

Helen Taftø

## Veien tilbake

En kvalitativ studie med fokus på hvilke faktorer som kan hemme og fremme veien tilbake til skolen etter ufrivillig skolefravær.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Wibeke Johansen

Mai 2023



Helen Taftø

## **Veien tilbake**

En kvalitativ studie med fokus på hvilke faktorer som kan hemme og fremme veien tilbake til skolen etter ufrivillig skolefravær.

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Wibeke Johansen  
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Dette er en kvalitativ studie med fokus på hvilke faktorer som kan hemme og fremme prosessen, i veien tilbake til skolen etter ufrivillig skolefravær for Lisa. Mine tanker i forkant av prosjektet var at skoleledelse og ansatte ved skolen, hadde en ulik forståelse av skolen sine prosedyrer. Det kan være avgjørende for hvordan samhandlingen blir mellom ansatte i skolen, og i det tverretatlig samarbeidet som skrider frem. Det at prosedyrer og rutiner er gode, og tjener sitt formål kan også være en faktor som påvirker samarbeidet. Samt hvilken grad man lykkes med samhandlingen mellom aktørene. Prosedyrene blir ofte styrt av overordnede statlige og kommunale føringer. Målet var å se på hvordan den tverrfaglige og tverretatlige samarbeidsgruppen samhandlet for å få Lisa tilbake til skolen, etter at ufrivillig skolefravær hadde oppstått. *Hvilke faktorer kan virke hemmende, eller fremmende i veien tilbake til skolen for Lisa?*

For å få innsyn i disse temaene valgte jeg å gjennomføre et fokusgruppeintervju med en rektor, ledere fra pedagogisk, psykologisk tjeneste, barnevern, helsestasjon og psykisk helse og rus. Jeg valgte å gå på ledernivå da de blant annet har i oppgave å legge til rette for gode føringer for ansatte i sin organisasjon, og hadde i perioder deltagende roller i samarbeidet. I tillegg fikk jeg innsyn i eleven og foresatte sine opplevelser av hvordan de opplevde å bli møtt, forstått og ivaretatt underveis i prosessen. Det er avgjørende at alle miljøfaktorer rundt eleven blir kartlagt. Gjennom intervju med en elev og en foresatt fikk jeg som Kvåle og Brinkmann (2012) beskriver; deres stillestående kunnskap til å bli eksplisitt og konkret kunnskap. Elev og foresatt ble intervjuet hver for seg. Jeg formulerte også fire forskerspørsmål som jeg ønsket svar på, ut fra de tankene jeg hadde underveis i oppstarten av prosjektet.

Hovedfunnene i oppgaven viser at eleven sin stemme har stor betydning for Lisa i veien tilbake til skolen. Når skolen fikk støtte fra «laget rundt barnet», og at det ble satt sammen en tverretatlig og tverrfaglig samarbeidsgruppe. Dette var til stor hjelp for Lisa i å komme tilbake til skolen. Det er viktig at det tverrfaglige og det tverretatlige samarbeidet baserer seg på en god forståelse av klokskap og fleksibilitet. Samtidig bør det være en god forståelse, og respekt for både eleven og i det å ivareta elevstemmen.

Gjensidig respekt mellom de ulike fagprofesjonene er av stor betydning. Funnene viser også at det er viktig med tidlig intervensjon. Som igjen krever at ledere og deres ansatte har god kjennskap til prosedyrer for skolefravær. Tidlig igangsetting av undersøkelser og tiltak, gjør at inkluderingen av eleven blir bedre ivaretatt. Det er viktig å få god oversikt over de ulike miljøene rundt eleven. Eleven og hjemmet må føle seg forstått og ivaretatt når fenomenet ufrivillig skolefravær oppstår. Begrensningen i denne oppgaven er helt klart utvalgets størrelse og at ethvert barn, og enhver situasjon har behov for ulik tilnærming ut fra sine egne behov.

Det førte til en endring i måten deltagerne i den tverretatlige gruppen tenkte på, og spesielt etter at gruppen i etterkant reflekterte over hva som var bra og hva som kunne bedres. Måten overordnede styrende dokumenter legger føringer innenfor enkelte områder, og hvordan de blir forstått, ga en nyansering av hvordan man kan forstå og bruke prosedyrene. Samhandlingen mellom fagprofesjonene blir påvirket av den kunnskapen den enkelte innehar. Prosedyrene blir ikke lagt med som vedlegg i oppgaven, men utdrag fra prosedyrene blir brukt som en del av oppgaven. Jeg har ikke noe ønske om å avsløre hvor de kommer fra.

## Abstract

This is a qualitative study focusing on which elements that might inhibit and advance the process of returning to school after involuntary school absence for Lisa. My thoughts ahead of this assignment, were that the school leadership and an equal understanding of the school procedures. May be crucial for how interaction between the school staff and interagency procedures. Good and purposeful procedures will also be crucial to how successful this interaction turns out. Procedures are often governed by superior state- and municipal guidelines. My goal was to study how the interagency and interdisciplinary groups interacted to get Lisa back to school after this involuntary school absence. *Which factors are likely to inhibit or advance the way back to school for Lisa?*

To get an insight into these topics, I chose to carry out a group interview with a headmaster, leader from PPT, child welfare and the local health centre. I chose to focus on leaders, knowing that they are expected to facilitate good guidelines for their employees, and they also partly had participating roles. In addition, I got an insight into how the child and her parents felt they were met, understood, and taken care of during the process. It is crucial that all environmental factors surrounding the pupil are mapped. By interviewing a pupil and a parent, I got like Kvåle and Brinkmann (2012) describe; their silent knowledge to become explicit and concrete knowledge. I also made four research questions which I wanted answers to, springing from thoughts I had during the start up of the project.

The main findings of this assignment are that the voice of the pupil is significant to Lisa's way back to school. When the school got help from «the team surrounding the child». This team put together human from several different agencies was of great significance to Lisa's way back to school. It is important that the interagency procedures base themselves on wisdom and flexibility with a good portion of respect for the pupil, and the pupil's voice.

Mutual respect between the different professions is of great importance. The findings also show the importance of early intervention, which again demands that the leaders have insight into procedures for absence. Carrying out research and necessary measures makes the inclusion of the pupil better taken care of. It is important to gain an overview of different environments surrounding the pupil. The pupil and the pupils' family must feel understood and taken care of when involuntary school absence occurs. The limits of this task are of course the size of the selection and the fact that every child and every situation require different procedures given their own needs.

There was a change in the interaction between the different groups, and especially when they reflected upon good measures and measures to be improved. The way governing procedures decide how different measures are carried out, and how these are understood, gave a nuance to how may understand and use the different procedures, and the interactivity between the different professions. The procedures are not attached this assignment; however, excerpts are used in the assignment. I have no which to disclose where these procedures are obtained.

## Forord

Å være en del av flokken (Per Fugelli)

Det å jobbe med denne oppgaven har til tider vært altoppslukende for meg. Ufrivillig skolefravær er et tema som kan oppleves som vanskelig, sårt og sensitivt, der mange ulike faktorer spiller inn. Inkluderingsperspektivet er bredt og kan forståes på mange måter. Det er viktig med god kjennskap til de ulike arenaene hvor eleven oppholder seg. Jeg er ydmyk og takknemlig for at alle mine informanter var villige til å dele sine erfaringer og opplevelser med meg. Jeg hadde nok aldri kommet i mål med dette prosjektet uten deltagerens velvilje. Sammen har vi skapt en endring, og jeg har fått en dypere forståelse for hvor vanskelig det kan være å være elev, foresatt og hjelper.

Jeg har fått en bredere forståelse for tverretatlig og tverrfaglig samarbeid. Som PP-rådgiver har jeg fått en verdifull kunnskap om de ulike utfordringene som kan foreligge i et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid og samhandling. Jeg har også fått en større forståelse for de ulike etatene sitt lovverk, og hvordan de blir styrt av nasjonale og kommunale føringer. Jeg har også fått et bredere syn på kommunen sitt ansvar og eleven sine rettigheter, samt betydningen av relasjoner mellom de ulike miljøene som eleven oppholder seg i. Der det langsiktige målet for den enkelte elev; blir å kunne bidra som en god samfunnsborger og få et godt liv.

Familien min har vist meg stor forståelse, og backet meg opp når det har vært vanskelig. Mannen min har sagt det mange ganger; det er bare en måte å komme i mål på og det er å gjøre det. Mine venner har til tider vist en overbærende forståelse med tanke på at jeg har deltatt lite i det sosiale livet de to siste årene. En stor takk til min leder som har gitt meg den fleksibiliteten jeg har hatt behov for. Takk til studievenner og tidligere lærerkollega for korrekturlesing.

Ønsker også å sende en stor takk til flere av mine medstudenter som har tatt imot frustrasjon, og som jeg har hatt gode faglige diskusjoner med. Stor takk til min veileder Wibeke Johansen som har stilt forberedt og kommet med gode råd og tips underveis i skrivingen. Det kan egentlig være en ganske ensom oppgave å skrive en masteroppgave.

Taftøyen Helen Taftø





## Innhold

|  |     |
|--|-----|
| Sammendrag .....   | I   |
| Abstract .....   | II  |
| Forord .....   | III |
| 1 Innledning .....   | 1   |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema .....  | 2   |
| 1.1.1 Problemstilling .....  | 2   |
| 1.2 Disposisjon og begrepsavklaringer .....  | 3   |
| 1.2.1 Begrepsavklaringer .....   | 3   |
| 1.2.2 Avgrensning .....  | 6   |
| 2 Skolens dannelsesmål og rammelover .....   | 6   |
| 2.1 Statlige føringer .....  | 7   |
| 2.1.1 Opplæringsloven, juridiske rammer og taushetsplikt .....   | 8   |
| 2.1.2 Elevmedvirkning, inkludering og Salamanca erklæringen .....  | 10  |
| 2.1.3 Barnekonvensjonens kapittel 3 og 12, barnets beste og inkluderende praksiser .....   | 10  |
| 2.1.4 Systemrettet og strukturert samhandling med skolen og hjemmet .....  | 10  |
| 3 Teori .....  | 10  |
| 3.1 Forståelsen av inkludering og samarbeid mellom den tverretatlige og tverrfaglige ivaretagelsen av elevstemmen i skolen ..... | 11  |
| 3.1.1 Betragtninger rundt et sosialkonstruktivistisk verdensbilde .....  | 11  |
| 3.1.2 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid .....  | 12  |
| 3.2 Helhetstanken i tverrfaglig og tverretatlig samarbeid .....  | 12  |
| 3.2.1 Inkludering i skolen og i samarbeid mellom ulike fagprofesjoner .....  | 13  |
| 3.2.2 Rolleforståelse og identitet innad i de ulike profesjonene .....   | 15  |
| 3.2.3 Fravær, oppfølging og samarbeid .....  | 16  |
| 3.2.4 Skole- hjem samarbeid .....  | 16  |
| 3.2.5 Ufrivillig skolefravær i et historisk perspektiv og nyere forskning .....  | 17  |
| 3.3 Ulike modeller .....   | 18  |
| 3.3.1 Bronfenbrenners miljømodell .....  | 19  |
| 3.3.2 Mange nivåer påvirker oss .....  | 19  |
| 3.3.3 Kommunikasjonsmodell .....   | 20  |
| 3.3.4 Aksjonsforskning og sammenhengen mellom økologien og de ulike dimensjonene .....   | 20  |
| 4 Metodisk tilnærming .....  | 21  |
| 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring .....   | 22  |
| 4.1.2 Fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsfilosofi .....  | 23  |
| 4.1.3 Hermeneutikken .....   | 23  |
| 4.1.4 Design .....   | 23  |

|  |    |
|--|----|
| 4.2 Intervju som metode i en kvalitativ tilnærming .....                                 | 24 |
| 4.2.1 Gruppeintervju .....   | 24 |
| 4.2.2 Dybdeintervju .....  | 25 |
| 4.2.3 Intervjuguide.....   | 26 |
| 4.3 Datainnsamling og analyse.....   | 26 |
| 4.3.1 Utvalg.....  | 27 |
| 4.3.2 Gjennomføring av intervjuene/ intervjuprosessen .....                              | 27 |
| 4.4 Godkjenning, sikker lagring og bearbeiding av data.....                              | 27 |
| 4.4.1 Transkribering .....   | 28 |
| 4.4.2 Koding og kategorisering.....  | 28 |
| 4.5. Kvalitet og etiske retningslinjer.....  | 29 |
| 4.5.1 Reliabilitet og validitet .....  | 29 |
| 4.5.2 Etske betraktninger .....  | 30 |
| 5 Med bakgrunn i det teoretiske rammeverket blir studiens funn diskutert.....            | 31 |
| 5.1 Forståelsen av fenomenet ufrivillig skolefravær og eleven sine rettigheter.....      | 31 |
| 5.2 Lisa og foresatte sin opplevelse av å bli ivaretatt av «laget rundt barnet» .....    | 38 |
| 5.3 Samarbeid og samhandling mellom fagprofesjonene til det beste for eleven .....       | 42 |
| 5.4 Miljøfaktorer som kan virke hemmende og fremmende i «Veien tilbake til skolen» ..... | 47 |
| 6 Konkluderende betraktninger og tanker rundt videre forskning .....                     | 51 |
| Referanseliste .....   | 53 |
| Vedlegg 1. Forespørsel om deltagelse og samtykke.....                                    |    |
| Vedlegg 2. Godkjent prosjekt NSD.....  |    |
| Vedlegg 3. Intervjuguide .....   |    |
| Vedlegg 4. Ulike forståelsesmodeller .....   |    |

## 1 Innledning

Målet i denne kvalitative studien er å se på hvordan den tverrfaglige sammensatte gruppen sammen jobbet i "Veien tilbake til skolen" for "Lisa". I (St.meld.nr. 47 (2008-2009)) ble samhandlingsreformen virkelighet. Statlige føringer ga en større ansvarliggjøring av kommunens tjenester. Det ble behov for å fremme samhandling og vekst i en annen form, enn hvordan det tidligere hadde vært. I stortingsmelding 47 ble det vektlagt at helsepersonellet skulle være en del av det tverretatlige teamet rundt barnet/eleven.

Hvilke sosialøkologiske utfordringer påvirker Lisa, og hvordan jobber den tverrfaglige og den tverretatlige sammensatte gruppene for muligheten til å øke tilstedeværelse på skolen for eleven. Det kan det være behov for å styrke ulike ferdigheter. Ferdighetene kan sees på som holdninger, motiver, kunnskaper og realistisk oppfatning av egen kunnskap og kompetanse. Disse egenskapene må det også jobbes med i den tverrfaglige og tverretatlige gruppen. Slik at de sammen kan være med på å øke muligheten for økt tilstedeværelse på skolen og styrke elevene sine relasjoner inn mot de ulike miljøene som eleven befinner seg i til enhver tid. I norsk utdanningspolitikk er det et grunnleggende prinsipp at alle barn skal ha et inkluderende og likeverdig opplæringstilbud (Bachmann mfl., 2016; Nordahl mfl., 2018. Her i Harkestad, Olsen og Haug, 2022). Hva påvirker eleven i de ulike miljøene som eleven oppholder seg i? Fremgang eller tilbakegang i prosessen veien tilbake til skolen. Hvilke faktorer var hemmende og fremmende i prosessen " Veien tilbake til skolen".

Hvordan greier den tverrfaglige og tverretatlige gruppen å legge til rette og styrke samhandlingen mellom miljøene for å forenkle "Veien tilbake til skolen". Hvilke faktorer følte eleven og foresatt var hemmende og fremmende. I opplæringsloven som kommer i 2024, kan det kanskje være realistisk å tro at vektlegging av elevens beste, og elevdemokratiet vil bli vektlagt i enda større grad. I flere tilsynssaker når det gjelder ufrivillig skolefravær blir det ofte løftet frem manglende oppfølging av gjeldende prosedyrer som skolen har. Eleven sin stemme og undersøkelser av elevens skolemiljø og miljøene eleven oppholder seg i, har ofte ikke blitt grundig nok undersøkt.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I min jobb som rådgiver i pedagogisk, psykologisk tjeneste (PPT) møter jeg ofte utfordringer som skolen og hjemmene har med skolefravær. Innad i PP- tjenestene blir det ofte snakket om, og dokumentert en økende tendens med ufrivillig skolefravær. I sosiale medier, dagsaviser, nyheter, utdanningsdirektoratet, utdanningsnytt og Statped med flere, har tema som; skolevegring, skolefravær, bekymringsfullt skolefravær og ufrivillig skolefravær. Læringsmiljøseneteret ved Universitetet i Stavanger (UIS) har forsket en del på skolefravær i Norge. I boka skolefravær skriver Havik (2018);

*«Skoler og PPT rapporterer om økt skolefravær. I tillegg er frafallsraten i videregående skole stabilt høy, selv om vi de to siste årene har sett en liten nedgang (SSB,2017) Elever som er borte fra skolen eller faller ut av skolen, er en heterogen gruppe. Grunnene til fravær er ofte komplekse. Når problemer varer over tid, øker kompleksiteten, og et stort antall fagpersoner blir involvert. Det fordrer et godt samarbeid mellom skole og hjem og alle de involverte fagpersonene.» (Havik, 2018 s,13)*

Gjennom jobben min som rådgiver, kan jeg oppleve at tverrfaglige og tverretatlige samarbeid kan være nyttig og viktig, men det kan også være utfordrende. Det er viktig at fagprofesjonene viser forståelse for hverandre, og det må jobbes tett sammen med eleven og hjemmet når ufrivillig skolefravær oppstår. Man må finne de beste løsningene på hvordan eleven skal greie å fungere i samhandling med de rundt seg for å få ønsket vekst og trivsel. Målet må være at man greier å møte storsamfunnet. Samtidig som man skal oppleve å bli en god samfunnsyter gjennom livet. Det er viktig at hver enkelt elev får et godt liv. Det er nødvendig å bygge gode lag rundt eleven, når vegring mot skolen oppstår.

Alle må bli sett, høre til, ha venner, og bli sosialt akseptert. Dette gjelder på alle sosiale arenaer som barnet oppholder seg i, og går inn og ut av. Som Per Fugelli sa; å være en del av flokken (Havik, 2021).

- Lisa gikk til skolen, trippet trippet det sa. I den nye kjolen, trippet hun så glad. -

Lisa startet på skolen og gledet seg til skolestart som de fleste barn gjør. De første årene gikk det bra. Plutselig en dag ringte hun til mor og sa; du må hente meg, jeg er syk. Deretter dro hun på skolen noen ganger, men til slutt greide hun ikke å dra til skolen. Hun ønsket å dra, men greide det ikke. Til slutt ble hun hjemme på fulltid. Det ble det man kan kalle for ufrivillig skolefravær. Lisa ville egentlig være på skolen, men av en eller annen grunn greide hun det ikke. Veien tilbake til skolen, klasserommet og klassevennene blir tung og vanskelig for Lisa. Hvilke faktorer i skolen og miljøet rundt Lisa virket hemmende og fremmende for at Lisa greide å nærme seg skolen igjen? Kan denne masteroppgaven gi en utvikling for sektorene i kommunen som deltar i den samarbeidsgruppen? Kan jeg lære noe som jeg kan ta med meg inn i jobben min som rådgiver i PPT?

### 1.1.1 Problemstilling

**Hvilke faktorer kan virke hemmende, eller fremmende i veien tilbake til skolen for Lisa?**

Det ble utformet fire forskningsspørsmål som jeg ønsket svar på:

- Hvordan forstår laget rundt Lisa ufrivillig skolefravær?
- Hvilken opplevelse har Lisa og foresatte av å bli ivaretatt av laget rundt barnet?
- Hvilke momenter opplevdes som viktige for den tverrfaglige og tverretatlige gruppen i arbeidet med å tilrettelegge på en best mulig måte?
- Hvilke miljøfaktorer kan virke hemmende og fremmende i veien tilbake til skolen?

## 1.2 Disposisjon og begrepsavklaringer

Oppgaven består av seks hovedkapitler:

Kapitel 1: Beskrivelsen av bakgrunn for valg av tema, hvorfor det var interessant å vinkle det slik det blir gjort. Problemstilling, disposisjon, begrepsavklaringer og avgrensninger.

Kapitel 2: Skolens dannelsesmål og statlige og kommunale føringer, opplæringsloven og elevens rettigheter i form av lovverket, tverretatlig og tverrfaglig samarbeid, FN sin barnekonvensjon og Salamancaerklæringen.

Kapitel 3: Oppgavens teoretiske referanserammer blir presentert.

Kapitel 4: Forskningsmetode og gjennomføring av intervju settes i en vitenskapelig kontekst og blir sett opp mot validitet, reliabilitet og etiske betraktninger. Forberedelse, datainnsamling, lagring og etiske sider man bør hensynta.

Kapitel 5: Med bakgrunn i det teoretiske rammeverket blir studiens funn diskutert.

Kapitel 6: Studiens hovedfunn blir kort oppsummert. Jeg kommer til å løfte frem studiens styrker og svakheter i forskningsprosjektet. Helt til slutt kommer jeg med noen tanker om videre forskning

### 1.2.1 Begrepsavklaringer

#### **Begrepene tverrfaglig og tverretatlig**

Det tverrfaglige kan beskrives som koblinger mellom ulike representanter innenfor den samme fagprofesjonen. Det tverrfaglige kan for eksempel være knyttet opp mot undervisning. Det gjelder også samarbeid mellom den samme profesjonsgruppen, eksempelvis lærere i de ulike fagene og samarbeid innad i skolen. Den tverrfaglige aktiviteten kan variere etter behov, enten i en opplærings- og utviklingsammenheng, eller i samarbeid om tilrettelegging. Tverretatlig samarbeid er samarbeid mellom de ulike fagprofesjonene i støttesystemet rundt eleven og skolen (Harkestad, Olsen og Haug, 2022).

#### **Samarbeid, samordning, samhandling og koordinering**

Samarbeid og samordning blir brukt som begrep (Knutsen 2004 s,19). Jacobsen skiller mellom samordning og samarbeid. Samordning definerer han som en tredjepart som pålegger andre å koordinere sine virksomheter, mens samarbeid blir basert på frivillig innsats fra alle involverte parter, der alle parter føler at de tjener på samarbeidet (Jacobsen, 2004 s, 82).

Medlemmene har overblikket over helheten og representerer den tverrfaglige gruppen sine synspunkter. Hver yrkesgruppe har en høy grad av faglighet, og faggruppene har kunnskap om hverandre, som de integrerer i sitt eget fag. Det oppstår en ny viten og sammen skaper de en merviten (Glavin og Erdal 2020).

En etat er som regel et forvaltningsorgan. De har egne lover, egne regelverk, og med profesjonelle aktører. I sammenheng med spesialundervisning og inkludering inngår også elev og foreldre sammen med profesjonsgrupper fra de kommunale etatene. I denne oppgaven er det skole, PPT, barnevern, psykisk helse og rus og helsesykepleier som deltar i samhandling med eleven og foresatt (Harkestad, Olsen og Haug, 2022).

Det foreligger et sett med dokumenter som er styrende for skolen og dokumentene har helt klare retningslinjer for hvordan og når de skal sette i gang for eksempel undersøkelser og tiltak, disse blir omtalt som prosedyrer (samordning). Gruppen kan sammenlignes med et orkester. Den enkelte spiller på sitt instrument, det må være felles noter og en koordinator/dirigent for å samle trådene (Hønningstad 1996, i Glavin og Erdal 2020 s, 29). En koordinator kaller inn til møter (både fagmøter og samarbeidsmøter), finner møteplass, samt sørger for at det blir skrevet referat og knytter sammen de ulike fagprofesjonene etter behov. Alle i laget rundt barnet bør kjenne godt til hvem som er koordinator i gruppen rundt eleven. Koordinatoren sørger også for at det blir skrevet oppsummerende referat med tydelige arbeidsoppgaver og satt nye mål å jobbe mot. I tillegg til at tverrfaglig samarbeid er satt i system, er det viktig at systemet vedlikeholdes og evalueres. Spesielt med tanke på målsetting, organisering, innhold og oppnådde resultater, og videre arbeid (Glavin og Erdal s, 29).

### **Fagmøter og ansvarsgruppemøter/ samarbeidsmøter**

I fagmøtene er det bare de ulike aktørene fra de ulike profesjonsgruppene som deltar. En ansvarsgruppe er en form for tverrfaglig og tverretatlig forpliktende samarbeid, der mål, delmål, tiltak og oppgavefordeling blir konkretisert gjennom en helhetlig plan (Glavin og Erdal, 2018).

En ansvarsgruppe/samarbeidsgruppe er ikke et offentlig lovhjemlet utvalg. Formell status består utelukkende av den kompetansen og den beslutningsmyndighet som hver enkelt representant har delegert fra egen avdeling. Medlemmer representerer ofte samarbeid i 1.linjetjenesten. og 2. linjetjenesten, de kan ha spesialiserte tjenester, de kan også delta i kortere perioder ved ulike behov. Om det kommer utfordringer som de ulike fagprofesjonene i kommunen ikke kan håndtere innenfor det kommunale hjelpeapparatet, da kan man henvende seg til for eksempel. Statped. Den enkelte elev sitt spesielle behov avgjør sammensetningen av ansvarsgruppen, og hvem som mest naturlig bør være koordinator for gruppen. Koordinator skal være godt kjent for alle deltagerne i gruppen. Koordinator kaller inn til møter, skriver referat og finner møteplass. Ansvarsgruppe/ samarbeidsgruppen i denne oppgaven er sammensatt av; elev, foresatte, skolen v/ kontaktlærer, og av og til rektor. helsestasjonen, PP- tjenesten, helse- og mestring (psykisk helse og rus) og barnevern. Barnevern sitter på kompetanse der de kan gi COS veiledning (Circle of Security- foreldreveiledningskurs) og PMTO- et foreldreveiledningstilbud (Bufdir.no). I enkelte andre saker kan det også være deltagere fra NAV, fastlege, flyktning og innvandrerkontor og avlastningstjeneste (Glavin og Erdal, 2018)

### **Miljøfaktorer**

For å få til gode kulturer for tverrfaglig samarbeid innenfor oppvekstfeltet, er det viktig at ledelsen vektlegger strukturelle forhold. Spesielt for å kunne lykkes med en inkluderende praksis. Det anbefales at ledere jobber med gode strukturer på sin arbeidsplass for å kunne jobbe systematisk med å etablere gode samarbeidsrutiner. Dette er blant noen av de viktige faktorene i oppvekstfeltet. Gjennom gode strukturer for samarbeid og felles

forståelse av prosedyrer får de ansatte en større, og oftere felles forståelse av hva som må gjøres, hvordan det skal gjøres og hvorfor det skal settes inn tiltak (Harkestad, Olsen og Haug, 2022).

Det er viktig å se helhetlig på alle miljøene rundt eleven, samt hvilke miljøfaktorer som påvirker eleven. Vi må få god innsikt i eleven sin opplevelse av de ulike miljøene som barnet oppholder seg i. Dette krever et godt samarbeid, slik at de kan samhandle godt (Harkestad, Olsen og Haug, 2022). Gjennom gode samhandlinger, felles forståelse av rutiner og anerkjennelse, samt inkludering av den enkelte elev er man kanskje med på å forebygge frafall i skolen.

### **Forebygging**

Begrepet å forebygge kan brukes som et ønske om å hindre det uønskede. Det er bedre å gjøre en innsats i forkant, i stedet for å reparere i etterkant. Det er et vidt og uklart begrep som kan forbindes med det gode, eller det riktige (Giertsen, 1994). Det å forebygge er også et politisk anliggende og i tillegg et ønske om politiske prioriteringer. Fagfeltet som jobber med forebyggende tiltak bør derfor basere seg på kunnskap og kritisk refleksjon, slik at feltet ikke bare blir en arena for synsing og symbolsk handlekraft. (Lie, 2011). Effektivitets- og rasjonaliseringstankegangen er i tiden, men det er også et tankesett som går langt tilbake i tid. Tilsynelatende nye ideer gjentar seg midlertidig, og blir gjerne fremstilt i nye organisasjonsformer (Skorstad, 2007).

Når det begynner å oppstå en vegringsatferd blir det viktig med en tidlig intervensjon. Skolen må opprettholde et tett skole- hjem samarbeid, dette er nedfelt i opplæringsloven § 1-1. Elevenes deltagelse i foreldresamarbeid foreligger det lite forskning på i internasjonal forskning (Cornelius- White 2007, Tangen 2008 s. 97 i Lassen & Breilid, 2012). Det å fange elevstemmen tidlig er viktig i det forebyggende arbeidet for å forhindre ufrivillig skolefravær. Barnevern sitter på kompetanse i form av at de kan gi ulike råd og veiledning til hjemmet og gjøre en kartlegging av barns miljø. PPT kan veilede inn mot skolen/lærerne og hjemmet. Helsestasjon er de som kanskje er aller tidligst inn i et barns liv. Der kan de tidlig oppdage sårbarheter hos en familie, eller et barn. De driver med forbyggende arbeid på et tidlig tidspunkt i et barns liv. Tidlig og bedre hjelp er essensielt ved forebygging for å forhindre skolestrev. Ved å legge til rette for et tverrfaglig og tverretattlig samarbeid, kan man sammen finne de beste løsninger for barnet, samtidig som man bygger på familiens ressurser. Det sentrale må være hva familien har behov for, og ikke profesjonenes behov for å hjelpe (Glavin & Erdal s. 23).

### **Ufrivillig skolefravær**

I boka «Skolevegringsmysteriet» viser Brochmann & Madsen (2022) til flere sider som gjør at enkelte elever faller ut av den ordinære opplæringen og skolen. Denne boka ble sluppet i mars 2022. Boken henviser til en del forskning, men de sier at de skrev boka for å skape en debatt rundt temaet, og det greide de. Debatten har gått aktivt i media. De mener at problemet kan være mangesidig og komplekst, men at løsningen ligger i skolen. Berg (1969) og Havik og Ingul (2021) presiserer fem kriterier som må være til stede for å kalle det skolevegring:

- Eleven er hjemme i skoletiden, foreldrene vet om det
- Eleven er motvillig/vegrer seg for å gå på skolen, ofte over en lengre periode.
- Eleven opplever følelsesmessig ubehag ved tanken på eller ved å være til stede på skolen
- Eleven utviser ikke antisosial atferd til vanlig

- Foreldrene jobber med å få eleven på skolen (Berg, 1969) i Havik & Ingul, 2021).

Dette kan ikke sidestilles med skulk. Ufrivillig skolefravær kan også bli sett på som en mestringsstrategi, dette kan oppstå når stresset eleven kjenner på blir større, enn den støtten eleven mottar (Havik & Ingul, 2021). Skolevegringsbegrepet legger skylden på barnet. Det er barnet som vegrer seg mot skolen. Ufrivillig skolefravær er nærmere King og Bernsteins definisjon. Den legger mer vekt på at ansvaret ligger utenfor barnets kontroll. Eleven vil på skolen, men får det ikke til. Foreldrene har store vansker med å overtale barnet, da barnet er redd for å være på skolen. Barnet blir ufrivillig hjemme (King & Bernstein, 2001 s, 197, i skolens møte med elever som strever med skolevegring)). I denne oppgaven blir terminologien «ufrivillig skolefravær» benyttet og det med bakgrunn i at Lisa ønsker å være på skolen, men av en eller annen grunn var det vanskelig for henne å være der.

### 1.2.2 Avgrensning

Jeg velger å avgrense oppgaven til de utvalgte statlige føringer som jeg mener vedrører oppgaven og loven om grunnskolen og opplæringsloven, skolens interne hjelpetjenester og eksterne; PPT, barnevern, spesialhelsetjeneste (psykisk, helse og rus), BUP blir i liten grad omtalt. Det psykososiale miljøet 9a. kap.4, blir omtalt som en rettighet eleven. Det blir i mindre grad lagt vekt på mobbing, angst, psykiske faktorer, eller lærevansker og utviklingsforstyrrelser som AD/HD og utfordringer innenfor autismspekteret. Dette er faktorer som vi vet ofte kan opptre sammen med ufrivillig skolefravær. Skolefravær er komplekst og begrepene brukes om hverandre; frafall, dropout, skolefobi, skulk, separasjonsangst, foreldremotivert fravær og frafall fra videregående opplæring (Havik, 2021). Pandemi blir i liten grad nevnt. Teorier om mestring blir også i liten grad omtalt, da Lisa mestrer skolefagene. Det ble utformet et enkeltvedtak på bakgrunn av en sakkyndig vurdering fra PPT om at Lisa hadde behov for støtte av en trygg voksen med formell kompetanse. Spesialpedagogikk blir sett i sammenheng med inkludering og tilpasset opplæring. Samtidig som det blir knyttet opp mot tilpasninger og Lisa sitt ufrivillige skolefravær.

## 2 Skolens dannelsesmål og rammelover

Hvordan blir utsatte barn, barn med skolestrev, barn med dårlig selvtillit og lav mestringsfølelse «oppdaget» i skole og barnehage? Hvordan kan vi få dem gjennom grunnskolen uten for mye frafall i grunnskoleløpet? Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt. Jordet (2020) har fremstilt sammenhengen mellom annerkjennelse og danning i en modell i Jordet (2020) i Medvirkning gjennom danning i skolen) Se vedlegg Fig. 1.

I (Meld.St.6 (2019-2020)), blir det også beskrevet tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og sfo. Meld. St. 13 ga tydelige føringer for tett oppfølging – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Her kom det et kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Her skulle hjelpen komme tettere på for barn og unge. PP-tjenesten skal hjelpe til å bistå barnehager og skoler i arbeidet med å tilrettelegge for barn og unge med særlige behov. PP-tjenesten skulle være i større grad inne i barnehagene og skolene enn det de hadde vært tidligere. De skal i større grad bidra til å forebygge vansker og tilpasse tilbudene til mangfoldet i barne- og elevgruppen.

Barnehagene har et eget regelverk for barnehager (Rammeplan for barnehagen). Barnevern- lov om barnevern (barnevernsloven). Skolens egne regelverk for skolen;



opplæringsloven, forskrifter til opplæringsloven, miljørettede helsevern i barnehager og skoler, tolkninger og veiledninger. Helseesykepleiere- forskrift om kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjeneste PPT sine lover og retningslinjer som er hjemlet i barnehagelovens § 33-35 og i opplæringsloven § 5-6, de kan også organiseres i samarbeid med andre kommuner, eller fylkeskommuner (Opplæringsloven, 1998).

## 2.1 Statlige føringer

Statlige og nasjonale føringer kommer til syne, gjennom blant annet kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Hos Statsforvalteren kan man se at noen av føringene som ligger i kompetanseløftet er; man skal gi alle som jobber med barna og elevene økt kompetanse og sikre inkludering og tilrettelegging. Dette skal bidra til økt samhandling på tvers av yrkesgruppene, som igjen skal være basert på lokal kompetanseutvikling i samarbeid med universitets og høgskoler og at hjelpen skal være tett på barna (Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, 2023).

Det skal gis mulighet for utvikling, mestring, læring og trivsel. Elevene skal få god hjelp raskt når de trenger det. Elevene skal oppleve at de er en viktig del av fellesskapet og bli hørt på hvilke behov de har og hva de trenger (Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, 2023). Rammer for tiltakene skal være basert på vurdering av kompetanse og tilretteleggingsbehov, og tiltakene skal være forankret i eiernes planer. De kan omfatte både enkeltkommuner, kommunegrupper og private eiere. De skal omfatte hele laget rundt barna og elevene. Det skal planlegges og gjennomføres i partnerskap med universitet og høyskoler. Statped bidrar med kompetanse og tildelte midler som i oppstartsfasen kan brukes til: Vurdering av behov og planlegging av tiltak og tiltakene skal sette inn på barnehage og skolenivå, på kommunenivå og på tvers av kommuner (Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, 2023). Det er viktig å opprettholde et visst funksjonsnivå og legge til rette slik at man forhindrer negativ utvikling i problemer som allerede er oppstått (NOU 1991: 10). Man må styrke elevstemmen og barnets beste opp mot det å skape inkluderende praksiser for alle elever, samt rett og plikt til grunnskoleopplæring. Målsettingen om barnets beste var ikke oppfylt og det ble utslagsgivende at det måtte en endring slik at man kunne ivareta alle elever slik at de fullfører et 13.årig skoleløp.

(St.meld. 31 (2007-2008 s. 33)), viser til at hjem- skole- samarbeid er viktig, og at det å vente å se har vært en tendens istedenfor å gripe inn tidlig i elevens utvikling når det gjelder fagvansker. Skolen har hovedansvaret for et godt samarbeid mellom skole og hjem (Læringsplakaten). Samt at foreldre som støtter eleven sin læring og fremmer positive holdninger til skolen bidrar til barnets sosiale og faglige utvikling.

I (St. meld. 47 (2008-2009)), ble det lagt føringer for at helsepersonell i større grad skulle inn i et tverretattlig samarbeid rundt barnet. Noen av tiltakene var psykologer inn i skolen, kompetanseutvikling for lærere, kvalifiseringstiltak for elever og lærlinger. Støtte til oppfølgingsansvar og los- funksjoner for å legge til rette for barn i alderen 14-23 år som står utenfor, eller som står i fare for å havne utenfor, skole og arbeid. Målet er å styrke ungdommens skoletilknytning, trivsel og mestring. Øke skoleprestasjoner og øke gjennomføringen i videregående skole (regjeringen.no). I (St.meld.nr 47 (2008-2009)) ble samhandlingsreformen presentert. Der ble det vektlagt at helsepersonellet skulle være en del av det tverrfaglige teamet. Tidlig intervensjon og samhandling gir større åpningsrom for å være med å vurdere hvordan barnet har det. Slik at de rette instansene ble de beste hjelperne ut fra det behovet (pasienten) eleven har.

I (Meld.St.6 (2019-2020)), det ble foreslått både juridiske, pedagogiske og økonomiske virkemidler. Barnas behov må være utgangspunktet for samarbeidet. Følgende mål ble tydeliggjort for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Andre tiltak kommer frem gjennom blant annet å koordinere tjenestene rundt barnet i Familiens Hus. I den kommunale samfunnsdelen som blir vedtatt av kommunestyret, blir det lagt vekt på at barn skal ivaretas av «Laget rundt barnet». I samme Meld. St 6 (2019-2020 s. 11 og 78) ble det også lagt vekt på at «Laget rundt barnet» kan bestå av lærere og andre ansatte i skolen. Det kan også være ansatte i skole- og fritidsordningen (SFO), barnehage og skoleeiere. I samme melding s. 82 pekes det også på at eleven sin mening skal bli vektlagt. Ansatte i PPT, samt andre tverrfaglige og tverretatlige tjenester i kommunen og fylkeskommune skal fremme og søke å få frem eleven sin opplevelse. Målet i det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet er at flere skal kunne fullføre videregående opplæring. Hver for seg og sammen skal de sørge for at alle elever skal oppleve et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø (Harkestad, Olsen og Haug, 2022, s.78). Det er et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk at alle elever skal ha et inkluderende og likeverdig opplæringsstilbud (Bachmann mfl., 2016; Nordahl mfl., 2018. Her i Harkestad Olsen og Haug)).

Meld. St. 14 (2019- 2020) ble det lagt føringer opp mot lære hele livet og tverrsektorielt samarbeid om kompetanseutvikling s.78.

Et overordnet mål for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid: Barn og unge som trenger hjelp skal bli oppdaget tidlig. De skal få hjelp uavhengig av om utfordringene gjelder lærevansker, psykisk eller fysisk helse, familiesituasjon eller annet. Barn og unge og deres familier/foresatte skal få den helhetlige oppfølgingen de trenger av ulike tjenester. Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid skal bidra til at alle barn opplever et godt og inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø. Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid skal også bidra til at flere gjennomfører videregående opplæring gjennom Fullføringsreformen(Meld. St. 21 (2020-2021)).

### 2.1.1 Opplæringsloven, juridiske rammer og taushetsplikt

§ 2-1. Rett og plikt til grunnskoleopplæring. Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring. Denne retten og plikten varer til eleven har fullført 10. skoleåret. I overordnet del i opplæringsloven om undervisning og tilpasset opplæring står det: Elevene har en lovfestet rett til å ha en kontaktlærer jf. opplæringsloven §8-2. Eleven har rett til et godt psykososialt miljø. I opplæringsloven §9a-1 skal tolkes sammen med 9a. Den har betydning for det individrettede arbeidet og det system- rettede arbeidet til skolen. Når foreldre /elev gjør skolen oppmerksom på forhold som oppleves som krenkende, da har kontaktlærer undersøkelsesplikt etter §9a-3 annet ledd og da skal kontaktlærer undersøke og varsle skolens ledelse eller gripe inn. (Opplæringslova, 1998).

*Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Overordnet del 3.2.(Udir.no). Tilpasset opplæring innebærer å ta utgangspunkt i de forkunnskapene som eleven har fra før og legge til rette for at ny kunnskap blir innlemmet hos eleven. Eleven sin stemme skal bli hørt og lagt vekt på. «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring». ...God klasseledelse bygger på innsikt i elevens behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft.....». Tilpasset opplæring og god klasseledelse, samt varme og innsikt i eleven sitt behov er noen viktige momenter for at en elev skal trives godt i skolemiljøet.*

Helsepersonell pålegger seg særlige restriksjoner med hensyn til å dele informasjon, i tillegg til at de fra før har et strengere regelverk, enn de som er saksbehandlere i forvaltningen. Barnevernloven § 6-7 gir åpning for at ansatte i barnevernstjenesten bare kan gi opplysninger til andre forvaltningsorgan når det er nødvendig for å fremme etatens arbeids inn mot barnet, eller for å forebygge. Det kan oppleves som at barnevernet kun er opptatt av den jobben de selv skal gjøre og at de i liten grad anerkjenner samarbeidende instansers behov for informasjon. Både PPT, NAV, helsepersonell, psykiatri, barnehager og skoler etterlyser mer informasjon fra barnevernstjenesten. Opplysningsplikten til barnevern er godt kjent for de andre etatene (NOVA Rapport 3/2013).

I Nova Rapport (3/2013) *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*, pekes det på den begrensede kunnskapen man har på hvordan man praktiserer reglene om taushetsplikt. Det foreslås en gjennomgang av praktisering av taushetspliktsreglene. Man oppfordrer til økt samarbeid mellom instansene og mer bruk av informert samtykke (s,47). NOU Legger stor vekt på at instansene er pålagt å samarbeide med andre sektorer og forvaltningsnivå. Lovverket sier ikke noe om hvordan samarbeidet skal skje, men det blir fremhevet at det skal etableres rutiner for samarbeid. Alle etater som jobber med barn og unge har et ansvar. De ulike utfordringene som barn har, krever et godt samarbeid mellom tjenester som er spesialisert på ulike felt. En av de viktigste intensjonene om reglene om opplysningsrett og opplysningsplikt, er å sikre at det ikke skal være til hinder for å kunne jobbe tverrfaglig og tverretattlig. Skolen sine rutiner skal være at meldinger fra kontaktlærer og andre ansatte skal gå til rektor. Om det er snakk om en bekymringsmelding til barnevern, skal den gå via rektor (NOVA Rapport 3/2013).

Vi kan velge hvordan vi ønsker å handle og det kan påvirke prosessen i den tverretattlige og den tverrfaglige gruppen. Ulike elementer påvirker avgjørelsene og det kan være gråsoner innenfor regelverk som styrer partene som deltar i diskusjonen (Carson, 2015). Regelverk kan være de ulike lovverkene deltagerne har å forholde seg til. Barnevern- lov om barnevern (barnevernsloven). Skole- egne regelverk for skolen; opplæringsloven, forskrifter til opplæringsloven, miljørettede helsevern i barnehager og skoler, tolkninger og veiledninger. Helsepsykiatris- forskrift om kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjeneste PPT sine lover og retningslinjer som er hjemlet i barnehageloven § 33-35 og i opplæringsloven § 5-6, de kan også organiseres i samarbeid med andre kommuner, eller fylkeskommuner (lovdata.no).

Læreplanverkets overordnede del, sier at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over fellesverdier, man skal videreutvikle og hele tiden vurdere sin egen praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017, kap. 3,5). I samarbeidet med andre profesjoner/ etater, bør man sikre at overføring av delt informasjon blir gjort på en juridisk god og trygg måte.

Den 14.02.23 kom det en ny veileder om taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt i forvaltningen. Den tar for seg reglene om taushetsplikt, opplysningsretten og opplysningsplikten innenfor de fleste forvaltningsområdene. Veilederen gjør det også lettere for brukere av offentlige tjenester å finne ut hva som gjelder for deres situasjon (regjeringen.no- veileder om taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt i forvaltningen). Det er viktig at den felles forståelsen for deling av

nødvendig informasjon blir til det beste for barnet. Slik at det oppleves som fremmede rund elevens tverrfaglige og tverretatlige samarbeid.

### 2.1.2 Elevmedvirkning, inkludering og Salamanca erklæringen

Elevens aktive deltagelse i vurderingen av eget arbeid ligger forankret i flere av skolen sine styringsdokumenter. Fra høsten 2020 skulle det det være elevmedvirkning i alle fag. Det kan være nyttig i vurderingsarbeidet slik at eleven selv ser hva han kan fra før, og hva han har lært. Det fremmer en motivasjon for læring (Dale, Hopfenbeck, Lie & Thronsen, 2009 s, 44). Det skal legges til rette for at eleven fra fylte 7 år har mulighet til å uttale seg i saken og si sin mening. Fra fylte 12 år skal elevens mening tillegges stor vekt. Barnets medbestemmelse og selvbestemmelse reguleres i barneloven §§ 31,32 og 33. (Lovdata, Barneloven § 31). Det krever et systemrettet og godt samarbeid med hjemmet.

Kombinasjonen i kompetanseløftet av spesialundervisning og inkluderende praksis er to sider av samme sak. Salamancaerklæringen strekker inkluderingsbegrepet til å gjelde alle elever som av ulike grunner strever i opplæringen (UNESCO, 1994). Kravet gjelder prinsipielt for alle elever i skolen. Artikkel 12 i barnekonvensjonene, skal også *sikre at barnets stemme blir hørt*. Eleven har en rett og plikt til grunnskoleopplæring.

### 2.1.3 Barnekonvensjonens kapitel 3 og 12, barnets beste og inkluderende praksiser

Ideelt sett vil målet være å realisere det beste for barnet (Stortingsmelding 6, 2019-2020 s, 13 og 60). Det er et grunnlovsfestet krav fra 2014. (§ 104)) som er en del av Barnekonvensjonen i FN, som norsk praksis skal ifølge (norsk utgave: Barne – og familiedepartementet, 2003, kap. 3) Meldingen går ikke inn på hva uttrykket «barnets beste» betyr, men meldingen gjør det klart at målsettingen ikke er oppfylt. Dette ga et signal til skolen om at de burde endre arbeidsmåter i tilretteleggingen rundt barnet. Skolen skal gi plass for alle elever.

I Salamanca erklæringen fra 1994 slås det fast at ordinære skoler med en inkluderende praksis det beste tiltaket for å sikre barnas rett til utdanning, bekjempe diskriminerende holdninger, utvikle tolerante nærmiljø og et inkluderende samfunn (Harkestad, Olsen og Haug, 2022). «*God kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevens oppvekstmiljø*». (Overordnet del 3.3 udir.no- samarbeid mellom hjem og skole).

### 2.1.4 Systemrettet og strukturert samhandling med skolen og hjemmet

Samarbeid mellom hjem og skole skal skje i forståelse og samarbeid. Det skal bidra til å styrke elevens læring og utvikling. God kommunikasjon mellom skolen og hjemmet, bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og elevens oppvekstmiljø. Skolen skal bruke foreldrenes kunnskap for å støtte elevens læring, dannelse og utvikling. Hjemmets holdning til skole er av stor betydning for engasjement og skoleinnsats. Skolen må gi tydelig uttrykk for hva den skal og kan tilby (udir.no- samarbeid mellom skole og hjem).

## 3 Teori

Sett i sammenheng opp mot det jeg ønsker å se på i oppgaven, ble teorigrunnlaget lagt på bakgrunn av studiens problemstilling: *Hvilke faktorer kan virke hemmende, eller fremmede i veien tilbake til skolen for Lisa?*

Jeg valgte å bruke teorier rundt samhandling av tverretatlige tjenester som blant annet førte til at vi fikk de første tydelige føringene rundt samhandlingsreformen, første gang

nevnt i Meld. St. 47 (2007-2008). I årene før påpekte forskere og politikere at det måtte bli en endring i hvordan institusjoner og kommunale tjenester samhandlet i det å forebygge og redusere skolefravær for elever i den norske skolen. En del av fokuset i denne meldingen er også på trivsel og læring. Teorier om synet på ufrivillig skolefravær og inkludering blir også løftet frem, både i tverrfaglig/ tverretattlig samarbeidsgruppe og opp mot eleven. Samt ulike teorier for kommunikasjon. Jeg kommer også til å se på teorier og teoretikere fra antikken som fremdeles påvirker oss i dag.

Merleay Ponti, var en fenomenologisk psykolog som betraktes som forløperen for postmoderne tenking, han avsluttet sin *Phenomenology of Perception* (1962) Her i (Kvåle og Brinkmann 2012 s, 71) med et sitat av Saint Exupéry: «*Mennesket er ikke noe annet enn et nettverk av relasjoner*». I den postmoderne epistemologien er det et skifte fra individuell bevissthet til relasjoner mellom mennesker. Derav også relasjoner mellom de ulike miljøene som mennesker oppholder seg i, og hvordan de blir opplevd og fortolket (Kvåle og Brinkmann 2012).

### 3.1 Forståelsen av inkludering og samarbeid mellom den tverretattlige og tverrfaglige ivaretagelsen av elevstemmen i skolen

Meld. St. 6 (2029- 2020 s. 11) viser til at inkludering i barnehage eller skole handler om at alle barn skal føle at de har en naturlig del i fellesskapet. Det handler om fleksible løsninger for at barnet skal føle seg trygg. Det er eleven selv som avgjør om den er inkludert. Av og til må man gi et tilbud utenfor den ordinære opplæringen for at eleven skal utvikle seg på en måte som passer det enkelte barn best, og for at eleven skal føle seg møtt ut fra sine egne behov og føle seg verdifull. Et inkluderende fellesskap omhandler alle elever.

Inkludering i opplæringen har vært vektlagt siden Salamanca- erklæringen satte inkluderingsbegrepet på dagsordenen (Unesco, 1994). Her tenker man at forståelse av inkludering er utdanningssystemets ansvar. Dette gjelder, at det på alle nivåer, blir lagt til rette for en opplæring som er likeverdig og inkluderende for alle.

#### 3.1.1 Betraktninger rundt et sosialkonstruktivistisk verdensbilde

Arisoteles (1999) beskrev tre grunntanker: Epistêmê er kunnskap og forståelsen om den teoretiske vitenskapen. Fronesis er tenkt som praktiske vitenskaper, der vi beveger oss mellom politikk og er knyttet opp mot praktisk handling, og hvor man bør bevege seg i form av en klokskap mellom det moralske og de politiske avgjørelser som blir lagt i form av føringer og retningslinjer. Praktisk fornuft og klokskap. Techne er tenkt som produserende vitenskaper. Mennesker må forstå og tilpasse seg omgivelsene, dette kan forstås som en demokratisk tankegang og det kan skje paradigmeskifter. Jeg velger å se på innføring av samhandlingsreformen som et paradigmeskifte for tverretattlig og tverrfaglig samarbeid.

Hva som eksisterer, eller hvordan virkeligheten er (ontologi) (Kleven og Hjordemaal og Tveit s, 21 og 22) Hva hvis antagelser blir bekreftet, som var tenkt rundt en bestemt problematikk, finner og får svar på dette gjennom observasjoner, dybdeintervju og gruppeintervju. Da vil forskeren nærme seg en abduktiv slutning. Der kan man kanskje se ut fra det som man tenkte, og sammenfatte resultatet med de funn som ble gjort. Kanskje stemmer det at gode strukturer, prosedyrer som foreligger blir fulgt, tidlig innsats, samt en god del kjærlighet (Selvfølelse) og at rettigheter (selvrespekt) blir ivare tatt og sosial verdsetting (selvtillit) som ligger som tydelige mål i formålsparagrafen, sammenfattet i (vedlegg Fig 1). Sammen kan det gjøre at eleven ønsker å være mer på

skolen? Hvis a) er sann, da kan den forklares med b). Hva er kunnskapen og hvilke muligheter har vi for å få viten om virkeligheten (epistemologi). Hvordan man samler inn kunnskap er (metodologi) (Kleven og Hjordemaal og Tveit s,202). Metode for innsamling er gjort i form av ett fokusgruppeintervju med en tverretatlig gruppe, og ett dybdeintervju med Lisa og ett med hennes foresatte. Det blir sett på hvordan de ulike fagprofesjonene sosialt konstruerer løsninger ut fra samfunnets føringer som er påvirket av slik verden er i dag. Det blir sett i sammenheng opp mot fenomenet ufrivillig skolefravær.

### 3.1.2 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Lauvås og Lauvås (2004) beskriver at tverrfaglig samarbeid oppstår når fagpersoner fra ulike profesjoner jobber sammen om å løse en oppgave. Deltagerne deltar i et felles prosjekt og fattet beslutning ved konsensus. Samarbeidet i inkluderende opplæring kan være tverrfaglig og tverretatlig. Det vi ser at personer fra ulike profesjoner samarbeider mot et felles mål. Det innebærer at ulike profesjoner, fra ulike sektorer samarbeider. Profesjonsutøverne har også med seg en ulik bakgrunn og innsikt. Aktuelt i sammenhengen med inkludering er samarbeid som involverer elev, og foreldre sammen med profesjonsgrupper fra kommunale etater. Det kan være barnehage, skole og fritidsordning (SFO) skole, PPT, helsetjenesten (lege, helsesykepleier, helse og mestring, psykisk helse og rus og barnevern. Det kan også handle om sektorer som Statped, helseforetakene, NAV, politi og rettsvesen (Harkestad Olsen og Haug 2022 s,17).

Økende kompleksitet og uoversiktlige vil redusere evnen til selvstendig handling (Pearson 1960). Tverrfaglighetsbegrepet kan man forklare i begrepene fag og flerfaglighet (Lauvås og Lauvås 1994). Bailey (1984) knyttet tverrfaglig arbeid til samarbeid mellom aktører i en og samme organisasjon. Det blir skilt mellom ulike typer begrep som; unidisciplinær, multidisciplinær, interdisciplinær, transdisciplinær- en mer holistisk forståelse. Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid foregår på flere nivåer.

De ulike nivåene viser seg gjennom et koordinert tverretatlig samarbeid mellom PPT, skole, psykisk helse, helsestasjonen, barnevern, foresatt og elev. Tverretatlig samarbeid er samarbeid mellom de ulike etatene. De er i laget rundt barnet. Nordahl mfl. (2018) viste til at det er utfordringer med tanke på at barn blir segregert i dagens skole. I den sammenhengen har det blitt iverksatt et kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, udir.no, 2021).

### 3.2 Helhetstanken i tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Det foreligger et kommunalt ansvar i arbeid med en helhetlig oppvekstpolitikk. Alle samfunnssektorene har innvirkning på, og ansvar for en god oppvekst. Alt fra hvordan lokalmiljø utvikles i form av boligbygging, skolemiljø, samferdsel, infrastruktur, kultur og fritidssektor, skole og helsetilbud. Dette skaper et behov og er avhengig av et tverretatlig og tverrfaglig samarbeid. Dialog mellom de ulike aktørene; barn, unge, deres familier, fagpersoner og politikere. Det må foreligge en overordnet plan med klare målsettinger. Tydelige ansvarsforhold og beslutningsmyndighet på riktig nivå. Forankring hos ledelsen, klare rutiner og avtaler. Tydelige og avklart ansvar for hvem som driver samarbeidsprosessen. Kort oppsummert blir det: Koordinere, informere, kalle inn til møter, sette opp sakliste, referatskriving, tydelige ansvarsområder og forventninger (Glavin og Erdal, 2020).

Organiseringen av det tverrfaglige samarbeidet og utvikling bør være godt forankret i skolens ledelse. Skolen som organisasjon lykkes bedre med en inkluderende praksis og det sikrer at alle barn har rett til utdanning. Ledere og alle ansatte i skolen skal være med på å fremme utvikling av skolemiljøet. Alle elever skal oppleve faglig mestring og læring i et fellesskap med andre. Noe av ledelsens utfordringer kan være å sikre at medarbeiderne hele tiden jobber for at alle elever skal ta del i det sosiale livet sammen med andre. Slik at de får mulighet til direkte engasjement i meningsfulle aktiviteter. Elevene skal også ha mulighet til å påvirke egne interesser. Alle skal få en opplæring som er til gangs for dem både faglig og sosialt (Haug, 2014, i Harkestad, Olsen og Haug, 2022).

I fraværssaker beskriver Havik (2021) at det er helt nødvendig med et tett og nært samarbeid mellom skole og hjem. Skolen har et hovedansvar når det gjelder samarbeidsrelasjoner dem imellom. Skolen skal kunne initiere samarbeidet og være den profesjonelle i samarbeidet. I fraværssaker er det ekstra nødvendig. Det er ofte behov for støtte fra PPT, skolehelsetjeneste, fastlege spesialisttjeneste og barnevernstjeneste. Det blir viktig å tenke helhetlig på et tidlig tidspunkt. Et slikt samarbeid er særlig viktig når det ikke skjer framgang til tross for tilrettelagte tiltak. Fagfolk i støtteapparatet kan bistå med veiledning, utredning, konkrete råd og videre henvisning. Det kan også være at man må hjelpe til for å restarte samarbeidet skole- og hjem om det har «gått i lås». Det kan være viktig at man får inn flere synspunkter og få inn andre perspektiver som kan «megle» mellom partene. Det kan ta lang tid å komme tilbake til skolen om fraværet har pågått over lengre tid. Jo lengre tid fraværet har pågått, jo lengre tid tar det å kartlegge grunner og se en positiv endring (Havik 2021).

De ulike aktørene har ulike roller og rolleforståelsen innad og mellom de ulike fagprofesjonene. Det blir viktig å finne ut av i den tverretatlige gruppen. Spesialpedagogisk formalkompetanse har betydning for å møte tilretteleggingsbehovet hos elever i skolen. Denne kompetansen er det de ansatte som skal besitte (ansatte i skole og PPT). Det øvrige støttesystemet har egen kompetanse innenfor sitt fagområde. Når disse aktørene i laget rundt barnet samhandler, kan det bidra til verdiskaping (Lai, 2011).

### 3.2.1 Inkludering i skolen og i samarbeid mellom ulike fagprofesjoner

Når det gjelder inkluderingsbegrepet er det vanskelig å finne en universell forklaring. (Kiuppis & Hausstätter (2015) i Stokke, Sandvik Tveitnes, Lied og Harkestad Olsen i spesialpedagogikk 4/22 s. 46). Har kommet frem til tre ulike perspektiver på inkludering: 1) Elever med funksjonsnedsettelse skal ha en plass i det ordinære opplæringstilbudet, 2) Det ordinære fellesskapet skal gi plass til marginaliserte eller særskilte sårbare grupper, 3) Skolen og lærer skal legge til rette slik at hele mangfoldet av alle elevtyper skal føle tilhørighet i læringsfellesskapet. Elevene skal bli møtt av voksne med høy kompetanse, slik at de blir reelle deltagere i læringsfellesskapet. Det er vanskelig å snakke om inkludering uten å komme inn på tilpasset opplæring, da inkludering blir sett på i sammenheng med tilpasset opplæring. Inkludering har blitt beskrevet som et ideal og mål, men også som en vedvarende prosess i skoleutviklingen slik at alle får en felles forståelse av hva inkludering er, samt eleven sin egen oppfattelse av om man er inkludert (Ainscow, 2020; Haug, 2014; Olsen, 2021; Qvortrup & Qvortrup, 2015, i Stokke, Sandvik Tveitnes, Ims Lied og Harkestad Olsen)).

Skaalvik & Skaalvik (2006 s. 6) knytter inkluderingsbegrepet opp mot tilpasset opplæring og viser til at det i Meld. St. nr. 30 «Kultur for læring» var et uttrykt ønske om «... å

*styrke kvaliteten på alle elevers læringsutbytte i en inkluderende skole.»* I kapitel 8 i samme melding utvides inkluderingsperspektivet til å omfatte både at elever med spesielle behov, og at alle elever som møter utfordringer skal tilpasses det behov som den enkelte har. Alle elever skal være inkludert i fellesskapet og få den undervisningen som er tilpasset den enkeltes forutsetninger, ståsted og behov. «*I motsetning til integrering, som ble oppfattet å gjelde noen elever, gjelder inkludering alle elever i skolen.»* Skaalvik & Skaalvik (2006 s, 6). Inkludering og tilpasset opplæring er sentrale begreper i norsk skole. Nordahl mfl., (2018, s, 25-30), deler inkluderingsbegrepet i to kategorier. Det ene er den globale konteksten, der handler det om å oppnå et inkluderende samfunn. Den andre kategorien er der inkluderingen foregår lokalt. Da tenker jeg at lokalt så blir det sett på som inkludering i skolen og nærliggende miljø som elevene oppholder seg i. «*Det er viktig å understreke inkluderingsbegrepets dynamiske side: Inkludering er ikke et mål som en kan si at er nådd eller ikke- det er en prosess som inngår i all daglig pedagogisk virksomhet»* (Solli, 2010, s. 39 i Nordahl mfl., 2018)). Eleven er stadig i en utviklende prosess, man kan på lik linje også se det i sammenheng med de ulike fagprofesjonene og hvordan de inkluderer hverandre. Læreplanen som politisk dokument skal ivareta fellesskapets premisser ved å si noe om dannelsen mening og mål. Skolen og lærerne skal tilrettelegge med mål fra læreplanen som skal tilpasses lokale og individuelle forhold (Bachmann og Haug, 2006 s. 25).

Den moderne forståelsen av begrepet inkludering har referanserammer fra USA, der blir det brukt for å beskrive en restrukturering av spesialundervisningen. De måtte omorganisere skolene og drive et kraftig innovasjonsarbeid for at de som jobbet i skolene skulle tenke at tilpasset opplæring er en del av det å være inkludert (Ware, 1995, her i Bachmann og Haug, 2006, s., 87). I Norge kom inkluderingsbegrepet som en konsekvens av Norge sin tilknytning til Salamanca- deklarasjonen i 1994. Gjennom denne deklarasjonen kom det til en tanke om at hele skolen måtte endres og at inkludering gjaldt alle elever i skolen, ikke bare de med spesialundervisning (Bachmann og Haug, 2006 s. 88).

Viser til Bachmann og Haug (2006) der det kommer frem i deres drøfting at inkluderingsbegrepet erstatter begrepet tilpasset opplæring. Inkludering gjelder alle elever i skolen, samtidig som det er en prosess som aldri vil ta slutt (Nes & Strømstad, 2001, her i Bachmann og Haug, 2006 s. 88). Det å operasjonalisere inkluderingsbegrepet er for å skape en mer inkluderende virksomhet, blir det sett opp mot styringsdokumentene for norsk skole og relevant faglitteratur. (Haug, (2003b), peker på fire sentrale arbeidsoppgaver som skolen må gå inn på for å få en mer inkluderende virksomhet. Disse fire punktene er: 1. Å øke fellesskapet og tilhørighet for en gruppe, eller i en klasse for at den enkelte elev får delta i det sosiale livet på skolen. 2. Å øke deltakingen, samt det å være en ekte deltager. Eleven skal kunne få og gi bidrag til fellesskapet ut fra deres egne forutsetninger. 3. Å øke demokratiseringen. Hver enkelt stemme skal bli hørt. Foreldre og elever skal ha mulighet til å påvirke deres interesser i utdanningen. 4. Å øke utbyttet, opplæringen som gis skal være til nytte for den enkelte elev både faglig og sosialt. Dette viser at inkludering er sammensatt og måloppnåelsen vil variere ut fra hvorvidt skolen evner å tenke helhetlig i sin tilnærming rundt den enkelte elev (Bachmann og Haug, 2006 s. 88-89).

Den enkelte skole må også jobbe aktivt for å fremme utviklingen av et inkluderende skolemiljø, slik at alle får et godt sosialt og faglig læringsutbytte. Skoleledere må kunne vise til hvordan de kontinuerlig jobber med skolemiljøet. Skoleledere må i praksis være cheerleaders, kommunikatorer, arbeidsledere og diplomater. De må også legge til rette



for gode fagmøter og samarbeidsmøter. At ledere legger til rette for tverrfaglig samarbeid, har gode rutiner for kartlegging av skole, hjemme og fritidsarenaer der eleven oppholder seg, ledelsens vektlegging av strukturelle forhold er svært viktig. Det anbefales at ledere arbeider systematisk med å styrke og etablere gode rutiner for samarbeid. Da får man et bedre grunnlag for en felles forståelse. Samtidig må man jobbe for at det legges til rette for et tverretatlig samarbeid innen oppvekstsektoren. En av faktorene for å lykkes med implementeringen blir at man har en positiv samarbeidskultur (Moe, 2015, i Harkestad, Olsen og Haug, 2022).

### 3.2.2 Rolleforståelse og identitet innad i de ulike profesjonene

I boken tverretatlig samarbeid av Harkestad, Olsen og Haug (2022), viser de til en undersøkelse de har gjort. Der kom det frem at det var forskjeller mellom de ulike etatene og i oppfattelsen av hverandre. Tendensen er at den enkelte fagprofesjon skårer sin egen betydning høyere enn andre. Resultatet er ganske entydig. Det eksterne støttesystemet i kommunen (PPT, kommunehelsetjenesten og barnevern), spesielt PPT vurderer seg klart høyere på områder som å lytte, og gi råd og støtte. Samt også å sette inn relevant tilrettelegging. Skolen vurderer ikke PPT (heller ikke barnevern, og helsesykepleierne) som så viktig i tilretteleggingen. Dette er roller som PPT og de andre støttespillerne bør fylle, da dette er et av deres hovedmandat. Det er uheldig at skolen tenker slik om sine støttespillere. Dermed får rolleforståelsen store sprik og dette kan gi en ubalanse (Harkestad Olsen og Haug, 2022).

I forarbeidet/ underveis i utarbeidelsen av stortingsmelding 6 ble det gjennomført en «kompetansekartlegging av spesialpedagogikk og inkluderende praksis». Det var for å få svar på behov for tilskuddsordninger som førte med denne (-Meld. St. 6). Skolens rolleforståelse i forhold til hvordan de tenker at tverretatlig samarbeid er nyttig, kan være avgjørende for hvordan de tar kontakt med støttesystemet og oppretter tverretatlig samarbeid. Noen viktige momenter blir hvordan skolen lytter til eleven. Hvordan skolen sin innsats imøtekommer ulike utfordringer som elever kan ha, og hvordan de opplever at de får hjelp av støttesystemet. Det kan bli avgjørende for hvordan fagprofesjonene tenker at tverretatlig samarbeid gagnar skolen (Stokke mfl., 2022 i Harkestad, Olsen og Haug, 2022)).

Skolen sin rolleutøvelse med tanke på egen og det eksterne støttesystemet sin innsats for å lytte til eleven sin stemme. For å prøve å forstå rolleforståelsene i det tverretatlige laget rundt eleven, er det viktig å se på hvordan skolen tenker at støttesystemet sin innsats er. Spesielt når det gjelder å lytte til eleven sin stemme. Skolen vurderer de andre i den tverretatlige gruppen, men ingen vurderer hvordan skolen lytter til eleven sin stemme (Harkestad, Olsen og Haug, 2022 s.125).

Resultatet viser signifikante forskjeller og man kan anta at det ikke er tilfeldig. Kommunehelsetjenesten (16%) og barnevernstjenesten (26%) er de som har lavest skår på å ha diskutert om de har en felles forståelse av inkludering. PPT og skole skårer begge med (54%) som er vesentlig høyere enn barnevern og kommunehelsetjenesten. Dette kan indikere en rolleutøvelse for PPT og skole som er mer opptatt av inkludering (Harkestad, Olsen og Haug, 2022 s. 129).

Både PPT (86%), barnevern (92%) og kommunehelsetjenesten (84%) skårer seg selv høyere enn skolen. Skolen skårer de eksterne hjelperne med (54%). Dette indikerer at det tverretatlige støttesystemet ser mer positivt på egen evne når det gjelder å lytte til elevene og hensynta elevstemmen i veiledning og faglig vurdering, enn det skolen mener

at de gjør. Råd og støtte er en av kjerneoppgavene til PPT (Harkestad, Olsen og Haug, 2022 s. 129).

Det eksterne støttesystemet sin forståelse av skolen sin rolle og hvordan de ivaretar og lytter til elevens ønsker og tar hensyn til dem i tilretteleggingen. Her viser undersøkelsen at Både PPT (67%), barnevern (65%) og kommunehelsetjenesten (60%) er mindre fornøyd med skolen sin innsats rundt dette temaet. Det er faktisk PPT som er minst fornøyd med skolen sin rolle når det gjelder å lytte til elevstemmen og hensynta det i tilretteleggingen (Harkestad, Olsen og Haug, 2022 s. 132)

Hele det lokale støttesystemet (PPT, barnevern og kommunehelsetjeneste) skårer skolens innsats i å lytte til eleven lavere, enn det skolen gjør selv. Det samme gjelder å oppdage om barn strever mer enn andre. Der vurderer også (PPT, barnevern og kommunehelsetjeneste) de skåre skolen vesentlig lavere, til å oppdage barn som strever, enn det de vurderer seg selv. Det samme gjelder også med tanke på tilrettelegging å sette inn tiltak. Det er et dårlig utgangspunkt for å danne et sterkt lag rundt barnet. Det kan være naturlig å tenke at for aktørene rundt barnet kan det fort bli slik at de opprettholder gamle roller fordi at det kjennes trygt. Det er derfor ekstra viktig at alle som er deltagende i samarbeidet rundt eleven forstår hverandres roller i samarbeidet. Det kan være utfordrende, men kan også gi handlingsrom (Harkestad, Olsen og Haug, 2022). Både avklaring av roller, ansvarsforhold, relasjonsbygging, gjensidig kommunikasjon og god kjennskap til elevens skoledag er kjempeviktig for å lykkes i samarbeidet mellom lærere og de andre profesjonsutøverne i de samarbeidende profesjonene (Mæland & Tjomsland, 2021 i Harkestad, Olsen og Haug,2022).

### 3.2.3 Fravær, oppfølging og samarbeid

En felles definisjon på fravær i skolen som kan utløse tiltak og oppfølging av eleven og tett samarbeid med hjemmet:

- Gått glipp av mer enn 25% av skoletiden de to siste ukene
- Har hatt store vansker med å gå inn til timene i løpet av de to siste ukene
- Hatt mer enn 10 dager fravær i løpet av en periode på 15 uker (15%) i et skoleår (Kearny, 2008b)

Skolen har prosedyrer for hva de skal gjøre om det blir fravær som ikke er varslet. Det kan være litt glidende om fraværet er bekymringsfullt, eller vanlig sykdom. Kontaktlærer skal føre på elevkortet og har dermed en oversikt over fraværet. Foreldre skal varsle skolen om fravær. Om ikke kontaktlærer får beskjed, kontaktlærer skal ringe hjem for å undersøke hvorfor eleven ikke er der. Ingul og Havik (2021) viser til at gode rutiner for registrering og oppfølging av skolefravær kan virke forebyggende.

### 3.2.4 Skole- hjem samarbeid

For over 100 år siden skrev Jon Dewey (2008) at ingen kan danne premisene for hvordan en skole bør fungere, bedre enn foreldrene. Det er viktig at foreldrene kjenner at barna deres lykkes sosialt, at de har venner, trives og deltar i fellesskapet. Foreldrene ønsker også at barna deres skal klare seg bra og lære de grunnleggende ferdighetene og kunnskap i skolefagene. De ønsker at barnet deres skal oppleve å få ros og oppmuntring i skolen og kjenne på opplevelsen av mestring (Drugli og Nordahl, 2016. S. 9).

Det er viktig at skolen er den profesjonelle parten i et skole- hjem samarbeid. Skolen skal også ta det ansvaret som kreves for å etablere og vedlikeholde foreldrekontakten og tilpasse kontakten slik at den oppleves som tillitsfull for den enkelte foresatte. Det

overordnede målet er å støtte eleven slik at eleven får et godt læringsutbytte og støtte i sin egen utviklingsprosess (Drugli og Nordahl, 2016. S, 27-28).

Skole- hjem samarbeid blir beskrevet som «mesosystemet» av Bronfenbrenner, det er bånd og samspill mellom barnets ulike utviklingsarenaer. Et godt skole- hjem samarbeid bidrar til å skape sammenheng og helhet i elevens liv. Foreldrenes engasjement og holdning til skolen har betydning for hvordan barnet finner seg til rette i skolen og greier å nyttiggjøre seg det som skjer i skolen (Carlisle, Stanley & Kempe, 2005. I Drugli og Nordahl, 2016 s,2).

Hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre og sammen må de løse felles oppgaver som er knyttet til barn og unges læring og utvikling (Nordahl, 2007 i Drugli og Nordahl, 2016. S 4). Læreplanverket for kunnskapsløftet (2006) viser til at foreldrene har hovedansvaret for oppfostring av sine barn og at de skal samarbeide med skolen om dette. Skolen skal bistå i barnets utvikling og foreldrene skal være godt orientert om det som skjer på skolen. Skolen skal avklare hva dette samarbeidet skal handle om og hva det krever av begge parter (Lawson, 2003. I Drugli og Nordahl, 2016 s,4). Westergård (2011 s, 34) i Lassen og Breilid, 2012 s. 51) påpeker at foreldrene har fått en sterkere rolle i det norske skoleverket.

De skolene som har godt samarbeid på flere plan, har også et godt læringsmiljø. Foreldre som opptrer støttende til barna og involverer seg i skolegangen har en klar effekt på læringsutbyttet. Hattie (2009) understreker også at det er viktig at skolen om nødvendig støtter foreldrene. Slik at de skal forstå «skolens språk». Dette for at foreldrene skal kunne greie å støtte og involvere seg i barnas læring og i samarbeidet med skolen (Hattie, 2009. I Drugli og Nordahl, 2016. S 7 og 8). Semke og Sheridan (2011) «hevder at tiltak rettet mot både hjem og skole, samt arbeidet dem imellom, kan føre til økt sosial kapital for risikoutsatte barn og unge» (Hattie, 2009. I Drugli og Nordahl, 2016. S 8)).

Det er funnet en svak tendens til at hjemmebakgrunn har større betydning i dag enn for bare 10-15 år siden. Ulikhetsskapende faktorer i skolen har blitt forsterket fra 1990 tallet frem til i dag. Denne utviklingen har flere forklaringer. I de fleste sammenhenger blir det pekt på at endringer i arbeidsmåtene på skolen gir fordeler til de barna som er barn av foreldre med et høyt utdanningsnivå. Det er de elevene som håndterer elevstyrte aktiviteter og som har gode forutsetninger for læring og greier seg på egen hånd. Det er viktig at foreldrene føler seg verdsatt og ønsket som samarbeidspartner i skolen, de må føle tillit til skolen og lærerne. Lærernes holdninger til foreldrene er en viktig faktor som kan påvirke samarbeidskvaliteten. God kvalitet på skole- hjem samarbeid vil være forebyggende for skolefravær (Drugli og Nordahl, 2016).

### 3.2.5 Ufrivillig skolefravær i et historisk perspektiv og nyere forskning

Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer (Udir.no. Hentet 7. november).

Frem til 1970-årene var praksisen i skolen at den enkelte lærer skulle mestre alle oppgaver og utfordringene med elevene i klasserommet, både når det gjaldt oppdragelse og undervisning i skolehverdagen. Det å ikke møte opp på skolen ble beskrevet som skulk. Utover dette var det elever med spesielle behov (Harkestad, Olsen og Haug, 2021). Det har kommet en del nyere forskning på ufrivillig skolefravær og den må sees i en sammenheng med de ulike faktorene som påvirker eleven.

Skolen og eleven sine erfaringer med skolevegring må forståes i et helhetsperspektiv (holistisk forståelse). Årsakene er mangesidig og som regel sammensatte (Kearny 2008a), (Thambirajah et.al 2008) mener at elever som har et lavt selvbilde/selvaktelse og lav selvtillit, er ofte introverte. Dette er elever som ofte lett blir overveldet av stress, og som har et stort behov for bekreftelse og mestringsfølelse (Thambirajah et al, 2008). (King & Bernstein, 2001 s. 197). Beskriver at elever kan bli borte fra skolen ufrivillig. Problemer med angst kan tenkes å være en vanlig utfordring hos elever med skolevegring. At skolen har et godt system på plass, er viktig. Der man holder en systematisk oversikt over fravær og at alle vet akkurat hva man skal gjøre om fravær oppstår. Prosedyrer som er kjent og forståelig for alle lærere. Risikofaktorer for ufrivillig skolefravær kan være av systemisk karakter, eller miljømessige. Eleven kan også ha noen biologiske faktorer i seg som kan påvirke vegringen (Havik, T. & Ingul, J.M, 2021).

Den nyeste forskningen flytter årsaken til det ufrivillige skolefraværet fra hjemmet og til skolesystemet og har fokus på manglende oppfyllelse av elevens rettigheter. I artikkelen «Årsaken til ufrivillig skolefravær ligger hos skolen» Bjørne- Fagerli, Couling- Aas, Kristiansen Gjeruldsen (2022) der blir manglende oppfyllelse av eleven sine rettigheter i skolen påpekt. Videre mener de at andre årsaker kan være mobbing, mangel på tilrettelegging, eller også mangel på gode relasjoner på skolen. Men det kan også være årsaks forklart at er det bare er for at barnet heller vil være å hjemme og spille. For å være trygg på at rette tiltak blir satt inn, er det viktig at det blir foretatt en grundig kartlegging. Skal barnet få gode tiltak er det viktig at det kommunale støtteapparatet må være klar over hvilken gruppe barn man snakker om. Det foreligger forskning på de ulike begrepene.

Ufrivillig skolefravær er altså noe annet enn skulk. Havik & Ingul (2021) sier at det ikke kan sidestilles med skulk. Ufrivillig skolefravær kan være en mestringsstrategi når eleven føler på større press, enn den støtten eleven mottar. Forskjellen på hvem som har det største ansvaret for det ufrivillige skolefraværet, er at den ene delen av forskermiljøet legger de største faktorene på biologiske, systemiske faktorer, eller miljømessig. Den andre forskergruppen tenker at mangel på tilrettelegging for eleven ligger hos skolesystemet og oppfyllelse av elevens rettigheter. Kanskje generelle miljøfaktorer rundt eleven alltid bør bli sett på helhetlig.

### 3.3 Ulike modeller

Bronfenbrenners miljømodell, Kommunikasjonsmodell; Verkstedmodellen kan brukes som en idealmodell for samarbeid (Eriksen, 1993) den bygger på et åpent systemperspektiv, og den er også en kommunikasjonsmodell. Organisasjonen blir forstått som svært sårbar og er avhengig av godt samarbeid med omgivelsene. I denne modellen er kontekst og situasjon sentrale begreper. Bronfenbrenners miljømodell ser på sammenhengen og påvirkninger mellom individ og miljø. Prilleltensky har betraktninger om «mattering». Hans teoretiske og empiriske arbeid med livskvalitet og» mattering»

blir synliggjort i form av et hjul (Vedlegg Fig. 4). Der man kan se det foreligger en sammenheng mellom økologien og de ulike dimensjonene, og at man har en verdi gjennom anerkjennelse i skolen (Vedlegg Fig. 1). Den får man gjennom deltagelse fra samfunn, arbeidsliv, sosiale nettverk og oss selv. Det er viktig at man kjenner og erfarer at man har en verdi (Heimburg og Ness, 2021).

### 3.3.1 Bronfenbrenners miljømodell

Fig 2: Bronfenbrenners miljømodell, Bronfenbrenner (1979)- se (vedlegg Fig. 2.) Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori forklarer at utvikling og vekst har gjensidige påvirkningsprosesser mellom individ og miljø. Det blir definert som en utviklingsøkologisk prosess mellom individet i utvikling og prosessen mellom individet og de foranderlige miljøene, eller konteksten rundt individet (Rønningen 2003). I 2005 la Bronfenbrenner til det femte systemet som han kalte kronosystemet → tid (Vedlegg Fig. 3). I sin bok om utviklingspsykologi beskriver også (Tetzchner, 2020) de ulike nivåene slik, og samtidig viser han også en forklarende modell på Uri (Bronfenbrenner, 2005) sin forklaring på barns utvikling:

### 3.3.2 Mange nivåer påvirker oss

Nivå 1; mikronivået er personens helse, kjønn og alder. Personens eget selv. Barnet er til stede og gjør noe selv. Møter andre mennesker ansikt til ansikt. Den viktigste er hjemmearenaen og familien. Barnehagen, skoleklassen, vennene, nabolaget og ulike fritidsaktiviteter ligger også inne i mikronivået. Følelsen som barnet får ovenfor familiemedlemmer, blir viktig for barnets utvikling. Det blir viktig at barnet blir møtt av voksne som greier å vise kjærlighet, aksept, språkstimulering, lek og lesing er også viktig både i skolen og i barnehage (Tetzchner 2020). Dette finner vi også igjen i overordnet del i opplæringslovens formålsparagraf, spesielt det med kjærlighet (Vedlegg fig.1).

Nivå 2; er mesonivået (det enkelte miljø) familie, barnehage, skole, arbeidsplass, kamerater, nabolag og familie. Mesonivået viser hvordan de ulike arenaene i mikronivået spiller sammen. Mikrosystemene påvirker hverandre på ulike måter, gjennom de ulike arenaene. Barnet tar med seg de ulike erfaringene hjemmefra til skolen. På samme måte som barnet tar det med den andre veien. Derfor blir det viktig at man møter ulike barn på gode måter. Barnet kan oppleve krysspress gjennom ulike forventninger. Dette kan være ulike verdier i vennegjengen, hjemmet, og i skolen som kan komme i konflikt med hverandre (Tetzchner 2020), (Vedlegg, Fig 2).

Nivå 3; er eksonivået. Her finner vi arenaer hvor barnet selv ikke er så mye til stede, men kan bli påvirket av det. Noen eksempler kan være; helsestasjon, PPT, BUP og barnevern. Det kan påvirkes direkte gjennom utredning. Det kan bli gjennomført tiltak sammen med barnet. Det kan også påvirkes direkte gjennom at lærere og foreldre får råd og veiledning (Tetzchner 2020). (Vedlegg, Fig 2).

Nivå 4; på makronivået er barnet aldri til stede. Allikevel har det som skjer på dette nivået stor påvirkning på barnet. Det kan være politiske beslutninger som er viktig med tanke på hvilke tilbud barnet får i barnehager, skoler, helsevesen og andre steder. Det kan være endringer i antall lærere i skolen, eller antallet barn i klassen. Eller hvordan midler blir tilført de ulike enhetene som sitter i en tverrfaglig samarbeidsgruppe. Eller det kan også være pålegg som fremmer tverretattlig samarbeid. Vi finner også forhold som kultur, religioner og medier. Dette er faktorer som ligger langt utenfor barnet, men som

kan påvirke dem i større eller mindre grad, og gripe inn i barnets liv (Tetzchner 2020). (Vedlegg, Fig 2).

Nivå 5; dette viser tidsdimensjonen i barn og unges liv og utvikling. Det viser hvordan hendelser og endringer i deres liv kan påvirke barnets utvikling. Eksempler kan være skilsmisser, dødsfall, skolereformer, krig, pandemier og lignende. Se kronosystem (vedlegg Fig. 3).

### 3.3.3 Kommunikasjonsmodell

Verkstedmodellen kan brukes som en idealmodell for tverretattlig samarbeid. Eriksen (1993) beskrev den slik at den bygger på et åpent systemperspektiv, og at den er en kommunikasjonsmodell. Her forstås organisasjonen som sårbar og er avhengig av samhandling med omgivelsene. Situasjon og kontekst er sentrale begrep. Etatene har i en slik modell sin egen formelle struktur, der de er i besittelse av egen spesialisering. Det forutsettes at de har evnen til å opptre helhetlig og fleksibelt, både i forhold til hver de ulike fagprofesjonene og den enkelte elev. Modellen vektlegger samarbeid på tvers av etats- og profesjongrenser. Den ser positive muligheter til å kommunisere på tvers av etatene. Dette er nødvendig, for de oppgaver som etatene står i, stiller nye krav til forståelse og gjensidig informasjon. Man må dermed evne å sette seg inn i hverandres situasjon og rolle. Man må også innse sine egne begrensninger. Aktørene i en slik modell har en formell struktur med en sterk arbeidsdeling og hver sin spesialisering. Aktørene forventes å opptre helhetlig og fleksibelt. Modellen vektleggersamarbeid på tvers av etat- og profesjongrenser. Man må som medlem evne å sette seg inn i den andres situasjon og rolle, samt innse egne begrensninger (Mead, 1969, i

### 3.3.4 Aksjonsforskning og sammenhengen mellom økologien og de ulike dimensjonene

Det blir beskrevet tre elementer som knytter sammen de ulike formene for aksjonsforskning: 1. Aksjon, det handler om å skape og implementere nye handlinger og ny praksis. 2. Forskning, skal bidra til utvikling og utprøving av ny kunnskap og utvikling av teori. 3. Deltakelse, demokratisering og kunnskapsutvikling av allerede befestet kunnskap og forskningsprosessen.

Alle disse tre elementene må være til stede for at man kan kalle det en aksjonsforskning. Om ett eller flere av disse tre faktorene ikke er til stede, kan man ikke kalle det for aksjonsforskning (Greenwood og Levin, 2007). Aksjonsforskningens demokratiske deltagelse kan man se på som en kontinuerlig, kollektiv og sosial prosess slik at samfunnet blir bedre og deltagere fra alle samfunnsnivå må delta (Dewey 1938).

Aksjonsforskningprosjekter involverer endringer og forbedringer for folk og samfunnet de lever i. Dette kan beskrives som forskningens påvirkningskraft (Impact). Målet er å se på hvordan min handlingsrelevante kompetanse blir utviklet, samtidig som jeg prøver å innrullere validitet og reliabilitet. Evnen til å tolke og forstå sosiale prosesser. Som en aksjonsforsker må jeg trene opp evnen min til å kunne benytte en kritisk evne og analytisk distanse, forstå sosiale kontekster som prosjektet mitt gjennomføres i. Bli bevisst på koblingen mellom konkret involvering, sosial empati og bruke en kritisk analyse, dette kan være grunnleggende for vurderingen av kvaliteten av forskningen. Det foreligger også noen epistemologiske og metodiske utfordringer. For utvikling av den sosiale arkitekturen har man identifisert fem grunnprinsipper for alt oppvekstarbeid. Disse er styrkeforhold, medvirkning, anerkjennelse og relasjonsorientering og trening. Skal ansatte og ledere greie å praktisere en anerkjennende måte å være på så må de trene på det (Whitney 2008, s, 186 i Heimburg og Ness, 2021).

Retningen som forskeren søker svar på i denne oppgaven samsvarer med det som tidligere forskere om aksjonsforskning rettet søkelyset på å kombinere utvikling av konkrete og praktiske løsninger, som oppstår mellom deltagerne i den tverretatlige gruppen og forståelsen for de ulike miljøene rundt eleven og som igjen påvirker eleven (Finne et al., 1995; Guba & Linkoln, 1989). I artikkelen til Levin om «Aksjonsforskning som forskning- epistemologiske og metodiske utfordringer», viser man til at Aristoteles tenkemåte er relevant for aksjonsforskning. (Eikeland, 2008b 24-35), viser et resultat av aksjonsforskning. Målet for Aristoteles praktiske filosofi var å utvikle enkeltindividet og det sosiale fellesskapet. Det kan også føre til utvikling av mer tekniske former for kyndighet som blant annet kan være utvikling av systemer og prosedyrer. Aksjonsforskning, med ulike teorier, alt fra Aristoteliske kunnskapsformer der aksjonsforskning gjør at man kan bruke det som et analyseverktøy. For å utvikle egen praksis og læring, både personlig og forskning i egen organisasjon. Skau (2011) her i (Harkestad, Olsen og Haug, 2022).

Kunnskapen vi erverver oss og de samspill vi er i, fører til en symbiose som minner om Aristoteles tre intellektuelle dyder: Epistêmê, Techne og Fronesis. Epistêmê er teorien, eller kunnskapen vi har med oss inn i arbeidet. Techne er ferdighetene vi har lært oss. Fronesis betegner vår praktiske klokskap. Den enkelte må ha en god kunnskapsbasis (Epistêmê), praktisk klokskap (Fronesis) og i tillegg må man ha de nødvendige ferdighetene for å kunne handle på en god måte (Techne) (Harkestad, Olsen og Haug, 2022).

Deltagende påvirkningskraft (participatory impact), handler om påvirkningene som foregår underveis hos de som er deltagende i en prosess. Læring av forskningsferdigheter, utvikling av ny innsikt og av forståelser, praksiser og tankemønster. Utviklet handlingsrepertoar, ny innsikt og ny forståelse hos deltagerne. Det handler også om å øke engasjement for en sak, styrke evnen og viljen til å påvirke samfunn og framtid. Kort sagt at deltagerne lærer noe av selve forskningsprosessen (Heimburg og Ness, 2021).

#### 4 Metodisk tilnærming

Metode betyr veien til målet (Kvåle og Brinkmann, 2012). I dette kapittelet redegjør jeg for metodiske valg som ligger til grunn for planlegging og gjennomføring av undersøkelsen. Metode blir sett opp mot oppgavens formål, det vil også bli sett på sammenhenger mellom de ulike faktorene. Deretter blir det gjort rede for valg av vitenskapsteoretisk bakgrunn, egen forskerforståelse og forskeren sin rolle som forsker samt begrunnelse av de valg som har blitt gjort. Forskningsprosessen, tolkning og analyse blir også sett opp mot reliabilitet og validitet. Ringdal sine seks trinn i en forskningsprosess, begynner med en idé, disse ideene som jeg hadde i forkant av dette prosjektet og ble til en problemstilling, hvorpå det ble valgt en strategi og et design. Forsknings spørsmål ble formulert og data ble samlet inn gjennom kvalitative intervju og ble deretter analysert. Forskningen rapporteres i form av en sammenfatning. Dette er en veldig kort oppsummering av hvordan fremgangsmåten blir beskrevet og dette er i tråd med det Ringdal (2018) beskriver som seks trinn i forskningsprosessen.

I et sosialkonstruktivistisk verdensbilde (ontologi) er det tillatt å diskutere hvorvidt det finnes en sannhet? Induksjon setter oss på sporet av mulige gyldige konklusjoner. Det at forskeren har en tanke (idé) rundt hvordan veien tilbake til en helt vanlig tilstedeværelse på skolen var. Hvilken retning utviklet prosessen i veien tilbake til skolen, hvilke faktorer som hemmer og fremmer utviklingen, er kanskje en sannhet for forskeren som må

utforskes for å finne svar. Et tema som det er nødvendig å forske på. Det er en nødvendig logikk i forskningen, men det gir ikke sanne konklusjoner, da det ikke er mulig å sikre at alle sider av alle aktuelle tilfeller kommer frem. Det er en nødvendig logikk i forskningen, men den er ikke tilstrekkelig (Kleven, Hjordemaal og Tveit 2014).

Det er syv trekk ved intervjubasert kunnskap. Kvale og Brinkmann (2012) sier at de syv trekkene er: Kunnskap er produsert, relasjonell, kunnskap er samtalebasert, den er kontekstuell, den er språklig, narrativ og pragmatisk. (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 72-74). Nærmere beskrivelser av de ulike temaene kommer i resten av kapitlene frem mot kapittel 5.

#### 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I denne oppgaven var temaet hvordan laget rundt barnet kan hjelpe eleven i veien tilbake til skolen etter ufrivillig skolefravær. Epistemologi er teori om kunnskap og i kvalitative forskningsintervju bruker man epistemologiske spørsmål, for å få frem kunnskapen som den tverrfaglige samarbeidsgruppen er i besittelse av (Kvale og Brinkmann 2012 s,66). Kvalitativ forskning preges av ulike tilnærminger, det et samspill mellom induktive og deduktive tilnærminger. Prosessen som foregår i et intervju blir ofte som en dialektisk prosess mellom dataanalyse og teoretisk perspektiv. Under fokusgruppe intervjuet ble det lagt til rette for at deltagerne i møtet skulle få fremme sine faglige synspunkter ut fra sitt faglig ståsted. I dette møtet oppstod det en diskurs mellom medlemmene, og de fikk fremmet sitt faglige ståsted og vinklet det ut fra sitt ståsted. Ved diskursive tilnærminger er man opptatt av konstruksjonistisk perspektiv. Denne utvikles gjennom motsigelser og det blir viktig å avdekke utviklingstendenser for å oppnå en sann erkjennelse av den sosiale verden. En diskursiv oppfatning betrakter holdninger og selvet som interrasjonelt konstituert og som et resultat av diskursive handlinger og prestasjoner i sosiale samspill (Kvale og Brinkmann, 2009 s, 234-235). (Epistemologiske antagelser om kunnskap påvirker hvordan det oppleves for de som blir intervjuet. «*Kunnskapsspørsmål handler for eksempel om hvorvidt en intervjupersons spontane fortelling skal sees på som digresjon fra den vitenskapelige oppgaven med å innhente fakta, eller om fortellinger er vesentlige aspekter ved menneskelig kunnskap*». (Kvale og Brinkmann, 2012 s, 66).

Samtalebasert kunnskap, ontologi har relevans inn mot samfunnsvitenskapen og rekker utover bruken av intervjusamtaler som en ekstra empirisk metode. Samtaler kan sees på som en rekke teknikker og en erkjennelsesform og blir dermed relatert til en grunnleggende ontologi. Den enkeltes oppfattelse og væremåte og hvordan den fremstår i møte med andre. Kvale og Brinkmann (2012 s,325) forklarer det som læren om værensformer og væremåter som også er knyttet til spørsmål om eksistensens fundamentale natur (Kvale og Brinkmann, 2012). I kvalitative forskningsprosjekt blir ofte intervju brukt for å få frem erfaringer og subjektive opplevelser.

Den informasjonen og kunnskapen som kom frem gjennom intervjuene, ble oppgavens epistemologi. Postmoderne tenking og hermeneutisk og pragmatiske kunnskapsoppfatninger. Inspirert av disse epistemologiske posisjonene beskrives syv sentrale trekk ved intervjukunnskap: produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig narrativ og pragmatisk. Forskningen sees på som regelstyrt og vitenskapelig, og kunnskapen som kvantitativ (Kvale og Brinkmann s. 66). Det opprinnelige datamaterialet kan også arbeides videre med, i form av videre forskning. Thagaard (2014) viser til at etablert teori representerer et utgangspunkt for forskningen og analyse av data gir



grunnlag for nye teoretiske perspektiver. Forskningen har ikke et mål om å bekrefte, eller avkrefte teori.

Det ble også gjennomført et prøveintervju sammen med gamle lærerkolleger. Der fikk jeg noen tips og samtidig fikk jeg trent på hvordan jeg skulle få alle i gruppen til å delta og samtidig dra dem tilbake inn mot det jeg ønsket svar på. Det var også fint å få øvd seg på å stille oppfølgingsspørsmålene på en åpen måte, slik at det ikke ble ledende spørsmål. Jeg opplevde intervjuene som gode, det at de som blir intervjuet ønsker å gi «riktig svar» under intervjusettingen, kan være en feilkilde. Jeg er bevisst på at min rolle kan ha påvirket svarene fra intervjudeltagerne.

#### 4.1.2 Fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsfilosofi

Det er valgt en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsfilosofi som utgangspunkt for denne masteroppgaven. Thagaard (2013) sier at i en hermeneutisk tilnærming legges det vekt på at ikke finnes en egentlig sannhet. Her kan man tolke fenomener på ulike måter. Det skal gjøres to ulike tilnærminger. Den ene er innenfra og ut, gjennom intervju med den tverrfaglige samarbeidsgruppa og den andre er utenfra og inn, gjennom intervju med Lisa og foresatte. Man kan da jobbe videre med de aktuelle dataene senere. En kvalitativ tilnærming preges av en direkte kontakt mellom forskeren og dem som studeres. Målet med kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som i denne oppgaven er ufrivillig skolefravær. Den er knyttet til deltagerens opplevde situasjoner (Thagaard 2013).

#### 4.1.3 Hermeneutikken

Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster. Begrepene samtale og tekst spiller en sentral rolle i den hermeneutiske tradisjonen innenfor humaniora gjennom de siste århundrene. Det legges vekt på tolkerens forhåndskunnskap om en teksts tema. (Kvåle og Brinkmann s,69). Ricoeur (1971) la de hermeneutiske prinsippene for fortolkning av tekster i humaniora til fortolkning av gjenstanden for samfunnsvitenskapene- meningsfylt handling. Mennesker er selvfortolkende, historiske vesener, med forståelsesredskaper som er betinget av tradisjon og historiske liv. Forståelsen er avhengig av visse fordommer. Enhver tekst får mening ut fra en kontekst. Hermeneutikken er læren om fortolkning av tekst. (Kvale og Brinkmann s, 69). Alt avhenger av deres egen opplevelse, bakgrunn, kontekst, antagelser og opplevde erfaringer (Schwandt, 2000, s, 201).

Hermeneutikken kan lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som tekster og kan for eksempel se utover her og nå, i intervjusituasjonen og være oppmerksom på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon. Pragmatismen har i den postmoderne tidsalder kommet i forgrunnen som filosofisk posisjon. Pragmatismen ble opprinnelig utviklet av amerikanske filosofer som Peirce, James og Dewey i overgangen mellom 19. og 20. århundre. Av pragmatismen kan intervjuforskere lære å legge vekt på de praktiske aspekter ved det de foretar seg, og da spesielt på den håndtverksmessige siden av sine aktiviteter. I en postmoderne epistemologi er sikkerheten av vår kunnskap i mindre grad et samspill med en ikke-menneskelig virkelighet, og mer et spørsmål om samtale mellom mennesker. (Kvåle og Brinkmann).

#### 4.1.4 Design

Jeg valgte å gjennomføre to ulike typer intervju. Det ene var dybdeintervju med Lisa og hennes foresatt. Det ble brukt en narrativ analyse. Her kan man si at man er ute etter å studere livsverdenen til informanten. Man kan også si det slik at verden blir beskrevet

sett fra informantens ståsted og i dette intervjuet er det livsverdenen til Lisa og mor jeg ønsker å utforske nyansene i hvilke opplevelser og erfaringer de satt med. Det var også et ønske å forstå sammenhenger utover informantene som individ (Tjora, 2018). Da i forståelsen av hvordan de opplevde at de tverretatlig og tverrfaglige fagprofesjonene hjalp dem i veien tilbake til skolen. Intervju er den vanligste måten å skape narrativ empiri på. Det varierer hvor strukturert, eller hvor åpne de narrative intervjuene er. Informasjon kan innhentes gjennom fokusgruppeintervju, eller enkeltintervju (Sørly og Blix, 2017 s.25). Bakhtin forsket på den moderne romanen i sin tid (Bakhtin, 1981, 1986; Yüksel, 2009, s. 1500 i Sørly og Blix, (2017 s.33), han har blitt kjent for teorier knyttet til språk og kommunikasjon. Hans bidrag til akademia om flerstemmige (polyfone) dialoger og at det er overførbart til narrativ forskning. Det er sammenhenger mellom samtaler og intervju, der mange stemmer og diskurser krysser hverandre samtidig, og som er med på å gi kunnskap om personlige fortellinger og sosialt liv (Tangaard, 2009, s. 1500 i Sørly og Blix, (2017 s.33).

## 4.2 Intervju som metode i en kvalitativ tilnærming

En kvalitativ tilnærming preges av direkte kontakt mellom forsker og det som studeres (Thagaard, 2013). Målet med kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener som er knyttet til studiets situasjoner. Man ønsker å få frem intervjupersonene sine opplevelser, sett i forhold til fenomenet man forsker på, for å få frem deres erfaringer og subjektive opplevelser. Et forskningsintervju er ikke en samtale mellom likeverdige parter. Det er forskeren, den som intervjuer som legger føringer for innhold i samtalen/intervjuet. Ved utarbeiding av intervjuguide var jeg opptatt av at spørsmålene ble lagd slik at de ga rom for både spørsmål jeg ønsket svar på og spørsmål som ga svar etter at den som ble intervjuet fikk tid til å reflektere over hva han vil svare. Samtidig som jeg ønsket svar i deres egne erfaringer med fenomenet. Jeg brukte derfor lang tid i utforming av spørsmålene jeg ønsket å stille. Deltagerne i gruppen reflekterte sammen og det ble utvekslet synspunkter mellom gruppedeltagerne (Kvåle og Brinkmann, 2012). Først kommer det en oppsummering av gruppeintervjuet og deretter dybdeintervjuene.

### 4.2.1 Gruppeintervju

Fokusgruppeintervju kjennetegnes ved at man ikke har en styrende intervjustil, hovedformålet er å få frem ulike synspunkt (Kvåle og Brinkmann, 2009). Intervjuguiden inneholdt noen kjøreregler som gruppen ble orientert om i starten av intervjuet (vedlegg). Det ble utarbeidet enkelte hovedspørsmål for å introdusere temaet. Intervjuguiden inneholdt også enkelte tilleggsspørsmål som kunne benyttes ved behov. For å få best mulig svar opp mot prosjektet. Det var viktig og prøve å holde deltagerne innenfor de tema som man ønsket å finne svar på ut ifra forskerspørsmålene i prosjektet. Ved utarbeidelsen av intervjuguiden var det viktig å prøve å lage spørsmålene så åpne som mulig, for deretter å kunne bruke tilleggsspørsmålene ved behov (Kvåle og Brinkmann, 2009). Oppfølgingsspørsmålene kunne gi mer detaljert informasjon om temaet informanten beskriver (Thagaard, 2013). Kvåle og Brinkmann (2012 s. 162) mener at ved å gjennomføre fokusgruppeintervju kan gruppesamspillet gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelig spesielt når det gjelder følsomme og tabubelagte temaer. Når man skal oppsummere alt som sies i et intervju/samtalen er det viktig at man er nøye med å få frem fakta uhildet og tolke dem uten slagside, man må også være klar over at man kan bli påvirket av svar. Ved å bruke en aksjonsforsknings basert tilnærming i min egen tankegang og inn mot de ulike fagprofesjonene var intensjonen og interessen å skape en diskurs rundt de grunnleggende ontologiske, epistemologiske og metodiske spørsmålene.

Intervjuet ble avsluttet med dette spørsmålet: Hva har dere lært i denne prosessen som dere kan ta med dere videre i en tilsvarende utfordringer for andre elever? Dette ga tid og rom for refleksjoner rundt spørsmålet og det oppstod en god diskursetikk mellom deltagerne, som igjen la til rette for å kunne utvikle den enkelte og samsynet innad i gruppen. Den enkeltes sin tankemåte og handling blir en erfaring som man kan ta med seg i møte med en tilsvarende sak neste gang. Ett av svarene var; *vi bør i større grad reflektere over hva vi virkelig har fått til og hva vi kan forbedre*. Å fange opp meninger i interaksjon som også gir anledning til også å genere data. Slikt sett er denne formen for intervju knyttet opp mot interaksjonisme og et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn. Der man betrakter virkeligheten som samfunnsskapt, slik at vi forstår den på basis av ulike sosiale faktorer. Ulike folk kan ha ulik oppfatning av samme fenomen (Wibeck 2011, Wibeck mfl.2007, Morgan 1988, i Tjora, 2018)).

#### 4.2.2 Dybdeintervju

Intervju med elev og foresatt ble gjennomført ved hjelp av dybdeintervju. Ønsket var å få innsikt i deres meninger, holdninger og erfaringer rundt temaet ufrivillig skolefravær, hvordan de opplevde å bli ivaretatt av de ulike fagprofesjonene. Hva var opplevde de som var fremmede og hemmende i tilretteleggingen i veien tilbake til skolen for Lisa. Hvilken påvirkning hadde de ulike miljøene i fremgangen for eleven sin økende tilstedeværelse i skolen. Jeg var med andre ord ute etter å få innsikt i livsverdenen beskrevet av (Kvale, 1997) i Tjora, 2018 s. 114)). til eleven og foresatt. Som metode er det basert på et fenomenologisk perspektiv. Symbolsk interaksjonisme i empirinære retninger baserer seg på et fenomenologisk vitenskapssyn. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i en enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013 s. 40). Jeg ønsket også at de skulle reflektere over opplevelsene og løsninger som de ulike fagprofesjonene hadde foreslått. Med andre ord så var ønsket å utforske det som Tjora (2018 s. 114) beskriver som nyansene i opplevelser og erfaringer hos Lisa og foresatt, og derfor vurderte jeg at dybdeintervju best kunne gi meg den informasjonen jeg ønsket.

Det opplevdes som det var en god og trygg atmosfære i intervjusituasjonen. Vi ble enige om at intervjuer kom hjem til dem for gjennomføring av intervjuet. Dette ble valgt med bakgrunn i at det var den arenaen de opplevde som den tryggeste. Det var viktig at de begge følte seg trygge, da det var følsomme og vanskelig tema vi skulle snakke om. Tjora (2018 s. 147) sier at dybdeintervjusituasjonen tilstreber en uformell situasjon. Vi drakk litt kaffe og snakket om at temaet vi skulle snakke om sikkert opplevdes som vanskelig. Det ble viktig å komme inn på de vanskelige temaene innledningsvis. De avtalte seg imellom om hvem som skulle intervjues først. De ble enige om at vi skulle starte med foresatt, for deretter å gå over til Lisa. Spørsmålene ligger med som vedlegg.

Det ble vektlagt å ha seks intervjustørsmål, de ble bygd opp slik at det var både direkte spørsmål og reflekterende spørsmål, samt et avrundings spørsmål. Tjora (2018) sier at det er viktig at kravet til refleksjon ligger høyest ca. midt i intervjustørsmålene. Informanten kan ha en formening om at intervjueren driver intervjustørsmålene fremover. Har konkrete og avgrensede spørsmål. I etterkant kan jeg se at det var lurt å gjennomføre intervjuet på deres hjemmearena. I intervjuet med Lisa var det siste spørsmålet slik; hva tenker du er det viktigste å huske på for de som hjelper barn å komme tilbake til skolen etter at de har vært hjemme? Her ga hun et raskt svar; lytt til eleven.

### 4.2.3 Intervjuguide

For begge intervjuformene som ble brukt var det behov for en intervjuguide. Jeg brukte lang tid på å formulere spørsmålene ut fra problemstillingen i oppgaven. I forkant av fokusgruppeintervjuet ble det sendt en e-post til hver av deltagerne som skulle delta på fokusgruppeintervjuet. Der ble det oppsummert kort de tema vi skulle snakke om (Vedlegg 2). Det var ønskelig at de skulle ha en førforståelse av temaene, men ikke spørsmålene. Tanken var at når de fikk spørsmålene presentert i intervjusituasjonen så skulle det bli større rom for at de kunne svare spontant og sammen diskutere seg frem til svar. Dette gjør nok at de er mer forberedte på å reflektere og komme med innspill på spørsmålene som er knyttet til temaene. Samtidig som de kunne reflektere over hva de andre sa. Ved kvalitative intervju som er delvis strukturert er man ikke avhengig av å holde seg til rekkefølgen på spørsmålene. Forskeren kan tilpasse spørsmålene til de temaene som kommer opp, og har en mulighet til å følge informantens fortellinger og innspill. Slik kan det også dukke opp tema som forskeren ikke har tenkt på i forkant. Det kan da oppstå et behov for å stille andre spørsmål enn de som allerede ligger i intervjuguiden (Thagaard, 2013). Det ble gjennomført to typer ulike intervju. Det ene var fokusgruppeintervju som ble gjennomført med de ulike fagprofesjonene og det andre var to dybdeintervju. Det var ikke naturlig å ha lik intervjuguide til fokusgruppen som til Lisa og foresatte.

### 4.3 Datainnsamling og analyse

Temaene som ble utformet er også knyttet opp mot forskningsspørsmålene. Det opplevdes som litt uoversiktlig en periode, da alle dataene var samlet inn i form av notater og intervju, før transkriberingen. Thagaard (2013) gir en beskrivelse av et skille når forskeren går fra intervjuobjektene i felten og går over til å analysere og fortolke intervjuet. Her går det et skille, samtidig starter analysen allerede under intervjusekvensen. I analysen ble det litt mer oversiktlig ettersom forskningsspørsmålene var utformet på forhånd og ut fra dem så kom undertemaene. Dette gjorde at jeg valgte en temasentrert analyse. Temaene blir etablert for å få svar på forskningsspørsmålene. Man kan på den måten sammenligne opplevelsene og erfaringene informantene beskriver (Thagaard, 2013). En forsker styrker validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2013).

Den stegvise- deduktive induktive (SDI) strategien hjalp til slik at det ble enklere å holde oversikten. I modellen er det de to første stegene som utgjør generering av empiriske data og bearbeiding av data. Deretter kommer databearbeiding i form av transkribering. Thagaard (2013) beskriver at skille mellom analyse og innsamling går litt over i hverandre. Allerede under intervjuet startet min prosess med å analysere og fortolke dataene. Underveis under intervjuet noterte jeg ulike svar ut fra forskerspørsmålene som jeg hadde formulert på forhånd. Spørsmålene i intervjuguiden ble lagt under disse forskerspørsmålene. Jeg hadde et ark med forskerspørsmålene på og noterte enkeltord, samtidig som jeg lyttet til de ulike profesjonene og hva de fremholdt som deres erfaring, mening, forståelse og juridiske oppfatning av det de fremholdt. Jeg observerte og noterte diskursene som oppstod mellom deltagerne. Etter notater gjort underveis i intervjuet og etter gjennomgang av transkriberingen kom det frem at deltagerne tenkte at inkludering, samarbeid og samhandling, samt ivaretagelsen av elevstemmen var viktige tema. Midt i intervjuet kom det også frem en diskurs mellom medlemmene rundt temaet om ressurs og ressursbruk.

#### 4.3.1 Utvalg

Kvalitative studier baserer seg på et strategisk utvalg, det vil si at vi velger deltagere som kvalifiserer seg opp mot problemstillingen som man setter for oppgaven (Thagaard, 2013, s. 60). Utvalgets størrelse avhenger også av problemstillingen. Mitt valg falt da på den tverretatlige gruppen som besto av ulike fagprofesjoner, disse skulle jeg ha et gruppeintervju med. De er ledere for hver sin avdeling innenfor skole, psykisk helse og rus, helsesykepleiere, barnevern og PPT. Jeg ønsket å bruke ledere, da disse kan påvirke sine respektive avdelinger til en endring i samhandlingen med hverandre om det skulle dukke opp noe de kunne ha nytte av å dele felles.

Jeg ønsket også å gjennomføre dybdeintervju med mor og Lisa som hadde erfaringer og opplevelser med det tverretatlige og tverrfaglige hjelpeapparatet. Jeg ønsket å utforske nyansene i deres opplevelser og erfaringer (Tjora, 2018 s. 113). Hvordan var deres forståelse av ufrivillig skolefravær og hvordan de opplevde at de ulike fagprofesjonene hjalp dem slik at Lisa sin tilstedeværelse i skolen ble økende.

#### 4.3.2 Gjennomføring av intervjuene/ intervjuprosessen

Intervjuet med den tverrfaglige og tverretatlige gruppen ble gjennomført på et møterom på arbeidsplassen til forskeren. To deltok via teams. Da alle intervjuobjektene var godt kjent for intervjuer, var det ikke behov for å introdusere intervjuer. Selv om intervjuer var godt kjent for intervjuobjektene var det viktig å fremstå som seriøs, med seriøse hensikter. Fokusgruppeintervju blir gjerne beskrevet som en form for gruppeintervju. Man samler et antall mennesker for å diskutere ett, eller flere temaer. Det blir beskrevet som en effektiv form for datagenerering. Man får samlet inn, og får data fra flere informanter på en gang. For gruppen kan det også virke som en form for trygghet at de er flere samlet rundt det emnet de blir intervjuet i. Man kan skape diskusjoner mellom deltagerne. Dette kan igjen føre til flere spontane svar. I andre kvalitative datainnhentinger kan informantene oppleve å bli mere låst i sine besvarelser (Tjora, 2018).

#### 4.4 Godkjenning, sikker lagring og bearbeiding av data

I forkant av datainnsamlingen ble det søkt om godkjenning av prosjektet til Norsk senter for dataforskning NSD. I meldeskjema sendt NSD 11.07.22 Informerte jeg om hvordan informasjon og opplysninger jeg fikk via intervjuene skulle behandles og lagres. Prosjektet ble godkjent 08.09.22 Prosjektet ble godkjent før datainnsamlingen begynte. (Vedlegg 1). Mine data ble lagret på en egen mappe i systemet til PPT, som bare jeg har tilgang til, der jeg må logge inn ved hjelp av bank ID. Jeg brukte appen Nettskjema diktafon fra universitetet i Oslo i selve intervjuprosessen. Lydfiler ble lagret på appen på telefonen som man trenger kode for å komme inn på.

Konfidensialitet handler om at data lagret fra intervju ikke skal identifisere deltagerne. De skrev også under på et samtykke, der de deltok frivillig og der det stod at de kunne trekke seg fra studien om de følte for det (Vedlegg). Forskeren skal forholde seg til etiske retningslinjer og de er de samme for kvalitative prosjekter som for andre forskningsprosjekter. Man skal ivareta konfidensialitet, det handler om at private data ikke skal identifisere deltagerne. Det var viktig at det ble skrevet et informert samtykke og vist til trygg lagring av personopplysningene, som blir slettet når oppgaven blir levert inn til vurdering (Kvale og Brinkmann, 2012).

#### 4.4.1 Transkribering

Erfaringene og beskrivelsene ble strukturert i en tekst. Først helt korrekt oversatt på dialekt, deretter gjort om på bokmål. Dette for å få den mest korrekte opplevelsen av teksten. Jeg hørte om igjen intervjuene mange ganger før de ble skrevet om til bokmål, dette ga en inngående kjennskap til teksten og man fikk reflektert over diskursen og analysert egen opplevd oppfattelse. Kvale og Brinkmann (2009); sier at når datamaterialet blir strukturert i tekst blir det lettere å få oversikt og egner seg bedre til analyse. På denne måten ble det automatisk foretatt en reliabilitetssjekk av intervjuet, selv om det var en krevende prosess (Kvåle og Brinkmann, 2012).

I tillegg til transkribering handler også databearbeiding om renskriving av utdrag fra notater og tekster fra interne observasjoner. Da sitter man igjen med analysedata. Jeg noterte ned ord og antydninger som gikk igjen i intervjuet. Da var det lurt på å få på plass tekst, samtidig som det ble lyttet til opptakene som ble gjort under intervjuene. Dette arbeidet tok lang tid. Det var først etter at dette arbeidet var gjort at det ble mulig å kode i detalj. Kodene ble lagt helt opp mot empirien, i tråd med et induktivt premiss (Tjora 2018). Først skrev jeg ned transkriberingen ordrett, slik som de hadde sagt det (på dialekt), deretter omsatte jeg den til bokmål. Jeg gjorde det for at den skulle bli mest mulig korrekt.

#### 4.4.2 Koding og kategorisering

Å kode data handler om å knytte ett, eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt for å senere kunne finne igjen en uttalelse. Når kodingen blir systematisert vil man få utsagn som går igjen inn mot de bestemte kategoriene. Dette vil være med på å skape et overblikk over den store mengden med transkripsjoner som foreligger (Kvåle og Brinkmann, 2012). Når man leser grundig gjennom transkripsjonene og feltnotatene, får man nær kontakt med innholdet. Gjennom kodingen kan man se sentrale trekk fra datamaterialet på tvers av datasettet (Thagaard, 2013).

Metoden ble inspirert av «grounded theory» (Glaser og Strauss, 1967, i Kvale og Brinkmann, 2009). I kvalitativ forskning har de spilt en viktig rolle. I første runde av kodingen ble datamaterialet gjennomgått, og jeg forsøkte å være oppmerksom og åpen for mønstre. Det ble satt av plass i form av en bred marg til venstre i transkripsjonen slik at ble det rom til å skrive egne observasjoner om datamaterialet. Setninger og ord som gjentok seg fikk egen farge. Dette gjorde at datamaterialet ble mer oversiktlig, det kom ganske fort frem mønstre og hovedtrekk. Forståelsen av ufrivillig skolefravær, laget rundt barnet, som igjen ble delt inn i hvordan det opplevdes å bli møtt av hjelpeinstansene i kommunen. Det kom også frem faktorer som man kunne se opp mot miljøet rundt Lisa og hvordan hun opplevde at hun var inkludert. Statlige og kommunale føringer er overordnede mål for de kategoriene. Her tenker jeg spesielt på prosedyrene som skolen skal bruke ved elevfravær. De har blitt utformet på bakgrunn av førende stortingsmeldinger som ligger til grunn for de prosedyrene som foreligger på skolen og handlingsrommet til de enkelte fagprofesjonene.

Det at jeg hadde forskerspørsmålene ferdig i forkant, gjorde at jeg fikk et utgangspunkt med en deskriptivt og en tolkende fase, det var da jeg fikk oversikten over temaene. Disse begrepene viser til erfaringsnære temaer (Fangen 2010, s. 208-213 i Thagaard, 2013)). Det er da knyttet til deltagerens beskrivelser og bidrar til å fremheve det meningsinnholdet som jeg mener at deltagerne gir uttrykk for. Begreper som gjenspeiler forskerens refleksjoner betegnes som erfaringsfjerne (ibid s, 208- 2013). Teoretiske relevante begreper kan både knyttes til teorier som representerer utgangspunktet for

undersøkelsen, den knytter jeg opp mot problemstillingen i oppgaven (deduktiv tilnærming), og over til fortolkningen av mønstre i materialet (induktiv tilnærming). Analysen innebærer en sammenfatning av dataene og en utvidelse av teksten knyttet sammen med refleksjonene over dataens meningsinnhold til de temaene undersøkelsen omfatter. Det er viktig at man stiller spørsmål ved bruk av spørreordene; hva og hvordan tidlig i analysen og går over til hvorfor senere i analysen (Silverman, 2011 s. 458, i Thagaard, 2013)).

#### 4.5. Kvalitet og etiske retningslinjer

Når man forsker gjennom vitenskapelig metode, foreligger det et krav om en viss form for kvalitetssikring. Forskerens forståelse og rolleforståelse er viktige faktorer i kvalitetsvurderingen. I dybdeintervju er det et viktig tema at informanten ikke skal komme til skade. Man må reflektere godt i forkant og hvordan man skal både innlede og gjennomføre intervjuene. Temaene jeg skulle intervju om er særdeles sårbare og kan oppleves som veldig vanskelig å snakke om. De ble tidlig orientert om at de kunne trekke seg, eller at de ikke trengte å svare om spørsmålene opplevdes som for vanskelig (Tjora, 2018).

##### 4.5.1 Reliabilitet og validitet

Det kan stilles spørsmål om hvorvidt studien er representativ utover studiens kontekst. Kvale og Brinkmann (2009) er kritiske til om intervjustudier er generaliserbart. Det at det ble valgt ledere for de ulike hjelpetjenestene kan gi en større påvirkningskraft til å påvirke til økende rolleforståelse mellom skolen og skolen sine støttespillere. KOSIP studien viser at det er uheldig at skolen tenker at støttespillerne ikke kan bidra i tilretteleggingen. I samme studie viser Harkestad, Olsen og Haug (2022), gjennom sin analyse, at skulle man få til gode kulturer for tverrfaglig samarbeid innenfor oppvekstfeltet, er det viktig at ledelsens vektlegger strukturelle forhold som gode rutiner for samarbeid, god og felles forståelse av prosedyrer og felles forståelse av hva inkludering er. Spesielt for å kunne lykkes med en inkluderende praksis. Det anbefales at ledere jobber med gode strukturer for å kunne jobbe systematisk for å etablere gode samarbeidsrutiner. Det er blant noen av de viktige faktorene i oppvekstfeltet. Da får de ansatte en større og oftere felles forståelse av hva som må gjøres og hvordan (Harkestad, Olsen og Haug, 2022).

Ulik oppfatning av rolleforståelsen mellom deltagerne kan gi store sprik, og dermed kan det føre til en ubalanse (Harkestad Olsen og Haug, 2022). Gjennom økende forståelse for hverandre sine fagprofesjoner og en styrket samhandlingen kan det kanskje være mulig at det utover denne studien kan gi en viss overføringsverdi til å styrke både prosedyrer, samarbeid, samhandling og at alle legger større vekt på elevstemmen i det videre arbeidet med barn og elever. Slik at elevene opplever å bli inkludert i de miljøene de oppholder seg i.

Reliabilitet handler om data som er samlet inn gjennom besvarelser fra informantene, dette fremholder man opp mot empirien. Det kommer også spørsmål om forskningsresultatens konsistens og troverdighet. Spørsmålet blir også om det kan reproduseres av en annen forsker, og da på et annet tidspunkt. Et spørsmål man da kan stille seg kan være om informanten hadde svart annerledes om en annen intervjuer hadde stilt de samme spørsmålene. Intervjuerens reliabilitet kan også komme opp i forbindelse om hvorvidt det stilles ledende spørsmål og ikke (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 250). I artikkelen Epistemologiske og metodiske utfordringer av Morten Levi, viser han til at validitet og reliabilitet vil være to viktige begreper å se på, det er også viktig opp

mot denne masteroppgaven. Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: Forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap (Postholm og Smith, 2017) og (Gjølterud m. fl. 2017).

Validitet er knyttet opp mot intervjusituasjonene, transkripsjonene og vurderingene som blir tatt med inn i funnene og drøftet hvorvidt funnene er reliable i intervjusituasjonene. De kunne kanskje blitt annerledes dersom en annen forsker hadde brukt samme metode (Thagaard, 2013). Eller hvor valide svarene er opp mot de teoriene som foreligger. Tjora (2018) beskriver gyldighet av tolkningen av besvarelsene som forskeren har kommet frem til, han stiller spørsmål om det faktisk er det rette svaret intervjuobjektet gir. For at resultatet i denne masteroppgaven skulle bli mest mulig valid ble det tatt opptak av intervjuene og de ble transkriberte i etterkant. Det ble tilgjengelig å kunne høre opptakene om igjen for å kunne sammenfatte dem med notatene som ble skrevet ned under intervjuene. Hvordan transkriberingen foregår kan også påvirke studiens reliabilitet (Kvåle og Brinkmann, 2009).

Studien kan også ha betydning for arbeidet som statlige føringer gir gjennom kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Styrken kan kanskje være at man har mulighet for å sammenfatte besvarelsene med uttalelser fra to som har personlige opplevelser i møte med hjelpeinstansene. Studiet kan også sammenfattes opp mot andre studier. Kvåle og Brinkmann (2012) beskriver en naturalistisk generalisering man får gjennom å hente ut den stillestående kunnskapen om hvordan ting er. Den kan uttrykkes i ord, da går man fra stillestående kunnskap til å bli en eksplisitt, konkret kunnskap. På den ene siden kan forskerbasert generalisering gjøres gjennom en analyse av intervjuundersøkelsen, på en annen side så kan man også generalisere om validiteten blir større og om den også gir en høyere reliabilitet for om forskerens forståelse kan generaliseres i en forståelse hos leseren ut fra en annen kontekstuell beskrivelse (Kvåle og Brinkmann, 2012).

#### 4.5.2 Etske betraktninger

Deltagerne i alle de tre intervju sekvensene som ble gjennomført, sa at de var interessert i å delta i prosjektet. De mente også at det var et viktig tema der de kunne være gode bidragsyttere, for å kanskje forbedre opplevelsen for andre mennesker som kan komme i ulike tilnærminger rundt det viktige temaet "ufrivillig skolefravær". I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju sammen med gamle lærerkollegaer. Der fikk jeg noen tips og samtidig fikk jeg trent på hvordan jeg skulle få alle i gruppen til å delta og samtidig dra dem tilbake inn mot det jeg ønsket svar på. Det var også fint å få øvd seg på å stille oppfølgingsspørsmålene på en åpen måte, slik at det ikke ble ledende spørsmål. Jeg opplevde intervjuene som gode, det at de som blir intervjuet ønsker å gi «riktig svar» under intervjuet, kan være en feilkilde. Jeg er bevisst på at min rolle kan ha påvirket svarene fra intervjudeltagerne. Informantene skal være trygge på at de ikke kommer til skade, fremgangsmåten er beskrevet under pkt. 4.4 i denne oppgaven.

Diskursetikken er forståelsen mellom fagprofesjonene og aksept for eleven sine utfordringer og utfordringer i de ulike miljøene som eleven oppholder seg i. Uttalelsene baserer seg på uttalelser fra intervjuobjektene, det er viktig å få innblikk i hva de mener og hvordan deltagerne i den tverretatlige gruppen samhandlet under intervjusituasjonen. I en intervjusituasjon må man forholde seg til den etiske siden av det å være i en intervjusituasjon, men den etiske siden i en forskningsprosess er integrert i alle sider ved intervjuundersøkelsen. Etikken forteller oss hvordan vi bør handle. Det er etiske retningslinjer for samfunnsforskning og betydningen av informert samtykke, fortrolighet,



konsekvenser og forskerens rolle. Aristoteles beskrev den som *phronesis*. Det er den intellektuelle dyd som består i å erkjenne og reagere på det som er viktig i en gitt situasjon (Kvåle og Brinkmann, 2012, s. 79).

Det at forskeren kjenner til miljøet som blir beskrevet i denne masteroppgaven, kan fremstå som både positivt og negativt. Det at man tilhører miljøet trenger ikke å være det samme som at funn har større validitet. Beskrivelse av hvordan tilknytningen er til miljøet, kan gi leseren av denne oppgaven en mulighet til å tolke hvordan forskeren sin tilknytning kan ha påvirket forskeren sine fortolkninger (Thagaard, 2013). Selv om forskeren er vant til å handtere samtykker og deling av informasjon på en forsvarlig måte, er man alltid like redd og ydmyk for å ikke greie å overholde dem. På en annen side kan man godt forstå hvor vanskelig det kan være å overholde konfidensialiteten og hvor sårbar den etiske siden ved det å være forsker kan være.

## 5 Med bakgrunn i det teoretiske rammeverket blir studiens funn diskutert

I dette kapitlet blir funnene presentert. Jeg valgte å bruke forskningsspørsmålene som underoverskrifter i dette kapitlet. Deretter knyttet jeg dem opp mot de kategoriene som jeg fant som gjentok seg underveis i transkriberingen. Det var spesielt tre kategorier som skilte seg ut etter gjennomgangen av transkriberingene, og det var: - Elevstemmen, Inkludering, samt samarbeid og samhandling.

Funnene blir tolket og drøftet opp mot teoretisk bakgrunn, presentasjon av empiri, analyse, og drøfting av temaet underveis. I det første underkapitlet 5.1- Ser vi på hvordan forståelsen av ufrivillig skolefravær for Lisa og hvordan hennes rettigheter ble ivaretatt. Underkapittel: 5.2: Hvordan Lisa og foresatt opplever å bli ivaretatt av «laget rundt barnet». Underkapittel 5.3: Hvilke momenter som ble opplevd som viktig for den tverrfaglige og tverretatlige gruppen i måten å tilrettelegge på en best mulig måte. Underkapittel 5.4: Hvilke miljøfaktorer kan virke hemmende og fremmende i «veien tilbake til skolen». Vil også her vise empirien og analysen, for deretter å drøfte temaet underveis. Funnene og drøftingen blir samtidig presentert.

Elevfravær skal være et tema som er egen sak på klassens team en gang pr. måned. Ved bekymringsfullt fravær, eller vegringsatferd iverksettes undersøkelser og tiltak, i tråd med «Veileder for bekymringsfullt fravær». Kommunen har et fraværsteam hvor man også kan drøfte ulike tiltak når man registrerer at fraværet blir bekymringsfullt.

Faglærere er også pålagt å raskt gi beskjed til kontaktlærer ved udokumentert fravær. Kartleggingen er punktvis oppsummert i skolen sine prosedyrer for elevfravær. Her er det viktig med tett samarbeid og oppfølging av elev og tett samarbeid med hjemmet.

Meld. St. 6 (2019- 2020 s. 11) viser til at inkludering i barnehage eller skole handler om at alle barn skal føle at de har en naturlig del i fellesskapet. Det handler om fleksible løsninger for at barnet skal føle seg trygg. Det er eleven selv som avgjør om den er inkludert. Inkludering i opplæringen har vært vektlagt siden Salamanca- erklæringen satte inkluderingsbegrepet på dagsorden (Unesco, 1994). Forståelse av inkludering og at det blir forstått likt i opplæringene. Ansvar for lik forståelse ligger hos utdanningssystemet, på alle nivåer skal det legges til rette for en opplæring som er likeverdig og inkluderende for alle. For å få frem elevstemmen og et godt samarbeid, kreves det forståelse, klokskap og evnene til å samhandle til det beste for eleven.

### 5.1 Forståelsen av fenomenet ufrivillig skolefravær og eleven sine rettigheter

I første del av intervjuene ble det stilt spørsmål om hvordan forstår du betydningen av ufrivillig skolefravær? Lisa ble spurt om hvorfor hun ble hjemme? Synet på hvordan

skolefravær har endret seg har nok blitt preget gjennom et skifte i synet på individuell bevissthet til relasjoner mellom menneskers mestring i samfunnet. Det er viktig å forhindre en videre negativ utvikling i det som allerede har oppstått. Foreldrenes engasjement og holdning til skolen er også en positiv påvirkningsfaktor og hvordan prosedyrer blir forstått og fulgt opp blant hjelperne. For å utvikle en større forståelse og kunnskap om det å få elever tilbake til skolen etter ufrivillig skolefravær. Dette krever noe av laget rundt barnet. Klokskap og respekt for de ulike fagprofesjonene og godt innsyn i hverandre sine handlingsrepertoar. Noe også jeg har bruk for i jobben som PP-rådgiver. Hver dag møter man elever, foresatte og skoler som har utfordringer med temaet ufrivillig skolefravær.

Ufrivillig skolefravær kan forstås ganske likt. Informantene hadde en ganske lik forståelse av hva ufrivillig skolefravær er, men de har kanskje ulik tilnærming på hvorfor og når det oppstår. Når skal det defineres som ufrivillig og når er det bekymringsfullt fravær? Dette på tross av at skolen har prosedyrer som foreligger, og som de skal følge. Her forklarer foresatte og Lisa hva det ufrivillige skolefraværet forstås av dem. Lisa selv sier dette om hvorfor hun ble hjemme:

*Lisa: «Det ble tryggere å være hjemme fordi at det var en lærer der som gjorde det ekstra vanskelig når det ble som det ble. Det skjedde i det klasserommet som vi hadde da. Derfor ville jeg ikke være i det klasserommet. Hun forstod det ikke. Læreren vi hadde var kontaktlærer. Henne hadde vi mye. Vet egentlig ikke hva det var, men det var mange kommentarer, som gjorde det ekstra vanskelig. Kommentarer som hun sa rett til meg. Det ble enda vanskeligere på grunn av det».*

*Foresatt: «Ufrivillig skolefravær her i huset er slik at hun har lyst til å være på skolen. Hun vil på skolen, men har ikke fått det til. Forskjellen er at skulker du, så vil du ikke på skolen. Lisa har hele tiden vært tydelig på at hun vil på skolen. Det er forskjellig fra gang til gang hvor det har stoppet opp. Noen ganger stoppet det på rommet, noen ganger ved døren, noen ganger stoppet det bare opp når vi kom på skolen. Men hun prøvde. Vi har prøvd sammen. Det har ikke alltid vært like enkelt og stått i det heller. Hun likte å gå på skolen da hun startet i 1. klasse. Det var ikke noe problem frem til det bare ble bråstopp».*

Her kommer det frem at Lisa anser det som tryggere å være hjemme, altså opplever hun faktorer på skolen som er vanskelig å møte for henne. Hun sier at det var spesielt én lærer og at det skjedde i klasserommet. Læreren forstod henne ikke, det var kommentarer som opplevdes som vanskelig og derfor ble det tryggere å være hjemme. Foresatte tenker at ufrivillig skolefravær for Lisa er at hun har lyst til å være på skolen, men får det ikke til. Foresatt viser til forskjellen på skulk og ufrivillig skolefravær. Det at mor var en støttende faktor for Lisa, kan man se på som både hemmende og fremmende i at veien tilbake til skolen ble «kortere». Forklaring kommer senere i drøftingen. Kontaktlærer beskriver sin forståelse slik:

*Kontaktlærer: «Det går på akkurat det at man ønsker å være på skolen, men får det ikke til. Det går også på at skolefravær er over en lengre periode».*

Kontaktlærer beskriver at fraværet er over en lengre periode for at man kan kalle det ufrivillig skolefravær. Hun sier ikke om hvor lenge, det kan vitne om uklart syn på hvor lenge man må være borte før man kan kalle det ufrivillig skolefravær blant den

tverrfaglige gruppen på skolen. Leder for psykisk helse og rus tenker slik om sin forståelse av Lisas ufrivillige skolefravær:

Leder Psykisk helse og rus: *«Ufrivillig, da er det det samme som at man egentlig vil være på skolen, men man får det ikke til. Det kan være faktorer på skolen og i hjemmet som på en måte kan hemme og fremme det.»*

Det kan være vanskelig å stoppe negative og tanker og grubling. Dette kan komme i form av uttrykk av en komplisert og ofte individuell kombinasjon av atferdsvansker i form av skoleavvisning. Skolen skal følge prosedyrer for fravær om eleven blir borte. Klassen skal kartlegges og det skal gjennomføres samtaler med eleven. Faktorene skal avdekkes hvorfor det er vanskelig. Barnekonvensjonens kapittel 3 og 12, viser til at man skal sikre at barnets beste og barnets stemme blir hørt. (Stortingsmelding 6, 2019- 2020 s, 13 og 60). Det er et grunnlovsfestet krav fra 2014 (§ 104)) som er en del av Barnekonvensjonen i FN, som norsk praksis skal følge (norsk utgave: Barne – og familiedepartementet, 2003, kapittel 3). Her kan det se ut som leder fra psykisk helse og rus tenker hemmende faktorer, hjemme og på skolen. Lærer tenker at fraværet må være over en lengre periode.

Skolen hadde fulgt prosedyrene rundt det med å kartlegge vennsrelasjoner og klasse miljø, kanskje hadde fraværet pågått for lenge før man startet kartleggingen? Kartleggingen viste at det ikke var mobbing i klassen, og at Lisa hadde venner. Det forelå liten kartlegging på relasjonen elev- lærer. Lisa er ei jente som av natur er stille av seg. Det at hun hadde kontakt med de andre i klassen ble nok et godt trykkningspunkt for Lisa. Av deltagerne i fokusgruppeintervjuet ble ufrivillig skolefravær beskrevet og forstått litt likt, med noen nyanser. De tenker at Lisa vil være på skolen, men at det er ett eller annet som stopper henne:

Leder Helsestasjonen: *«Det ligger en vilje der, har lyst til å være på skolen, men får det ikke til».*

Leder barnevern tenker at det kan være noe iboende, eller faktorer utenfra som kan gjøre at man ikke vil på skolen.

Leder barnevern: *«Viktig å påpeke at fraværet er av en viss lengde. Det er også noen iboende, eller faktorer utenfra som gjør at man ikke får til å gå på skolen.»*

I artikkelen (Årsaken til ufrivillig skolefravær ligger hos skolen, 2022). Her flytter man årsaken til at det ufrivillige skolefraværet ligger hos skolesystemet, og manglende oppfyllelse av eleven sine rettigheter. I norsk utdanningspolitikk så ligger det sterke føringer for at elevene skal ha et inkluderende og likeverdig opplæringsstilbud. Ut fra KOSIP undersøkelsen der både PPT (67%), barnevern (65%) og kommunehelsetjenesten (60%) er mindre fornøyd med skolen sin innsats rundt dette temaet. Denne undersøkelsen viser at det faktisk er PPT som er minst fornøyd med skolen sin rolle når det gjelder å lytte til elevstemmen og hensynta den i tilretteleggingen.

Leder PPT: *«Jeg tenker at det er helt ufrivillig, eleven ønsker egentlig å være på skolen, men greier det ikke. Du er ikke hjemme bare for å være hjemme, du ønsker egentlig å være på skolen, men greier det ikke».*

PPT mener at du er ikke hjemme bare for å være hjemme. Her kan godt tenkes at PPT kan tenke at skolen skulle kartlagt mer og tidligere, slik at fraværet ikke varer så lenge før skolen setter inn tiltak etter undersøkelsene. Hadde skolen lagt det godt nok til rette for Lisa i starten, eller at skolen hadde en annen oppfatning av Lisa sitt skolefravær enn det PPT hadde fanget opp i etterpåklokskapens lys. På en annen side sier også rektor at det kan være flere faktorer som holder deg borte fra skolen. Det kan være noe fysisk på skolen som ikke gjør at du kommer deg dit, eller noe hjemme. Rektor tenker slik om ufrivillig skolefravær:

*Rektor: «Ufrivillig skolefravær kan også være så brutalt at du blir holdt hjem og da mot din vilje, da tenker jeg at du ikke får lov til å dra på skolen. Noen, eller noe gjør at du ikke drar på skolen. Tilsvarende kan det være noen ting, eller noe som holder deg bort fra skolen. Det kan også være noe fysisk på skolen som gjør at du ikke kommer deg dit. Da blir det ikke bare at du ikke har lyst til å dra på skolen, men du får en sperre mot å dra dit. Dette tenker jeg kan være en tilleggsforklaring til det de andre har sagt. Jeg er ikke uenig i det som har blitt sagt her før, men har noen andre tanker også....»*

Den nyeste forskningen flytter årsaken til det ufrivillige fraværet til skolesystemet og manglende oppfyllelse av elevens rettigheter i artikkelen (Årsaken til ufrivillig skolefravær ligger hos skolen, 2022). Videre mener de at andre årsaker kan være mobbing, mangel på tilrettelegging, eller også mangel på gode relasjoner på skolen. Lisa sa selv at hun hadde en vanskelig relasjon til sin kontaktlærer, av kartleggingen skolen hadde gjort, opplevde ikke Lisa mobbing. Det kan være vanskelig for Lisa å bli inkludert i skolemiljøet når hun føler som hun gjør, og velger å ta en avstand til kontaktlærer. Skolen brukte en annen lærer som kontaktperson inn mot Lisa etter at hun fikk større tilstedeværelse på skolen etter hvert. Dette valget ble gjort fordi Lisa signaliserte at hun hadde en vanskelig relasjon til kontaktlærer. Lærer kjente litt på en vanskelig relasjon inn mot Lisa. Lærer var redd for å «trampe» på eleven. Dette kan føre til utfordringer, da relasjonen kan være en av faktorene som skal være med på å legge til rette for en inkluderende læring for Lisa. Lærer sa:

*Lærer: «Den perioden jeg fikk være med å lage ukeplaner og sette mål for undervisningen så ble det systematisk, ryddig og forutsigbart for henne. Jeg har forventninger til mine elever og kanskje har hun opplevd det som et krav og press. Om eleven tolker dette til at de må klare mer enn de klarer, så kan det ha gjort det vanskeligere for henne. Det at kontaktlærer har oversikten sammen med faglærere tror jeg er viktig. Kanskje har hun opplevd at jeg som faglærer har presset litt for hardt på».*

Allikevel var det alltid kontaktlærer som planla undervisningen og la den opp mot kompetansemålene, og Lisa sine mestringområder. Lærer følte at eleven sine rettigheter ble ivaretatt, men at hun var redd for å presse seg på.

På spørsmål om lærer følte at hun tok kontaktlærerrollen alvorlig? Svarte lærer slik:

*Lærer: «Ja selvfølgelig. Selv om det var flere andre rundt Lisa, så var det viktig å holde oversikt, være med på møter og holde tråden. Jeg måtte vite hva som foregikk på skolen selv om ikke jeg satt med eleven. Jeg ville være med på møter*

*og vite alt hva eleven skulle gjøre. Jeg mener selv at jeg var veldig tydelig på det.»*

PPT tenkte at det var en viktig faktor at kontaktlærer håndterte jobben sin som kontaktlærer på en profesjonell måte. Kanskje var kontaktlærer så profesjonell at Lisa ikke kjente på den varme og forståelsen som hun kanskje kan ha behov for? Eller som hun kanskje ikke var mottagelig for å ta imot fra den læreren som hun opplevde at hun hadde vanskelige tanker rundt. Man kan anta at Lisa kjente på en forventning som hun følte var vanskelig å imøtekomme. Det kan være at det var med å legge et press på henne slik at det ble enklere å være hjemme. Det hadde vært en del bytter blant hjelperne, og det ble slik fordi noen av hjelperne følte at de kom til kort. PPT svarte slik på hvordan de tenkte at kontaktlærer stod i rollen sin:

*PPT: «Jeg tror at en viktig faktor her er kompetansen til kontaktlærer. Vi vet at i denne saken har det vært byttet folk, det har vært bytter i hjelpeapparatet, folk i skolen. Kontaktlærer som er der til daglig og skal ha det øverste ansvaret for eleven. Har aldri tredd tilbake. Selv om andre kunne ha ønsket det noen ganger, så gjorde ikke kontaktlærer det. Hun har stått stødig i sin rolle som kontaktlærer sammen med rektor sin medvirkning. Det er det ikke alle som klarer».*

Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet. Elevene møter skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov. Skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger. God klasseledelse bygger på innsikt i elevens behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft (Undervisning og tilpasset opplæring, Udir.no). Havik (2021 s. 105) peker på at skolen må ha et godt system for registrering av fravær, en forutsigbar og trygg skolehverdag, legge til rette for gode overganger, gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene. Mestringsorientert læringsmiljø og et godt skole- hjem- samarbeid. Opplæringsloven er tydelig på at elevenes rett til et psykososialt godt læringsmiljø. Jf. Opplæringsloven § 9a-1. Det ble viktig å finne alternative måter å få Lisa til å føle at hun var inkludert sammen med klassen sin, selv om hun for det meste var hjemme, men også å hensynta inkluderingen når hun kom mer og mer tilbake på skolen.

Statsforvalteren har tydelige føringer på eleven sine rettigheter i kompetanseløftet. Elevene skal gis mulighet for utvikling, mestring, læring og trivsel. De skal få god hjelp raskt når de trenger det. Elevene skal oppleve å være en del av fellesskapet, de skal også bli hørt når de trenger det (Statsforvalteren.no). Det er viktig at Lisa blir inkludert og at omgivelsene hører på hennes meninger. I flere tilsynssaker som Statsforvalteren har sett på, blir det ofte pekt på at det foreligger mangelfull kartlegging rundt elevens miljø.

Vi kan se at det var viktig at Lisa følte seg inkludert av de andre elevene, selv om hun ikke var inne i klassen. Det med å møte andre mennesker er viktig. Lisa oppholdt seg i flere miljøer på tross av at det var vanskelig å være på skolen. Rektor hadde også observert at det ikke bare var enkelt for henne å delta på fritidsaktiviteter. Lisa sa:

*«Alle i klassen min ville ha meg med. De var veldig greie. Jeg hadde kontakt med dem i klassen på fritiden, og snakket med dem på telefonen. Om jeg var på skolen så snakket jeg med dem også da. Jeg sa noe til noen av de andre i klassen om hvorfor det*

*ble slik. Men jeg sa ikke alt. Jeg tror de forstod. Jeg deltok på skolen gjennom at jeg var på teams og så snakket jeg med de andre på telefonen. Jeg spiller også fotball».*

Møter med andre mennesker ansikt til ansikt er viktig. Det at Lisa følte seg ønsket og ble vist forståelse av vennene sine har nok vært fremmede for å legge til rette for økt deltagelse på skolen. Det viktigste er hjemmearenaen og familien. Barnehagen, skoleklassen, vennene, nabolaget og ulike fritidsaktiviteter ligger også inne i mikronivået. Følelsen som barnet får ovenfor familiemedlemmer, blir viktig for barnets utvikling. Det blir viktig at barnet blir møtt av voksne som greier å vise kjærlighet, aksept, språkstimulering, lek og lesing er også viktig både i skolen og i barnehage (Tetzchner, 2020).

Det var viktig for Lisa at hun opprettholdt kontakten med de andre elevene og at hun også oppholdt seg på andre arenaer etter skoletid, slik opplevde hun nok kjærlighet og omsorg fra omgivelsene. Dette finner vi også igjen i overordnet del i opplæringsloven, spesielt det med kjærlighet (jf. Vedlegg. Fig. 1). Det kan også være positivt at skolen greide å skape en aksept for at Lisa fikk delta på fritidsaktiviteter selv om hun ikke var på skolen. Det er viktig å opprettholde et visst funksjonsnivå og legge til rette slik at man forhindrer negativ utvikling i problemer som allerede er oppstått (NOU 1991: 10). Noen ganger kan opprettholdelse av funksjon i et annet miljø enn skolemiljøet kanskje virke hemmende for å greie å komme tilbake på skolen, men i Lisa sitt tilfelle var det nok fremmede at Lisa opprettholdt en viss sosial kontakt. Rektor svarte slik på hvordan han tenkte at Lisa deltok på andre arenaer enn skolen, han registrerte at det ikke bare var enkelt for Lisa:

*Rektor: «...Vi vet også at eleven har deltatt på andre arenaer, vært aktiv på fotball og jeg har sett at det ikke bare har vært enkelt for henne å være der. Men det var en oppgave som hun mestret. Jeg gikk ikke bort og sa hei. Det hadde ikke vært lurt...»*

Rektor så at Lisa mestret, men han gikk ikke bort og sa hei. Han kjente kanskje på at Lisa hadde et vanskelig forhold til skolen. Han visste noe om hennes iboende motstand, men visste ikke helt hva det var. Skolen og hjemmet trenger tett dialog når det oppstår fraværsvansker i skolen. Skole- hjem samarbeid blir beskrevet som «mesosystemet» av Bronfenbrenner, det er bånd og samspill mellom barnets ulike utviklingsarenaer.

Skolen skal legge vekt på elevens læring og utvikling. Alle skal ha likeverdige muligheter til læring og utvikling. Uavhengig av forutsetninger. Klasseledelse bygger på elevens behov og elevene skal møtes med varme, god relasjon og profesjonell dømmekraft. I Lisa sitt tilfelle var lærer god til å ta ansvar, hun lagde oppgaver som Lisa greide å jobbe med og få faglig utvikling. På en annen side var ikke kommunikasjonen mellom dem så god som man ønsker at en lærer- elev relasjon skal være. Det ble benyttet digitale hjelpemidler i den tiden eleven var mest hjemme. Ulike læringsplattformer, blant annet opplevdes teams som et godt hjelpemiddel, ei stund. Kanskje var det en hemmende faktor at Lisa kunne følge undervisningen hjemmefra, der og da følte det sikkert som det eneste rette. iPad stod mot tavla og lærer, slik at hun fikk med seg undervisningssekvenser i oppstarten. Lærer avtalte med Lisa i forkant, og hadde korte faglige oppsummeringer med henne underveis og i etterkant. Skolen opplevde at de hadde et godt samarbeid med hjemmet og Lisa, selv om også lærer kjente på at hun manglet den «gode» kontakten som man får gjennom blikk og småprat, lærer forklarer det slik:

Lærer: «Det er greit at vi ble enige om det som stod på planen var overkommelig, men jeg tenkte mer på når jeg skulle veilede henne og vise henne. Kanskje hadde hun ikke vært til stede under gjennomgangen, så ble det kanskje opplevd som at jeg krevde for mye. Det er vanskelig når en elev sitter på en annen side av en skjerm og jeg ikke greier å lese blikk og kroppsspråk.»

På en annen side kan det virke negativt at hun får være hjemme og ta imot undervisning. Miljøene rundt Lisa kan komme til å stille spørsmål som Lisa og foresatt kan oppleve som vanskelig å svare på. Kanskje kan det være med på å gjøre det vanskelig å møte andre i de andre miljøene også. På butikk, fritidsarenaer, fritidsklubb og treningssenter etc. Ettersom Lisa greide å dra på fotballtrening så kan man tenke seg at her ble hun godt mottatt og følte seg trygg i dette miljøet. Lisa opprettholdt den sosiale, mestringen, læring og trivsel i et annet miljø. Hun følte at hun var bedre inkludert i et annet miljø, dette kan man anta var fremmede for videre positiv utvikling i veien tilbake til skolen. Samtidig med at det ble jobbet med skolemiljøet av den tverretatlige og tverrfaglige gruppen. Ufrivillig skolefravær er sammensatt og man må se på det i et helhetlig og vidt perspektiv. Forståelsen av begrepet og når man kan stadfeste når det har oppstått kan kanskje vise seg tilbake i form av å følge skolen sine prosedyrer for elevfravær. Tett- skole hjem samarbeid og det å høre på elevstemmen kan kanskje være med på å anslå når ufrivillig skolefravær oppstår.

Årsakene til ufrivillig skolefravær er mangesidig og som regel sammensatte (Kearny 2008a), (Thambirajah et.al 2008) påpeker at elever som har et lavt selvbilde/selvaktelse og lav selvtilit, ofte er introverte. Blir lett overveldet av stress. De har et stort behov for bekreftelse og mestringsfølelse (Thambirajah et al, 2008). Lisa kan fremstå som introvert om hun selv opplever miljøet som vanskelig. Ettersom hun ikke har fagvansker kan det også være at forventningspresset opp mot læringsmål kan bli for stort for henne. Det kan være at hun opplever både internaliserende og ekspliserende faktorer i form av et forventningspress som kan føles for stressende for henne. (King & Bernstein, 2001 s, 197, i skolens møte med elever som strever med skolevegring)), beskriver de at eleven kan bli borte fra skolen og at det er ufrivillig. Kearny (2019) påpeker at skoleavvisning er et overordnet begrep for alle typer elever som har skolefravær, og omfatter alle tilfeller av både internaliserende og ekspliserende faktorer som kan innebære at barn og unge ikke klarer å fortrenge bekymringene (angst) for det de opplever som vanskelig. I den postmoderne epistemologien er det et skifte fra individuell bevissthet til relasjoner mellom mennesker. Derav også relasjoner mellom de ulike miljøene som mennesker oppholder seg i og hvordan det blir opplevd og fortolket (Kvåle og Brinkmann 2012).

Et godt skole- hjem samarbeid bidrar til å skape sammenheng og helhet i elevens liv. Foreldrenes engasjement og holdning til skolen har betydning for hvordan barnet finner seg til rette i skolen og greier å nyttiggjøre seg det som skjer i skolen (Carlisle, Stanley & Kempe, 2005. I Drugli og Nordahl, 2016 s,2)).

Rønningen (2003) mener at påvirkningsprosesser mellom de ulike individene og miljøene de oppholder seg i blir definert som en utviklingsøkologisk prosess mellom individet i utvikling og prosessen mellom individet og de foranderlige miljøene, eller konteksten rundt individet. For at eleven skal trives, vokse og styrke selvet jf. overordnet del i opplæringsloven og medvirkning gjennom anerkjennelse i skolen (Vedlegg, Fig 1: Jordet (2020). Det kan tyde på at det er viktig at de ulike miljøene blir grundig gransket. Der man kan se om det foreligger en sammenheng mellom økologien og de ulike dimensjonene, og at man har en verdi gjennom anerkjennelse. Den får man gjennom

deltagelse fra samfunn, arbeidsliv, sosiale nettverk og oss selv. Det er viktig at man kjenner og erfarer at man har en verdi (Dina von Heimburg og Ottar Ness, 2021). Bjørne- Fagerli, Couling- Aas, Kristiansen Gjeruldsen (2022) påpeker at der det blir manglende oppfyllelse i skolen av eleven sine rettigheter, kan også vise seg i form av andre årsaker som blant annet mangel på gode relasjoner til ansatte på skolen. Det blir viktig å finne styrkene i de ulike miljøene som man kan bruke inn mot eleven for å styrke selvet til eleven og legge rammefaktorene rundt eleven og klassen slik at eleven ønsker å være på skolen for å bli inkludert i skolemiljøet. Ut fra forståelsen av de ulike miljømodellene og de to ulike retningene i forskningen av ufrivillig skolefravær så kan man kanskje tenke at disse må sees på som i en symbiose og ikke hver for seg. Miljøene påvirker hverandre.

## 5.2 Lisa og foresatte sin opplevelse av å bli ivaretatt av «laget rundt barnet»

Lisa gir i sin beskrivelse av at hun følte seg godt ivaretatt av psykisk helse, hun følte at også at PPT også var en støttende faktor. Foresatte beskriver en viss motstand i samarbeidsprosessen med skolen en periode etter at fraværet hadde vart ei stund. På tross av at skolen brukte mye tid på planlegging av undervisningsopplegg og målsetting av kompetansemål, så følte de begge lite støtte fra skolen. Lisa følte ikke at det var skolen som ivaretok hennes rettigheter og inkludering, men at det var foresatte og andre fagprofesjoner som gjorde det.

Det var viktig å få Lisa sin stemme på hvordan hun føler seg ivaretatt og inkludert, både da hun var bare hjemme og underveis i prosessen i veien tilbake til skolen. Det er viktig å styrke og ivareta hennes psykiske helse. Det kan være en viktig miljøfaktor for Lisa at hun kjenner seg verdsatt av andre og føler tilknytning til skolen og klassemiljøet.

Målet er å fremme elevens læring og utvikling. Det skal være et godt system på skolen for å opprettholde gode rutiner for dette. Noe som blant annet ligger i skolen sine prosedyrer. Når arbeidet går utover de rammene som foreligger slik at det blir mer fokus rundt foreldrenes situasjon, elevenes omsorgssituasjon eller psykisk helse, må andre instanser inn i samarbeidet. Det kan være barnevernstjenesten, skolehelsetjenesten, psykisk helse og rus. Skolen har et ansvar for å vurdere når samarbeidet med foreldrene går utover sine egne kompetansegrenser (Drugli og Nordahl, 2016 s, 4 og 5). Mor hadde en opplevelse av å ikke bli hørt av skolen, hun sa det slik:

Mor: «Fra skolen sin side så kunne de tatt meg alvorlig da jeg meldte bekymring. De bagatelliserte situasjonen. De kunne tatt med alvorlig. Jeg ba dem om å kontakte PPT, det ville de ikke gjøre. Ledelsen på skolen sa at PPT ikke kunne hjelpe til i denne saken. Rektor himlet med øynene til meg og lurte på om jeg visste hva PPT var for noe? De kunne ikke hjelpe til om det ikke var noen faglige vansker. Da dro jeg hjem og satt dag og natt og leitet i paragrafer. Ba deretter om et nytt møte med rektor. Når jeg la paragrafene på bordet, da ga han seg. Da knyttet det seg i meg og jeg tenkte at blir veien så vanskelig? Jeg engasjerte meg i grupper med samme problematikk. Det gjorde jeg fordi at jeg ble møtt på den måten, jeg ble møtt på helt i starten. Det skulle absolutt ikke henvises til PPT. PPT kom raskt på plass etter henvisningen og etter det har samarbeidet vært helt knall. Skolen bør kanskje høre mer på hva foreldre og foresatte sier, kanskje må de kontakte noen andre for å forhøre seg. Hvor lenge skal det gå og hvor mye skade kan det bli før ting blir gjort? Det kan bli vanskelig å rette opp igjen. Viktig å ta tak tidlig.»



Her kan man nok tenke at ulik forståelse av prosedyrene kan ha vært til hinder for at rektor kan ha lagt opp til et tverretatlig samarbeid med PPT, det står i prosedyrene at PPT skal kontaktes ved skolefaglige vansker. På en annen side står også at PPT kan være med å se på miljøfaktorer i skolen. Lisa hadde ingen skolefaglige vansker, men det var vanskelig for skolen å få henne inkludert i klasse/ skolemiljøet. Rektor på sin side var kanskje bekymret rundt hvorfor Lisa ikke ønsket å være på skolen, på tross av at hun ikke har faglige vansker. Kanskje la rektor for stor vekt på hjemmemiljøet, men kanskje heller skulle sett nærmere på skolemiljøet. Hvordan kunne skolen skulle ha kartlagt nøyere og tidligere for å sette i gang hjelpende tiltak? Samarbeidsklimaet skole- hjem fikk seg en knekk i starten. Andre fagprofesjoner kan være en god støttespiller for skolen med å restarte skole- og hjem samarbeidet om det har «gått i lås». Det kan være viktig at man får inn flere synspunkter og få inn andre perspektiver og som kan «megle» mellom partene. Det kan ta lang tid å komme tilbake til skolen om fraværet har pågått over lengre tid. Jo lengre tid fraværet har pågått, jo lengre tid tar det å kartlegge grunner og se en positiv endring (Havik 2021).

Det skal være et godt system på skolen for å opprettholde gode rutiner for å fremme læring og utvikling. Skolen er den profesjonelle aktøren, det er skoleleder og lærer som bærer ansvaret for at det skal være et godt samarbeidsklima. Noe som blant annet ligger i skolen sine prosedyrer. Når arbeidet går utover de rammene som foreligger slik at det blir mer fokus rundt foreldrenes situasjon, elevenes omsorgssituasjon eller psykisk helse må andre instanser inn i samarbeidet. Det kan være barnevernstjenesten, skolehelsetjenesten, psykisk helse og rus. Skolen har et ansvar for å vurdere når samarbeidet med foreldrene går utover sine egne kompetansegrensene (Drugli og Nordahl, 2016 s, 4 og 5). Rektor følte for å spørre om hjelp, han sa dette:

*Rektor: «Når jeg foreslo at kanskje vi skal spørre om hjelp noe steder, da sa mor at; ja, det er nå du skal foreslå barnevern sikkert. Det ligger en grunnleggende feiloppfatning i hva barnevern gjør hos enkelte. Råd og veiledning er så mye og så mangt. Det at mor hadde hentet inn masse kunnskap om hvilken måte barnevern ble koblet på, var ikke bare heldig i denne saken. Mor hadde en antagelse som kanskje ikke stemte helt med virkeligheten. Kanskje ikke for jenta, men for mor. Mor skjønte at jeg nevnte barnevernet.»*

Mor opplevde at hun ikke ble hørt av ledelsen på skolen. Når rektor foreslo å ta med barnevern, følte det lite tillitsvekkende for mor. Mor hadde en negativ holdning til barnevern. I gruppene som mor deltok i, var det flere foreldre i andre kommuner som hadde negative erfaringer med at barnevern ble koblet på. Det er viktig med et godt samarbeid som kan gi en større og bedre samhandling. Mor hadde vært aktiv i ulike grupper som omhandlet skolevegring. Debatten hadde gått i media og foreldre ble oppfordret til å ta kontakt med grupper der de kunne diskutere internt. I disse gruppene hadde barnevern blitt diskutert og opplevd av andre i negativ retning. Gruppene har kommet som et resultat av at «tidlig inn» ikke har tidsnok blitt tidlig inn, men kanskje alt for seint. I (St.Mld. 31 s. 33) Viser de til at hjem- skole- samarbeid er viktig og at det å vente å se har vært en tendens, istedenfor å gripe tidlig inn og da spesielt ved fagvansker. Det var også derfor at samhandlings reformen tredde i kraft. Kommunen som denne oppgaven omhandler, der er det barnevern som sitter på en del av kartleggingsverktøyet som blir brukt inn mot hjemmet og nærområdene som barnet oppholder seg i. Det er også dem som kan utføre COS- veiledning og PMTO, halve ressursen på PMTO ligger hos barnevern. Semke og Sheridan (2011)» *hevder at tiltak rettet mot både hjem og skole, samt arbeidet dem imellom, kan føre til økt sosial kapital*

for risikoutsatte barn og unge» (Hattie, 2009. I Drugli og Nordahl, 2016. S 8)). Mor opplevde at det ble bedre etter at den tverretatlige sammensatte gruppen jobbet i samhandling med hjemmet og skolen, da ble det et godt samarbeid.

Kanskje kan dette oppfattes som uheldig, mulig at kommunen skulle hatt en annen og revidert form for kartlegging av hjemmemiljø og miljøene rundt eleven? I boka «Skolevegringsmysteriet» viser Brochmann & Madsen (2022) til flere sider som gjør at enkelte elever faller ut av den ordinære opplæringen og skolen. Debatten har gått aktivt i media. De mener at problemet kan være mangesidig og komplekst, men at løsningen ligger i skolen. Foreldrene ønsker også at barna deres skal klare seg bra og lære de grunnleggende ferdighetene og kunnskap i skolefagene. De ønsker at barnet deres skal oppleve å få ros og oppmuntring i skolen og kjenne på opplevelsen av mestring (Drugli og Nordahl, 2016. S. 9). Det er funnet en svak tendens til at hjemmebakgrunn har større betydning i dag enn for bare 10-15 år siden. Ulikhetsskapende faktorer i skolen har blitt forsterket fra 1990 tallet frem til i dag. På spørsmål om når tenker du at utfordringen med ufrivillig skolefravær startet for Lisa? Svarte mor:

*Mor: «Hun likte å gå på skolen da hun startet i 1. klasse. Det var ikke noe problem frem til det bare ble bråstopp. Alt var som normalt. Lisa ringte meg og gråt. Sa at hun følte seg dårlig. Hun ble hentet. Hun hadde litt feber og var ikke i form den dagen. Hun var hjemme i to dager, så ble det helg. Påfølgende uke var det skoleferie. Etter denne uka så fikk jeg henne ikke på skolen. Da tenkte jeg at her er det noe spesielt.»*

Ufrivillig skolefravær kan også bli sett på som en mestringsstrategi, dette kan oppstå når stresset eleven kjenner på blir større enn den støtten eleven mottar. (Havik & Ingul, 2021). Lisa sa at det var en form for press som hun kjente på. Mor beskrev at det første året var det hun som fungerte som lærer og det var noe hun absolutt ikke ønsket å fortsette med, på en annen side signaliserte mor at skolefagene er kjempeviktige og at det må det jobbes med for å greie å komme seg videre. Mor fikk tilsendt ukeplaner og var i kontakt med kontaktlærer nesten daglig. Mor fungerte som lærer, og det måtte vært vanskelig for foresatt. Samtidig fremholdt foresatte for Lisa at skolen er viktig. (Nordahl (2007 s, 33) i St.Mld.31 2007- 2008)) sier at foreldre som støtter elevenes læring, bidrar til sitt barns faglige og sosiale utvikling. Mor sier dette om hvordan det var å være lærer:

*Mor: «...det året var jeg lærer. Jeg var hjemme fra arbeid, jeg ble nødt til det. Vi fikk tilsendt ukeplaner, hun gjorde alt det de andre gjorde, i den grad jeg greide å hjelpe henne. Hun kunne mye selv. Noe kunnskap mistet hun nok, jeg skal ikke være lærer mer. Slik kan jeg ikke holde på. Jeg skal være mamma. Jeg var tydelig inn mot skolen at slik kunne vi ikke holde på. Det ble nesten forventet at det skulle være slik. Jeg spurte om det kanskje kunne komme noen fra skolen og hjem til oss en dag, eller to i uka. Bare noen timer. Men, nei det kunne ikke skolen gjøre...»*

Faren ved at eleven ikke har faglige vansker, og samtidig har foreldre som viser til at skolen er viktig, da kan det kanskje tyde på at tidlig intervensjon kommer for seint i gang. Mor fikk en følelse av at de ble overlatt til seg selv. Følte at det var en låst situasjon. Samtidig som lærer fulgte opp med skolearbeid opp mot trinnets kompetansemål som eleven kom i mål med. Skolen på sin side tenkte nok at de fulgte opp på den måten de greide å imøtekomme eleven og hjemmet best. Lærer brukte mye tid på å tilrettelegge og samarbeide med foresatt om læringen. Dermed kan det se ut

som om systemet rundt Lisa den første tiden var en opprettholdende faktor for at det ufrivillige skolefraværet ble unødvendig lang da vegringen mot skolen startet. Risikofaktorer for ufrivillig skolefravær kan være av systemisk karakter, eller miljømessige. Eleven kan også ha noen biologiske faktorer i seg som kan påvirke vegringen (Havik, T. & Ingul, J.M, 2021). Lisa selv tenkte kanskje ikke over det i like stor grad. Hun følte at det var mor som støttet henne. Hun sa:

Lisa: «...Koblet meg på teams når de hadde time og fulgte med på gjennomgangen, deltok også i deler av skoletimen...»

Lisa: «...Akkurat når jeg bare var hjemme så følte jeg ikke hjelp fra kontaktlærer og rektor...»

Lisa fikk hjelp i skolefagene fra mor. Det å være foresatte den perioden, følte nok ganske krevende ei stund. Det kan godt være at det var en opprettholdende faktor at det varte så lenge tid før det tverretatlige samarbeidssystemet kom på plass.

Mor beskrev lengre opp i drøftingen at hun ikke ble tatt alvorlig, og at hun måtte innhente en kompetanse hun ikke hadde fra før. På en annen side så hadde skolen oversikt over kompetansemålene og klassetilhørigheten, som de også tenkte på var viktig. Lisa hadde hele tiden stolen og pulten sin stående på samme plass i klasserommet. Dette for å vise at her venter vi på deg. Vi ønsker at du skal være her. Mor sier også at hun tror at det har vært viktig. Psykolog hos Psykisk helse og rus hadde veiledning på det, både inn mot Lisa, foresatt og skolen. Mor sa:

Mor: «Hun har en pult på klasserommet, den står der. Det har psykisk helse og rus vært klar på at det er kjempeviktig.»

I intervjuet var det også spørsmål om hva foresatt tenkte om måten den tverrfaglige gruppen jobbet på? Sammen med deg og Lisa og hver for seg? Foresatte svarte:

Foresatt: «Jeg tenker at den tverretatlige gruppen har jobbet bra og det er fordi at gruppen har vært opptatt av å høre på hva Lisa sier. Det tror jeg har hjulpet Lisa veldig mye. Hun har ikke blitt overkjørt og snakket over hodet på. Hun har fått lov til å være med og deltatt og sagt det hun mener og hva hun følte, og at hun har blitt trodd. Det har hjulpet henne mye.»

Artikkel 12 i barnekonvensjonen, skal også sikre at barnets stemme blir hørt. Her blir det forsterket at det å ivareta elevstemmen oppleves som godt, både av foresatte og elev. I tverretatlig samarbeid må deltageren bruke de tre intellektuelle dyder, beskrevet av Aristoteles: Epistêmê, Techne og Fronesis. Epistêmê er teorien, eller kunnskapen vi har med oss inn i arbeidet. Techne er ferdighetene vi har lært oss. Fronesis betegner vår praktiske klokskap. Den enkelte hjelper må ha en god kunnskapsbasis (Epistêmê), praktisk klokskap (Fronesis) og i tillegg må man ha de nødvendige ferdighetene for å kunne handle på en god måte (Techne) (Harkestad, Olsen og Haug, 2022).

Eleven deltok selv på samarbeidsmøter, hun fikk en kort oversikt over hva vi skulle snakke om. Hvilke mål hun trodde at hun greide å sette seg, mål som det ble jobbet mot. Elevstemmen ble vektlagt i stor grad. Det ble avklart på fagmøter hvordan de skulle fremstå i samarbeidsmøtene. Hvordan eleven og hjemmet skulle forberedes og hvordan de skulle bidra i samarbeidsmøtene. Hjem og skole er gjensidig avhengig av hverandre og sammen må de løse felles oppgaver som er knyttet til barn og unges læring og utvikling (Nordahl, 2007 i Drugli og Nordahl, 2016. S 4)). Lisa sin opplevelse av å delta i samarbeidsmøtene var slik:

Lisa: «...Jeg syntes at det var greit å være med på samarbeidsmøtene. Da fikk jeg litt oversikt. Jeg følte det ikke som mas, jeg opplevde det som bra...»

Lisa: «...Jeg følte mye støtte fra psykisk helse og rus, og PPT. Tenker at det var viktig for meg at det ble gjort på denne måten som vi gjorde det...»

Det er viktig i fraværssaker er det er et godt tverretatlig samarbeid. Det er ofte behov for støtte fra PPT, skolehelsetjeneste, fastlege spesialisttjeneste og barnevernstjeneste. Et slikt samarbeid er særlig viktig når det ikke skjer framgang til tross for tilrettelagte tiltak. Fagfolk i støtteapparatet kan bistå med veiledning, utredning, konkrete råd, videre henvisning (Havik, 2021).

På spørsmål om: Hva tenker du er viktigst å huske på for de som hjelper barn med å greie å komme tilbake til skolen igjen, etter at det har vært vanskelig å komme seg til skolen?

Lisa: «Det aller viktigste for alle sammen som kanskje er med i slike vanskelige saker er å høre på ungene og være behjelpelig.»

Opplæringsloven er tydelig på at eleven har rett til et psykososialt godt læringsmiljø. Jf. Opplæringsloven § 9a-1. Skolen i sin rolleutøvelse har et stort ansvar for denne inkluderingen. Salamancaerklæringen strekker inkluderingsbegrepet til å gjelde alle elever som av ulike grunner strever i opplæringen (UNESCO, 1994). Å skape inkluderende praksiser er mer omfattende enn å bare ta hensyn til de som får spesialpedagogiske tilbud. Kravet gjelder prinsipielt for alle elever i skolen. Artikkel 12, skal også sikre at barnets stemme blir hørt. Eleven har en rett og plikt til grunnskoleopplæring. Salamancaerklæringen strekker inkluderingsbegrepet til å gjelde alle elever som av ulike grunner strever i opplæringen (UNESCO, 1994). Artikkel 12, skal også sikre at barnets stemme blir hørt. Eleven har en rett og plikt til grunnskoleopplæring.

Det å få frem elevstemmen er det aller viktigste. Tett skole- hjem samarbeid er viktig for å avdekke når fraværet er bekymringsfullt. Det kan tyde på at elever som ikke har skolefaglige vansker kan oppleve at det tverrfaglige samarbeidet på skolen ikke følger prosedyrene for handling i form av kartlegging og undersøkelser og tidlig intervensjon på samme måte, som hos elever som har skolefaglige vansker. Et godt samarbeid der målet er at eleven skal bli inkludert på en god måte i sitt skolemiljø jf. Opplæringsloven. Der må alle være bevisst sin egen rolleutøvelse og være trygg på hverandre i samhandlingen med hverandre, hjemmet og skolen. Lisa og foresatte beskriver at de opplevde å bli ivare tatt av laget rundt barnet.

### 5.3 Samarbeid og samhandling mellom fagprofesjonene til det beste for eleven

Samhandlingsreformen gjorde at samhandlingen rundt elever med ufrivillig skolefravær i dag blir håndtert på en bedre måte enn hvordan den ville blitt håndtert på 1800- tallet og frem til 1970 årene. Miljøfaktorene rundt eleven har endret seg betraktelig siden den gang. Samhandlingsreformen kom som et nødvendig pålegg slik at kommunene ble presset til å tenke annerledes i organiseringen inn mot elever som har en form for strev.

Det blir lagt vekt på et koordinert tverretatlig samarbeid mellom PPT, skole, psykisk helse, helsestasjonen, barnevern, foresatt og elev. Tverretatlig samarbeid er samarbeid mellom de ulike etatene. De er i laget rundt barnet. Nordahl mfl. (2018) viste til at det er

utfordringer med tanke på at barn blir segregert i dagens skole. I den sammenhengen har det blitt iverksatt et kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis, udir.no, 2021). Dette skal være med på føre til en større inkludering av alle barn i norsk skole.

Fagprofesjonene må finne gode samhandlingsmodeller for å gi trygghet inn mot de som har behov for støtte, hjelp og veiledning. Kommunikasjonsmodell; Verkstedmodellen kan brukes som en idealmødel for samarbeid (Eriksen, 1993) den bygger på et åpent systemperspektiv. Samarbeidet og samhandlingen mellom fagprofesjonene opplevdes som en trygghet for foresatt:

*Foresatt: «Jeg tenker at den tverretatlige gruppen har jobbet bra og det er fordi at gruppen har vært opptatt av å høre på hva Lisa sier. Det tror jeg har hjulpet Lisa veldig mye. Hun har ikke blitt overkjørt og snakket over hodet på. Hun har fått lov til å være med og deltatt og sagt det hun mener og hva hun følte, og at hun har blitt trodd. Det har hjulpet henne mye. Jeg synes at det var greit med alle møtene. Både de som vi deltok på og de møtene som dere hadde uten at vi var til stede. På slutten kunne vi kjenne at det ble litt mye, men da begynte ting å ordne seg etter hvert. Vi så at det var fremgang, da kunne det bli litt slik at huff er det møte igjen nå. Jeg tror at det var viktig og at det måtte være slik med alle møtene. Følte at gruppen samarbeidet godt. Det fungerte for oss.»*

Formelt ligger det et juridisk krav om informert samtykke som blir skrevet under. Samtykke ligger i prosedyrene som kommunen har. Det er viktig når flere skal samarbeide at det foreligger samtykker og profesjonenes forståelse av taushetsplikt. Den 14.02.23 kom det en ny veileder om taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt i forvaltningen. Veilederen gjør det også lettere for brukere av offentlige tjenester og finne ut hva som gjelder for deres situasjon (regjeringen.no- veileder om taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt i forvaltningen). Det er viktig at den felles forståelsen for deling av nødvendig informasjon blir til det beste for barnet. Slik at det oppleves som fremmede rund elevens tverrfaglige og tverretatlige samarbeid.

I samarbeidet rundt Lisa var det aldri noe problem å få samtykke fra hjemmet. Både foresatte og Lisa var godt orientert. Det ble oppnevnt en koordinator. Det ble skifte av koordinator underveis, dette ble gjort for at det var naturlig at PPT hadde den første koordinatorfunksjonen. Ei stund jobbet PPT, skole hjem tett sammen for å restarte samarbeidet mellom hjem og skole, og få tilliten tilbake. Da var det naturlig at PPT hadde rollen som koordinator av samarbeidsgruppen.

På fagmøter så diskuterte gruppen faglige spørsmål og ressurser på en annen måte, enn når Lisa og foresatt var til stede. Foresatte og den tverretatlige gruppen hadde en gjensidig tillit og respekt for at dette ble handtert på en god måte. Den tverretatlige gruppen kan sammenlignes med et orkester, der den enkelte spiller på sitt instrument, det må være felles noter og en koordinator/dirigent for å samle trådene (Hønningstad 1996, i Glavin og Erdal 2020 s, 29). En koordinator kaller inn til møter, sørger for at det blir skrevet referat og knytter sammen de ulike fagprofesjonene etter behov. Kaller inn til møter og finner møteplass. Alle i laget rundt barnet bør kjenne godt til hvem som er koordinator for gruppen. Koordinatoren kaller også inn til fagmøter og samarbeidsmøter, og sørger for at det blir skrevet oppsummerende referat med tydelige arbeidsoppgaver og nye mål. Samtykker ble forklart, innhentet, delt og skrevet under.

Barnevern: «Vi innhenter veldig tidlig samtykke til samarbeid. Det legger jo grunnlaget for alt. Vi ønsker jo å samarbeide med de som er rundt familien. Det er viktig at de er godt orientert og at de skriver under på et informert samtykke. I en undersøkelsessituasjon så tenker vi samarbeid med andre.»

PPT: «Foreldre og elev ble spurt om det var greit at vi hadde fagmøter, der vi kunne snakke om og legge til rette på best mulig måte. Det at vi kunne diskutere sammen og ha gode forslag til foresatt og elev og fremstå som at dette hadde arbeidet fram i fellesskap var viktig.

Psykolog: «Vi hadde skriftlig samtykke på at vi fikk lov til å ha fagmøter.»

Rektor opplevde samarbeidet med PPT som en rutinepreget samarbeidspartner. Det ble sett på lovverk og prosedyrer. Det kan virke som om holdninger til lovverk og prosedyrer har endret seg på skolen, eller kanskje blitt bekreftet som nyttig for skolen. Skolen sin rolleutøvelse med tanke på egen og eksterne støttesystemet sin innsats for å lytte til eleven sin stemme. For å prøve å forstå rolleforståelsene i det tverretatlige laget rundt eleven, er det viktig å se på hvordan skolen tenker at støttesystemet sin innsats er. Skolen kan kanskje tenke at de eksterne utøverne ikke kommer til å gjøre så stor forskjell. Spesielt når det gjelder å lytte til eleven sin stemme. Skolen vurderer de andre i den tverretatlige gruppen, men ingen vurderer hvordan skolen lytter til eleven sin stemme (Harkestad, Olsen og Haug, 2022). Rektor sier slik om opplevelsen når PPT kom inn i samarbeidet.

Rektor: «Det kom inn et rutinepreget PPT inn i skolehverdagen vår som hadde med seg papir som de var opptatt av ble signert og ble brukt aktivt for å trygge at deling av informasjon foregikk rett. Dette lærte skolen mye av. Dette gjorde at vi fikk startet samtaler på det nivået vi hadde behov for å starte på.»

Skolen sin måte å lytte til eleven sin stemme kom frem gjennom kontaktlærers sitt samarbeid med hjemmet og den læreren som greide å få en god relasjon til Lisa. De fikk vite gjennom foresatte hva Lisa mente, tenkte og følte rundt de ulike tiltakene. Lisa fremstod som trygg i samarbeidsmøtene. Hun fikk satt egne mål og si ifra hva hun syntes var greit, og hva som var ugreit. Rolleforståelsen mellom fagprofesjonene kan også være med på å hemme og fremme fremgang i veien tilbake til skolen for Lisa. Ut fra det som rektor sier så kan det kanskje være en opplevelse for Lisa at PPT bidro sammen med skolen. Eleven opplevde da å bli mer inkludert i samhandlingen rundt sin egen utfordring. Dette er roller som PPT og de andre støttespillerne bør fylle, da dette er et av deres hovedmandat. Det er uheldig at skolen tenker at de støttespillere ikke er så viktige. Dermed får rolleforståelsen store sprik og dette kan gi en ubalanse Harkestad Olsen og Haug (2022), viser til KOSIP undersøkelsen der skolen vurderer at PPT (heller ikke barnevern, og helsesykepleierne) er så viktig i tilretteleggingen rundt eleven.

Kanskje hadde skolen ventet for lenge med å starte opp med en systematisk oppfølging? Det kan virke som om de fikk litt drahjelp fra PPT etter at skolen fikk restartet samarbeidet med hjemmet. Fordelingen i den tverretatlige gruppen var slik at psykisk helse jobbet med forståelsen av vanskene med å være på skolen. Denne forståelsen ble det jobbet med både på fagmøtene og samarbeidsmøter. Samtidig som psykisk helse jobbet sammen med eleven. Eleven og foresatte fikk en forståelse og opplevelse av at vi forstod og at vi sammen med dem ønsket å legge til rette for en bedre inkludering av Lisa i skolemiljøet. Psykolog snakket med Lisa og de andre hjelperne i den sammensatte gruppen.

Psykisk helse: «Hun ble henvist til psykisk helse fra helsesykepleier. Det var ikke et ønske om å ha samtale med helsesykepleier».

Psykisk helse: «Det med den angstforståelsen for skolen og at det var vanskelig for henne, at man vet det, og at det ligger i bunnen. Det var nå en jobb jeg gjorde helt i starten, kartla og jobbet med den diagnostiske forståelsen av henne på dette området».

Lærer: «Jeg tenker at da psykisk helse først var inn så ga du oss på skolen god veiledning, og ikke minst til den assistenten som var koblet på. Du var flink til å gi oss tryggheten i det vi skulle gjøre, og hvordan vi skulle møte ulike utfordringer.»

KOSIP undersøkelsen viser signifikante forskjeller i forståelsen av inkludering, og man kan anta at det ikke er tilfeldig. Kommunehelsetjenesten (16%) og barnevernstjenesten (26%) er de som har lavest skåre på å ha diskutert om de har en felles forståelse av inkludering. PPT og skole skårer begge med (54%) som er vesentlig høyere enn barnevern og kommunehelsetjenesten. Dette kan indikere en rolleutøvelse for PPT og skole som er mer opptatt av inkludering. Opplevelsen var at psykisk helse jobbet godt med forståelsen av vansken og veiledet de andre på hvordan de skulle møte vanskene med forståelse for det som var til hinder for Lisa. Her viser det at samarbeidet og samhandlingen var til god hjelp i at alle skulle forstå hva Lisa opplevde som vanskelig.

Hele det lokale støttesystemet (PPT, barnevern og kommunehelsetjeneste) skårer skolens innsats i å lytte til eleven lavere, enn det skolen gjør selv. Det samme gjelder å oppdage om barn strever mer enn andre. Der vurderer også (PPT, barnevern og kommunehelsetjeneste) vurdere skolen er vesentlig lavere til å oppdage barn som strever, enn det de vurderer seg selv. Det samme gjelder også med tanke på tilrettelegging og sette inn tiltak. Mye tyder på at de ikke har tillit til hverandres kompetanser, det er bekymringsfullt. Det er derfor ekstra viktig at alle sammen forstår hverandre sine roller i dette samarbeidet. Det kan være utfordrende, men kan også gi handlingsrom (Harkestad, Olsen og Haug, 2022). Både avklaring av roller, ansvarsforhold, relasjonsbygging, gjensidig kommunikasjon og god kjennskap til elevens skoledag er kjempeviktig for å lykkes i samarbeidet mellom lærere og de andre profesjonsutøverne i de samarbeidende profesjonene (Mæland & Tjomsland, 2021 i Harkestad, Olsen og Haug, 2022)). Lærer opplevde det som vanskelig og fikk en viss utrygghet i hvordan hun kunne legge «press» på eleven. Gjennom veiledning ble det tryggere. Dette kom frem i diskursen mellom fagprofesjonene:

Lærer: «Det er vanskelig det med å stille krav, ville hun da helt slutte å komme på skolen? Det er også skummelt, vi lærere kan være redd for å gjøre situasjonen verre for eleven. Psykologen stilte krav, men allikevel kom ikke eleven utenfor komfortsonen sin. Da fikk vi ikke den utviklingen at vi kunne se at det gikk greit. Jeg turte ikke.»

PPT: «Det ligger på en måte litt kvalitetssikring i det at om man kjenner på at helsesykepleier begynner å måtte opptre som en behandler, da bør man henvise til psykisk helse og rus.»

PPT: «Jeg tror vi må være tettere på foreldrene enn hva vi er i dag. Komme inn på hjemmebane og se på relasjoner der og hvordan eleven har det på fritiden sin. Hvordan greier foreldrene å få frem ungene sine. Hvordan gjør de det for å få dem ut døra, hvordan legger de til rette for treff med andre venner. Tidlig inn med

*veiledning på hjemmebane. Generelt vanskelig å være foreldre når du har et barn som ikke vil være på skolen. God kartlegging.»*

*Psykisk helse: «Det var jo derfor barnevern ble koblet inn også, for å gjøre en kartlegging.»*

*Rektor: «Når jeg foreslo at kanskje vi skal spørre om hjelp noe steder, da sa mor at ja det er nå du skal foreslå barnevern sikkert. Det ligger en grunnleggende feiloppfatning i hva barnevern gjør hos enkelte. Råd og veiledning er så mye og så mangt. Det at mor hadde hentet inn masse kunnskap om hvilken måte barnevern ble koblet på, var ikke bare heldig i denne saken. Mor hadde en antagelse som kanskje ikke stemte helt med virkeligheten. Kanskje ikke for jenta, men fra mor. Mor skjønnte at jeg nevnte barnevernet.»*

*PPT: «I prosedyrene er det mest med det å kartlegge skolen. Om det er trygt og godt skolemiljø, det skal ikke bare kartlegges på skolen. Det er alle faktorene i alle miljøene rundt eleven. Hjemmet og fritiden skal også kartlegges. Må bli bedre på å kartlegge i hva behovet er.»*

*Lærer: «Jeg er enig med PPT, vi må se breiere og kartlegge, skole, hjemmet og fritid og gjerne internett. Det er mye som foregår og skjer der. Det er viktig at vi er et team rundt eleven. På en skole kan vi ikke stå aleine i denne vanskelige situasjonen. Det er ikke en problematikk som bare skolen kan løse. Jeg har lært at det er kjempeviktig med et team rundt eleven for å føle seg tryggere på at ting blir gjort i rett rekkefølge. For at vi som profesjonelle kan vise den tryggheten til hjemmet. Da er det viktig at vi har snakket sammen i forkant, god kjennskap, god kunnskap, gode rutiner, tett samarbeid og evne til å snakke fra levra uten at noen skal ta oss. Noen ganger kan det være godt å si noe bare for å høre hvordan det høres ut. Det kan man få ivaretatt gjennom fagmøtene.»*

Det er viktig å gjøre vurderinger underveis i samarbeidet om hvem som skal delta og hvilken rolle de har i samarbeidet. Det er viktig at man har fagmøter opplevdes som en lufteventil for lærer og en trygghet. Alle i den tverretatlige gruppen opplevde en større trygghet gjennom å strukturere møtene i form av denne inndelingen; fagmøter og samarbeidsmøter.

*PPT: «Noen ganger må man ta en vurdering om hvem som skal delta i samarbeidsmøter. I denne saken så representerte psykisk helse (helsebiten).»*

Helsestasjonen opplever det som merkelig at de ikke har vært en større del av det tverrfaglige samarbeidet. Sett i ettertid og med tanke på diskursen og samtalen/dialogen mellom den tverretatlige samarbeidsgruppen. Kan det se ut som om det kanskje hadde vært bedre at helsesykepleier hadde gjennomført samtalen med Lisa og at de hadde foregått på skolen. Slik blir det gjort i dag. På en annen side så kan det godt være at det var fremmede med psykologen som gjennomførte samtaler med Lisa, og ga veiledningen inn mot hjelperne, sammen med PPT som jobbet med systemet på skolen sammen med rektor. Det ble diskutert at det kunne bli forbedringer i prosesser i samarbeidet rundt elever:

*Helsestasjon: «Skolehelsetjenesten har vært lite involvert i denne saken, i barnets journal er skolefravær nevnt en gang og at lege overtar samtaler. Her er det et forbedringspotensial.»*



Psykisk helse: «*Hun ble henvist til psykisk helse fra helsesykepleier. Det var ikke et ønske om å ha samtale med helsesykepleier*»".

Psykisk helse: «*I denne saken så hadde det vært en fordel at man kunne hatt en helsesykepleier på skolen som kunne tatt samtaler med eleven.*»

Helsesykepleier: «*Det hadde vært fint å kunne vært en del av laget rundt barnet, selv om man ikke hadde trengt å være så tett på*».

Rektor: «*Det ble jo shoppet helt inn på personnivå inn i de ulike enhetene. Det påpeker jo litt det da*».

Rektor: «*Tenker at oppfølgingen har vært så bra som den kunne bli ut fra forutsetningene. Noen personer og steder blir valgt bort.*»

Helsesykepleier: «*Jeg tenker at det bør være noen fra vår tjeneste som starter opp, men om vi ikke kommer noen vei med samtaler. Så kan vi henvise videre til psykisk helse og rus.*»

Psykisk helse: «*Jeg tenkte helsesykepleier hadde vært en naturlig samtalepartner, for at det ikke var en behandling og da skal man heller ikke gi inntrykk av at det er en behandling.*»

Helhetstanken er viktig i et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Kvalitet og kompetanse skapes i et fellesskap mellom medlemmene i den tverrfaglige og tverretatlige gruppen. Lauvås, K. og Lauvås, P (2004) hevder at når det moderne samfunnet er så sektoroppdelt så er det en nødvendighet for å komme fortest frem til gode prosesser og beslutninger. For å ta vare på helheten blir det tverretatlige og tverrfaglige samarbeidet viktig. Helheten kan forstås og tolkes gjennom miljømodeller og hvordan de ulike arenaene påvirker hverandre. Denne tolkningen, forståelsen og påvirkningen blir sett på gjennom Bronfenbrenners miljømodell (Bronfenbrenner, 1979), og «The mattering Wheel» av (Prilleltensky, 2020). I den diskuterende dialogen (diskursen) mellom deltagerne ble det løftet frem samskapte tanker i måten å samhandle på.

Denne analysen kan vise at samarbeid og samhandling mellom fagprofesjonene er fremmede for eleven, men at det også kan bli hemmende om man ikke jobber i felles forståelse. Det ligger alltid en usikkerhet i hvem som bør delta i samarbeidsgruppen og den kan variere etter behov underveis. I denne saken hadde det vært endel bytte av mennesker. Bakgrunnen for det var relasjoner som fremsto som vanskelige. Fagprofesjonene stiller spørsmål til hvorvidt det er formålstjenlig å foreta bytter. Hvorvidt bytter var fremmede, eller hemmende kan sikkert diskuteres. Udiskutabelt er at godt samarbeid og samhandling mellom hjelperne er avgjørende faktorer. Tetzchner (2020) viser til nivå 3; er eksonivået finner vi arenaer som barnet selv ikke er så mye til stede, men kan bli påvirket av det. Noen eksempler kan være; helsestasjon, PPT, BUP og barnevern. Det kan bli gjennomført tiltak sammen med barnet. Det kan også påvirkes direkte gjennom at lærere og foreldre får råd og veiledning. I denne saken fikk skolen og foreldre, råd og veiledning fra PPT og psykisk helse og rus. Dette viste seg nok å være fremmede at samarbeidsprosessen og at samhandling er til det beste for eleven.

#### 5.4 Miljøfaktorer som kan virke hemmende og fremmede i «Veien tilbake til skolen»

Heldigvis har det vært store fremskritt i skolepolitikken når det gjelder ivaretagelse av eleven sine rettigheter. Beskrivelser som totalforsømmere, elever med spesielle behov, gjensittere og ensidig beskrivelse som skulk er i dag mer nyansert. Spesialklasser

og spesialskoler er nesten ikke eksisterende i dag. (Harkestad, Olsen og Haug, 2021 s, 26). I dag er det et mer nyansert syn på det man tidligere bare kalte skulk. Statlige føringer i form av stortingsmeldinger som blir førende for den enkelte kommune, gir et annet handlingsrom og fremtvinger at man må jobbe med forståelsen av mennesket i miljøet på en annen måte enn tidligere. Det å oppdage sårbarheter allerede på helsestasjon/ barnehagenivå kommer til å bli viktig fremover, for å forhindre ufrivillig skolefravær. Nasjonalt er det også lite spesifikke mål på hvor mange som strever med ufrivillig skolefravær i Norge. Det er mange miljøfaktorer som kan påvirke eleven.

I 2005 la Uri Bronfenbrenner til at system som han kalte kronosystem for et tids system i et barns liv. Det viser til hvordan hendelser, krig, dødsfall, skilsmisser og pandemi kan påvirke barnet (Tetzchner 2020). Lisa opplevde en pandemi. Det opplevdes som greit at alle var hjemme ei stund. Lisa: «...Det var også Korona midt oppe i dette og da var jo alle på teams en periode...» Kanskje var dette med på å ta litt av trykket med det å ikke være på skolen. Det var vanlig at alle var hjemme. Da ble det enda mer naturlig for Lisa å opprettholde kontakten med vennene sine. (Eikeland, 2008b 24-35).

Underveis i fokusgruppeintervjuet dukket ofte det med ressurser opp. Ledelsen og kontaktlærer må legge til rette slik at eleven sin individuelle rettigheten blir oppfylt, uavhengig av ressurser. Rektor og kontaktlærer samarbeidet tett. De måtte gjøre omrokking i staben, både menneskelige ressurser og økonomiske ressurser. Sett på en annen måte så kan det de gjorde være besparende på sikt og den menneskelige faktoren og rettigheten hun har, blir bedre ivaretatt for Lisa.

Dette kan kanskje være positivt for Lisa med tanke på gjennomføringen av 13. årig skoleløp. Forskning viser at jenter har større gjennomførings prosent, enn gutter. Dette er fremmede faktorer i samfunnet som taler til Lisa sin fordel. Det er viktig å få Lisa inkludert og at hun beholdt sine individuelle rettigheter på tross av diskusjonen om ressurser på skolen. Når det ble snakk om ressurser sa lærer og rektor dette:

Lærer: «Det ble satt inn ressurser, manglende ressurser var ikke noe tema. Det ble signalisert tidlig opp til foresatte. Det også skaper trygghet der vi kan finne løsninger sammen. Det ble ikke låst innenfor en gitt ramme, men det ble også mulighet til å se utenfor rammen i fellesskap.»

Rektor: «Når det gjelder ressursbruk så er det veldig ofte at vi får beskjed at det skal man ikke tenke på. Veldig ofte i skolen i dag så er det en faktor, fordi at man får ikke tilført flere midler underveis. Selv om man får større utfordringer. Dukker det opp noe nye utfordringer i løpet av et skoleår, så får man ikke tilført flere penger. Da må man omdefinere og omrokere på de ressursene man allerede har.

Eleven har sine rettigheter skal ivaretas og det kan være vanskelig å imøtekomme de ulike behovene som den enkelte elev har. Det kan oppstå situasjoner i møter som kan være uheldig. Det er uheldig at ressursdiskusjoner kommer opp i samarbeidsmøter i forbindelse med tilrettelegging ved ufrivillig skolefravær. I opplæringsloven om spesialundervisning står det kun om eleven sine rettigheter, og PPT skal tenke på eleven sine rettigheter. PPT skal være eleven sitt talerør. PPT svarte slik etter at spørsmålet om ressurser kom opp til diskusjon:

PPT: «Vi kommer litt i et krysspress når det blir snakk om det med ressurser. I loven om spesialundervisning der står det helt tydelig at vi ikke skal tenke på det med ressurser. For oss er det ikke snakk om at vi skal vurdere ressurser. Når PPT

*foreslår tiltak i ei sakkyndig vurdering så er det ikke noe som heter for at skolen ikke har ressurser. Vi kommer dermed i et press da vi kanskje vet at skolen er presset på det med ressurser, og vi vet at dermed kan det gå ut over andre elever. Vi forstår også hva det kan føre til. Det kan oppleves som litt vanskelig. Vi opplevde en gang at vi snakket om ressurser og mor var til stede og det må vi ikke gjøre. Viktig at alle stopper opp om dette med ressurser kommer opp i møte med foresatte og elev. Viktig at møteleder styrer bort denne diskusjonen.»*

Den offentlige sektor er under et stadig krysspress. Kompetanse må heves og det er hele tiden et behov for tilførsel av ny kompetanse, på en annen side opplever man nedskjæringer i budsjett, kutt og sparetiltak (Skorstad, 2007). Moralsk sett har Lisa sin rettighet på tross av hvilke ressurser skolen opplever som tilgjengelig. Her kan vi se ulike innfallsvinkler på hvordan man kan tenke rundt det med ressurser mellom skole og PPT.

Jo lengre tid det går før skolen handler jo lengre tid kan eleven komme til å bruke før hun er tilbake på skolen. Her kan man nok tenke at det kanskje at det gikk for lang tid før det ble satt i gang tiltak gjennom skolen og at fraværet dermed ble langvarig. Her kan det være en miljøfaktor på skolen som kan virke hemmende med tanke på når man skal sette inn tiltak. Forståelsen for når man skal starte opp med kartlegging og lage mål og delmål som man skal jobbe mot og som skal nåes er ulike.

Nærmiljøet viste seg som en fremmede faktor for Lisa, opprettholdelse av venner og fritidsaktiviteter var viktig for henne. På en annen side opplevde Lisa at det gikk bra å ikke gå på skolen. De andre elevene på skolen fikk ikke lærer sin stemme på hvorfor Lisa ikke var på skolen. De fikk Lisa sin stemme på hvorfor hun ikke var på skolen. I første del av drøftingen sa Lisa at hun trodde at vennene i klassen forstod hvorfor hun ikke var på skolen. Her oppstod det et vakuum i skolemiljøet som man kan tenke er usikkert om det fremmede, eller hemmende for Lisa.

*Lærer: «Klassen og venner er kjempeviktig. Jeg vet at de selv eier helsehistorien sin. Jeg vet at det er viktig å passe på å ikke si ting man ikke skal si. Men jeg skulle ønske at jeg kunne informert klassen på en helt annen måte. For å gi dem en bedre forståelse av problematikken. Det har det ikke blitt gitt åpning for. Det er bare hun selv som har sagt det hun ønsker skulle blitt sagt. Åpenhet hadde blitt bedre for alle.»*

*PPT: «Jeg tror vi må være tettere på foreldrene enn hva vi er i dag. Komme inn på hjemmebane og se på relasjoner der og hvordan eleven har det på fritiden sin. Hvordan greier foreldrene å få frem ungene sine. Hvordan gjør de det for å få dem ut døra, hvordan legger de til rette for treff med andre venner. Tidlig inn med veiledning på hjemmebane. Generelt vanskelig å være foreldre når du har et barn som ikke vil være på skolen. God kartlegging.»*

*Psykisk helse: «Det var jo derfor barnevern ble koblet inn også, for å gjøre en kartlegging.»*

*PPT: «I prosedyrene er det mest med det å kartlegge skolen. Om det er trygt og godt skolemiljø, det skal ikke bare kartlegges på skolen. Det er alle faktorene i alle miljøene rundt eleven. Hjemmet og fritiden skal også kartlegges. bli bedre på å kartlegge på hva behovet er.»*

Det sentrale må være hva familien har behov for, og ikke profesjonenes behov for å hjelpe (Glavin & Erdal s. 23). Man kan kanskje også tenke at kartleggingen av samtalen

med eleven om hvordan eleven tenker at hennes opplevelse av skolemiljøet var. Kanskje resten av klassen hadde blitt kartlagt, men kanskje ikke at Lisa sin egen stemme hadde blitt vektlagt og hensyntatt. Eller at svarene ble så vanskelige å imøtekomme for skolen. Lærer svarer slik på hvordan hun tror at sin rolle har vært avgjørende:

Lærer: *«Jeg tror at rollen min har vært både og.»*

Rektor: *«Ja, jeg tenker at min rolle hadde betydning for at veien tilbake til skolen ble enklere for Lisa.»*

Lærer vet at det har vært godt lagt til rette med tanke på ukeplaner og opplæringsmål. Allikevel kan det se ut som om lærer sitter og kjenner på at lærer- elev relasjon ikke har vært optimal. Lærer har også sagt at hun opplevde det som vanskelig når Lisa var hjemme på full tid og at det var vanskelig med teams-undervisning, også at det var vanskelig da Lisa fulgte klassen sin gjennomgang via teams. Hun følte at hun ikke rakk til med forklaringer og at det vanskelig når hunn ikke fikk se ansiktsuttrykk og ikke greide å sanse helt på samme måte som man gjør inne i et klasserom.

Så spørsmålet er om at tanken på at eleven må ha skolefaglige vansker kanskje er for snever blant skoleledelsen. Kanskje tanken var slik i første omgang, slik at PPT ikke trenger å bli koblet på når eleven ikke har faglige vansker. Man kan også lese av prosedyrene til skolen at det står der at PPT skal kontaktes ved fagvansker og kanskje burde denne kommentaren revideres. Da den faktisk kan virke hemmende i målet om å få eleven fortest mulig tilbake til skolen. Barnets stemme representeres også ofte gjennom foresatte, i denne oppgaven der foresatte ønsket PPT inn i samarbeidet rundt eleven, og foresatte opplevde at hun måtte jobbe for å få med seg flere faginstanser, så opplevdes det som en hemmende faktor i hjemmemiljøet den gangen. En oppsummerende kommentar fra PPT, psykisk helse og lærer:

Psykisk helse: *«Dette er en spennende diskusjon, spennende også hvordan intervjuet med mor og foresatt viser. Føler at denne runden har vært nyttig, at vi har satt oss ned og sammen kikket på hva vi har gjort og hvorfor.»*

Lærer: *«Veldig nyttig med en slik refleksjonssamtale. Det å reflektere tilbake var veldig godt. Vi står jo litt i det enda. Dette var lurt, for meg var det en bonus å få reflektert tilbake. Dagene er så travle, så for meg var dette godt.»*

PPT: *«Dette gjør vi sjelden og det var lurt. Stoppe opp og se tilbake på hva vi har gjort.»*

Psykisk helse: *«Skulle vært mer systematisk i å høste erfaringer. Kanskje lagd et system på det. Vet ikke akkurat hvordan det skulle foregått. Hvilken læring kunne vi trekke ut av de sakene vi har sammen. Selv om ingen saker er like, men hva kan være suksessfaktorer vi kan se kan være felles:»*

Det er et eksempel på og et resultat av aksjonsforskning. Målet for hans praktiske filosofi var å utvikle enkeltindividet og det sosiale fellesskapet. Det kan også føre til utvikling av mer tekniske former for kyndighet som blant annet kan være utvikling av systemer og prosesser. I intervjuet ble det det lagt til rette for en viss diskursetikk. Epistemologiske antagelser om kunnskap påvirker hvordan det oppleves for de som blir intervjuet. *«Kunnskapsspørsmål handler om for et eksempel om hvorvidt en intervjupersons spontane fortelling skal sees på som digresjon fra den vitenskapelige oppgaven med å*

*innhente fakta, eller om fortellinger er vesentlige aspekter ved menneskelig kunnskap»*. (Kvåle og Brinkmann, 2012 s, 66). Her ble den spontane fortellingen som kom frem angående ressursbruk og hvordan gruppen kunne samhandle på best mulig måte for å ivareta elevstemmen og eleven sin rettmessige krav til inkluderende ivaretagelse i sitt skolemiljø.

I forhold til loven lovverket står det tydelig: «Å skape inkluderende praksiser er mer omfattende enn bare å ta hensyn til de som får spesialpedagogisk hjelp». I denne uttalen tenker jeg at det implisitt ligger et ansvar for skoleledelsen om at flere fagprofesjoner skal være med og delta i form av veiledning, sammen med skolen og andre fagprofesjoner bør det jobbes systemisk. Da det nok også er ulike praksis i skolene, kan tiltak få ulikt startpunkt. Den tverretatlige gruppen kan kanskje komme frem til hvordan kan vi løse dette på den beste måten. (Eikeland 2008b. s, 24-35).

Bronfenbrenner og Prilleltensky mattering Wheel viser til at deltagende påvirkningskraft blir større og kan brukes som et virkemiddel for å endre noen tankesett og holdninger blant deltagerne i fokusgruppeintervjuet. De ulike miljøene påvirker hverandre (Heimburg og Ness, 2021). Helt fra Statlige føringer som legger til rette i det kommunale perspektivet som innehar et eieransvar for skolene og personalansvar for ansatte. Det å skape en inkluderende praksis i tankesettet hos alle som jobber med barn er viktig. Ingul og Havik (2021) viser til at gode rutiner registrering og oppfølging av skolefravær kan virke forebyggende. Havik (2018, s. 83) sier også at eleven sin opplevelse av å ikke oppfylle krav og forventninger kan gi en følelse av nederlag og tap av mestring. Kanskje generelle miljøfaktorer rundt eleven burde bli sett på helhetlig, og spesielt med tanke på det helhetlige miljøet rundt eleven.

I etterkant av intervjuet kom det opp forslag i «Familiens hus» om at dette tilbakeblikket som kom frem i diskursen virket nyttig for fagprofesjonene. Det ble foreslått at det kunne blitt formulert som en viktig del av prosedyren for tverretatlig samarbeid. Sett opp mot aksjonsforskning så skapte den tverretatlige gruppa et forslag som kan endre en måte å jobbe med temaet rundt ufrivillig skolefravær. Slik at den tverretatlige gruppen lærer av hverandre.

## 6 Konkluderende betraktninger og tanker rundt videre forskning

Målet med denne studien var å se på hvilke faktorer i skolen og miljøet rundt Lisa som virket hemmende og fremmende for at Lisa skulle greie å nærme seg skolen igjen? Håpet var også at sektorene som var deltagende i den tverrfaglige og den tverretatlige gruppen skulle få en utvikling i sin måte å tenke inkludering på. Samtidig skulle de bli bevisst på hva som kan fremme og hemme utvikling i prosessen i veien tilbake til skolen, for sin fagprofesjon. Hva kunne denne studien tilføre meg av ny kunnskap som jeg kan ta med meg i den videre jobben som PP- rådgiver. Studiens problemstilling var: *Hvilke faktorer kan virke hemmende, eller fremmende i veien tilbake til skolen for Lisa?*

Forskning viser at tidlig intervensjon, tidlig kartlegging og igangsetting av et tverretatlig samarbeid kan gjøre at eleven kommer fortere tilbake til skolen ved ufrivillig skolefravær. I Lisa sitt tilfelle viser studien at når eleven ikke har skolefaglige vansker, kan det virke som om tiltak blir satt inn for seint. Skolens prosedyrer blir ikke fulgt med en gang. Det at foresatte samtidig støtter eleven sin læring og fremholder skolen som viktig, kan i sammenheng med at eleven ikke har fagvansker gjøre at skolen ikke setter inn de rette tiltakene fort nok. Det tok for lang tid før tiltak kom på plass. Havik (2021) påpeker at det er helt nødvendig med et tett og nært samarbeid mellom skole og hjem.

Skolen har et hovedansvar når det gjelder samarbeidsrelasjonen mellom skolen og hjemmet. Det er ofte behov for at flere aktører deltar i samarbeidet. Fagfolk kan være med å restarte samarbeidet om det har utviklet seg og blitt konfliktfylt (Havik 2021). Dette stemte bra med funn i studien.

Ved at elevstemmen fikk stor plass etter at det tverrfaglige samarbeidet ble etablert, gjorde at eleven følte at hun hadde god oversikt over egen situasjon. Samtidig som hun fikk god veiledning fra psykolog i å overvinne eventuelle barrierer i å finne veien tilbake til skolen. Det at Lisa greide å opprettholde styrke i eget selv, gjennom å bli akseptert av jevnaldrende og opprettholde en viss sosial tilhørighet til miljøene rundt seg, var fremmede for Lisa. Skolen greide å ivareta et omsorgsfullt miljø rundt Lisa, etter at hun i økende grad kom på skolen igjen. I boka skolefravær (Havik, 2021 s. 87-88) skriver Havik at tilhørighet handler om det som Per Fugelli sa: *Å være en del av flokken*. Inkluderingsperspektivet er bredt og kan forståes på mange måter, og på mange arenaer hvor eleven oppholder seg. Ufrivillig skolefravær er et tema som kan oppleves som vanskelig, sårt og sensitivt. Det er mange ulike faktorer kan spille inn.

Underveis i arbeidet med dette prosjektet har jeg fått en bredere forståelse for tverrretatlig og tverrfaglig samarbeid. Sett i ettertid så hadde det vært nok med tre forskerspørsmål, på en annen side er ufrivillig skolefravær så sammensatt at jeg nok ikke hadde fått det helhetlige bildet som jeg opplevde å få gjennom dette arbeidet. Som PP-rådgiver har jeg fått en verdifull kunnskap om de ulike utfordringer som kan foreligge i et tverrfaglig og tverrretatlig samarbeid og samhandling. Jeg opplever også at jeg har fått en større innsikt og en bedre forståelse for de ulike etatene sitt lovverk. Noe som igjen har ført til en økende grad av respekt for de ulike fagprofesjonene og utøvelsen av deres arbeidsoppgaver sett i lys av lovverk, nasjonale og kommunale føringer. Kommunen sitt ansvar og eleven sine rettigheter, samt betydningen av relasjoner mellom miljøene som eleven oppholder seg i. Der det langsiktige målet og den holistiske tanken for den enkelte elev vil være hvordan man helhetlig kan hjelpe dem i veien mot å bli en god samfunnsborger og få et godt liv.

Det kom også frem at det er viktig å se helhetlig på alle miljøene rundt eleven. Hvilke miljøfaktorer som påvirker eleven. Vi må få god innsikt i eleven sin opplevelse av de ulike miljøene som eleven oppholder seg i. De ulike fagprofesjonene må også samhandle godt (Harkestad, Olsen og Haug, 2022). Gjennom gode samhandlinger, felles forståelse av rutiner, anerkjennelse og felles forståelse av inkludering av den enkelte elev er man kanskje med på å forebygge frafall i skolen.

### **Videre forskning**

Det kunne vært spennende å få fulgt Lisa videre frem til fullført 13. årig skoleløp, for å se om det stemmer slik som det foreligger i rapporten at flere jenter enn gutter fullfører 13. årig skoleløp (Barnets rettigheter i Norge 2016), der man viser at 73 % av elevene som begynner i videregående opplæring fullførte i 2010- 2015. Ti år etter fullfører 80% og andelen jenter er større enn gutter (regjeringen.no), samt betydningen av relasjonen elev- lærer. Det kunne også vært interessant og gjennomført en kvantitativ studie om; fokus på inkluderende praksis blant hjelperne i tverrfaglig og tverrretatlig samarbeidsteam kan forhindre at elever vegrer seg mot skolen.

## Referanseliste

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences*. *Nordic journal of Studies in Educational Policy*, 6(1). s, 7- 16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Aristoteles. (1999). *Den Nikomakiske etikk*. Til norsk ved Øyvind Rabbås. Bokklubben Dagens bøker
- Bachmann, Kari. & Haug, Peder. Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62. Volda. [Forskning om tilpasset opplæring \(udir.no\)](#) Hentet 30. april 2023
- Bailey, D. B. JR. (1984). *A Triaxial Model of the Interdisciplinary Team and Group Process*. *Exceptional children*, 51 (1): 17-25
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. University of Texas Press, Austin
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres og other late essays*. University og Texas Press, Austin
- Brochmann, G. & Madsen, O.J. (2022). *Skolevegringsmysteriet*. Oslo: Cappelen Damm
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Bjørne- Fagerli, Inger. Couling- Aas, Silje. Kristiansen Gjeruldsen, Janne. (2022). *Årsaken til ufrivillig skolefravær ligger hos skolen*. [Årsaken til ufrivillig skolefravær ligger hos skolen \(utdanningsnytt.no\)](#) : Hentet 20.02.2023
- Carlisle, E., Stanley,L. & Kempe,K.M (2007). Opening doors. Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33, 155-162.
- Carson, Siri G. 2015. «Ethiske teorier for næringslivet». *I etikk for beslutningstakere*, red. Siri G. Carson, 78-114. Oslo: Cappelen Damm
- Cornelius- White, J. (2007). Learner- centeredteacher- student relationships are effective: A meta- analyses. *Review of Educational Research*, 77 (1), s. 113- 143.
- Dale, E.L., Hopfenbeck, T.N., Lie, S. & Throndsen, I. (2009). *Bedre vurdering for læring*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. [Microsoft Word - Evalueringsrapport til Udir.doc](#)
- Dewey, J. (1938). *Experience and Educations*. Kappa Delta Pi
- Dewey, J. (2008). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Maxmillan.
- Drugli, May Britt & Nordahl, Thomas. (2016). Forskningsartikkel: *Samarbeidet mellom hjem og skole*. [Forskningsartikkel Samarbeidet mellom hjem og skole.pdf](#) Hentet 25.03.23
- Eikeland, O. (2008b). *The ways of Aristotle- Aristotelian Phrónêsis, Aristotelian Philosophy og Dialogue, and Action Research*. Bern: Peter Lang Publishers

- Eriksen, E. O. (1993). *Den offentlige dimensjon. Verdier og styring i den offentlig sektor*. Oslo: Tano
- Fangen, Katrine. (2010). *Deltagende observasjon*. 2.utg.Fagbokforlaget. Bergen
- Fay, Brian (1996) *Contemporary Philosophy and Social Science*. Oxford: Blackwell
- Finne, H., Levin, M., & Nilssen, T. (1995). Trailing Research. A Model of Useful Program Evaluation. *Evaluation*, Vol1 (1), s 11.31.
- FN-sambandet. (2003). [Barnekonvensjonen \(fn.no\)](https://www.fn.no) Hentet 20.02.23
- Gjertsen, H. (1994). *Forebygging av kriminalitet- alt for vidt og alt for smalt*.
- Gjøtterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen og Stjenestrøm. (2017). *Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*: Cappelen Damm. Akademisk/NOASP
- Glavin, Kari. Erdal, Bodil. 4.utgave, 2.opplag (2020). *Tverrfaglig samarbeid i praksis- til det beste for barn og unge i kommune- Norge*. HAVE A BOOK. RenaissanceMedia AS
- Greenwood, D.J & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research (2.utg)*. Sage
- Guba, E. G., & Lincoln, y. S. (1989). *Fourth generation Evaluation*. London: Sage
- Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta analyses relating to achievement*. New York: Routledge
- Haug, P. (2003b). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(2)
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Haugland, R. (2004). *Evaluering av forsøk med familiesenter i Norge. Underveisrapport 2. Tilbakemelding til oppdragsgiver og informanter for perioden 2002- 2003 og 2003-2004*. Tromsø RBUP. Universitetet i Tromsø
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademiske. Oslo
- Havik, T. 3. opplag (2021). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*: Gyldendal Akademiske. Oslo
- Havik, T. & Ingul, J.M (2021). *How to understand school refusal*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.715177/full>
- Heimburg, Dina, V. & Ness, Ottar. 1.utgave, 1.opplag (2021). *Aksjonsforskning, samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hemmingsen, Charlotte. Hundstad, Rakel. *De sårbare barna er taperne*. Artikkel i Utdanningsforbundet, publisert 02.09.2020
- Hønningstad, G. (1996): *Tverrfaglig samarbeid i et forebyggende perspektiv*. Forelesningsnotat, «Helse for alle- visjon eller virkelighet», Vette konferansesenter 14.-15. november 1996
- Ingul, J.M. & Havik, T. (2021). *Tidlig intervensjon ved skolevegring*. *Bedre skole*, 2/2021, 28-33.



- Jordet, A.N. (2020) Annerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Karakterer og grunnskolefravær kan påvirke fraværet i videregående skole. SSB.no <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterer-og-grunnskolefravaer-kan-pavirke-fravaeret-i-videregaende-2018-08>
- Kearny, C.A (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257- 282.
- Kearny, C.A (2008a) *Helping School Refusing Children and Their Parents*: Oxford University press
- Kleven, Arnfinn. Hjordemaal, Finn og Tveit, Knut. 2. utgave. 2.opplag (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*: Fagbokforlaget. Bergen
- Knutsen, H. (2004). *Samarbeid på tvers av organisasjonsgrenser*. I P. R (red), *Dugnadsånd og forsvarsverker* (s 19-74). Oslo: Universitetsforlag
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svein 2. utgave. 3.opplag (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*: Gyldendal akademiske. Oslo
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svein 3. utgave. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*: Gyldendal akademiske. Oslo
- Lai, L. (2011). Kompetansemobilisering og egenmotivasjon. *Magma*, 14 (3) 11, 49-55
- Lassen, L., M. & Breilid, N. (2012). Foreldresamarbeid i praksis: Fagbokforlaget. Bergen
- Lauvås, K. & P. Lauvås (2004). *Tverrfaglig arbeid. Perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Levin, M. *Aksjonsforskning som forskning- epistemologiske og metodiske utfordringer*.
- Lie, E.M. (2011). *I forkant kriminalitetsforebyggende politiarbeid*. Oslo: Tano
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self & Society*. Chicago: The University of Chicago Press
- Moe, T (2015). Når ledelse gjør forskjell- Ledelse som virkemiddel for å styrke samarbeidet mellom barnevern og barnehager for tidlig intervensjon. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 91(1),6-27.
- Morgan, D.L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park: Sage
- Mælan, E.N. & Tjomsland, H.E. (2021). Tverrfaglig samarbeid. I H.E. Tjomsland, G.N. Viig & G. K. Resland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen* (s.71- 82). Fagbokforlaget.
- Nes, K., & Strømstad, M. (2001). *Inkluderingshåndboka*. Hamar: Oplandske Bokforlag
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole- hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. [INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE.indb \(regjeringen.no\)](#)
- Pearson, T. (1960). *Structure and process in modern societies*. Glencoe: The Free Press

- Postholm, Maj Britt. Smith, Kari. (2017). *Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: Forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap*. Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold, 71-94, 2017
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015). *Inklusjon- Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag
- Ricoeur, P. (1971). *The model of the text: Meaningful action considered as a text*. Social Research, 38, 529-562.
- Ringdal, Kristen. 4.utgave. 1.opplag (2018). *Enhet og Mangfold*. Fagbokforlaget. Bergen
- Rønningen, G. E. (2003). *Nærmiljø: nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid?* I: H.A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.) Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog? ss. 52-73. Bergen: Fagbokforlaget
- Scheving, F. & Egeberg, E. (2015) «*Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov*». Spesialpedagogikk, Årg. 80, nr. 4
- Schwandt, T. (2000). Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. IN.K. Denzin og Y.S. Lincoln (red). Handbook of Qualitative Research (s, 407- 419). Thousand Oaks, CA: Sage
- Silvermann, David. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research*. 4. utg. Sage. London
- Skaalvik, Einar, M. & Skaalvik, Sissel. (2006). *På vei mot en inkluderende skole?* Artikkel i Spesialpedagogikk 2/2006
- Skorstad, E.J (2007) *Organisasjonsformer. Kontinuitet eller forandring*: Gyldendal akademiske. Oslo
- Solli, K. A. (2010). *Inkludering og spesialpedagogiske tiltak- motsetning eller to sider av samme sak?* Tidsskriftet FoU i praksis, 4(1), 27-45.
- Stang, G, Elisabeth. Aamodt, A, Hilde. Sverdrup, Sidsel. Kristofersen, B, Lars & Winsvild, Aina (2013). «*Taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt. Regelkunnskap og praksis*». Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 3/2013
- Stokke, Hilde Sofie. Sandvin, Tveitnes, Marianne. Ims, Lied, Silje & Harkestad, Olsen, Mirjam. KOSIP- *Kompetansekartlegging av og for laget rundt barna og elevene*. Artikkel i Spesialpedagogikk 04/22
- Stokke, H.S., Tveitnes, M.S., Lied, S.I & Olsen, M.H. (2022) KOSIP- *Kompetansekartlegging av og for laget rundt barna og elevene*. Spesialpedagogikk, 4.
- Sørly, Rita og Blix, Bodil H. (2017). *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana Akademiske. Stamsund
- Tangen, R. (2008). Listening to children`s voices in educational research: some theoretical and methodological problems, *European Journal of Special Needs Education*, 23, 157-166.
- Tetzchner, S. von. (2020). *Utviklingspsykologi* (2.utg). Gyldendal
- Tanggard, L. 2009, «*The research Interview as a Dialogical Context for the Produktion of Social Life and Personal Narratives*», Qualitative Inquiry, Vol. 15, Issue 9, s. 1498- 1515

Thagaard, Tove. 4. utgave (2013). *Systematikk og innlevelse: Sats og ombrekking*: Laboremus Oslo AS

Tjora, Aksel. 3. utgave, 3. opplag (2018). *Kvalitative Forsknings- Metoder*: Gyldendal Akademiske. Oslo

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action and Special Needs Education*. Word Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spania 7.- 10. juni 1994. UNESCO

Westergård, E. & Fandrem, H. (2011). *Samarbeid mellom hjem og skole*. Stavanger: Senter for atferdsforskning 2011.

Wibeck, V. (2011). «Med fokus på interaksjon- om å fange opp samspillet mellom deltagere, ideer, og argumenter i fokusgruppestadier», i Fangen, Kog Selleberg, A. M (red): Mange ulike metoder, 15-36. Oslo: Gyldendal Akademiske

Wibeck, V. Dahlgren, M.A. og Öberg, G. (2007). «Learning in focus groups: an analytical dimension for enhancing focus group research, *Qualitative Research*», 7: 249

Yüksel, D. (2009). «A Bakhtinian understanding of social constructivism in language teaching», *Journal of language and linguistic studies*, Vol. 5, Issue 1, s. 1-19

Nettressurser:

Barneloven § 31: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL\\_6#%C2%A730](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL_6#%C2%A730) Hentet 22. januar 2023

Barnets rettigheter i Norge: Barne og likestillingdepartementet [barnekonvensjonen-norsk-versjon-uu2.pdf \(regjeringen.no\)](#)

[Bronfenbrenners modell - Pedagogisk arbeid \(HS-BUA vg2\) - NDLA](#)

Bufdir: Ny barnevernslov, loven erstatter gjeldende barnevernslov av (1992): [Ny barnevernslov | Bufdir](#) . Hentet 17.03.2023

Bufdir: *Circle of Security- foreldreveiledningskurs* [Circle of Security - foreldreveiledningskurs | Bufdir](#) Hentet 14. april 2023

Bufetat: *PMTO- et foreldreveiledningstilbud* [PMTO - et foreldreveiledningstilbud \(bufdir.no\)](#) Hentet 14. april 2023

NSD, personvern: <http://www.nsd.uib.no/personvern/>

[Elevundersøkelsen 7. trinn og 10 trinn – mobbing \(udir.no\)](#) Hentet 16.oktober

<https://psykisk-kommune.no/medvirkning-gjennom-alerkjennelse-i-skolen/19.256>

Hentet 05.02.2023

[Et lag rundt eleven: Økt helsesykepleierressurs i systemrettet og strukturert samarbeid med skole – en oppfølgingsstudie \(unit.no\)](#)

Fig. 2. Kronosystem, av Amendor AS. (<https://ndla.no/article/29908>). CC BY-NC-SA 4.0. Hentet 15.juli 2022

Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (2023)  
[Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis | Statsforvalteren.no](#)  
[simon,+Press+manager,+Kapittel+1+\(5\).pdf](#) Hentet 30.april

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (1998). [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#) Hentet 2. februar 2023

Mattering wheel: [urn:cambridge.org:id:binary-alt:20210512085521-83527-mediumThumb-83901fig1\\_1.jpg \(350×363\)](#) Hentet 23.10.2022

Meld. St. 47 (2008-2009). *Rett behandling- på rett sted- til rett tid*  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/?ch=2>

Meld. St. 6 (2019- 2020) *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og sfo* [Meld. St. 6 \(2019-2020\) - regjeringen.no](#)

Meld. St. 13 (2011- 2012). *Utdanning for velferd. Samspill i praksis* [Meld. St. 13 \(2011-2012\) \(regjeringen.no\)](#)

Meld. St. 14 (2019- 2020) *Lære hele livet* [Meld. St. 14 \(2019-2020\) \(regjeringen.no\)](#)

Meld. St. 21 (2020- 2021) *Fullføringsreformen- med åpne dører til verden og fremtiden*  
[Meld. St. 21 \(2020-2021\) - regjeringen.no.](#)

Meld.St. 31 (2007- 2008) Kvalitet i skolen. [St.meld. nr. 31 \(2007-2008\) \(regjeringen.no\)](#)

Nasjonal digital læringsarena:

[NOU-samandrag - regjeringen.no](#): NOU (1991)s.10 [Flere gode leveår for alle. Forebyggingsstrategier](#)

[3.3 Samarbeid mellom hjem og skole \(udir.no\)](#) Hentet 29.01.2023

[Saksgang: Kommunereformen - regjeringen.no](#) Hentet 3.november

[Samarbeid mellom hjem og skole \(udir.no\)](#) Hentet 29.01.2023

Skolens møte med elever som strever med skolevegring

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/> Hentet 19. februar 2023

Tilpasset opplæring: [3.2 Undervisning og tilpasset opplæring \(udir.no\)](#) Hentet 20.01.2023

Tilpasset opplæring: [Tilpasset opplæring \(udir.no\)](#) Hentet 6.november

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?kode=mdd06-02>

Taushetsplikt, opplysningsrett og opplysningsplikt i forvaltningen- en veileder

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/taushetsplikt-opplysningsrett-og-opplysningsplikt-i-forvaltningen-en-veileder/id2963083/?ch=1> Hentet 21.02.2023

Undervisning og tilpasset opplæring: [3.2 Undervisning og tilpasset opplæring \(udir.no\)](#) Hentet 7. november 2022

Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet 18.des fra:

[Rammeplan for barnehagen \(udir.no\)](#)

## Vedlegg 1. Forespørsel om deltagelse og samtykke

### **Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet «Veien tilbake til skolen?»**

#### **Bakgrunn og formål**

Denne studien er et mastergradsprosjekt ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU, som vil bli ferdigstilt innen juni 2023. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke hvordan ulike aktører i en tverrfaglig samarbeidsgruppe har betydning for at Lisa skal få en god og trygg vei tilbake til skolen, etter ufrivillig skolefravær. Den tverrfaglige sammensatte gruppen består av helsesykepleier, ei fra psykisk helse og rus, PPT, kontaktlærer, lærer, spes.ped koordinator og rektor. Denne gruppen har fagmøter i forkant av de samarbeidsmøtene der elev og mor deltar. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med dette prosjektet er å finne ut hvordan den tverrfaglige gruppen jobber for å legge til rette slik at veien tilbake til skolen blir lettere og tryggere for elev med ufrivillig skolefravær. Hva opplevdes som utviklende for eleven? Hvordan ble eleven sine rettigheter ivaretatt? Ble elevens klassetilhørighet og stemme vektlagt på en god måte? Hvordan var forståelsen for utfordringene som Lisa hadde?

Problemstillingen for forskningsprosjektet vil være: **«Hvilke faktorer kan virke hemmende, eller fremmende i veien tilbake til skolen for Lisa».**

#### **Hvem er ansvarlig for masterstudien?**

NTNU – Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet. Gjennomførelsen av prosjektet er avklart med ledelsen i skolen. Veileder er Wibeke Johansen NTNU.

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

Formålet med oppgaven er å belyse hvordan det tverrfaglige samarbeidet kan virke hemmende og hvilke faktorer oppleves som fremmende for eleven. Du blir derfor bedt om å være med i studien fordi du er rektor, psykolog/ sosionom fra psykisk helse og rus, helsesykepleier, lærer, representant fra barnevern, kontaktlærer som har erfaring med ulike tilrettelegginger på skolen. Foresatte til Lisa, og Lisa selv.

#### **Hva innebærer deltagelse i studien?**

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til intervju. Intervjuet vil ha varighet på mellom 20 – 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan din opplevelse er av din egen rolle og sammen med den tverrfaglige/ tverretatlige gruppen har greid å hjelpe eleven slik at hun kan komme tilbake til skolen

etter ufrivillig skolefravær? Den tverrfaglige/tverretatlige gruppa kommer til å bli intervjuet som gruppe. Mor og elev kommer til å bli intervjuet hver for seg.

Intervjuet vil foregå ved fysisk oppmøte. Intervjuet vil foregå i løpet av arbeidsdagen.

Det er ønskelig å ta lydopptak av intervjuet. Opptaket skjer gjennom Nettskjema-diktafon-appen (fra Universitetet i Oslo). Dette vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet, senest juni 2023. Jeg kommer også til å notere underveis.

### **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. Dersom du ønsker å delta, eller har spørsmål til prosjektet? Kan du ta kontakt med meg på tlf:92263234. Eller sende e-post til

[helen.tafto@heim.kommune.no](mailto:helen.tafto@heim.kommune.no)

Du kan også kontakte min veileder [wibeke.johansen@ntnu.no](mailto:wibeke.johansen@ntnu.no)

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til den innsamlede dataen.
- Du vil bli anonymisert, det vil si at du ikke vil bli gjenkjent i publikasjonen. For å sikre anonymiteten vil det kun opplyses om din tittel i den tverrfaglige samarbeidsgruppen. Mor og «Lisa, elev» Det vil ikke bli opplyst alder, Lisa er et fiktivt navn, det vil heller ikke komme andre personopplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket vil bli tatt opp ved Nettskjema diktafon av Universitetet i Oslo. Opptakene vil bli slettet etter at oppgaven er vurdert, ca. juni 2023.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter studien?**

Opplysningene som innhentes samt lydfilene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2023.

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke personalopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- Å få rettet personalopplysninger om deg.

- Å få slettet personalopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personalopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

Jeg samtykker til deltagelse i ditt forskningsprosjekt med bakgrunn i disse opplysningene:


Underskrift/ dato:

.....

Med vennlig hilsen

Helen Taftø

## Vedlegg 2. Godkjent prosjekt NSD

 Sikt

[Meldeskjema](#) / [Veien tilbake til skolen- masteroppgave i spesialpedagogikk om ufrivill...](#) / Vurdering

### Vurdering av behandling av personopplysninger

|                                  |                                   |                           |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| <b>Referansenummer</b><br>409313 | <b>Vurderingstype</b><br>Standard | <b>Dato</b><br>08.09.2022 |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|

**Prosjekttittel**  
Veien tilbake til skolen- masteroppgave i spesialpedagogikk om ufrivillig skolefravær

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

**Prosjektansvarlig**  
Wibece Johansen

**Student**  
Helen Taftø

**Prosjektperiode**  
15.08.2022 - 23.06.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige  
Særlige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 23.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

Personer tjenester 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.

Personer tjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 23.06.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.



#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Elizabeth Blomstervik

Lykke til med prosjektet!

### Vedlegg 3. Intervjuguide

#### Intervjuguide

#### Fokusgruppeintervju:

Medlemmer i den tverrfaglige gruppen intervjues. Det er personer fra ulike hjelpetjenester i kommunen.

Varighet: 30- 90 min. pr. gruppe

#### Hensikten med fokusgruppeintervju:

Det er viktig å forklare deltakerne hensikten med gruppeintervjuet. Fokusgruppeintervju er en god metode der deltakerne kan diskutere egne erfaringer og problemstillinger sammen med andre. Gjennom møtet/ intervjuet kan deltakerne utforske hvordan den tverrfaglige gruppen har bidratt sammen og hver for seg for å best mulig kunne bidra til at tilretteleggingen ble best mulig for eleven. Hvordan tiltakene traff godt? Hvorfor og hvordan prosessen skred fremover. Hva var bra? Kunne noe vært gjort annerledes? Dette setter også søkelys på egen praksis og utvikling, samt at det kan gi rom for gode diskusjoner.

#### Noen kjøreregler for intervjuet:

- Intervjudeltakerne kan snakke seg imellom som en dialog uten å henvende seg til intervjuer.
- En kan fritt ta ordet etter spørsmål fra intervjuer.
- Intervjuer vil være ordstyrer dersom det er mange som ønsker å svare. Fint med en liten hånd i været for å vise at en har lyst å komme med en kommentar.
- Det er innhentet godkjenning til å bruke lydopptaker. Opptaket skal kun brukes av meg og skal slettes i etterkant av transkriberingen.

### **Veien tilbake til skolen etter ufrivillig skolefravær**

#### **Gruppeintervju er tenkt å vare i ca. 90 min, spørsmål:**

1. Hva legger dere i begrepet ufrivillig skolefravær?
  - a. Hvilke faktorer tror dere har påvirket samhandlingen i gruppen? Reflekter i gruppa
  - b. Hva har gitt mest fremgang og hvorfor?
2. Hvordan tenkte dere i forhold til at Lisa skulle opprettholde klassetilhørigheten og samtidig opprettholde faglig vekst da hun var hjemme på hel tid?
3. Hvilke faktorer tror dere gjorde at Lisa kom tilbake til skolen?
4. Tenker dere/ du at din rolle har hatt betydning for at veien tilbake til skolen ble lettere for Lisa?

- a. Hvilke tanker har dere om hvordan man kan legge best mulig til rette for å komme fortrest mulig tilbake til skolen? Hva er det som gjør at dere tenker slik?
  - b. Hva var din rolle og hvilken betydning hadde den?
5. Hva har dere lært i denne prosessen som man kan ta med seg videre i en tilsvarende utfordring for andre elever?

### **Intervju med mor**

Intervjuet med er tenkt å vare i ca. 60 min. Spørsmål:

Hva tenker du er forskjellen på ufrivillig skolefravær og skulk?

Likte Lisa å gå på skolen da hun startet i 1. klasse?

Når tenker du at utfordringene startet med ufrivillig skolefravær for Lisa?

Hva tenker du om måten den tverrfaglige gruppen jobbet på? Både sammen med deg og Lisa og hver for seg?

Hvordan ble klassetilhørigheten for Lisa ivaretatt? Hva tenker du ble gjort hva som var bra? Kunne noe vært gjort bedre/ annerledes?

Hvordan greide Lisa å jobbe for å opprettholde faglig vekst i den perioden hun ikke var på skolen?

Hvilke faktorer tenker du var avgjørende for at Lisa kom tilbake på skolen igjen?

### **Intervju med Lisa**

Intervjuet er tenkt å vare i ca. 30 min. Spørsmål:

Greier du å si litt om hvorfor det ble tryggest å være hjemme, den perioden du var bare hjemme?

Hvordan opprettholdt du kontakt med de som gikk i klassen din?

Når og hvordan ble det enklest å komme tilbake til skolen?

Hvordan opplevde du at læreren og skolen hjalp deg?

Hvem tenker du har hjulpet deg godt av de som er i samarbeidsgruppa sammen med deg og hvorfor?

Hva tenker du er viktigst å huske på for de som hjelper barn med å greie å komme tilbake til skolen igjen, etter at det har vært vanskelig å komme seg til skolen?

Er det noe du ønsker at de voksne skal tenke på når de skal hjelpe elever som har det vanskelig med å komme seg på skolen?

Vedlegg 4. Ulike forståelsesmodeller. Fig 1, 2, 3 og 4.

Fig 1: Jordet, A.N. (2020) i Medvirkning gjennom anerkjennelse i skolen)).

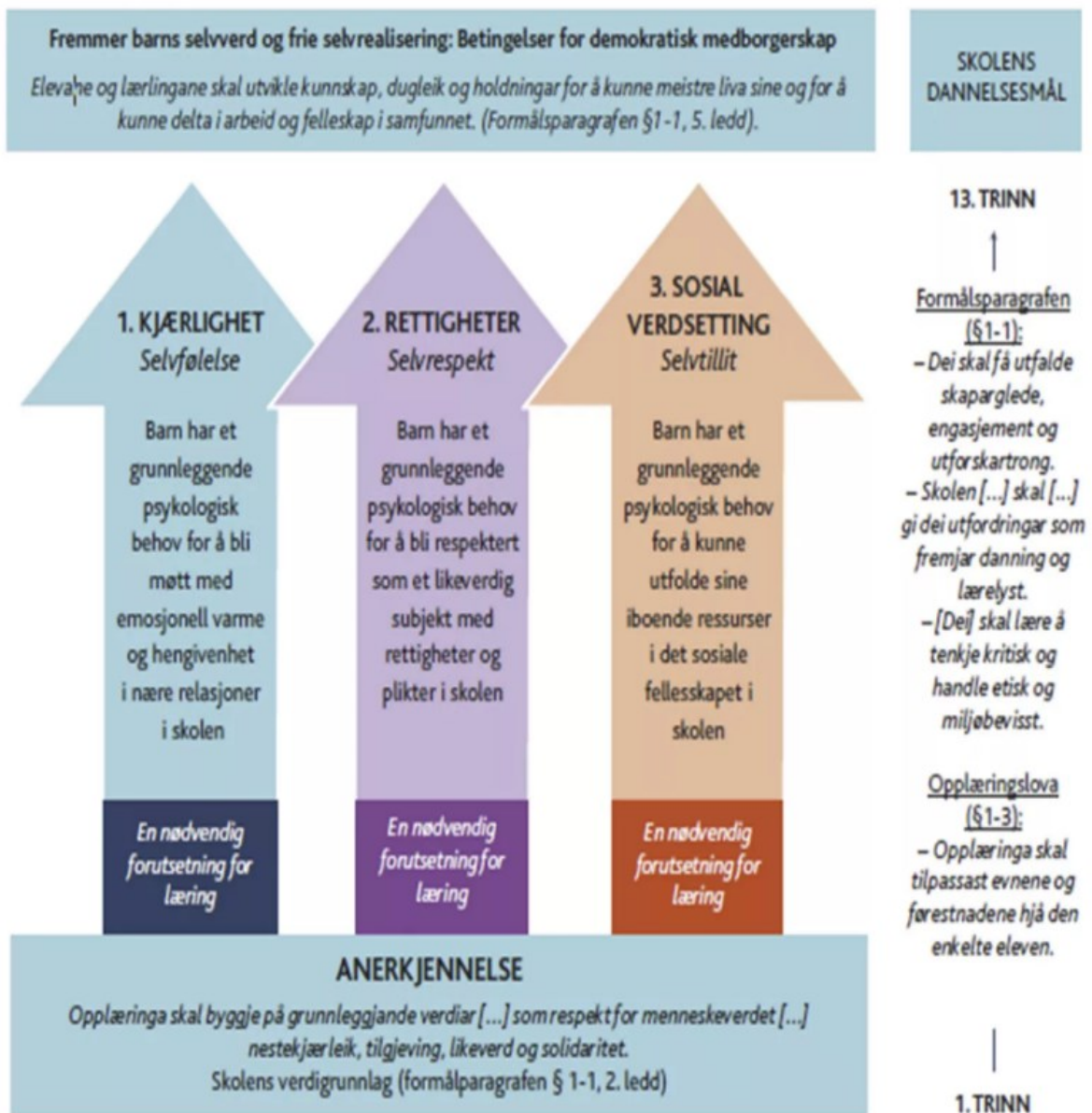


Fig 2: Bronfenbrenners miljømodell. Bronfenbrenner (1979).



Fig 3: Kronosystem, av Amendor AS. (<https://ndla.no/article/29908>). CC BY-NC-SA 4.0.

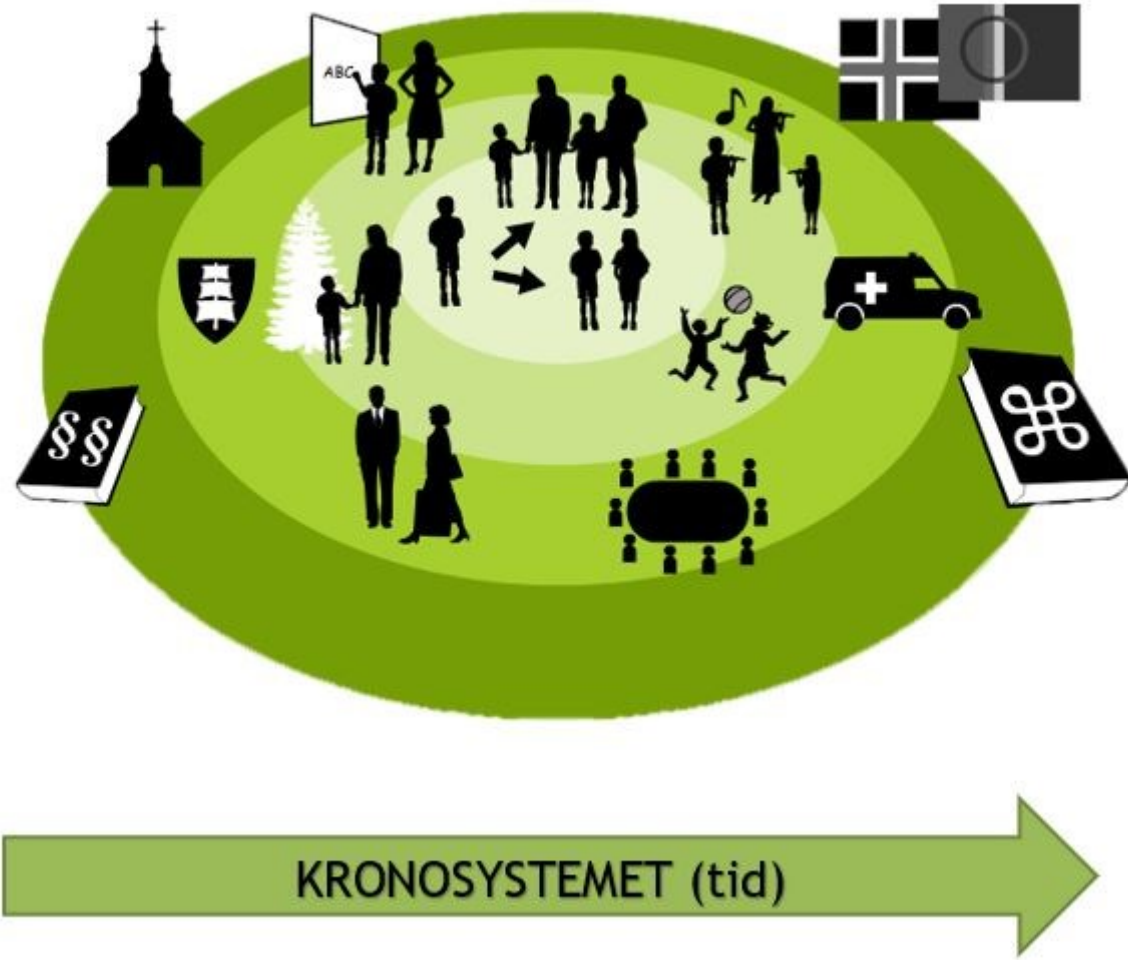


Fig 4:

[urn:cambridge.org/id/binary-alt:20210512085521-83527-mediumThumb-83901fig1\\_1.jpg](http://urn:cambridge.org/id/binary-alt:20210512085521-83527-mediumThumb-83901fig1_1.jpg) (350x363)





