

Evy Guggedal Levik

## Skole-hjem samarbeid rundt ufrivillig skolefravær

En kvalitativ studie om lærere og foresattes opplevelse av skole-hjem samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær

Masteroppgave i Rådgivning for barn og unge

Veileder: Sultana Ali Norozi

Mai 2023



Evy Guggedal Levik

## **Skole-hjem samarbeid rundt ufrivillig skolefravær**

En kvalitativ studie om lærere og foresattes opplevelse av skole-hjem samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær

Masteroppgave i Rådgivning for barn og unge  
Veileder: Sultana Ali Norozi  
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Ufrivillig skolefravær er et økende problem og det er foruroligende at et økende antall barn og unge ikke kommer seg på skolen. Foresatte opplever å stå i et krysspress mellom barnet som ikke vil på skolen og skolens forventning om at det skal komme dit.

For å snu en slik utvikling, er det hensiktsmessig å studere hvordan skole og hjem samarbeider for og med eleven.

Min problemstilling for denne masterstudien er: *"Hvordan opplever foresatte og lærere samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær?"*

Formålet med studien har vært å øke kunnskapen om foresatte og læreres opplevelse av samarbeid, og hvordan skole og hjem sammen med eksterne instanser kan samarbeide for å hjelpe eleven tilbake til en skole som kjennes trygg.

Studien er kvalitativ, og jeg har benyttet semistrukturert intervju som datainnsamlingsmetode. Intervjuene er transkribert og kodet ved bruk av Nvivo - verktøy for digital analyse av data. Urie Bronfenbrenners teori om økologisk og bioøkologisk utvikling hos mennesker er brukt i drøftingen i studien sammen med forskning på ufrivillig skolefravær.

Resultatene viser at foresatte og lærere peker på systemiske utfordringer i skole-hjem samarbeidet. De fremhever betydningen av en relasjonell ledelse i samarbeidet med hjemmet, en ledelse som regner foresatte som samarbeidspartner og ikke motpart. Videre pekes det på betydningen av å sikre overganger for eleven og i forlengelsen også foresatte. Dette gjelder overganger fra barnehage via barneskolen til ungdomsskolen, men også overganger som for eksempel nytt klassetrinn og nye lærere.

Resultater viser at det mangler kunnskap og kompetanse om ufrivillig skolefravær både hos skole og foresatte, og at dette skaper et vakuum i arbeidet med og rundt eleven ved at tiltak ikke er målrettede og bærer preg av å være sporadiske og uten systematikk. Foresatte opplever at de ikke har reell medvirkning i tiltaksprosesser rundt barnet og kjenner på avmakt og hjelpeløshet. Lærere opplever at de blir stående alene i arbeidet for og med eleven og det er knapt med tid til planlegging. Skolen holder ikke alltid det den lover, og det er også manglende systematikk i evalueringen av tiltak rundt disse elevene. Foresatte og lærere opplever at eksterne instanser bidrar i ulik grad, og lang ventetid for å få hjelp hos hjelpeapparatet, gjør at verdifull tid går tapt for eleven.

Resultater viser at foresatte og lærere opplever at det som fremmer et godt skole-hjem samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær, er god kommunikasjon og relasjon, også med ledelsen, økt kunnskap og kompetanse i et tidlig innsats-perspektiv, systematikk rundt fraværsregistrering, rask tilgang til eksterne instanser når det er behov for det og ærlighet og redelighet i samarbeidet ved å avklare forventninger til samarbeidet og å tåle å være uenige.

# Abstract

The number of pupils with school refusal is rising and it is disturbing that an increasing number of pupils feel they are unable to come to school. Parents are trapped between their child refusing to go to school and the school management expecting the pupil to attend. In order to reverse this development, it is appropriate to study how parents and teachers collaborate on behalf of their pupil.

My main issue for this study is: "How do parents and teachers experience collaboration around pupils with school refusal?"

The aim of this study is to increase the knowledge of how parents and teachers experience cooperation, and how home and school together along with external help, can work together to get the pupil back to a school environment that feels safe.

This is a qualitative study where the semi-structured interview is used as the method of collecting data. The interviews have been transcribed and coded using Nvivo - a digital coding system. Urie Bronfenbrenner's human ecology theory is used in the discussion in this study along with research on school refusal.

Results show that parents and teachers point towards systemic challenges in home-school collaboration. They highlight the significance of having a management with good relations with the parents, a management who recognizes the parents as working partners and not as opponents. Results also show the significance of handling transitions in a good way, both for the pupil and the parents. These are transitions from kinder garden to primary school and on to lower secondary school. However, it also applies to transitions within primary school, for example from one year to another and change of teachers.

Results show that parents and teachers are experiencing a lack of knowledge and competence regarding school refusal, and this creates a vacuum around the pupil in that it results in measures being implemented that are not well founded and the lack of a systematic approach. Parents experience that they are not being fully involved and that they have little influence in planning measures around their child, and they feel powerless and helpless. Teachers experience that they are left alone in their work with the pupil, and they are not given the proper amount of time for planning. Sometimes schools fail to meet their obligations, and in addition schools lack a systematic approach to good evaluation of measures taken around the pupil. Parents and teachers experience that external help has a varying degree of contribution, and that it takes quite a while to get help in the first place which leads to valuable time lost in the work around the pupil.

On what promotes a good home-school collaboration around pupils with school refusal behavior, parents and teachers highlight the importance of good communication and relations, with the management as well. They call on the need for more knowledge and competence about school refusal in order to act early, and a systematic approach in registering school absence along with easy access to external help when it is needed. Finally, parents and teachers value the importance of being honest and trustworthy, by establishing expectations toward their collaboration and being able to tolerate disagreement.

# Forord

Min masteroppgave i studiet Rådgivning for barn og unge har tatt fire år. Dette har vært fire år med ulike delfag og skriving av selve masteroppgaven. Det har vært interessante, lærerike og inspirerende år, og det har vært krevende og ganske bratt til tider.

Motivasjonen min for å starte på studiet, var at jeg hadde behov for å bli bedre på kommunikasjon med både elever og foresatte og på denne måten oppnå så gode relasjoner som mulig i mitt lærerarbeid. Det var derfor naturlig for meg å velge skole-hjem samarbeid som innfallsvinkel til oppgaven. Spissingen inn mot ufrivillig skolefravær kom fra egen arbeidsplass der antall elever som ikke klarer å komme på skolen, har økt de siste årene. Dette gjorde meg nysgjerrig på hvordan vi forvalter skole-hjem samarbeidet i slike saker.

Jeg vil takke veilederen min, Sultana Ali Norozi, for konstruktiv og effektiv veiledning. Hun har vært positiv og støttende og gitt meg troen på at jeg har vært på riktig vei. Jeg vil også takk min samboer, Knut, for uvurderlig støtte og omsorg i denne perioden. Han har lest og kommentert, og vi har hatt mange gode samtaler som har bidratt til oppgaven min.

Takk også til mine døtre, Annastina og Ingrid, for deres engasjement og omsorg for meg og oppgaven min.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke alle informantene mine som har gitt av sin tid og fortalt sine historier. Uten dem hadde det ikke blitt noen oppgave.

Jeg sitter igjen med økt kunnskap og kompetanse som jeg ønsker å anvende i arbeidet mitt slik at jeg kan bli en enda bedre lærer.

Trondheim, 30.05.23

Evvy Guggedal Levik

# Innhold

1	Introduksjon .....	11
1.1	Aktualitet .....	11
1.2	Bakgrunn for valg av tema .....	12
1.3	Oppgavens formål og problemstilling .....	12
1.4	Avgrensning .....	13
2	Forskning og teori .....	15
2.1	Hva er skolefravær? .....	15
2.2	Hva er ufrivillig skolefravær? .....	16
2.3	Risikofaktorer .....	16
2.4	Forekomst .....	17
2.5	Tidlig innsats .....	18
2.6	Skole-hjem samarbeid .....	18
2.7	Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske og bioøkologiske modell .....	19
2.7.1	Mikrosystem .....	20
2.7.2	Mesosystem .....	21
2.7.3	Eksosystem .....	21
2.7.4	Makrosystem .....	21
2.7.5	Den bioøkologiske modellen .....	22
3	Metode .....	25
3.1	Vitenskapelig ståsted .....	25
3.2	Hermeneutikk og forforståelse .....	26
3.3	Valg av metode - dybdeintervju .....	26
3.4	Transkribering .....	28
3.5	Utvalg .....	28
3.6	SDI: Stegvis-deduktiv induktiv metode .....	30
3.7	Reliabilitet og validitet .....	32
4	Presentasjon av funn .....	33
4.1	Systemiske utfordringer i skole-hjem samarbeidet .....	33
4.2	Planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak .....	36
4.3	Eksterne instansers betydning i skole-hjem samarbeidet .....	39
4.4	Faktorer som fremmer et godt skole-hjem samarbeid .....	40
5	Drøfting .....	45
5.1	Systemiske utfordringer i skole-hjem samarbeid .....	45
5.1.1	«Det er ledelsen, ikke lærer» .....	45
5.1.2	Overganger .....	46



5.1.3 Mangel på kompetanse.....	47
5.2 Planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak .....	48
5.2.1 Brudd på lovnader .....	48
5.2.2 Tid til planlegging, gjennomføring og evaluering .....	49
5.3 Eksterne instansers betydning for skole-hjem samarbeid .....	49
5.3.1 Samarbeidspartner eller motpart?.....	49
5.4 Faktorer som fremmer et godt skole-hjem samarbeid .....	50
5.4.1 Tidlig innsats og økt kunnskap og kompetanse .....	51
5.4.2 Hjelp fra eksterne instanser .....	51
5.4.3 Ærlighet og redelighet .....	52
6 Avslutning .....	53
6.1 Implikasjoner for praksis.....	54
6.2 Begrensninger ved studien .....	54
6.3 Videre forskning .....	55
Referanser.....	57
Vedlegg.....	61



# 1 Introduksjon

## 1.1 Aktualitet

Et stort flertall av norske elever går på skolen hver dag – hele året. Likevel er det en gruppe elever som ikke klarer dette, og som av ulike årsaker opplever at skolen er et utrygt sted. Et slikt fravær kalles ufrivillig skolefravær (også kjent som skolevegring) og handler om alle de elevene som vil på skolen, men som ikke får det til. Det foreligger ikke nasjonale tall på hvor mange elever som sliter med ufrivillig skolefravær pr i dag, men det er bred enighet om at det er et økende antall barn som ikke kommer seg på skolen, og det blir karakterisert som et økende samfunnsproblem (Havik, 2018).

Gaute Brochmann og Ole Jacob Madsen går så langt som å kalle det et mysterium. I boka si «Skolevegringsmysteriet – historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen», stiller de spørsmål ved hvorfor et stadig økende antall elever ikke klarer å gå på skolen. Hva har skjedd? «Hvorfor i all verden har dagens barn og unge ganske plutselig og ganske kollektivt utviklet et nytt reaksjonsmønster, der de trekker seg unna det sosiale fellesskapet skolen utgjør og i stedet sitter hjemme og isolerer seg?» (Brochmann et al., 2022)

Foresatte fortviler og står i krysspress mellom barnet som ikke klarer å gå på skolen, og skolens forventning om at det skal komme dit. I Lov om grunnskolen og videregående opplæring står det i §2-1 at «barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring», og at «(...) plikten kan ivaretaast gjennom offentlig grunnskoleopplæring eller gjennom annen, tilsvarende opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 1998-1999). Samtidig kan foresatte bøtelegges dersom en elev uteblir fra pliktig opplæring og det ikke foreligger sakkyndig vurdering som delvis eller helt fritar eleven fra slik opplæring (Kunnskapsdepartementet, 1998-1999).

Facebookgrupper vitner om et enormt engasjement med meningsutveksling og erfaringsdeling mellom foresatte som har barn som ikke kommer seg på skolen, og med fagfolk til stede i enkelte grupper. Det finnes en egen hjemmeside «FABMUS – Foreldre av barn med ufrivillig skolefravær» som tilbyr informasjon og kunnskap. Bare i 2022 er det et stort antall treff på temaet skolevegring eller ufrivillig skolefravær i aviser og tidsskrift – digitalt og i papirform. Dette må ses som et uttrykk for en økende bekymring i samfunnet for denne gruppen elever og en undring over hva som kan være årsakene til slikt fravær.

Pandemien viste oss at konsekvensene av hjemmeskole og sosial isolering gikk hardt utover barn og unge og begrepet «sårbare barn» ble hyppig brukt. Slik sett ble pandemien et eksempel på hva elever som sliter med ufrivillig skolefravær står i over kortere eller lengre tid.

Forskning viser at ufrivillig skolefravær er sammensatt og komplekst. Nasjonale og internasjonale studier viser til at både personlige egenskaper og kontekstuelle faktorer må tas med i arbeidet med og rundt elever som strever med ufrivillig skolefravær, og slike studier viser til at et godt skole-hjem samarbeid er en essensiell del av et slikt arbeid. Hva påvirker hva, og ikke minst; hvem kan gjøre noe med det? Som Brochmann og Madsen uttrykker det: «Så hvis skolevegring er svaret – hva er regnestykket?» (Brochmann et al., 2022)

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

I mitt daglige virke som lærer på mellomtrinnet, er skole-hjem samarbeid en stor del av det arbeidet man gjør for og med eleven. Som student på erfaringsbasert master i Rådgivning for barn og unge har jeg valgt skole-hjem samarbeid og ufrivillig skolefravær som fokusområde ut fra det faktum at hjemmet og skolen representerer de to arenaene hvor barn og unge bruker aller mest tid. Når et økende antall barn og unge ikke klarer å komme på skolen fordi skolen ikke lenger kjennes trygg, da må skolen og hjemmet spille på lag for å finne ut hvorfor det ikke er trygt på skolen og hva man bør gjøre for at skolen kan bli et trygt sted. Amundsen og Møller uttrykker det slik: «(...) det er ikke til å komme utenom at når elever prioriterer å være hjemme framfor å være på skolen, tyder dette på at hjemmet har noen kvaliteter som skole og hjelpeapparat bør etterspørre» (Amundsen & Møller, 2021). Da er det naturlig å stille spørsmål ved hvordan skole og hjem samhandler og samarbeider rundt barn og unge med ufrivillig skolefravær.

I 2017 ble det vedtatt en ny Overordnet del som erstattet Generell del av læreplanverket for skolen. Noe av det som var nytt i overordnet del, var innføringen av tre nye tverrfaglige tema, deriblant folkehelse og livsmestring. I dette temaet ligger det målformuleringer som sier noe om dannelsesoppgavet skolen har. Blant annet står det at temaet skal «(...) gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre står det at «(...) livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» og at «(...) temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ut fra dette kan man si at målformuleringene for temaet folkehelse og livsmestring formidler at skolen skal og bør jobbe slik at elever ikke utvikler ufrivillig skolefravær. En av suksessfaktorene for et slikt arbeid ligger, slik jeg ser det, i et godt og tillitsfullt skole-hjem samarbeid.

## 1.3 Oppgavens formål og problemstilling

Formålet med denne masteroppgaven er å øke kunnskapen om hvordan skole-hjem samarbeid oppleves og fungerer rundt ufrivillig skolefravær. Min problemstilling er følgende:

«Hvordan opplever foresatte og lærere samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær?»

Jeg har knyttet følgende forskningsspørsmål til problemstillingen:

- Hvilke forventninger har foresatte og lærere til samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær?
- Hvordan opplever foresatte og lærere planlegging og tiltak rundt elever med ufrivillig skolefravær?
- Hvordan håndteres vurdering og evaluering av tiltak rundt elever med ufrivillig skolefravær – sett fra skolen og hjemmet?
- Hva er det som fremmer eller hemmer et samarbeid mellom hjem og skole rundt elever med ufrivillig skolefravær?

Det er interessant å prøve å få et bedre innblikk i hvordan skole-hjem samarbeid rundt ufrivillig skolefravær faktisk oppleves fra begge sider av kateteret. Dette kan gi nyttig kunnskap til skolen som har det overordnede ansvaret for skole-hjem samarbeid, om de utfordringer og vansker foresatte forteller at de står i, og slik kunne bidra til et så godt

samarbeidsklima som mulig. Det er også nyttig å lytte til lærerstemmen og deres tanker om og opplevelser rundt skole-hjem samarbeid og hva man kan gjøre for å beholde, forbedre eller videreutvikle gode og tillitsfulle skole-hjem samarbeid rundt ufrivillig skolefravær.

## 1.4 Avgrensning

Jeg har valgt å avgrense studien til å omfatte foresatte og læreres stemme og ikke ta med elevstemmen. Det er ikke fordi elevstemmen ikke er viktig – tvert imot – elevstemmen skal og må være utgangspunktet for all virksomhet som omhandler elevens vekst og utvikling hjemme og på skolen. Mitt valg om å avgrense studien til å gjelde bare foresatte og lærere, kommer fra et ønske om å studere samspillet skole-hjem og det som enten hemmer eller fremmer et godt samarbeid rundt barn som strever med ufrivillig skolefravær. Elevstemmen er likevel implisitt med i studien.

Foresatte og lærere som er intervjuet representerer mellomtrinn og ungdomstrinn, henholdsvis 5., 6. og 10.trinn.

Jeg vil vise til både nasjonal og internasjonal forskning på ufrivillig skolefravær som forteller om hva det er og hvordan skole-hjem samarbeid knyttes til og er en viktig del av arbeidet rundt barna som ikke klarer å gå på skolen. Jeg gjør rede for Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske og bioøkologiske modell for menneskelig vekst og utvikling som teoretisk forankring, fordi den setter søkelys på individ og samfunn og hvordan de ulike nivåene og miljøene og menneskene i dem er uløselig knyttet sammen og påvirker hverandre gjensidig i en kontinuerlig prosess.

I fagterminologien har begrepet ufrivillig skolefravær overtatt for begrepet skolevegring, og i denne studien vil begge begrep bli brukt fordi begge begrep brukes i eldre og nyere forskning. Fordi både foresatte og læreres stemmer er med i denne studien, brukes termene barn og elev for å speile begge sider av kateteret.



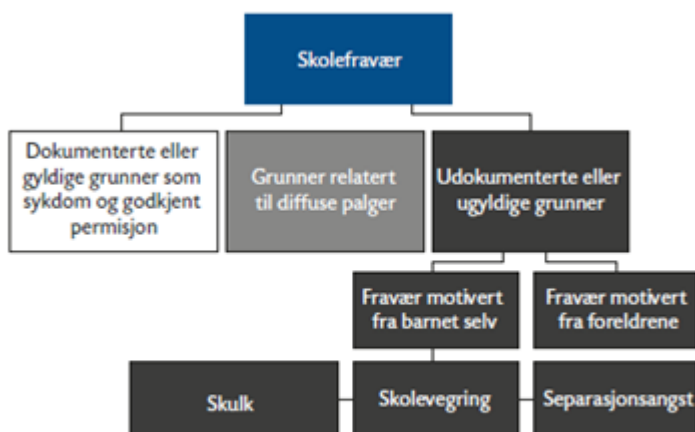
## 2 Forskning og teori

Min problemstilling har som utgangspunkt å studere hvordan foresatte og lærere opplever samarbeidet rundt barn som sliter med ufrivillig skolefravær. Først vil jeg kort vise hva skolefravær generelt er og hvordan dette kan defineres og deles opp. Dernest vil jeg utdype hva ufrivillig skolefravær spesifikt er og hvordan dette defineres. Videre skriver jeg om ulike risikofaktorer, individuelle og kontekstuelle, som kan utløse ufrivillig skolefravær og hva tidlig innsats innebærer og dens betydning. I tillegg går jeg inn på skole-hjem samarbeid, hvilke betingelser som ligger i lovverk og planverk, og hvilken betydning slikt arbeid kan ha og har for samarbeidet rundt elever som sliter med ufrivillig skolefravær.

Jeg presenterer Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske og bioøkologiske modell for menneskelig utvikling og vekst som teoretisk forankring i min studie. Jeg gjør rede for de ulike nivåene i modellen og hvilken sammenheng denne teorien har med min problemstilling og studie.

### 2.1 Hva er skolefravær?

Skolefravær deles oftest inn i dokumentert og udokumentert fravær, det vil si fravær som er meldt inn til skolen fra foresatte og som er legitimt grunnet sykdom, legetime eller annen type permisjon, og fravær som enten ikke er meldt inn eller fravær som har en diffus årsak og som noen ganger kamufleres gjennom foresattes melding til skolen (Reid, 2008). Det udokumenterte fraværet deles videre i underkategorier av fravær som er motivert fra barnet selv, som skulk, skolevegning og separasjonsangst, eller fravær motivert av foreldre (Havik, 2018). Foreldremotivert fravær handler om de elevene som holdes hjemme fordi foreldrene har egne behov og grunner til det (Reid, 2013).



Figur 2.1 En illustrasjon av begreper for skolefravær (Havik, 2015a; Havik, 2015b; Havik, 2016)

Figur 1 Illustrasjon av begrepet skolefravær (Havik, 2018)

## 2.2 Hva er ufrivillig skolefravær?

Ufrivillig skolefravær (også kjent som skolevegring) er betegnelsen på de elevene som vil på skolen, men ikke får det til. Dette er elever som har «(...) vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag» (King & Bernstein, 2001). Ufrivillig skolefravær blir også definert som «(...) fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik et al., 2014). Videre har ufrivillig skolefravær også blitt definert som «(...) elevmotivert vegring mot å gå på skolen eller vanskeligheter med å være på skolen en hel dag» (Kearney & Silverman, 1996).

Havik viser til både Berg, Nichols and Pritchard og Reid som definerer ufrivillig skolefravær som at elevene har en motvilje mot å gå på skolen som fører til langvarig fravær. Elevene er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette. Elevene blir følelsesmessig opprørt bare ved tanken på å gå på skolen og får somatiske plager, angst, begynner å gråte og blir nedstemte. Elevene har ikke alvorlig antisosial atferd, selv om de kan ha sterk motstand om foreldre prøver å overtale dem til å gå på skolen. Foreldrene har forsøkt å få sine barn på skolen, men ikke lyktes (Havik, 2018).

Ufrivillig skolefravær skiller seg fra skulk som kjennetegner elever som misliker skolearbeidet, som kjeder seg, som er lite motiverte og som finner mer appellerende aktiviteter utenfor skolen, og de som skulker, skjuler ofte fraværet fra både foresatte og lærere, og er slik eksempel på udokumentert fravær. (Havik, 2018) Ufrivillig skolefravær, eller skulk, er ikke noen diagnose, men det er elever som kan ha noen typiske kjennetegn. (Havik, 2018)

## 2.3 Risikofaktorer

Forskning viser at det finnes risikofaktorer for å utvikle ufrivillig skolefravær i eleven, men også i miljøet rundt (Nuttall & Woods, 2013). Dette betyr at det er hensiktsmessig å ha både et individuelt og et kontekstuell utgangspunkt for å identifisere begynnende ufrivillig skolefravær og iverksette tiltak for disse elevene.

Elever som sliter med ufrivillig skolefravær er oftere introverte og stille, flinke og pliktoppfyllende, har sjeldnere atferdsvansker, blir lettere oversett og oppdages på et senere tidspunkt enn skulkere, de har et intenst ubehag og motvilje mot å gå på skolen, er ofte emosjonelt sensitive, har angstrelaterte og fysiologiske symptomer, og de er oftere skolemotivert enn skulkere (Thambirajah et al., 2008). Når angst, risiko og stressfaktorer er sterkere enn støtte og beskyttende faktorer, vil en slik ubalanse over tid kunne føre til ufrivillig skolefravær (Thambirajah et al., 2008).

Tidligere forskning har vist at det kan være en viss sammenheng mellom ufrivillig skolefravær og foresatte som strever med sin mentale helse (Egger et al., 2003), som angst, og at dette kan gjøre foresatte mindre i stand til å fange opp signaler fra sitt barn og gi den støtte barnet trenger for å klare å gå på skolen (Ingul et al., 2019). Konflikter i familien, separasjon og skilsmisse som representerer store emosjonelle hendelser for et barn, kan utgjøre en risikofaktor for begynnende ufrivillig skolefravær (Torma & Halsti, 1975).

For disse elevene vil det være flere risikofaktorer i skolen. Forskning viser at uro og bråk i klasserommet, og hvordan klasseledelse utføres samt kvaliteten på lærer-elev-relasjon, kan utgjøre en risikofaktor (Havik et al., 2014). Andre risikofaktorer kan være hyppige



lærerskifter, møte med ukjente voksne, som vikarer, og mangel på forutsigbarhet og oversikt i skolehverdagen (Havik et al., 2014). Forskning viser at en del av elevene som har ufrivillig skolefravær, har opplevd mobbing over lang tid, som igjen gjør dette til en risikofaktor (Place et al., 2000). Foresatte til elever med ufrivillig skolefravær rapporterer at mobbing og utestengelse fra medelever, er forbundet med barnets fraværspromblematikk (Havik et al., 2014). Forskning viser også at sosial isolasjon med få eller ingen venner både i og utenfor skolen, utgjør en risiko for økt skolefravær og ufrivillig skolefravær (Place et al., 2000).

En annen risikofaktor er at elever med begynnende eller mildt ufrivillig skolefravær, viser mer engstelse for faglige prestasjoner enn elever som skulker eller elever som ikke har skolefraværspromblematikk (Egger et al., 2003). Intervju med foreldre viser at mangel på tilpasset opplæring i tillegg til faglige krav, kan ha bidratt til deres barns ufrivillige skolefravær (Havik et al., 2014).

Alle overganger kan utgjøre en risiko, og forskning viser at skolestart, overgang fra et klassetrinn til et annet og skolebytte, kan være risikofaktorer fordi situasjonen kan oppleves som så utrygg at eleven vegrer seg for å gå på skolen (Thambirajah et al., 2008).

Ufrivillig skolefravær kan påvirke elevens emosjonelle, sosiale og faglige utvikling negativt (Havik, 2018). På lang sikt kan det føre til frafall i videregående, manglende utdanning og også mulighetene for å skaffe seg jobb, økonomiske problemer, angst og depresjon. (Kearney, 2008)

## 2.4 Forekomst

Havik skriver at det mangler en nasjonal rapportering av skolefravær i Norge, det vil si at det da heller ikke finnes en nasjonal rapportering for ufrivillig skolefravær (Havik, 2018). En studie gjort i Norge viste at 3,6% av elevene rapporterte at deres fravær var relatert til skolevegring, og dette kan bety at minst én elev i hver klasse, i gjennomsnitt, har tegn til skolevegring, eller at de er i faresonen for å utvikle skolevegring (Havik & Universitetet i Stavanger Det humanistiske, 2015).

Ufrivillig skolefravær kan oppstå i løpet av hele skoleløpet, men denne typen fravær knyttes ofte til overganger, og forskning konkluderer med at det oftere oppstår ved 5-6 år og 10-11 år (Ollendick & Mayer, 1984)

Ufrivillig skolefravær blir oftest observert og identifisert i før-puberteten og puberteten (Egger et al., 2003). Da har eleven allerede gått mange år på skolen, og identifisering så vidt sent kan skyldes at alvorlighetsgraden og kompleksiteten øker med alderen (Heyne et al., 2014)

Noen hevder at elever som risikerer å droppe ut av skolen, kan bli identifisert så tidlig som i tredje klasse, basert på deres kognitive og atferdsmessige engasjement i skolen (Lehr et al., 2004)

## 2.5 Tidlig innsats

Forskning viser at tidlig identifisering av ufrivillig skolefravær er viktig med tanke på igangsettelse av tiltak og kommunikasjon mellom de voksne rundt eleven og eleven selv (Ingul et al., 2019). Tidlig identifisering kan være utfordrende både for foresatte og lærere fordi man ikke kjenner igjen symptomene hos elever som er nervøse eller engstelige for å gå på skolen (Ingul et al., 2019).

Tidlige tegn er at elever som vegrer seg for skolen ofte klager på kvalme, hodepine eller magesmerter, særlig om morgenen eller kvelden før en skoledag (Havik, 2018). Det blir antydning at en sterkere grad av sosial angst eller panikk er knyttet til høyt fravær og representerer slik en høyere risiko for å utvikle ufrivillig fravær, men om man derimot kobler de somatiske uttrykkene og angst sammen, er dette en sterkere indikator på skolevegring enn angst alene (Ingul et al., 2019).

Man bør unngå en «wait-to-fail»-tilnærming (Kearney & Graczyk, 2014) som betyr at foresatte og skolen må være årvåkne for signaler som uttrykker en vegring mot å gå på skolen (Ingul et al., 2019). Fravær er ikke bare et tegn på begynnende skolevegring, det kan også være et uttrykk for en mer etablert skolevegring fordi fravær avler fravær. (Kearney & Graczyk, 2014)

Eksempler på forebyggende tiltak for skolefravær generelt og ufrivillig skolefravær spesielt, er at skolen må legge vekt på å ha et godt system for å registrere fravær, elevene trenger en forutsigbar og trygg skolehverdag, det må legges til rette for gode overganger, det må bygges gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, skolen må jobbe med forebyggende tiltak mot mobbing og bestrebe et mestringsorientert læringsmiljø og et godt skole-hjem-samarbeid (Havik, 2018). Havik peker også på at ledelsen og resten av skolens personale trenger kunnskap og handlingskompetanse om ulike typer fravær og ulike grunner til fravær, for på denne måten å kunne iverksette gode forebyggende tiltak og å tidlig identifisere og iverksette intervensjoner overfor elever som sliter med å gå på skolen (Havik, 2018). Skolen må også vise handlingskompetanse og henvisningskompetanse for å søke støtte og veiledning til tiltak og økt kompetanse i kommunale etater og andre linjetjenesten, det som utgjør støtteapparatet (Havik, 2018).

Havik viser til at en trygg og inkluderende skole er avgjørende for å forebygge at elever blir skoleveggrere (Havik & Universitetet i Stavanger Det humanistiske, 2015) Hun sier videre at «(...) det er oftest et samspill mellom individuelle egenskaper, familie- og skolefaktorer som fører til skolefravær generelt og skolevegring spesielt» (Havik, 2018).

Havik påpeker at «et viktig forebyggende tiltak er at skolene, gjerne rektor, informerer foreldrene om betydningen av alle elevers tilstedeværelse på skolen, for den enkelte eleven og for læringsmiljøet i hele klassen» (Havik, 2018).

## 2.6 Skole-hjem samarbeid

Skole-hjem samarbeid står sentralt i den norske skolen. I Loven om grunnskolen og den vidaregående opplæringa (opplæringslova) er det nedfelt i §1-1 at «opplæring i skolen skal skje i samarbeid og forståelse med heimen» og den sier videre i §13-3d at «kommunen og fylkeskommunen skal sørge for samarbeid med foreldre» (Kunnskapsdepartementet, 1998-1999). I «Overordnet del – verdier og prinsipper for

grunnopplæringen» som er en del av læreplanverket, står det om skole-hjem samarbeid at «god kommunikasjon bidrar positivt til skolens arbeid (...)», og at «(...) foreldrene og foresatte har hovedansvaret for elevens oppdragelse og utvikling.» Det står også at «(...) skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og legge til rette for samarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Videre anerkjennes også det faktum at «hjemmets holdning til skolen er av stor betydning (...)» og at «(...) god og tillitsfull dialog er et felles ansvar» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Hjemmet og skolen representerer førstelinja for og med eleven, og det er viktig at man bygger gode relasjoner fra starten av. Gode relasjoner bygges lettest i fredstid og gjør det enklere å kommunisere når ting blir vanskelig (Havik, 2018). For å bygge gode relasjoner, må man ha tillit til hverandre. Tillit kan defineres som tro på at ens forventninger vil bli innfridd (Van Maele & Van Houtte, 2012). Det blir også hevdet at gjensidig tillit mellom lærere og foreldre er en av de viktigste faktorene for å få til vellykket skole-hjem samarbeid og foreldreinvolvering i skolen (Lerikkanen et al., 2013).

Et utstrakt skole-hjem samarbeid er slik et sentralt forebyggende tiltak i samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær når det gjelder identifisering, iverksetting og gjennomføring av tiltak (Havik, 2018). Forskning viser at foresatte gjerne vil plassere forklaringen og problemet med skolevegring i skolemiljøet, mens skolen ser til hjemmet og de utfordringene som kan være der (Ingul et al., 2019).

Forskning viser at når skolen sender, eller truer med å sende bekymringsmelding til barnevernet på grunn av høyt fravær over tid, oppleves dette som en mistillitserklæring av de foresatte som igjen bidrar til å svekke samarbeidet (Amundsen et al., 2020). Det er også gjort funn som indikerer at samarbeidet mellom skole og hjem ikke blir ivaretatt godt nok i ufrivillig skolefraværssaker (Amundsen & Møller, 2021) Det vises videre til at «(...) et godt samarbeid mellom skole og hjem påvirker ikke bare elevenes holdninger til skolen, men også deres motivasjon og opplevelse av tilhørighet til skolesamfunnet» (Amundsen & Møller, 2021).

Studier viser at skolerelaterte faktorer alltid bør vektlegges når et barn blir borte fra skolen (Havik et al., 2015; Pellegrini, 2007). Forskning viser også at foresatte opplevde at samarbeid med skolen først ble tatt seriøst når eleven hadde utviklet ufrivillig skolefravær, og at de anså skole-hjem samarbeid som viktig for å hindre skolevegring (Havik et al., 2014). Som Havik påpeker: «Skolen kan ikke gjøre dette alene, og det kan heller ikke foreldrene – de er totalt avhengig av hverandre» (Havik, 2018).

## 2.7 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske og bioøkologiske modell

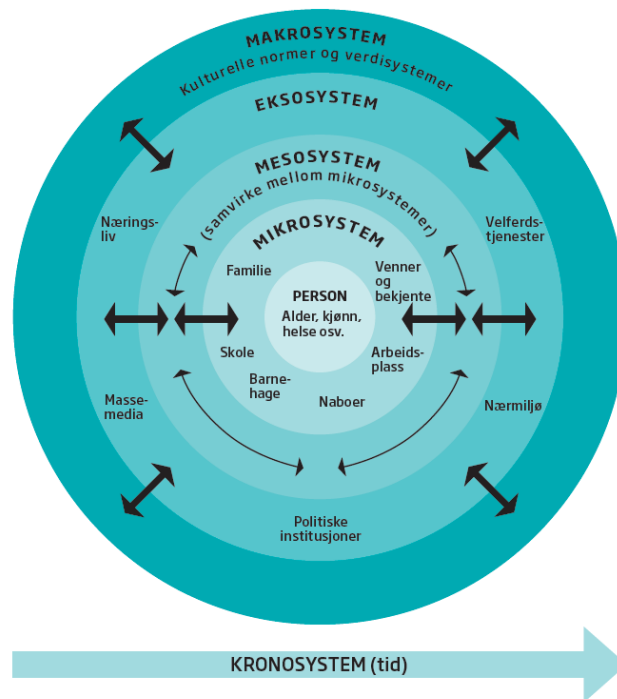
I min studie som tar utgangspunkt i skole-hjem-samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær, er det hensiktsmessig å se til teori som sier noe om individet og samfunnet og den gjensidige påvirkningen som ligger der. Eleven, foresatte og lærere er deltakere i samfunnssystemet der man kan påvirke, men hvor man også påvirkes av mange ulike faktorer.

Urie Bronfenbrenner (1917-2005), en russisk-amerikansk psykolog, utviklet en utviklingsøkologisk modell som illustrerer systemet der individ og miljø samvirker. Hans

utviklingsøkologiske teori forklarer utvikling og vekst med gjensidige påvirkningsprosesser mellom individ og miljø (Bronfenbrenner, 1979). Han tar utgangspunkt i at en person utvikles i et foranderlig miljø der personen påvirker, men også blir påvirket av relasjoner mellom ulike miljø og settinger, og han hevder at en person ikke bare formes av sine ulike omgivelser, men at han også tar plass og omformer miljøet han er i (Bronfenbrenner, 1979). Videre påpeker Bronfenbrenner at slik interaksjon er toveis og kan karakteriseres som gjensidig (Bronfenbrenner, 1979).

Omgivelsene og miljøene en person befinner seg i, er ikke begrenset til én setting, men forlenges til og innlemmes i sammenkoblinger av ulike settinger, i tillegg til påvirkning fra større og fjernere omgivelser (Bronfenbrenner, 1979). Ut fra dette perspektivet om økologiske omgivelser og måten de ulike miljøene og settingene påvirker hverandre og også personene i dem, laget Bronfenbrenner en konsentrisk struktur basert på ulike nivå som sammenveves ut fra gjensidig påvirkning, og disse nivåene refereres som mikro-, meso-, ekso- og makronivå (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner var bevisst på å ikke dele systemene i aldersnivå eller klassiske psykologiske prosesser som oppfattelse, motivasjon og læring, fordi han ønsket at denne utviklingsmodellen skulle beskrive hele livsløpet med alle overganger og faser et menneske går igjennom i løpet av sitt liv (Bronfenbrenner, 1979)



**Figur 2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner et al., 2005)**

### 2.7.1 Mikrosystem

Bronfenbrenner definerer mikrosystemet som et system bestående av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner i nære omgivelser, og han legger spesiell vekt på en fenomenologisk tilnærming, at personens opplevelse av sine relasjoner og omgivelser blir tillagt stor betydning (Bronfenbrenner, 1979). Ut fra et slikt fenomenologisk perspektiv,

hevder Bronfenbrenner at det som påvirker personlig utvikling og vekst mest, er det som til enhver tid gir mening for personen gjennom de sammenkoblinger som finnes mellom mennesker i ulike settinger (Bronfenbrenner, 1979). Han tillegger også roller betydning ved at alle mennesker innehar ulike roller i ulike situasjoner og miljø, og roller viser Bronfenbrenner til som atferd og forventninger assosiert med posisjoner i samfunnet, for eksempel mor, barn, lærer, elev (Bronfenbrenner, 1979).

I Bronfenbrenners konsentriske system består mikrosystemet av de nære omgivelser og relasjoner, familie, venner, skole, barnehage, naboer og arbeidsplass. Dette utgjør vår daglige omgang med andre mennesker utover familien man bor sammen med (Bronfenbrenner et al., 2005).

### 2.7.2 Mesosystem

Bronfenbrenner definerer mesosystemet som bestående av interaksjon mellom to eller flere settinger som en person i utvikling befinner seg i, som f.eks barn i familien, elev i skolen, vennskap, og voksne som for eksempel foreldre hjemme, foresatte på skolen og ansatte på jobb (Bronfenbrenner, 1979). Mesosystemet er slik et system bestående av flere mikrosystem, og mesosystemet formes og utvikles når en person møter og deltar i nye settinger, og også i dette systemet er det fenomenologiske perspektivet fremtredende, en persons opplevelse av de ulike settingene gir erfaringer, holdninger og kunnskap man kan ta med seg videre til nye settinger (Bronfenbrenner, 1979).

### 2.7.3 Eksosystem

Eksosystemet beskrives som et system som ikke involverer en person i utvikling direkte, det vil si at dette er settinger hvor en person ikke deltar, men hvor handlinger og hendelser påvirker eller blir påvirket av hendelser i settinger hvor personen befinner seg (Bronfenbrenner, 1979). Eksempler på slike settinger er foreldres arbeidsplass, søskens klasser, familienettverk, arbeid og beslutninger i skolens ledelse osv. (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenners modell viser også til politiske beslutninger som kan påvirke de nære omgivelser og relasjoner, næringslivet i nærområdet og dets påvirkning på for eksempel sysselsetting og massemedias påvirkning på folks holdninger og meninger (Bronfenbrenner et al., 2005) Ut fra definisjonen av eksosystem, kan påvirkning også skje fra mikronivå, det vil si at personer kan påvirke politikk ved valg og lokalt engasjement, og foreldre og elever kan påvirke skolen og de beslutninger som tas der.

### 2.7.4 Makrosystem

Makrosystemet er i form og innhold alle de andre systemene til sammen – det utgjør våre kulturelle normer og verdisystemer som kommer, eller kan komme til uttrykk i mikro-, meso- og eksosystemene (Bronfenbrenner, 1979). I dette systemet ligger slik de store og visjonære tanker og planer for et samfunn, alle beslutninger som gjøres gjennom politikk, samfunnsplaner og forskning av mennesker som studerer og vurderer og endrer sosiale systemer i et samfunn (Bronfenbrenner, 1979)

En person i utvikling vil indirekte påvirkes av disse store samfunnsmessige beslutninger. Elever i skolen, foresatte og lærere vil påvirkes av en skole i endring gjennom skolereformer og nye fagplaner, foresatte får flere oppgaver i oppfølging av sine barn, lærere får mer ansvar for oppdragelse i tillegg til kunnskapsformidling og faglig læring. Lover og regler definerer nye ansvarsområder og forventninger til ulike yrkesgrupper og også barn og unges muligheter for vekst og utvikling.

### 2.7.5 Den bioøkologiske modellen

Bronfenbrenner arbeidet kontinuerlig med den økologiske utviklingsmodellen sin og var med dette sin skarpeste kritiker. Han påpeker at det i hans egen bok «The ecology of human development» ikke finnes en eneste parallell struktur som sier noe om personkarakteristika hos en person i utvikling (Bronfenbrenner et al., 2005). Han var ikke fornøyd før han hadde inkludert biologi, psykologi og atferd i det økologiske systemet som ble kalt den bioøkologiske modellen (Bronfenbrenner et al., 2005).

Bronfenbrenner beholdt systemet bestående av mikro-, meso-, ekso- og makronivå, og han videreutviklet dette til fire komponenter som er bundet sammen: prosess, person, kontekst og tid – kjent som PPCT (Bronfenbrenner et al., 2005). Modellens basis er samspillet mellom personen og konteksten, kjent som proksimale prosesser (Bø & Ertesvåg, 2006). Hvilken retning menneskelig utvikling tar, beror dels på karakteristika ved personen og ved omgivelsene og dels på interaksjonen mellom dem (Bø & Ertesvåg, 2006). Bronfenbrenner hevder at menneskelig utvikling finner sted gjennom stadig mer komplekse interaksjoner mellom en person og hans omgivelser, og for at interaksjoner skal ha betydning, må de foregå relativt ofte og over lengre tid, og dette utgjør også det som blir et femte system, kronosystemet, som omhandler tid (Bronfenbrenner et al., 2005). Gjennom stadig mer komplekse interaksjoner vil et barn kunne utvikle seg intellektuelt, emosjonelt, sosialt og moralsk (Bronfenbrenner et al., 2005).

Bronfenbrenner framholder også betydningen av «the third party» - dette er personer som for eksempel kan støtte foreldre og barn i utvikling, venner og lærere som kan bidra med oppmuntring og veiledning i utviklingsprosessen – Bronfenbrenner sier det slik: «Children need people in order to become human» (Bronfenbrenner et al., 2005).

Gjennom Bronfenbrenners utviklingsøkologiske og bioøkologiske modell, kan man studere hvordan skole-hjem samarbeid opptrer, hvilke faktorer som påvirker samarbeidet og hvilke konsekvenser slikt samarbeid har for et barn i utvikling. Man kan se på mikro- og mesomiljøene der hjem og skole inngår, og hvilken påvirkning disse har på hverandre. Videre er det nyttig å se til ekso- og makronivå der beslutninger tas som får konsekvenser for skole og hjem i form av lovverk, som «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa» og «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen», som beskriver skole-hjem samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 1998-1999; Utdanningsdirektoratet, 2017).

De menneskelige faktorene i et skole-hjem samarbeid vil kunne hemme eller fremme relasjoner, vilje til framdrift og felles problemløsning. Erfaringer vil spille en rolle. Foresatte med negative opplevelser i et skole-hjem samarbeid eller lærere som opplever at foresatte er negativt innstilt til samarbeid, vil gjøre noe med kontinuiteten og fremdriften og interaksjonen mellom de ulike mikronivåene (Bronfenbrenner, 1979).

I min problemstilling ligger det som premiss at skole-hjem samarbeidet er mer utfordrende enn normalt fordi eleven strever med å komme på skolen. Problemstillingen er fenomenologisk, og den tar utgangspunkt i opplevelsen foresatte og lærere har, og Bronfenbrenner legger i sin teori vekt på nettopp det opplevde i ulike miljø, settinger og interaksjoner. Hans teori vil kunne bidra til å ha et systemisk blikk på slikt samarbeid og hvilke faktorer som enten gir suksess eller havari eller noe midt mellom.





## 3 Metode

I metodekapitlet gjør jeg rede for vitenskapelig ståsted for min problemstilling. Videre gjør jeg rede for min forforståelse og hermeneutiske tilnærming før jeg beskriver valg av metode for datainnsamling og presenterer metoden dybdeintervju og transkribering. Jeg gjør rede for utvalg til min datainnsamling, og jeg presenterer SDI – stegvis-deduktiv induktiv metode som er utgangspunktet for analyse av datamaterialet. Til sist skriver jeg om betydningen av reliabilitet og validitet i studien.

### 3.1 Vitenskapelig ståsted

Problemstillingen for denne studien er: «Hvordan opplever foresatte og lærere samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær?» Ordlyden tilkjenner et fenomenologisk perspektiv der «(...) fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2018). Man søker «(...) å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de personer vi studerer, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem» (Thagaard, 2018). Edvars Husserls filosofi og metode er utgangspunkt for fenomenologien, der det som studeres er bevisstheten om hvordan fenomener framtrer for hver enkelt fra et førstepersonsperspektiv i det han kaller livsverden (Husserl & Gibson, 2013) og hvordan samfunnsmedlemmene forstår verden rundt seg i interaksjon med andre (Schütz & Wagner, 1970).

Min fenomenologiske problemstilling plasserer seg i postmodernismen som tar utgangspunkt i at «(...) kunnskapen er intersubjektiv, det vil si at den utformes i relasjoner mellom mennesker, den oppfattes altså som kontekstbundet og er avhengig av sammenhengen den utvikles i og er ikke nødvendigvis overførbart til andre situasjoner» (Thagaard, 2018). Et sosialkonstruktivistisk perspektiv bygger på fenomenologien der konstruktivismen «(...) oppfatter kunnskap som konstruert av dem som deltar i bestemte sosiale sammenhenger» (Thagaard, 2018), og sosialkonstruktivisme regnes som studier av «(...) hvordan informantene skaper mening, eller en forståelse av sin virkelighet, på bakgrunn av de erfaringer og opplevelser de har» (Tjora & Tjora, 2021). Sosialkonstruktivismen tar avstand fra ideen om at samfunnet betraktes som en objektiv størrelse (Tjora & Tjora, 2021).

Ut fra et fenomenologisk ståsted ønsker jeg i denne studien å undersøke fenomenet skole-hjem samarbeid rundt et spesifikt problem, ufrivillig skolefravær. Jeg undersøker foresatte og læreres førstepersonsperspektiv og deres livsverden, og gjennom dette hvilke opplevelser og erfaringer de har med samarbeidet rundt elever som strever med ufrivillig skolefravær.

Denne studien karakteriseres ved at den er kvalitativ i sin tilnærming, det vil si at målet er å oppnå en forståelse av et sosialt fenomen og slik danne et grunnlag for en slik forståelse på bakgrunn av de kontaktene man etablerer i løpet av den tiden man er i felten (Thagaard, 2018). I dette tilfellet handler det om å søke en bedre forståelse av

opplevelsen foresatte og lærere har av samarbeidet rundt elever som strever med ufrivillig skolefravær.

### 3.2 Hermeneutikk og forforståelse

I arbeidet med min valgte metode, dybdeintervjuene, kommer man tett på informantene og deres opplevelser gjennom de erfaringer, tanker og refleksjoner de gjør seg om temaet skole-hjem samarbeid rundt ufrivillig skolefravær. Som forsker og intervjuer må jeg være meg bevisst hvilke holdninger og erfaringer jeg selv stiller med i en slik situasjon. I hermeneutikken fremhever man betydningen av å fortolke folks handlinger ved å fokusere på et dypere meningsforhold enn det som oppleveres som innlysende der og da (Thagaard, 2018). En hermeneutisk tilnærming vil da si å godta at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer, at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av, og at vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2018). Hvilke fortolkninger jeg gjør ut fra mine dybdeintervjuer, farger hvilke resultat jeg legger fram og hvilke drøftinger jeg videre foretar. Geertz hevder at all forståelse bygger på en forforståelse (Geertz, 1973).

Jeg er lærer med mange års erfaring der skole-hjem samarbeid inngår som en viktig del av arbeidet, men jeg er også mor som har fulgt mine døtre gjennom et helt skoleløp. Mine erfaringer fra begge sider av kateteret former min forforståelse i møtet med foresatte og lærere i denne studien. Jeg har i min behandling av tekster i form av transkripsjoner, prøvd å være bevisst på å forvalte min forforståelse på en god måte slik at teksten blir «(...) en dialog mellom forsker og tekst hvor forskeren retter oppmerksomheten mot meningen teksten formidler» (Thagaard, 2018). I presentasjonen av resultater og analyse, har jeg i min studie søkt å presentere det Thagaard beskriver som «tykke» beskrivelser, det vil si beskrivelser som inkluderer utsagn om hva mine informanter kan ha ment med sine utsagn og handlinger, hvilke fortolkninger de gir, og den fortolkning jeg som forsker har, altså et meningsaspekt (Thagaard, 2018).

### 3.3 Valg av metode - dybdeintervju

Datainnsamlingen i denne studien baserer seg på dybdeintervju av lærere og foresatte. Spradley hevder at dybdeintervjuer, også kalt semistrukturerte intervjuer, som metode er basert på et fenomenologisk perspektiv, hvor forskeren ønsker å forstå informantens opplevelser samt hvordan informanten reflekterer over dette, man vil studere meninger, holdninger og erfaringer (Spradley, 1979). Dette samsvarer med min problemstilling som bygger på opplevelsen lærere og foresatte har av fenomenet skole-hjem samarbeid rundt ufrivillig skolefravær. Dybdeintervjuet er tenkt å skape en situasjon for en samtale der informanten står forholdsvis fritt innenfor de temaene som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora & Tjora, 2021). Et godt intervju er avhengig av en god dialog mellom forskeren og informanten og målet er å få fram refleksjoner og tanker hos informanten, og Tjora beskriver dybdeintervjusituasjonen som intersubjektiv, det vil si at de refleksjonene og tankene som kommer fram, er avhengig av nettopp dette møtet mellom forsker og deltaker (Tjora & Tjora, 2021).

Dybdeintervjuene i denne studien tar utgangspunkt i en intervjuguide for lærere og en for foresatte med ulike bolker med spørsmål knyttet til ulike deler av problemstillingen. (Vedlegg 3 og 4). Intervjuguidene reflekterer de forskningsspørsmålene som følger under

problemstillingen, eksempelvis forventninger til samarbeid, opplevelse av samarbeid, medvirkning i tiltaksprosesser, evaluering av tiltak og hva som hemmer eller fremmer et godt skole-hjem samarbeid rundt ufrivillig skolefravær. Dette innebærer at jeg som forsker har bestemt hovedtema og undertema på forhånd og at intervjuene slik sett blir preget av det Kvale & Brinkmann kaller en asymmetrisk relasjon, det vil si at det er forsker som planlegger innhold og driver intervjuet og samtalen framover (Kvale et al., 2015). Selv om intervjusituasjonen kan betegnes som intersubjektiv, kan den likevel karakteriseres som asymmetrisk ut fra at det er informanten som i hovedsak er åpen og fortrolig gjennom å ha forpliktet seg til å svare på spørsmål, mens forsker ikke blir utsatt for spørsmål på tilsvarende måte (Fog, 2004). Dybdeintervjuene er likevel basert på begrepet Holstein og Gubrium kaller aktiv intervjuing der «(...) forskeren og personen som intervjues, samarbeider om å skape mening til intervjupersonens erfaringer» (Holstein & Gubrium, 2016)

Underveis i dybdeintervjuene har jeg brukt oppfølgingsspørsmål som «har jeg forstått det rett nå at (...)», «kan du forklare mer om (...)» og «mener du nå at (...)». Slike spørsmål og utsagn er i tråd med en «(...) hermeneutisk tilnærming til intervjuing, som fremhever betydningen av at forskeren også presenterer sine tolkninger i løpet av intervjuet» (Thagaard, 2018) Jeg har også benyttet meg av prober, det vil si «(...) spørsmål eller kommentarer som uttrykker at vi lytter oppmerksomt til intervjupersonens utsagn» (Thagaard, 2018). Gjennom bekreftende utsagn som «ja», «mm», «akkurat» og «ja, nettopp» har jeg fått vist interesse for det informanten forteller, det Thagaard kaller et oppriktig og ekte engasjement (Thagaard, 2018). Jeg har brukt blikkontakt med informanten underveis i intervjuet og vært bevisst på å ha et avslappet kroppsspråk for å invitere til en god intervjusituasjon. Det har vært viktig for meg som forsker å bidra til at intervjusituasjonen ikke preges av usikkerhet eller bekymring for at uttalelser blir imøtegått, kritisert eller dømt på noen måte.

Intervjuguidene i denne studien søker å følge Tjoras struktur for dybdeintervju gjennom tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora & Tjora, 2021). Det har vært hensiktsmessig å starte med en løsere samtale som innledning og oppvarming til intervjuet. Intervjuguidene har gitt rom for å stille konkrete, åpne spørsmål som oppmuntrer informanten til å fortelle (Thagaard, 2018), men også veksle med å stille oppfølgingsspørsmål spontant underveis for å skape god flyt i intervjuet (Tjora & Tjora, 2021). Avslutningsvis har informantene fått oppsummere, kommentere og eventuelt legge til informasjon.

Alle intervjuene er gjennomført med lydopptak slik at all min oppmerksomhet som forsker og intervjuer har vært viet informanten og det den forteller. Informantene har selv fått velge tid og sted for intervju ut fra respekt for at de stiller opp og bruker av sin tid til min studie. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata, NSD. (Vedlegg 5) Alle lydopptakene er forsvarlig lagret på NTNUs lagringsområde, Nice-1, og intervjuene er transkribert og anonymisert i henhold til NSDs retningslinjer og personvern.

Det er gjennomført seks dybdeintervjuer, tre med lærere og tre med foresatte. Fem av intervjuene ble gjennomført fysisk i samme rom og et ble gjennomført digitalt grunnet lang reiseavstand.

### 3.4 Transkribering

Jeg har valgt å transkribere intervjuene på bokmål og det kan på denne måten bidra til anonymisering. Jeg har likevel inkludert småord som brukes i dialekten fordi dette gjengir informantenes formuleringer mer korrekt. Småord har også en funksjon ved at de kan forsterke eller tone ned utsagn i intervjuet. Jeg har slik foretatt en fullstendig transkribering av intervjuene som betyr at alt informantene har ytret, er skrevet ned (Tjora & Tjora, 2021). I tillegg har jeg forsøkt å legge inn det Tjora kaller visuelle ledetråder, det vil si sukker, ler litt, ler, for å ivareta noe av stemningen i intervjuene (Tjora & Tjora, 2021). Dette har gjort det enklere for meg å være tilbake i stemningen i intervjuene når jeg leser transkripsjonene. Eksempel på transkripsjon er vedlagt. (Vedlegg 6)

Tabell 1 under viser antall intervjuer, hvor lang tid hvert intervju varte og antall sider transkripsjon. Informantene er anonymisert gjennom bruk av L for lærer og F for foresatte. Oversikten viser at intervjuene med foresatte varte lenger enn lærerintervjuene og har derfor flere sider transkripsjon. Dette kan henge sammen med at foresatte har en lenger historie sammen med sitt barn enn lærere har med sin elev. Det er simpelthen mer å fortelle.

Det er også verdt å legge merke til at intervjuet med et foreldrepar varte lenger enn de øvrige. Som par vil man kunne utfylle hverandre på en annen måte enn om man er alene som forelder, og det kan komme fram mer informasjon og mer utdypende informasjon. På den annen side vil det også kunne oppstå en skjevhet i forhold til hvor mye hver av de foresatte snakker eller lar den andre slippe til. Slik kan en foresatt komme til å styre intervjuet på bekostning av den andre foresatte.

Intervju	Tid	Antall sider transkripsjon
L1	00.30.11	13 sider
L2	00.36.02	11 sider
L3	00.43.39	11 sider
F1a/1b	01.15.17	34 sider
F2	00.53.27	16 sider
F3	01.03.17	17 sider
Total tid og tekstlengde	05.01.53	102 sider

**Tabell 1 Oversikt over intervju og transkribering**

### 3.5 Utvalg

Jeg har i min kvalitative studie brukt strategisk utvelging som er «(...) basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018). Jeg har søkt informanter som enten er lærere eller foresatte til elever som strever med ufrivillig skolefravær, det vil si personer som er hensiktsmessige for studiens problemstilling, og da er et slikt utvalg ikke representativt for en populasjon (Thagaard, 2018).

Rekrutteringen har foregått ved at jeg har rettet formelle henvendelser til skoler, herunder barneskoler og ungdomsskoler, i kommunen jeg bor og jobber i. Henvendelsene har vært sendt via e-post til rektorer og avdelingsledere. Disse formelle henvendelsene førte imidlertid ikke fram. Det kan kanskje dels skyldes at e-postmengden

er stor hos skolens ledelse og henvendelser fra masterstudenter er mange i tallet, og slik kan mine henvendelser ha blitt lagt til side.

Jeg gikk deretter over til å rekruttere ved selvseleksjon som betegnes som tilgjengelighetsutvalg, det vil si at «(...) deltakere representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelige for forskeren» (Thagaard, 2018). Jeg benyttet meg av kolleger fra andre skoler enn min egen for å prøve å komme i kontakt med lærere og i forlengelsen foresatte med elever som strever med ufrivillig skolefravær. Jeg fikk kontakt med noen informanter på denne måten. Jeg la også ut informasjon om min studie på en Facebook-side for foresatte og fagfolk innen feltet Skolevegring/Ufrivillig skolefravær. Gjennom denne siden kom jeg i kontakt med både lærere og foresatte.

Min studie har hatt som utgangspunkt å intervju lærere og foresatte til samme elev og gjennom dette utforske begge sider av opplevelsen av skole-hjem samarbeidet. Dette viste seg å bli vanskelig. Temaet for studien kan oppleves som personlig og nærgående, og flere foresatte og lærere trakk seg på grunn av kriteriet om å intervju rundt samme elev. Både foresatte og lærere uttrykte bekymring og engstelse for hva innholdet i et slikt intervju og studie kunne bety for allerede betente og konfliktfylte skole-hjem samarbeid. Et foreldrepar og en lærer var villige til å stille til intervju rundt samme elev, men for de resterende fire intervjuene, besluttet jeg i samråd med min veileder å gå bort fra kriteriet om intervju rundt samme elev. Disse fire intervjuene omhandler derfor barn og elever til foresatte og lærere som ikke har noe med hverandre å gjøre.

I denne studien er ikke elevstemmen direkte med, den ligger implisitt i de dybdeintervjuene som er foretatt med foresatte og lærere. Elevens stemme er meget viktig og skal være utgangspunktet for de tiltak og beslutninger som angår eleven selv. Problemstillingen jeg har utarbeidet for min studie tar likevel utgangspunkt i det skole-hjem samarbeidet som ligger tettest på eleven der foresatte og lærere utgjør førstelinjen for omsorg, støtte og hjelp når eleven ikke klarer å gå på skolen. Det er hvordan dette samarbeidet oppleves på voksnivå jeg har valgt å undersøke. Det har derfor vært naturlig å utelate elevstemmen i en slik sammenheng.

Utvalget i denne studien består av en lærer fra barneskolen og to lærere fra ungdomsskolen. Et foreldrepar har elev på mellomtrinnet og to mødre har barn på henholdsvis mellomtrinnet og ungdomstrinnet. Et problem med utvalg som er basert på tilgjengelighet og villighet, er at det kan bli farget av hvilke erfaringer man har med tema og problemstilling. Det er muligens enklere å stille opp til intervju som lærer om man har gode og konstruktive opplevelser med skole-hjem samarbeid og desto mindre interessant om man står oppe i konfliktfylte samarbeid. Dette kom fram via lærere som trakk seg fra studien fordi skole-hjem samarbeidet var preget av konflikt og skjøre relasjoner. Foresatte som stiller til intervju, kan også være preget av at ting fungerer bedre nå enn tidligere og at man derfor har overskudd til å stille opp til intervju. Skole-hjem samarbeid som oppleves som betente og konfliktfylte fra foresattes side, utgjør en belastning som kan gjøre det vanskelig å snakke om. Da jeg gikk bort fra kriteriet om å intervju lærer og foresatte rundt samme elev, ble det enklere for foresatte å takke ja.

Alle informantene har mottatt informasjonsskriv om studien og samtykket til å delta i studien. (Vedlegg 1 og 2)

Alle informantene i studien har opplevelser med skole-hjem samarbeid rundt ufrivillig skolefravær, og de har fått fortelle sin historie. Likevel må resultater og konklusjoner ses i lys av det tilgjengelighetsutvalget som foreligger og de forbehold som er beskrevet her.

Etter å ha gjennomført seks intervjuer – tre med lærere og tre med foresatte – foreligger det ut fra innhold og svar på spørsmål og fortellinger, mye informasjon, og en del av denne informasjonen ligner i innhold. I samarbeid med veileder, har jeg tatt utgangspunkt i at disse seks intervjuene er tilstrekkelig for å kunne fremlegge resultater og drøfte disse opp mot forskning og valgt teori.

### 3.6 SDI: Stegvis-deduktiv induktiv metode

I behandlingen av innsamlet data gjennom dybdeintervju, har jeg i min studie valgt å se til metoden SDI: Stegvis-deduktiv induktiv metode, heretter forkortet til SDI. Denne metoden har til hensikt å danne et godt utgangspunkt for systematikk og framdrift i et kvalitativt forskningsprosjekt (Tjora & Tjora, 2021). Tjora ser til Glaser som hevder at et vesentlig premiss for denne modellen er en gjennomgående induktivt drevet nysgjerrighet (Glaser, 2002), hvor man jobber med empirien som definerende utgangspunkt for hva som er interessante temaer, spørsmål og konsepter (Tjora & Tjora, 2021). Jeg har benyttet Nvivo som digitalt verktøy for koding av rådata, det som kommer fram i dybdeintervjuene, og etter å ha kodet alle intervjuene så nært empirien som mulig, ble disse kodene videre kodet i grupper som utgjør de hovedtemaene resultatene og analysen hviler på. Disse temaene har dannet utgangspunktet for de resultatene som i analysen er drøftet opp mot teori og forskning, det Tjora betegner som abduktiv tilnærming som vil si at man starter i det induktive og empiribaserte og måler opp mot teori, tidligere forskning og disiplinmessige interesser (Tjora & Tjora, 2021). Slik kan både induktive prosesser, fra empiri til teori, og deduktive prosesser, fra teori mot empiri, bidra til systematikk i analysearbeidet (Tjora & Tjora, 2021).

Først ble transkripsjonene fra de seks intervjuene kodet så nært empirien som mulig. I sum utgjør dette 367 koder. Alle kodene ble i tillegg til tittel tillagt F for foresatt og L for lærer. 223 av kodene ble så sortert i sju temagrupper som igjen ble redusert til de fire som er gjengitt i tabell 2 under. Et av temaene som ikke er representert direkte i tabellen, er blant annet temaet 'Bakgrunn' med koder som omtaler foresattes barns kjønn, alder og klasstrinn, og læreres antall år i jobb og elevens kjønn, alder og klasstrinn. Disse opplysningene er likevel gjengitt i innledningen til presentasjon av funn. Temaene 'Foresatte og lærers rolle i skole-hjem samarbeidet' og 'Tidlig innsats i skole-hjem samarbeid' ble innlemmet i henholdsvis 'Systemiske utfordringer i skole-hjem samarbeid' og 'Faktorer som fremmer et godt skole-hjem samarbeid'. Alle temaene er knyttet til arbeid med elever som strever med ufrivillig skolefravær. Eksempel på kodegrupper i Nvivo er vedlagt. (Vedlegg 7)

Tema	Undertema	Antall foresattekoder	Antall lærerkoder
Systemiske utfordringer i skole-hjem samarbeid	«Det er ledelsen, ikke lærer» Overganger Mangel på kompetanse	67	25
Planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak	Brudd på lovnader Tid til planlegging, gjennomføring og evaluering	24	25
Eksterne instansers betydning i skole-hjem samarbeid	Samarbeidspartner eller motpart?	26	10
Faktorer som fremmer et godt skole-hjem samarbeid	Tidlig innsats og økt kompetanse Hjelp fra eksterne instanser Ærlighet og redelighet	7	
Totalt koder		124	99

**Tabell 2 Oversikt over koding med hovedtema og undertema**

Tabell 2 viser 223 koder totalt. I alt ble det kodet 367 koder som igjen vil si at 144 av disse kodene ikke ble funnet relevante til de temaene som danner grunnlaget for presentasjon av funn og drøfting. Innholdet i de kodene som ikke ble brukt, beskriver hendelser og betraktninger fra foresatte og lærere som ikke har direkte tilknytning til innholdet i de fire temaene som igjen speiler forskningsspørsmål utledet fra hovedproblemstillingen.

Tabell 2 viser en skjevhet i antall foresattekoder og lærerkoder i spesielt to av temaene. Foresatte knytter i stor grad ufrivillig skolefravær-problematikk opp mot systemiske forhold, mer enn lærere beskriver, mens det kan virke som at lærere kan beskrive flere faktorer som fremmer et godt skole-hjem samarbeid enn foresatte. Dette reflekterer kanskje i noe grad hvilket fokus foresatteinformantene og lærerinformantene hadde med seg inn i intervjuene. Foresatte hadde mye å fortelle om motstand, problemer og utfordringer, og intervjuene med foresatte varte også lenger enn lærerintervjuene. De foresatte har fulgt sitt barn hele veien, mens lærere har kommet og gått og de har slik vært del av prosessen rundt eleven i varierende grad hva tid angår. At lærere beskriver flere faktorer som fremmer et godt skole-hjem samarbeid enn foresatte, henger kanskje sammen med læreres utgangspunkt som er å se etter det positive og ta utgangspunkt i elevens forutsetninger og sammen med foresatte prøve å finne gode løsninger og tiltak. Erfaring gjennom flere år kan gjøre lærere bedre i stand til å peke på hvilke faktorer som fremmer et godt skole-hjem samarbeid selv om det tidvis kan være både krevende og vanskelig å få gjennomført.

Funn i tema og undertema blir drøftet opp mot tidligere forskning og teori. Slik følger det SDI-modellen der empirinære koder, det induktive, ses i lys av forskning og teori, det deduktive. Det foresatte og lærere forteller at de opplever i skole-hjem samarbeid rundt elever som strever med ufrivillig skolefravær, måles opp mot det forskning sier om ufrivillig skolefravær og skole-hjem samarbeid. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske og bioøkologiske teori gir teoretisk forankring i individ-samfunn-perspektivet som skole-hjem samarbeidet er en del av.

### 3.7 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet i forskning viser til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018). Tjora skriver at pålitelighet handler om intern logikk eller sammenheng (Tjora & Tjora, 2021). Jeg søker gjennom bruk av SDI-modellen å underbygge påliteligheten i min studie ved å redegjøre for utviklingen av data, koding og analyse, og på denne måten gjøre prosessen transparent som innebærer at jeg gir en detaljert beskrivelse av strategier, metoder og analyse slik at leseren selv kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018).

Validitet viser til gyldigheten av resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018). Gyldighet handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på, altså om forhold mellom undersøkelsen og den verdenen den undersøker (Tjora & Tjora, 2021). Jeg søker å vise at resultatene som presenteres i denne studien, viser en sammenheng mellom den verdenen foresatte og lærere opplever og beskriver, og den presentasjonen jeg formidler gjennom funn. Målet har vært at beskrivelsene av funn sammen med drøftingen, kan gi svar på det jeg gjennom hovedproblemstilling og forskningsspørsmål spør om.



## 4 Presentasjon av funn

Denne studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling: «Hvordan opplever foresatte og lærere samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær?»

Funn i denne studien er basert på seks dybdeintervjuer der tre er med foresatte, et foreldrepar og to mødre, og tre med lærere, to av dem er kontaktlærere og en er lærer, men også miljøterapeut. De fem elevene som omtales i disse intervjuene varierer i alder, to er mellomtrinns elever fra 5. og 6.trinn, og tre er ungdomsskoleelever fra 10.trinn. Mellomtrinns elevene er en gutt og en jente, og de tre ungdomsskoleelevene er jenter. Et foreldrepar og en kontaktlærer er intervjuet om samme elev, og de resterende fire intervjuene omhandler elever til foresatte og lærere som ikke har med hverandre å gjøre. Fem intervju er gjennomført med informanter fra samme kommune, og et intervju med en lærer/miljøterapeut er fra en annen kommune og ble derfor gjennomført digitalt.

Transkripsjonene fra intervjuene er kodet ved bruk av Nvivo, og kodene er beskrevet så nært empirien som mulig. De seks intervjuene som er gjennomført har frembrakt i alt 367 koder. Flertallet av disse kodene, 223 i tallet, er videre gruppert i fire temaer som speiler forskningsspørsmål ledet ut fra hovedproblemstillingen. Disse temaene er knyttet opp mot arbeidet med elever som strever med ufrivillig skolefravær:

- Systemiske utfordringer i skole-hjem samarbeidet
- Planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak
- Eksterne instansers betydning i skole-hjem samarbeidet
- Faktorer som fremmer et godt skole-hjem samarbeid

Funn i disse kodegruppene blir presentert og beskrevet ut fra både foresatte og lærere sine opplevelser.

### 4.1 Systemiske utfordringer i skole-hjem samarbeidet

Gjennomgående i alle intervjuene er opplevelsen av at utfordringer i arbeidet rundt elever som strever med ufrivillig skolefravær, er på et systemisk nivå heller enn på individnivå. Dette betyr at lærere og foresatte forteller om god kommunikasjon og relasjon i skole-hjem samarbeidet, og det er vilje fra begge parter til å få til så gode tiltak og løsninger som mulig. Det stopper opp i møte med ledelsen fordi det mangler tid, ressurser og vilje til å imøtekomme behovene til eleven som ikke klarer å komme seg på skolen. Foresatt 2 uttrykker:

*«Jeg skylder ikke på læreren heller, for det er mangel på ressurser, mangel på forståelse og mangel på kompetanse. Så jeg angriper ikke enkeltpersoner», «(...) og det har ikke med personene som jobber der, har ingenting med lærerne å gjøre, for de er fantastiske, men det handler om systemnivå.» «(...) og kampen ble med mellom meg og ledelsen.»*

Foresatte opplever at de nære relasjonene, gjennom kontaktlærer eller lærer, er ivaretatt og de erkjenner at lærere står i et system som ikke nødvendigvis gjør dem i stand til å få iverksatt de tiltak som foresatte og eleven har behov for. Foresatt 1a sier:

*«(...) det er ikke Per [kontaktlærer] jeg er misfornøyd med, det, jeg er misfornøyd med ledelsen på skolen sin måte å ta dette på.»*

Lærere på sin side opplever en lojalitetskonflikt hvor de på den ene siden skal ivareta foresatte og elevens behov, og på den andre siden jobbe innenfor rammer og betingelser stipulert fra ledelsen. Lærer 2 uttrykker:

*«Jeg hadde ofte lyst til å si at foreldrene skulle kreve mer av skolen i møtet med dem, men så har du den der lojalitetsbiten til egen arbeidsplass, og de, når vi gikk ut 10. og siste dag, og 'tusen takk for alt dere har gjort' og 'jeg skryter sånn av den skolen' og sånn, og ja, tusen takk for det, og så kjenner jeg liksom på at vi har jo ikke gjort det bra nok. Vi kunne ha gjort så mye mer, eller vi burde ha gjort så mye mer, men foresatte var nå fornøyd og de så nå jenta si og hva hun fikk til med de ressursene vi hadde, så var det nå det vi fikk til, men jeg tenker at vi burde som utdanningsinstitusjon fått til mer, da»*

Foresatte opplever at de må være pådrivere i arbeidet rundt sitt barn. De opplever at det er motstand eller manglende vilje fra skolen til å komme dem i møte og at skolen ikke tar initiativ til fremdrift i arbeidet rundt eleven. Foresatt 2 sier:

*«(...) det skjer ingenting hvis ikke jeg gjør det.»*

I skolen opplever lærere at de blir overlatt til seg selv. Kontaktlærer er relasjonelt sett nærest foresatte og er også den som har hyppigst kontakt med hjemmet med tanke på logistikk og organisering av skolens innhold, og dette vil igjen si at lærere med best relasjon til foresatte føler at de ofte blir sittende med arbeidet alene. Lærer 2 uttrykker:

*«Da føler jeg jo at det ble veldig mye arbeid på meg og store krav til at dette skulle jeg liksom få til, og så har man jo så lyst og ønsker, og så er man jo så glad i elevene og man strekker kanskje strikken litt for langt.» «Jeg synes jo at vi skulle ha gjort om litt på skolen, at skolen favner ikke alle dessverre, jeg er kritisk til ressursbruk, eller mangel på bruk av ressurser, og syns at det er veldig synd at det skal være opp til hver enkelt lærer hvor mye man klarer å strekke seg, og ønsker å strekke seg, og da vil jeg nok ha like forutsetninger.»*

Lærere opplever at rammer og ressurser ikke står i forhold til det arbeidet som kreves for å imøtekomme elever som strever med å komme på skolen. Det kommer ingen ekstra midler selv om arbeidet er mer tidkrevende, og lærere blir stående i et dilemma: Skal de imøtekomme foresatte og elev eller skal de formidle at det blir vanskelig fordi det ikke finnes ressurser til å gjøre arbeidet tilfredsstillende? Lærer 2 sier:

*«Det er jo ikke slik at fordi om en har en utfordring, så får en mer ressurser, en må jo bare gjøre om på det en allerede står i.»*

Det fins eksempler på at man finner løsninger for ryddig og god kommunikasjon mellom skole og hjem. Her beskrives en systemisk vilje til å koordinere arbeidet slik at foresatte og elev har færre personer å forholde seg til og som letter kommunikasjonen. Lærer 3 forteller:

*«Så, og det, vi har ikke gjort det sånn på skolen før, det har på en måte vært, ja, kontaktlærer eventuelt trinnleder eventuelt rådgiver som har ofte vært en koordinator for de ulike sakene, men vi prøver jo noe nytt med det at det er jeg som kanskje har best relasjon til den familien, da kan vi unngå noen fallgruver med at det er jeg som opprettholder den kontakten nå. Så langt så føler jeg at vi har lyktes på det, da, og jeg har jo flere saker nå også, som jeg gjør det samme i, og jeg ser jo nytten av det, å være den som foreldre og ungdom kan ta kontakt med, det tror jeg er ryddigere, og likedan andre veien også, at lærere eller andre ansatte kan ta kontakt med meg hvis de er usikre på noe eller»*

Foresatte opplever at overganger blir dårlig sikret. Dette gjelder både fra barnehage til skole, småskoletrinn til mellomtrinn og mellomtrinn til ungdomsskole. I flere tilfeller vil også overgangen fra ungdomsskole til videregående være en krevende overgang. Disse tidspunktene i en elevs skoleløp er utfordrende. Lærere uttrykker bekymring for overganger og viktigheten av å være tidlig nok ute for å forhindre ufrivillig skolefravær. Felles for elevene som er omtalt i intervjuene er at problematisk fravær startet i forbindelse med slike overganger som er beskrevet her. Disse elevene fikk problemer med å komme på skolen allerede i overgang barnehage-skole eller i løpet av småskolen. Foresatt 2 forteller:

*«Det er en kjempeovergang for barn å komme fra barnehagen over til 1.klassen. Hun har strevd siden hun begynte på skolen, skolen er skummel.»*

Foresatte forteller om en skole og en skolebygning som blir en utrygg arena for eleven og som det kan være vanskelig å få øye på. Signalene er der, men blir oversett. Foresatt 1a sier:

*«Det begynte jo det her ufrivillige skolefraværet hans begynte jo egentlig i første, men vi tenkte ikke over det da»*

Når unge elever i starten på sin skoletid gir uttrykk for bekymring og ubehag for det å gå på skolen, tar det ofte tid før både foresatte og lærere oppfatter at situasjonen er bekymringsfull. Eleven kan uttrykke diffuse plager som man ikke umiddelbart knytter til et begynnende ufrivillig skolefravær. Foresatt 3 uttrykker:

*«Når hun selv signaliserte at hun ikke ville på skolen, da var det allerede august i 2.klassen, rett etter sommerferien.»*

Tidlig innsats på småskole- og mellomtrinnet gjennom å fange opp signalene eleven uttrykker, vil kunne utgjøre en stor forskjell inn i overgangen til ungdomsskolen. Lærer 2 sier:

*«Men det er en veldig viktig jobb før en begynner på ungdomsskolen og, at en klarer å stoppe det eller snu det, da, innen den tid.»*

Foresatte opplever at skolen ikke holder det de lover. Foresatte og lærer forteller at det mangler kompetanse om ufrivillig skolefravær – både på skolen og i hjemmet. Foresatt 3 forteller:

*«Så jeg har brukt vanvittig mange timer selv på å heve min egen kompetanse, så jeg ser jo nå tilbake på, jeg husker at jeg tenkte at den avdelingslederen som ble koblet*

*på for mange år siden, hun hadde peiling, og så nå så tenker jeg at når jeg ser referat og når jeg husker hva hun har sagt, så tenker jeg bare at jeg skulle ha stolt på min egen magefølelse, rett og slett.»*

Fordi skolen er den arenaen som blir problematisk for disse elevene, blir det avgjørende at kompetansen heves i skolen slik at lærere og andre fagpersoner er bedre rustet til å håndtere et ufrivillig skolefravær. Foresatt 2 sier:

*«Og det er klart at det er sikkert mangel på kompetanse også i skolen, det er jo ikke med viten og vilje at de ønsker at det skal bli sånn, for kontaktlæreren på barneskolen var fantastisk, hun, så det var jo ikke der det lå. Men det er mangel på kompetanse, mangel, rett og slett, på hva som skjer.»*

Foresatte opplever at det er stor ulikhet fra skole til skole hvordan et ufrivillig skolefravær blir håndtert, og det oppleves som en ekstra byrde fordi man som foresatt også trenger støtte og veiledning i sitt arbeid rundt barnet. Foresatt 3 beskriver:

*«Så helt klart så tenker jeg at det handler veldig mye om kompetanse, jeg synes jeg har vært ganske uheldig, jeg vet om andre også som har vært litt heldigere, ja, og noen som har vært minst like uheldig som oss, da, og jeg tenker at det er, man får jo ofte denne at man må bare være strengere, du må bare gjøre sånn og sånn, sant, som forelder, og så sitter man der med et barn som man egentlig trenger ganske mye ekstra kompetanse for å være forelder til, på en god måte.»*

Lærere opplever at relasjonell kompetanse og omsorg for eleven ikke alltid er tilstrekkelig for å finne de beste løsningene. Manglende kunnskap og kompetanse blir en ekstra belastning i en allerede hektisk skolehverdag. Lærer 1 sier:

*«Nei, for jeg personlig har ikke nok fagkunnskap, egentlig ikke, jeg kan jo se på meg selv som en snill person, med omtenksom og alt det der, men»*

Foresatte og lærere forteller at systematikken og støtten i arbeidet rundt elever som strever med ufrivillig skolefravær, er mangelfull og tidvis fraværende. Dette bidrar til at foresatte og lærere opplever økt arbeidsbelastning og en følelse av å være alene om å drive arbeidet forover. Selv om både skole og hjem melder om grei relasjon og kommunikasjon seg imellom, kommer man til kort i møte med systemet.

## 4.2 Planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak

Å planlegge, gjennomføre og evaluere tiltak som gagnar elever som strever med ufrivillig skolefravær, er et arbeid som krever systematikk som igjen er bygget på gode relasjoner mellom skole og hjem. Tiltak kan være rettet mot både hjemmet og skolen, og det er derfor viktig at begge parter deltar på lik linje. Flexibilitet i tiltaksarbeidet blir en viktig faktor fordi enhver sak i utgangspunktet er unik. Lærer 3 uttrykker:

*«Men da er det viktig å ha prøvd det ut litt selv før en er bastant på at dette fungerer, men det er som jeg sier, sakene er jo så ulike sånn at en ting kan jo fungere her, i en annen sak så fungerer det ikke i det hele tatt, så, det er viktig å være fleksibel»*

Foresatte og lærere beskriver ulike typer tiltak i arbeidet rundt eleven. Dette kan være fleksibel skolestart, eleven kan komme senere på dagen eller gå tidligere, og enkelte elever har en timeplan som er basert på oppmøte enkelte dager i uka ut fra aktiviteter eller fag som er lystbetonte. Noen har også tiltak som innebærer å møte eleven utenfor skolen eller å hente eleven hjemme og gå sammen med eleven til skolen. Tiltak kan også være å få tilrettelagt arbeid hjemme som enten igangsettes av foresatte eller som skal være selvforklarende for eleven. Felles for tiltakene er at de bør være forutsigbare og mestringsorienterte for eleven, det er eleven som skal komme styrket ut av de ulike tiltakene. Et hovedmål for de aller fleste elever er gjennom ulike tiltak å komme tilbake på skolen i størst mulig grad.

Likevel opplever både foresatte og lærere at til tross for planlegging, blir det vanskelig med gjennomføringen. Enkelte foresatte forteller om tiltak som ikke blir gjennomført fra skolens side, manglende kommunikasjon om tiltakene generelt, og at forklaringsmodellen ofte er manglende tid og ressurser. Foresatt 2 forteller:

*«Det er ressurskrevende, tror jeg, nå tror jeg og mener og synser. Det står ikke på viljen, men det står på mulighetene. De er veldig begrensa. Skolesystemet blir veldig rigid, lite rom for å tenke utenfor boksen. Veldig god kommunikasjon med ungdomsskolen, lærere og det, ikke noe problem der, og vilje og vilje, men det skjer jo ingenting mellom møtene. Vi har møter for å ha møte.»*

Når tiltak ikke blir gjennomført som planlagt, blir det et spørsmål om tillit, foresatte og elev vil i verste fall miste tilliten til skolen. Foresatt 1a sier:

*«(...) veldig lite av tiltakene vi ble enige om, ble gjennomført, de tiltakene som innebar at avdelingsleder skulle gjøre det han sa at han skulle gjøre, ble aldri gjennomført. Dessverre.»*

Foresatte opplever en dobbel kommunikasjon når de på den ene siden blir invitert til å fortelle hva de tenker om det videre arbeidet, men på den andre siden ikke blir imøtekommet eller hensyntatt. Foresatt 1b forteller:

*«Iallefall når de spør hva vi tenker, og så skjer det ingenting»*

Foresatte opplever at tiltak som er avtalt, lovnader som er gjort og formidlet også til eleven, ikke blir gjennomført, og dette vil igjen medføre et tillitsbrudd mellom skole og hjem som igjen forverrer kommunikasjonen skole-hjem. Foresatt 1a beskriver:

*«Det her handler jo om en gutt som er blitt lovet ting og ikke får noen av lovnadene og som da gjør at han mister troa på skolen, og, sant, hadde han fått den første turen der, i tredje, som han ble lovd, så kan det hende at ting hadde vært helt annerledes - det er ikke sikkert at det hadde vært det, jeg sier ikke det, men ting kunne ha, kanskje skjedd saktere.»*

Lærere opplever at det mangler tid til å både planlegge og tilrettelegge for disse elevene. Dette arbeidet kommer på toppen av det ordinære arbeidet man har som lærer. Lærer 2 uttrykker det slik:

*«(...) så det er jo litt sånne ting man må gjøre, da, det går jo utenom alt det andre man skal gjøre, så det, så hva man skal gjøre - jeg vet ikke... Det går jo på ressurser,*

*da, disponering av tid, at man har tilstrekkelig med tid til å få til, for det krever jo en del å skulle tilpasse.»*

Foresatte forteller om tiltak som har fungert som blir tatt bort. Dette forklares gjerne med omdisponering av ressurser eller manglende ressurser til å fortsette. Foresatt 2 forteller:

*«(...) så når vi startet opp i 9. så pusha vi veldig, da var jo assistenten også tatt av, det vi visste fungerte, det ble fjernet, det synes jo jeg er kjempedumt, for den ressursen skulle en annen plass.»*

Foresatte opplever brudd i kontinuiteten i arbeidet rundt eleven som igjen fører til at man blir satt tilbake i utvikling når ikke tiltak får virke lenge nok. Foresatt 3 sier:

*«I fjor så brukte de blant annet gymsalen ganske mye, det liker hun jo, det har de ikke gitt noe tilbud om i år, kjempedumt»*

Det finnes også eksempler på at skolen rapporterer inn tiltak som gjennomført, men som ikke er utført. Foresatt 3 beskriver:

*«(...) de sendte inn blant annet at jeg og kontaktlæreren snakker på telefonen en gang i uka. Det gjør vi jo ikke, men det var et ønske som jeg ytret, at kontaktlærer skulle ta kontakt med meg i forbindelse med at hun skriver ukeplan for neste uke. De har sendt det inn som et tiltak, da, til Statsforvalteren, og det har de jo fått kreditt for i det vedtaket, men det skjer jo ikke»*

En sentral del av alt tiltaksarbeid som planlegges og gjennomføres rundt en elev med ufrivillig skolefravær, er evaluering av tiltak. Foresatte og lærere melder om ulike opplevelser rundt systematikken eller den manglende systematikken i denne delen av arbeidet. Foresatt 1a forteller:

*«(...) når jeg da sendte den her siste purringa på 'hva skjer?', for jeg sendte en melding, da, i meldeboka, til rektor og hele ledelsen og alt det der, og skrev 'jeg vil ha en oppsummering på tiltak, hvilke tiltak har dere gjennomført, hvilke har dere valgt å ikke gjennomføre, hvilke har dere valgt å gjennomføre og kutta ut, og hva, jeg vil vite det'»*

Foresatte opplever at tiden går og at kommunikasjonen og informasjonen uteblir. Dette skaper utrygghet, men også utålmodighet fordi man ønsker at eleven skal få oppleve mestring og utvikling. Foresatt 1a forteller videre:

*«Ja, det, her, 'nå må jeg vite noe, hva gjør dere, hva gjør dere ikke', og det er helt greit for meg at de ikke gjennomfører tiltak, men da må vi få en beskjed om det, når vi er blitt enige om det i et møte.»*

En lærer beskriver en mer systematisk evaluering av arbeidet rundt sin elev som speiler en mer helhetlig måte å arbeide på slik at skole og hjem er i ekte dialog og samarbeid. Lærer 3 beskriver:

*«Det har vært 2 måter vi har gjort det på, for vi har hatt ei sånn samarbeidsgruppe, og det er jo PPT som har skrevet sakkyndig vurdering om hvilke tiltak som anbefales, så har jeg og foresatte hatt, ja, hvertfall, nesten ukentlig oppdatering - hva har fungert nå, hva har ikke fungert, hva tenker vi, er det noen beskjeder, er det noe vi skal ta med oss nå som vi ser en liten åpning for, eller, sånn at vi har kontinuerlig, egentlig, justert tiltakene sånn litt, selv om vi har hatt rammene rundt på hva, i*

*forhold til timer og litt sånn innhold og sånn, så har vi liksom, ok, nå er det åpning for at vi kanskje skal gjøre ditt eller vi skal kanskje prøve noe faglig.»*

Disse utsagnene vitner om stor ulikhet i systematikken rundt tiltak, både planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak. Dette henger også sammen med funn under første temagruppe. Det er systemiske hindre som manglende ressurser, omdisponering av ressurser og lite tid til et konstruktivt tiltaksarbeid. Lærere opplever at de blir sittende alene med arbeidet, og foresatte opplever at de må drive arbeidet fremover for det skjer lite på skolen.

### 4.3 Eksterne instansers betydning i skole-hjem samarbeidet

I arbeidet med og rundt elever med ufrivillig skolefravær, blir det ofte koblet inn eksterne instanser. Dette er instanser som kan bidra med mer kompetanse inn mot eleven, men også omgivelsene, i hovedsak representert ved hjemmet og skolen. Eksempler på eksterne instanser omtalt i intervjuene er Barne- og familietjenesten (Bft), Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped), Habiliteringstjenesten for barn og unge (Habu) og Skoleteam. I noen saker er også mobbeombudet koblet inn. Felles for disse instansene er at de på ulikt vis bistår foresatte og lærere i deres arbeid med eleven. Det er likevel ulike erfaringer med de ulike instansene, dels fordi det er forbundet med lang ventetid å få innpass, uavhengig om det er hjemmet eller skolen som melder behov. Dels er det fordi de ulike instansene ikke oppleves å tilføre noe av betydning til arbeidet rundt eleven eller at de blir vage i sine uttalelser. I tillegg opplever både skole og hjem at hyppige skifter av saksbehandlere forsinker arbeidsprosessen rundt barnet. Dette blir igjen et spørsmål om tillit, både foresattes og læreres tillit og forventninger til slike hjelpetilbud. Foresatt 3 forteller:

*«Jeg har tillit til mobbeombudet, det har jeg, jeg har tillit til BUP også, i dag. Det er ok med PPT nå, det er en annen kontakt, men jeg opplever jo at de er for vage i sine uttalelser de også til skolen. Jeg vet hva de egentlig mener og tenker som de kan si til meg, men jeg hører det ikke når vi sitter i møte, og det frustrerer meg litt fordi at jeg er enig i at man skal ha en god tone, samtidig som jeg tenker at vi kan være voksne og tåle en diskusjon også, eller en uenighet, og de som jobber på skolen er der i sin rolle som ansatt og ikke som person, personlig, så om man sier at dette er ditt ansvar å sørge for så, ja»*

I noen tilfeller opplever foresatte at eksterne instanser og skole går utover den myndighet de faktisk har. Da blir det vanskelig å ivareta relasjon og samarbeidsklima. Foresatt opplevde at skole og hjelpeapparat sendte bekymringsmelding til barnevernet uten samtykke. Foresatt 2 forteller:

*«Jeg sa hva jeg mente, reiste meg og gikk rett ut. Og fortalte dem at dette har dere ikke lov til, nå har dere gjort noe som ikke er lovlig. Det kunne dere sagt til meg på telefonen, vi kunne ha snakket med henne, vi kunne ha sendt den bekymringsmeldingen sammen, hvis dere mener det.»*

Foresatte og lærere opplever også at ulike instanser bidrar på en god og konstruktiv måte. Lærere har fått støtte og veiledning i sitt arbeid som oppleves konstruktivt og som

trygger det videre samarbeidet. Lærer 3 forteller:

*«Det var i forhold til diagnose, da, type diagnose, at de kom på banen. De er ikke med nå, da, men de har vært med. Og de har også vært litt veileder for meg og litt sånn sparringspartner for hva og hvordan skal man gripe det an når det er så, hva skal jeg si, så låst som det var, da, så det er jo litt kjekt, da, at man har en helt annen type yrkesgruppe med seg.»*

Lærere erfarer at eksterne instanser bidrar på ulik måte og at hjelp, støtte og veiledning ikke nødvendigvis kommer dit den skal. Lærer 2 forteller:

*«Vi hører ofte at det er vanskelig å samarbeide og det har jeg jo erfart jeg, også, men i enkelte saker så har det vært helt fantastisk, så det er viktig å få med seg det, også.»*

Foresatte forteller at de har opplevd støtte fra eksterne instanser, og at disse instansene bidrar til at skolen blir mer aktiv i arbeidet inn mot eleven og de foresatte. Foresatt 1a beskriver sitt møte med skoleteam:

*«(...) det var jo noe skoleteamet sa 'når vi kommer inn, så blir det møter, da må de møte opp, det er ikke noe å diskutere, de har å møte opp, vi er inne, vi tuller ikke med dem' - da blir det møter. Så på meg så virker det også som om den nye avdelingslederen for mellomtrinnet er hakket mer påkobla. Det er ikke sånn at skoleteamet er inne for å passe på dem, de er der for å veilede, hjelpe til, men det gjør at skolen blir mere på.»*

Lærere forteller at de i møte med eksterne instanser kan erfare at det ikke er samsvar mellom det skolen tilbyr og det eksterne instanser anbefaler og gir råd om. Lærere vil kunne oppleve at det blir krevende å fortsette arbeidet med slike ulikheter. Lærer 2 forteller:

*«Følte at jeg var litt i skvis mellom ledelsen og PPT, for, eller, både Statped og PPT sa at det er jo dette som skal til, vi må ha en assistent, vi må ha noen som møter, vi må gjøre ditt, vi må gjøre datt»*

Utsagn her vitner om delte opplevelser av eksterne instansers betydning for arbeidet med og rundt disse elevene. Foresatte og lærere forteller om motstand og lang ventetid som gjør det krevende å komme videre i arbeidet, men det finnes også eksempler på at eksterne instanser har bidratt med hjelp, støtte og veiledning til hjem og skole.

#### 4.4 Faktorer som fremmer et godt skole-hjem samarbeid

For å få til et godt skole-hjem samarbeid rundt elever som strever med ufrivillig skolefravær, er foresatte og lærere helt avhengig av gjensidig god relasjon og kommunikasjon. Man bygger best gode relasjoner i fredstid og fra starten av. Når foresatte og lærere blir kjent med hverandre og kommuniserer på en konstruktiv måte, vil dette også gagne eleven. Lærer 3 sier det slik:



*«Ja, det tok tid å bygge en ny relasjon, og spesielt til foreldrene, men via foreldrene så nådde jeg mer inn til ungdommen også, og det, ja, det tror jeg var med og bidro til at vi kunne begynne med sånn konkrete tiltak, da.»*

God kommunikasjon og erkjennelsen av at man ikke klarer å gjøre arbeidet alene, baner veien for et mer konstruktivt samarbeid mellom hjem og skole. Ulike opplevelser og situasjoner hjemme og på skolen gjør at det er viktig å informere og utfylle hverandre. Lærer 3 forteller videre:

*«Så vi har vært flink til å kommunisere, da, det er jo litt alfa og omega, de som står i lag med ungdommen sin hele tiden og jeg som bare kommer sånn innimellom, vi må utfylle hverandre.»*

Foresatte som har elever som ikke klarer å komme på skolen, opplever å stå i mye bekymring, frustrasjon og hjelpeløshet. Skolens måte å møte disse foresatte på, vil være avgjørende for kvaliteten på det videre arbeidet rundt eleven. Lærere opplever at det er viktig at foresatte blir sett og hørt og imøtekommet med sine bekymringer for seg og eleven. Lærer 3 forteller:

*«(...) tilbake til den eleven, da, når at, jeg tør å påstå, da, at foreldrene følte at de ble hørt og sett i sin tanke på at det var ikke bare det at eleven var vanskelig og ikke ville på skolen, men at det faktisk lå noe i bunnen her. Da åpnet det seg et mye bedre samarbeid, selvfølgelig, men det åpnet seg også mange flere muligheter for løsning, så den samarbeidsbiten, den gikk jo fra minus til pluss pluss i løpet av, ja, si et godt år, da.»*

Lærer 3 forteller også:

*«Så vi ble koblet på veldig tidlig i den saken her, og det var vel og bra det, men jeg tror det var først når vi som er litt utenfor det ordinære teamet ble koblet på, foreldrene ble betrygget på at her skal vi gjøre det vi kan for din unge. Det er din unge som står i fokus. Først da tror jeg at fokuset fra ledelsen ble vridd til å ikke tenke på hjemmet som en opprettholdende faktor til fravær, men tenke på hjemmet som en mulig samarbeidspartner for å finne en løsning.»*

Her peker Lærer 3 også på et holdningsanliggende, at det er viktig at både lærere og ledelse tenker at foresatte ikke er motparten, men at foresatte utgjør en ressurs, de er en samarbeidspartner som er avgjørende for et konstruktivt arbeid med og rundt eleven. Et samarbeid som er preget av åpenhet og tillit, vil åpne for å skape takhøyde for å undre seg sammen og drøfte hvor veien går videre. Lærer 3 forteller:

*«Jeg tror at da de følte at de ble hørt, så ble det mye enklere for dem å komme med de forslagene også og eventuelle endringer eller ønsker eller hva en skal kalle det, fordi da ble ikke det tatt så negativt. Jeg sier ikke at det en forelder sier er negativt, men i enkelte situasjoner så ser jeg at det er låst fast, at foreldre tør ikke å si noe for at de er redd for at det fører et eller annet med seg som slår uheldig ut.»*

Foresatte peker også på viktigheten av tidlig innsats. Tidlig innsats i skolen handler mye om faglig utvikling, å være i forkant og forebygge for eksempel lese- og skrivevansker. Tidlig innsats handler også om det psykososiale miljøet elevene er en del av og

viktigheten av å fange opp signaler tidlig for å kunne være i stand til å snu en negativ utvikling. Foresatt 2 sier:

*«Tidlig innsats er jo viktig, åja, her skulle signalene vært lest lenge før jeg sa det. Ja, de skulle ha satt inn tiltak, om hun er avhengig av meg eller om hun har hva som helst av angst, spiller ikke noen rolle, de skulle ha satt inn tiltak, tidlig innsats og lage det ryddig rundt barnet i en periode, bruk tid i starten i stedet for å la det gå sånn som det har gått nå. Der er det mye å hente.»*

Foresatte forteller at signaler fra barnet gjennom atferd og utsagn, ikke blir fanget opp av voksne på skolen tidlig nok. Tiden går og et mer etablert skolefravær kan bli resultatet. Foresatt 3 forteller:

*«(...) der synes jeg det er litt rart å snakke om ufrivillig skolefravær og når startet det fordi at i vår sak, og jeg vet i ganske mange andre saker også, så har det vært, barnet har gitt uttrykk i lang lang tid, da, før det på en måte blir så ille at det blir fravær.»*

Tidlig innsats handler tidvis også om få hjelp av eksterne instanser til riktig tid, når man har behov for det. Lang ventetid i systemet gjør det krevende for både lærere og foresatte å komme videre i arbeidet rundt eleven. Rask behandlingstid hos eksterne instanser vil kunne være en faktor som fremmer samarbeidet mellom hjem og skole. Lærer 2 uttrykker:

*«(...)tenker jeg jo en tidlig innsats, eller fått til og fått på plass - hva var det strevet til eleven bestod i, så hadde man fått den autismediagnosen tidligere, så kunne man kanskje gått inn mer systemretta og hatt mer konkrete planer, mer konkrete mål, tema - det der skal du gjøre denne timen her, sånn at eleven hadde hatt en erfaring med seg fra barneskolen der 'jeg mestrer', da, for jeg tror denne eleven satt egentlig fra småskolen av og tenkte - jeg skjønner ikke hva de andre gjør - og jeg får ikke til det samme som dem. Så kanskje hadde hatt mer fokus på, ikke nødvendigvis det sosiale, men det administrative, det selvadministrative, hvordan gripe fatt i en oppgave, og trygge eleven på at det den produserer er greit.»*

Foresatte og lærere sier også noe om ærlighet og redelighet i møte med hverandre. Det er viktig at man avklarer forventninger helt fra starten, og at man er ærlig på hva det vil være mulig å få til i arbeidet med og rundt eleven. Foresatt 3 uttrykker det slik:

*«Så det tenker jeg godt kan være et godt samarbeid at man er helt ærlig, ja, kalle en spade for en spade, rett og slett.»*

Skolen har en del å hente på å være tydelig på hva den kan tilby og hvilke forventninger man stiller med inn i samarbeidet med hjemmet. Slik kan man kommunisere ærligere og unngå misforståelser. Lærer 2 sier:

*«Tenker at vi må være åpne om hva vi kan tilby, åpen om forventninger, tørre å si når ting ikke fungerer.»*

Lærere uttrykker at for å fremme et godt skole-hjem samarbeid, må kompetansen om fravær generelt og ufrivillig skolefravær spesielt, økes. Når man får mer kunnskap om temaet, vil man i større grad kjenne igjen signaler eleven sender. Slik vil kommunikasjon og samarbeid med foresatte kunne bli kvalitativt bedre til det beste for eleven. Lærer 3 sier:

*«Vi har, ja, det er jo en ting at vi går gjennom rutiner og hvertfall så har vi en større runde når vi utvikla den nye rutinen på fravær, da, men hver høst så har vi i teamet en halvdag eller en heldag, alt etter hva vi vil, hvor vi tar en felles runde med ja, både informasjon og litt sånne tanker om hva er det vi skal ha fokus på dette året, og så har vi jo, jeg og sosiallæreren, vi har jo utvikla, ikke alt materiale, det har vi ikke utvikla selv, men vi har satt det i system for vår skole i forhold til psykisk helse. Det å ivareta alle elever, så det må alltid oppfriskes hvert år fordi det er mange lærere som tenker at de har mer enn nok med det faget de skal gjennomgå, men det er vanskelig å lære noe hvis en ikke har hodet på plass og derfor så har vi fått mer og mer goodwill på at ok, dette er viktig, dette er noe vi må gjennomføre.»*

Foresatte og lærere peker på gode relasjoner, god kommunikasjon, tidlig innsats, ærlighet og systematikk som faktorer som vil fremme et godt skole-hjem samarbeid. I tillegg må man ha med ledelsen, og kunnskap og kompetanse må økes for bedre å forstå kompleksiteten rundt disse elevene.



## 5 Drøfting

Jeg vil i drøftingsdelen av min studie ta utgangspunkt i de fire temaene som representerer funn i dybdeintervjuene og som gjengir foresatte og læreres opplevelser av skole-hjem samarbeidet rundt elever som sliter med ufrivillig skolefravær. Alle de fire temaene inneholder elementer av systemiske forhold. Dette vil si at det første temaet titulert 'Systemiske utfordringer i skole-hjem samarbeid' griper inn også i de tre øvrige temaene som tar for seg planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak, eksterne instansers betydning for skole-hjem samarbeid og faktorer som fremmer et godt skole-hjem samarbeid inn mot ufrivillig skolefravær. Temaene reflekterer likevel ulike delprosesser det er hensiktsmessig å drøfte hver for seg, men i et systemisk perspektiv. Hovedtemaene har også undertema som framstilt i tabell 2 i metodekapitlet under redegjøring for bruk av SDI-modellen og arbeid med Nvivo og koding. Disse undertemaene viser en mer systematisk inndeling av funn i hovedtema.

Hovedfunn fra temaer og undertema blir drøftet inn mot forskning på ufrivillig skolefravær og skole-hjem samarbeid og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske og bioøkologiske teori. Funn vil slik drøftes i et individ-samfunn-perspektiv der samspillet mellom skole og hjem med og rundt eleven påvirkes innenfra, gjennom samarbeid mellom foresatte og lærere, men også utenfra gjennom de beslutninger ledelsen, kommunen og øvrige styresmakter tar som påvirker de rammene et skole-hjem samarbeid skal virke innenfor.

### 5.1 Systemiske utfordringer i skole-hjem samarbeid

Foresatte og lærere som er intervjuet i denne studien peker alle på systemiske forhold som enten hemmer eller fremmer gode skole-hjem samarbeid rundt elever som strever med ufrivillig skolefravær. Det er vilje hos foresatte og lærere til å samarbeide, men det er nivåene over foresatte og lærere som kan være med på å avgjøre om et slikt samarbeid blir konstruktivt, fremoverrettet og jevnbyrdig eller preget av motstand, lite framdrift og hjelpeløshet. Hvilke systemiske faktorer hemmer et godt skole-hjem samarbeid?

#### 5.1.1 «Det er ledelsen, ikke lærer»

Foresatte forteller at de opplever at det er ledelsen som hemmer skole-hjem samarbeidet. Konstruktive og løsningsorienterte tiltak stoppes i ledelsen fordi det mangler ressurser, tid, bemanning eller en kombinasjon av disse. Foresatte beskriver gode relasjoner og tillit til kontaktlærere og lærere og at det er vilje til å komme eleven og foresatte i møte. Motstand fra ledelsen, derimot, skaper frustrasjon hos foresatte som opplever at de må bruke mye energi og innsats på å prøve å nå fram til ledelsen med sine behov på vegne av eleven.

En lærer forteller at det oppleves vanskelig å stå mellom foresatte og ledelse fordi man er forventet å være lojal overfor ledelsen samtidig som man erkjenner at eleven og foresatte har behov som ikke blir møtt. Denne læreren mener at foresatte bør kreve mer av skolen og at skolen som utdanningsinstitusjon ikke gjør nok. I praksis opplevde denne læreren å bli stående alene med ansvaret for å håndtere situasjonen rundt sin elev.

Skole-hjem samarbeid kan ses som et eksempel på et mikrosystem i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Foresatte og lærere samhandler for og med eleven slik at eleven kan utvikle seg best mulig i sitt nærmiljø bestående først og fremst av hjemmet og dernest skolen. Det foresatte beskriver derimot, er at ledelsen på skolen kan være med på å hindre utviklingen av det mikrosystemet som skole og hjem er, med tanke på å ivareta og bidra til en positiv utvikling hos eleven. Ledelsen på skolen er slik en del av ekso-nivået i Bronfenbrenners modell, det vil si systemer over mikromiljøene, og mesonivået, som kjennetegnes ved at beslutninger tas uten medvirkning fra de som påvirkes av de samme beslutningene (Bronfenbrenner, 1979). Ledelsen tar beslutninger som foresatte og eleven ikke har hatt medvirkning på, men som de påvirkes av enten positivt eller negativt. Foresatte i studien beskriver beslutninger som har påvirket skole-hjem samarbeidet og i forlengelsen eleven, negativt, idet forslag til løsninger og tiltak ikke blir imøtekommet, tiltak blir omdisponert eller avvist.

En lærer beskriver følelsen av å bli overlatt til seg selv i arbeidet med å tilrettelegge og tilpasse for eleven som sliter med å komme på skolen. Hvem skal lærer være mest lojal mot? Lærere utdannes i et elevorientert univers, «eleven i sentrum», som tilkjennegir en klar prioritering av eleven og i forlengelsen de foresatte. Hvilket handlingsrom har lærere overfor eleven og foresatte når ledelsen ikke har ressurser å sette inn? Hvem støtter og veileder hvem da? Foresatte og lærere peker her på et relasjonelt handlingsrom som ikke fylles av ledelsen. Gode relasjoner mellom foresatte og lærere er essensielt, men like viktig er gode relasjoner mellom foresatte og ledelse. God kvalitet på kommunikasjonen mellom ledelse og foresatte vil kunne forebygge konflikter og stillstand i arbeidet rundt eleven.

Man kan argumentere for at et mikrosystem som skole-hjem samarbeidet er, vil kunne styrkes gjennom et større relasjonelt engasjement fra ledelsen. Bronfenbrenner hevder at samspillet mellom personen og konteksten, herunder foresatte, eleven og lærer sammen med ledelsen, utgjør en proksimal prosess. For at interaksjonen mellom skole og hjem skal føre til en utvikling hos involverte parter, må den foregå relativt ofte og over tid (Bronfenbrenner et al., 2005). En god relasjon og interaksjon mellom foresatte og ledelse vil kunne bidra til mer støtte til foresatte og lærere som slipper å måtte stå alene i arbeidet med eleven. For eleven vil dette kunne innebære større trygghet fordi de voksne rundt kommuniserer godt og målrettet.

Nuttall og Woods sin forskning viser at positive relasjoner i skole-hjem samarbeidet og at eleven og foresatte blir møtt på sine behov, er et hovedtema i deres funn (Nuttall & Woods, 2013). De viser også til at foresatte profiterer på å møte relasjonelt trygge voksne i skolen som de kan kommunisere jevnlig med og ha tillit til (Nuttall & Woods, 2013). Havik viser også til at foresatte anser skole-hjem samarbeidet som viktig for å hindre skolevegring (Havik et al., 2014) og at dette er et arbeid som hverken skolen eller hjemmet klarer alene – de er avhengige av hverandre (Havik, 2018).

### 5.1.2 Overganger

Foresatte og lærere forteller i intervjuene at bekymringsfullt fravær startet allerede i småskolen, i overgangen fra barnehage til skole og i overgangen fra mellomtrinn til ungdomstrinn. For elevene som er omtalt i intervjuene, har disse overgangene vært sårbare og de har utløst uro, bekymring og utrygghet for skolen. Dette er i tråd med forskning som konkluderer med at ufrivillig skolefravær oftere oppstår ved 5-6 år og 10-11 år (Ollendick & Mayer, 1984), og det Egger et al betegner som før-pubertet og pubertet (Egger et al., 2003). Havik, Bru og Ertesvåg viser i sin forskning til at mer enn

halvparten av de foresatte beskrev overganger i form av oppstart til nytt skoleår og overganger til nytt trinn som problematiske for deres barn (Havik et al., 2014).

I et systemisk perspektiv kan dette tyde på at det blir lagt for lite vekt på betydningen av å sikre overganger i skolen. Elever som skal over i nye settinger, nye bygg, nye lærere og voksne og nye medelever, kan oppleve dette som så overveldende at de finner det tryggere å bli hjemme. Dette representerer en svikt i mikrosystemet skole-hjem der skolen bør være aktiv part i å sikre at slike overganger opptrer så sømløst som mulig. Foresatte kan trenge hjelp og støtte i slike overganger slik at eleven blir fulgt inn i nye settinger sammen med trygge voksne, først og fremst foresatte, men også relasjonelt trygge voksne i skolen. Bronfenbrenner peker på at mennesker har ulike roller i ulike omgivelser (Bronfenbrenner, 1979), og barnets rolle som barnehagebarn vil være ulik rollen som elev fordi omgivelsene og rammene er svært ulike. I forlengelsen vil også foresattes rolle endres fra barnehage til skole fordi forventninger til foresatterollen endres i overgangen til skolen. Overgang fra barneskole til ungdomsskole vil på samme vis kunne bety nye roller og nye forventninger. På hvilken måte kan skolen formidle hvilke forventninger den har til foresatte slik at foresatte opplever at de blir fulgt inn i sin nye rolle? Og hva bør foresatte på egen hånd sette seg inn i før eleven begynner på skolen for å bidra til en så god oppstart som mulig?

Lærere i intervjuene peker på viktigheten av å jobbe relasjonelt med eleven over tid for å trygge overganger og at dette skjer så tidlig som mulig for å snu en eventuelt negativ utvikling. Bronfenbrenner beskriver samspillet mellom personen og konteksten, her eleven og skolen, der eleven har sin personlighet og sine karakteristika, og møtet med skolen og interaksjonen mellom dem. Dette gjelder også foresatte og deres interaksjon med skolen, representert ved lærer, men i forlengelsen også ledelsen (Bronfenbrenner et al., 2005). Samspillet og interaksjonen mellom eleven og skolen og foresatte og skolen, vil ha stor betydning for å styrke mikromiljøene eleven deltar i, slik at eleven får de beste muligheter til å utvikle seg positivt og naturlig.

### 5.1.3 Mangel på kompetanse

I intervjuene kommer det fram at foresatte og lærere mener at de selv mangler kompetanse på bekymringsfullt fravær generelt, og ufrivillig skolefravær spesielt. Forskning viser at foresatte og lærere ikke kjenner igjen signaler fra eleven som er nervøs for skolen (Ingul et al., 2019) og Comer og Kendall viser til at foresatte undervurderer den usikkerheten, nervøsiteten og angsten for å gå på skolen eleven viser, og at symptomene ikke blir oppdaget tidlig nok (Comer & Kendall, 2004).

Når fraværet øker og problemet blir adressert, er det usikkerhet rundt hvilke tiltak som er best for eleven, over hvor lang tid disse tiltakene skal foregå og hvilke rammer det er mulig å jobbe innenfor. Foresatte peker på at skolen blir vag, de holder ikke det de lover og foresatte må selv sørge for å skaffe seg kompetanse når de egentlig forventer at dette er kompetanse skolen har. Forskning viser at mer enn halvparten av foresatte i en studie melder at de ikke tror lærere har nok kompetanse eller forståelse for ufrivillig skolefravær (Havik et al., 2014). Lærere på sin side opplever at de blir overlatt til seg selv med en forventning fra ledelsen om at de skal håndtere ufrivillig skolefravær, uten nødvendig kunnskap eller kompetanse, på egen hånd på toppen av sitt ordinære undervisningsarbeid.

I et systemisk perspektiv kan man hevde at det her oppstår et vakuum i arbeidet rundt elever som strever med ufrivillig skolefravær. Når både skole og hjem opplever at de

mangler kompetanse, vil eleven bli den lidende part fordi man ikke forstår omfanget av problemet tidlig nok, og når fraværet er et faktum, kan tiltak rundt eleven bli preget av «brannslukning», det vil si lite målrettede tiltak som ikke er gjennomtenkt og som bærer preg av «vi prøver dette og så ser vi». Dette står i kontrast til forskning som viser betydningen og behovet for en tiltakspyramide som tar utgangspunkt i evidensbaserte tiltak, det vil si målrettede tiltak som er basert på behov hos eleven, hjemmet og skolen (Ingul & Havik, 2021).

Haviks forskning viser at kunnskap og handlingskompetanse rundt fravær generelt, blir et viktig forebyggende tiltak rundt ufrivillig skolefravær spesielt. Havik nevner godt skole-hjem samarbeid som en sentral del av et slikt forebyggende arbeid (Havik, 2018). Alle foresatte og alle voksne på skolen vil profitere på å øke sine kunnskaper om ulike typer fravær. Tydelig kommunikasjon fra ledelsen ut til alle foresatte og ansatte om betydningen av nærvær på skolen sammen med blikk for og årvåkenhet overfor fravær, vil kunne bidra til en kollektiv økt bevissthet rundt skolefravær.

## 5.2 Planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak

Foresatte og lærere i intervjuene har ulike erfaringer med tiltak og systematikk i arbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær. Felles er fraværet av systematikk og at tiltak fremstår som sporadiske og mangelfulle, ofte uten oppfølging og evaluering. Foresatte opplever at de ikke får informasjon om hva som skjer på skolen og at de ikke har reell medvirkning i planlegging av arbeid rundt sitt barn.

### 5.2.1 Brudd på lovnader

Arbeid med og rundt elever som strever med ufrivillig skolefravær, er først og fremst fundert på et samarbeid mellom hjem og skole. For elever som ikke klarer å komme på skolen, er hjemmet det stedet det er tryggest å være. Foresatte har mye kunnskap og kompetanse på sitt barn og vil være en naturlig samarbeidspartner for skolen.

Likevel opplever foresatte at skolen blir en utfordrende arena å forholde seg til og få i tale. Foresatte forteller om møter der skolen ønsker å høre deres forslag til tiltak og videre arbeid, for så å oppleve at ingenting skjer. Tiltak som blir besluttet iverksatt, blir ikke satt i gang i det hele tatt, eller tiltak blir avsluttet eller ressurser omdisponert. Foresatte beskriver også at tiltak som ikke blir gjennomført, blir rapportert som gjennomført. Evaluering av tiltak foregår sporadisk og lite systematisk, og foresatte opplever at de ikke vet hva som skjer. Dette vil kunne føre til brudd i tilliten og relasjonen mellom hjem og skole der eleven blir den som taper.

Gjensidig tillit og god relasjon blir i forskningen beskrevet som en av de viktigste faktorene for å få til et vellykket skole-hjem samarbeid og foreldreinvolvering (Lerkkanen et al., 2013). Det påhviler skolen et ekstra ansvar for å ivareta en god skole-hjem relasjon (Kunnskapsdepartementet, 1998-1999), og når skolen oppleves som en motpart i stedet for en samarbeidspartner, vil konfliktnivået kunne øke og kommunikasjonen mellom skole og hjem bli utfordrende og vanskelig. Forskning viser at kvaliteten på skole-hjem samarbeidet også vil påvirke eleven og elevens holdninger til skolen, deres motivasjon og opplevelse av tilhørighet (Amundsen & Møller, 2021). I praksis vil dette si at hjem og skole bør etterstrebe å ha en god tone der det er takhøyde for å diskutere videre arbeid og hvilke muligheter man samlet sett har for å bedre situasjonen for eleven.



### 5.2.2 Tid til planlegging, gjennomføring og evaluering

Lærere forteller om mangel på tid til planlegging, tilrettelegging og tilpasning av tiltak, og de opplever at de står i en skvis mellom viljen og ønsket om å komme foresatte og eleven i møte, og manglende ressurser fra ledelsen til å gjennomføre arbeidet. Resultatet blir halvgode tiltak og løsninger som er bygget på det lærer kan få til med de ressursene som foreligger.

Tilgang på ressurser i form av bemanning, tid til planlegging, fleksibilitet i timeplan, oppfølging og evaluering, er et administrativt anliggende i den grad at beslutninger om ressursbruk blir tatt i ledelsen. Ledelsen på skolen blir igjen tildelt sine ressurser fra sin kommune som gjør sine disponeringer for skole, utdanning og oppvekst. I Bronfenbrenners teoretiske perspektiv kan dette forstås slik at ulike nivåer påvirker innover, fra makronivå, via eksonivå, inn til mikronivåene, som utgjør mesonivå, der hjem og skole samhandler om og med elevens utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Økonomiske disponeringer på makro- og eksonivå får direkte betydning for den kvaliteten på tiltaksarbeid skolen er i stand til å tilby sine ansatte, foresatte og elever.

Gitt at det er vanskelig å gjøre noe med økonomiske disponeringer for de involverte i et skole-hjem samarbeid, vil det likevel være grunn til å hevde at økt innsats for å bedre relasjon og kommunikasjon mellom skole og hjem sammen med økt systematikk i planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak, der foresatte er en naturlig samarbeidspartner, vil kunne bidra til en bedre utnyttelse av de ressurser man faktisk har.

## 5.3 Eksterne instansers betydning for skole-hjem samarbeid

Samarbeid med eksterne instanser er en del av skolens arbeid, og i forlengelsen en del av skole-hjem samarbeidet. Dette er instanser som på ulikt vis skal bistå hjem og skole med faglig kompetanse, støtte og veiledning inn mot eleven og omgivelsene, og også foresatte og lærere. I intervjuene forteller foresatte og lærere om ulike eksterne instanser som har bidratt i ulik grad i arbeidet rundt elever som med ufrivillig skolefravær. Instanser som Skoleteam, PPT, BUP og Bft går igjen i intervjuene.

### 5.3.1 Samarbeidspartner eller motpart?

Lærere og foresatte forteller at de har opplevd å få reell hjelp og støtte fra eksterne instanser, som Skoleteam eller Bft, men at de har delte erfaringer. Lærere opplever at det tar for lang tid å få hjelp, tiden går og det blir vanskeligere å ivareta elev og foresatte på en god måte. Foresatte opplever at eksterne instanser ser dem og anerkjenner de utfordringene eleven har, men at de blir for vage i møte med skolen.

Eksterne instanser sammen med skolen kan også oppleves som motparten til foresatte. En foresatt forteller om bekymringsmelding om høyt skolefravær som ble sendt til barnevernet fra BUP og skolen uten hennes samtykke. Forskning viser at slike situasjoner med bekymringsmeldinger om høyt skolefravær, vil kunne oppfattes som en mistillitserklæring av foresatte og gjøre det mer krevende å få til et godt samarbeid (Amundsen et al., 2020). I slike situasjoner vil foresatte kunne oppleve avmakt og en ekstra byrdefull tilværelse. Ohnstad og Gudheim peker på at bekymringsmeldinger til barnevernet om situasjoner som skyldes mistrivsel eller mobbing på skolen, altså svikt hos skolen, ikke skal sendes rutinemessig slik en del skoler gjør, og skolen plikter å oppfylle elevenes rett til et godt psykososialt miljø (Ohnstad et al., 2019).

En foresatt beskriver at det er skambelagt å ikke få barnet sitt på skolen. Det vil si at den mentale byrden det er for foresatte at barnet ikke vil på skolen, økes når eksterne instanser og skole peker mot hjemmet og foresatte som medskyldige i fraværet. I stedet for å regne foresatte som en jevnbyrdig samarbeidspartner, kan eksterne instanser og skolen bli oppfattet som en betydelig maktfaktor og motstander i skole-hjem samarbeidet. Nordahl og Drugli hevder at når foresatte ikke kommer i dialog med lærer og i forlengelsen ledelse og eksterne instanser, og ikke opplever at de har medvirkning på viktige forhold for deres barn i skolen, kan man hevde at skole og eksterne instanser anvender institusjonell makt for å beskytte seg selv og reproducere sin posisjon (Drugli & Nordahl, 2016).

Elever med ufrivillig skolefravær og som blir henvist til eksterne instanser, kan ha ulike individuelle utfordringer, som for eksempel autisme. Tonge og Silverman viser i sin forskning til betydningen av felles og intensivt innsats mellom skole, hjem og eksterne instanser i arbeidet med og for disse elevene (Tonge & Silverman, 2019). De skriver videre at dette er arbeid som bør ta utgangspunkt i å endre oppgavene, herunder skolen og skolens aktiviteter, ikke eleven, og at det mangler forskning på dette (Tonge & Silverman, 2019). Dette samsvarer med forskning som viser at man bør alltid se til skolen og skolerelaterte faktorer i arbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær (Havik et al., 2015; Pellegrini, 2007).

Bronfenbrenner beskriver i sin bioøkologiske modell betydningen av «the third party». Dette er personer som på ulikt vis kan støtte og veilede foresatte og barn i utvikling. Han betegner blant annet lærere som slike «third party»-personer som kan bidra til oppmuntring og veiledning i utviklingsprosessen (Bronfenbrenner et al., 2005). Eksterne instanser vil i forlengelsen også kunne betegnes som «third party»-personer som gjennom sin faglige tyngde kan hjelpe, støtte og veilede foresatte og elever, og også lærere, i prosessen med å hjelpe eleven tilbake til skolen og til en tilværelse som er mest mulig kjennetegnet av mestring av sitt eget liv. Dette vil igjen si at eksterne instanser har muligheten til å være med på å styrke mikromiljøene som Bronfenbrenner betegner som byggesteinene i et barns utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Når eksterne instanser derimot ikke opplever å støtte hjem eller skole, kan avmakten og hjelpeløsheten ta overhånd og prosessen framover gå saktere eller stoppe helt opp.

## 5.4 Faktorer som fremmer et godt skole-hjem samarbeid

Hva skal til for å få til gode skole-hjem samarbeid rundt elever som sliter med å komme på skolen? Hvilke faktorer fremmer et slikt samarbeid? Foresatte og lærere peker på betydningen av gode relasjoner og god kommunikasjon mellom hjem og skole. Ikke bare mellom foresatte og lærere, men også mellom foresatte og ledelse der ledelsen ser på foresatte som samarbeidspartnere heller enn en opprettholdende faktor til fravær. Arbeid med ufrivillig skolefravær krever at man anerkjenner elevens og foresattes behov og læreres behov, og ser etter muligheter heller enn hindringer for å kunne oppnå større nærvær på skolen for eleven. Dette støttes av forskning som viser at effektiv kommunikasjon mellom skole og hjem påvirker skolenærvær positivt (Sheldon, 2007).

Lov om grunnskolen og den videregående opplæring §1-1 og §13-3d og Overordnet del i læreplanverket fremhever betydningen av skole-hjem samarbeid i lys av elevens utvikling, og at skolen har et større ansvar for et slikt samarbeid enn foresatte (Kunnskapsdepartementet, 1998-1999; Utdanningsdirektoratet, 2017). I et systemisk

perspektiv kan man argumentere for at det er lærerne som forvalter størsteparten av skole-hjem samarbeidet og at det ligger et uutnyttet potensial i å involvere ledelsen mer i dette samarbeidet både relasjonelt, kommunikativt og handlingsrettet. Loven bruker ordet skole om samarbeidet med hjemmet, ikke lærer, og slik bør skole kunne leses som alle voksne i skolen, inkludert ledelsen, som aktive deltakere i et skole-hjem samarbeid.

Bronfenbrenner hevder at makronivået i den utviklingsøkologiske modellen innebærer alle våre kulturelle normer og verdier som speiler visjonære tanker og planer for et samfunn (Bronfenbrenner, 1979). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring og skolens overordnede plan og fagplaner er uttrykk for de forventninger samfunnet har til skolen, eleven og i forlengelsen de foresatte. Da kan det bli sårbart og skjørt om et så stort samfunnsprosjekt som skolen er, opererer med et skole-hjem samarbeid som reduseres til det en lærer og foresatte får til å løse selv uten mer helhetlig hjelp og støtte fra nivåer lenger opp i systemet.

#### 5.4.1 Tidlig innsats og økt kunnskap og kompetanse

Foresatte og lærere peker på tidlig innsats og betydningen av økt kunnskap og kompetanse om ufrivillig skolefravær som faktorer som fremmer et godt skole-hjem samarbeid. Økt kunnskap og kompetanse vil gjøre foresatte og lærere bedre i stand til å fange opp signaler fra eleven og være årvåkne for det eleven opplever og forteller. I et forebyggende perspektiv vil dette kunne bidra til å forhindre et begynnende skolefravær å bli større gjennom å sette i gang tiltak tidligere og slik skape bedre framdrift i arbeidet. Tonge og Silverman sin forskning viser imidlertid at selv om medvirkning fra foresatte, lærere, skoleledelse og øvrige myndigheter for utdanning inn mot tidlig innsats og forebyggende tiltak, kan fremstå som selvsagt, koster det, og det er krevende å administrere og opprettholde (Tonge & Silverman, 2019).

Havik og Ingul viser til at tidlig innsats også handler om å ta fraværspromatikk på alvor, følge med og være årvåkne overfor fraværshfrekvens og årsaker til fravær (Ingul & Havik, 2021). Dette må skje i god dialog med foresatte.

Omkostningene av et økende skolefravær er høye for eleven, både sosialt og faglig, men også mentalt. Forskning viser da også at det er sterke bevis for at «every day (absent) counts» (Hancock et al., 2013). Det har stor betydning at foresatte og lærere blir i stand til å bidra til å snu en negativ utvikling hos en elev, tidligst mulig. Dette vil kunne forhindre sosialt utenforskap, isolering, tap av vennerelasjoner, faglig utvikling og ikke minst elevens selvfølelse og selvtillit. Overordnet plan formidler gjennom det tverrfaglige temaet 'Folkehelse og livsmestring' betydningen av at eleven får muligheten til å øve på å mestre livet sitt og tåle både medgang og motgang og slik bli et mer robust menneske gjennom sin utvikling mot voksenlivet (Utdanningsdirektoratet, 2017).

#### 5.4.2 Hjelp fra eksterne instanser

Hjelp fra eksterne instanser tidlig nok, blir av foresatte og lærere nevnt som en positiv faktor i et tidlig innsats-perspektiv. Skole og hjem trenger tidvis ekstern faglig kunnskap og kompetanse for å komme videre i prosessen med å snu bekymringsfullt fravær. Dette kan være elever med individuelle utfordringer som innebærer ulike diagnoser, men også kontekstuelle utfordringer som det psykososiale læringsmiljøet i skolen. Dess tidligere en elev får hjelp og veiledning, desto mer positivt kan eleven få mulighet til å utvikle seg. Foresatte og lærere utgjør førstelinja med og rundt eleven, og eksterne instanser vil slik også ha betydning for skole-hjem samarbeidet og prosessen videre. En lærer beskriver at

lang ventetid i systemet for å få hjelp til eleven, resulterte i at verdifull tid gikk tapt gjennom økt fravær hos eleven og hjelpeløshet for foresatte og lærer.

Forskning viser at skolen må vise handlingskompetanse og henvisningskompetanse i støtteapparatet (Havik, 2018). Spesialkompetanse er nødvendig når eleven har utfordringer, eller omgivelsene og det psykososiale miljøet er vanskelig og uoversiktlig.

En studie viser at oppfølging fra ulike eksterne instanser av elever som strever med ufrivillig skolefravær har liten betydning for om disse elevene kommer tilbake på skolen eller ikke (Amundsen & Møller, 2021). Samme studie viser imidlertid at desto flere tjenester som har vært involvert, desto mer fornøyde er de foresatte med tjenestene og at forklaringen kan være at jo flere instanser som er inne, jo større sjans er det for å treffe på en tjeneste som har et godt tilbud for den eleven (Amundsen & Møller, 2021). Er støtteapparatet rustet for skolens handlings- og henvisningskompetanse? Makter støtteapparatet å gi den hjelp, støtte og veiledning skole og hjem har behov for, og tidlig nok? Amundsen beskriver at lærere klager over at hjelpeinstanser skyver ansvaret tilbake til skolen, og at dette gjør at foresatte opplever at deres barn blir kateballe i hjelpeapparatet (Amundsen, 2019).

Når lang ventetid hos eksterne instanser resulterer i økt fravær og en tilspisning av problemene for eleven, men også foresatte, er det grunn til å være kritiske til hvordan støtteapparatet er organisert. Forskning viser da også at totalinntrykket til foresatte er at de ikke er spesielt imponerte over det hjelpetilbudet barnet deres får (Amundsen & Møller, 2021). Speiler de eksterne instansene behovene til skolen, foresatte og eleven? I et systemisk perspektiv kan dette handle om hvilke beslutninger som tas lenger opp i systemet der prioriteringer med hensyn til kjerneområder, bemanning og ressurser hos de ulike eksterne instansene, preger det tilbudet skolene kan benytte seg av. Og det handler også om de fagpersonene hjem og skole møter og i hvilken grad disse fagpersonene oppleves som støttende, kunnskapsrike og handlekraftige (Amundsen & Møller, 2021).

### 5.4.3 Ærlighet og redelighet

Foresatte beskriver ærlighet og redelighet som viktige faktorer som fremmer et godt skole-hjem samarbeid rundt ufrivillig skolefravær. Når relasjonen er god og kommunikasjonen er preget av realisme og avklarte forventninger, vil det kunne skape takhøyde for å undre seg sammen om hvilke grep som kan være til det beste for eleven. Det bør være rom for uenighet og diskusjon i arbeidet med og rundt eleven.

Havik skriver at gode relasjoner bygges lettest i fredstid og gjør det enklere å kommunisere når ting blir vanskelig (Havik, 2018). Ærlighet og redelighet i skole-hjem samarbeidet må være tuftet på en god og stødig relasjon som tåler uenighet. Det har stor betydning at foresatte, lærere og ledelse sammen kan kommunisere rundt arbeidet med eleven om hvilke muligheter og ressurser man har, og hvilke tiltak som er gjennomførbare og hvilke tanker man gjør seg om veien og prosessen videre. Foresatte og lærere beskriver at kompleksiteten i saker med ufrivillig skolefravær, at enhver sak er unik, gjør at åpenhet blir en positiv faktor for å skape framdrift i arbeidet. Åpenhet og ærlighet vil kunne bidra til å styrke mikrosystemet skole-hjem og trygge nærmiljøet og omgivelsene for eleven, foresatte og læreren.

## 6 Avslutning

Hovedproblemstillingen for denne studien har vært: «Hvordan opplever foresatte og lærere samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær?» Forskningssspørsmål knyttet til hovedproblemstillingen har omhandlet forventninger til samarbeid, planlegging, vurdering og evaluering av tiltak og hva som hemmer eller fremmer et skole-hjem samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær.

Funn og drøfting tar utgangspunkt i seks dybdeintervjuer, tre med foresatte og tre med lærere. Innsamlede data fra intervjuene er kodet ved hjelp av Nvivo og med Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI), der empirinære koder er sortert i fire hovedtema med undertema som blir drøftet opp mot forskning om ufrivillig skolefravær og skole-hjem samarbeid og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske og bioøkologiske teori om menneskets utvikling.

Foresatte og lærere opplever at det er systemiske forhold som hindrer et godt skole-hjem samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær. Foresatte peker på ledelsen på skolen som motpart, ikke kontaktlærer eller lærer. Det er et relasjonelt handlingsrom som ikke fylles av ledelsen og som gjør kommunikasjon og samarbeid med foresatte mer krevende. Lærere opplever at de blir stående alene og etterlyser mer støtte fra ledelsen i sitt arbeid med og rundt eleven og foresatte. Beslutninger om ressurser i form av bemanning, tid og kompetanseheving tas i ledelsen og i nivåene over ledelsen som får konsekvenser for det tilbudet skolen tilbyr elever med ufrivillig skolefravær og deres foresatte.

Foresatte og lærere opplever at overganger er ekstra sårbare for elever som viser tegn på ufrivillig skolefravær, og de forteller at problemene startet allerede ved skolestart. Det kan virke som det blir lagt for lite vekt på overganger, og at skolestart, nytt skoletrinn, nye lærere, nye klasserom og nye medelever kan være ekstra utfordrende. Slike overganger kan gjøres tryggere gjennom at skolen og hjemmet bygger gode relasjoner seg imellom og til eleven. Det er også viktig å anerkjenne betydningen av roller, barnet sin rolle som elev og foresattes rolle som elevforesatte for å sikre trygge overganger og etablere en så trygg tilværelse som mulig.

Foresatte og lærere opplever at de mangler kunnskap og kompetanse på ufrivillig skolefravær, og når tiltak og løsninger er sporadiske og mangelfulle, oppstår det et vakuum i arbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær. Kunnskap og kompetanse vil kunne bidra til forebygging av ufrivillig skolefravær fordi både hjem og skole er mer årvåkne for og kan tolke de signaler elevene formidler.

Det mangler systematikk rundt planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak. Foresatte opplever at de ikke har reell medvirkning, deres råd og forslag blir ikke fulgt opp, og skolen holder ikke alltid det den lover. Beslutninger om skolens ressursbruk er med på å igangsette eller opprettholde gode tiltak og løsninger eller i motsatt fall å bidra til at tiltak stanser, ressurser blir omplassert eller ikke iverksatt. Lærere opplever at de blir stående alene med arbeidet rundt sin elev.

Foresatte og lærere opplever at eksterne instanser bidrar i ulik grad i arbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær. Foresatte opplever at eksterne instanser, som Bup, Bft og Statped, blir for vage inn mot skolen, noe som hindrer progresjon og framdrift i arbeidet. På den andre siden opplever noen foresatte også at eksterne instanser bidrar til å sørge for at skolen blir mer påkoblet i samarbeidet med hjemmet. Lærere opplever at

lang ventetid hos eksterne instanser forsinket arbeidet for elever med ufrivillig skolefravær, og at det kan være vanskelig å navigere mellom det hjelpeapparatet sier skal til og det ledelsen kan eller får til å levere på.

Foresatte og lærere beskriver ulike faktorer som kan fremme et godt skole-hjem samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær. De fremhever betydningen av god kommunikasjon og relasjon ikke bare mellom foresatte og lærer, men også foresatte og ledelse. Dette vil kunne øke trykgheten og sikre et bedre samarbeidsklima. Videre beskriver foresatte og lærere betydningen av tidlig innsats og økt kunnskap og kompetanse om ufrivillig skolefravær. Søkelys på begynnende ufrivillig skolefravær, og hjemmet og skolens evne til å fange opp signaler fra elevene, vil kunne virke forebyggende og i beste fall avverge et økende skolefravær. Foresatte og lærere ønsker et godt samarbeid med eksterne instanser som faglig støtte og veiledning når det er behov for det. Og sist, men ikke minst; et godt skole-hjem samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær må være tuftet på ærlighet og redelighet. Forventninger til samarbeidet må avklares og det må være rom for uenighet.

## 6.1 Implikasjoner for praksis

Hvilke implikasjoner vil dette kunne ha for praksis? Funn i denne studien peker mot at skole-hjem samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær slik det framstår her, har klare systemiske utfordringer. Disse utfordringene handler om behovet for å etablere en praksis som er preget av en relasjonell ledelse og et systematisk arbeide med overganger. Det handler også om at det må settes av tid og ressurser til planlegging, gjennomføring og evaluering av målrettede tiltak der både skole og hjem er likeverdige samarbeidspartnere. I et tidlig innsats-perspektiv handler det også om å systematisk øke kunnskap og kompetanse. Man må vite hva man skal se etter og kunne handle deretter. I tillegg handler det om foresattes, læreres og ledelsens holdninger og forventninger til hverandre og det samarbeidet man har, og betydningen av å etablere skole-hjem samarbeid som er preget av å anerkjenne hverandre som samarbeidspartnere heller enn motparter.

## 6.2 Begrensninger ved studien

Hovedproblemstillingen i denne studien tar utgangspunkt i foresatte og læreres opplevelser av samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær. Intensjonen var fra starten å intervju foresatte og lærere rundt samme elev, men dette viste seg å bli vanskelig å gjennomføre grunnet konfliktfylte skole-hjem samarbeid og sårbarhet hos både foresatte og lærere. Ut fra dette kan studien ha mistet et mer komparativt preg når man ikke direkte kan sammenligne opplevelsene foresatte og lærere har i samme situasjon.

Elevstemmen er heller ikke eksplisitt med i studien, den er med gjennom fortellinger og beskrivelser fra foresatte og lærere. Studien kunne ha profitert på å også ta inn elevstemmen for å i sterkere grad knytte elevopplevelsen opp mot det skole-hjem samarbeidet som foresatte og lærere forteller om. I tillegg viser funn at systemiske utfordringer i skole-hjem samarbeidet er knyttet til ledelsen på skolen, og slik kan man argumentere for at ledelsens stemme kunne ha bidratt til å belyse samarbeidsproblematikken rundt elever med ufrivillig skolefravær ytterligere.

Funn i studien kommer fra dybdeintervju med foresatte og lærere. En datainnsamling ville kunne blitt ytterligere forsterket gjennom bruk av observasjon – å se elev og foresatte i interaksjon, elev og lærer, elev og medelever og foresatte og lærer, for slik å kunne få et bredere grunnlag for å si noe om kommunikasjon og relasjon i tillegg til organisering av arbeidet for og med eleven.

Det er gjennomført seks dybdeintervjuer i denne studien, to intervjuer med foresatte og lærer rundt samme elev, og fire intervju med to foresatte og to lærere som ikke har med hverandre å gjøre. Dette utgjør ingen stor gruppe, og det kan ikke fremsettes funn som setter standard for generalisering for alle skole-hjem samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær. Likevel uttrykker foresatte og lærere som er intervjuet, mange av de samme opplevelsene og erfaringene rundt et slikt samarbeid. Hadde man likevel hatt et større antall informanter, kunne man ha fremsatt resultater med større sikkerhet.

I en masterstudie må man til slutt likevel velge omfang og fokus, og med tidsbegrensningen som tilligger en master, falt valget på å undersøke skole-hjem samarbeidet med foresatte og lærere sine opplevelser som utgangspunkt.

### 6.3 Videre forskning

Etter å ha arbeidet med masteroppgaven og de funn som er kommet frem gjennom intervjuer med foresatte og lærere, tenker jeg at det kan være nyttig å forske videre på temaet skole-hjem samarbeid og ufrivillig skolefravær:

Hvordan jobber skoler som lykkes med sitt arbeid med ufrivillig skolefravær?

Hvordan opplever elever med ufrivillig skolefravær samarbeidet med lærere?

Hvilke erfaringer har skoler som har fokus på økt foresatte-medvirkning i arbeidet med ufrivillig skolefravær?





# Referanser

- Amundsen, M.-L. (2019). *Når skolen svikter*. Psykologi i kommunen. Retrieved January 20 from <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/nar-skolen-svikter/19.125>
- Amundsen, M.-L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G., & Rosenberg, C. (2020). *Skolens møte med elever som strever med skolevegring*. Psykologi i kommunen. Retrieved April 1 from <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>
- Amundsen, M.-L., & Møller, G. (2021). *Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat?* Psykologi i kommunen. Retrieved January 22 from <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/19.164>
- Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C. (1969). School phobia: Its classification and relationship to dependency. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*.
- Brochmann, G., Brochmann, G., & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet : historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., Lerner, R. M., Hamilton, S. F., & Ceci, S. J. (2005). *Making human beings human : bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2004). A Symptom-Level Examination of Parent-Child Agreement in the Diagnosis of Anxious Youths. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 43*(7), 878-886. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000125092.35109.c5>
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. Retrieved April 16 from <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 42*(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Bø, I., & Ertesvåg, S. K. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordic Studies in Education, 26*(3), 258-274.
- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 42*(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview* (2. rev. udg. ed.). Akademisk Forlag.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays* (Vol. 5043). Basic Books.
- Glaser, B. G. (2002). Conceptualization: On Theory and Theorizing Using Grounded Theory. *International journal of qualitative methods, 1*(2), 23-38. <https://doi.org/10.1177/160940690200100203>
- Hancock, K. J., Shepherd, C. C., Lawrence, D., & Zubrick, S. R. (2013). Student attendance and educational outcomes: Every day counts. *Report for the Department of Education, Employment and Workplace Relations, Canberra*.

- Havik, T. (2018). *Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and behavioural difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social psychology of education*, 18(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Havik, T., & Universitetet i Stavanger Det humanistiske, f. (2015). *School non-attendance : a study of the role of school factors in school refusal* [University of Stavanger, Faculty of Arts and Education, Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioral Research in Education]. Stavanger.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Ollendick, T. H., Van Widenfelt, B. M., & Westenberg, P. M. (2014). Developmentally Sensitive Cognitive Behavioral Therapy for Adolescent School Refusal: Rationale and Case Illustration. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 17(2), 191-215. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0160-0>
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2016). Narrative practice and the active interview. *Qualitative research*, 67-82.
- Husserl, E., & Gibson, W. R. B. (2013). *Ideas : general introduction to pure phenomenology*. Routledge.
- Ingul, J. M., & Havik, T. (2021, June 30). *Tidlig intervensjon ved skolevegring*. Utdanningsnytt. Retrieved May 19 from <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skole-skolevegring/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/289648>
- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and behavioral practice*, 26(1), 46-62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational psychology review*, 20(3), 257-282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(4), 339.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339.
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40(2), 197-205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (1998-1999). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova)* Retrieved January 17 from [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL\\_15](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_15)
- Lehr, C. A., Sinclair, M. F., & Christenson, S. L. (2004). Addressing Student Engagement and Truancy Prevention During the Elementary School Years: A Replication Study of the Check & Connect Model. *Journal of education for students placed at risk*, 9(3), 279-301. [https://doi.org/10.1207/s15327671espr0903\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327671espr0903_4)

- Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L., & Nurmi, J.-E. (2013). Mothers' trust toward teachers in relation to teaching practices. *Early childhood research quarterly*, 28(1), 153-165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.005>
- Nuttall, C., & Woods, K. (2013). Effective intervention for school refusal behaviour. *Educational psychology in practice*, 29(4), 347-366. <https://doi.org/10.1080/02667363.2013.846848>
- Ohnstad, B., Gudheim, Y., & Björk, B. (2019). *Meldeplikt til barnevernet : er det nok å være bekymret?* Ordskifte forlag.
- Ollendick, T. H., & Mayer, J. A. (1984). School phobia. In *Behavioral theories and treatment of anxiety* (pp. 367-411). Springer.
- Pellegrini, D. W. (2007). School Non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational psychology in practice*, 23(1), 63-77. <https://doi.org/10.1080/02667360601154691>
- Place, M., Hulsmeier, J., Davis, S., & Taylor, E. (2000). School Refusal: A Changing Problem Which Requires a Change of Approach? *Clinical child psychology and psychiatry*, 5(3), 345-355. <https://doi.org/10.1177/1359104500005003005>
- Reid, K. (2008). The causes of non-attendance: an empirical study. *Educational review (Birmingham)*, 60(4), 345-357. <https://doi.org/10.1080/00131910802393381>
- Reid, K. (2013). *Managing school attendance: Successful intervention strategies for reducing truancy*. Routledge.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving Student Attendance With School, Family, and Community Partnerships. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 100(5), 267-275. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.267-275>
- Schütz, A., & Wagner, H. R. (1970). *On phenomenology and social relations : selected writings*. University of Chicago press.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart & Winston.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care. 1. publ.* London: Kingsley.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H., & Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave. ed.). Gyldendal.
- Tonge, B. J., & Silverman, W. K. (2019). Reflections on the Field of School Attendance Problems: For the Times They Are a-Changing? *Cognitive and behavioral practice*, 26(1), 119-126. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.004>
- Torma, S., & Halsti, A. (1975). Factors contributing to school phobia and truancy. *Psychiatria Fennica*.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Retrieved January 15 from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and teacher education*, 28(6), 879-889. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.001>



# Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykke – lærere

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykke – foresatte

Vedlegg 3: Intervjuguide – lærere

Vedlegg 4: Intervjuguide – foresatte

Vedlegg 5: Godkjenning fra Norsk senter for dataforskning, NSD

Vedlegg 6: Eksempel på transkribering

Vedlegg 7: Eksempel på kodeside i Nvivo

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **«Skole-hjem samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere og foresatte opplever samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær (også kjent som skolevegring). I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Dette er en masteroppgave i «Erfaringsbasert master i rådgivning for barn og unge» ved NTNU.

Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere og foresatte samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær?

Ut fra denne problemstillingen blir formålet å analysere lærere og foresattes opplevelse av forventninger til samarbeid, planlegging av tiltak, evaluering av tiltak, og hva som hemmer og fremmer samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær.

Jeg ønsker å intervju lærer og foresatte rundt samme elev.

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

Det er Institutt for pedagogikk og livslang læring som er ansvarlig for prosjektet.

Min veileder er Sultana Ali Norozi, [sultana.a.norozi@ntnu.no](mailto:sultana.a.norozi@ntnu.no)

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

Jeg henvender meg til lærere og foresatte i grunnskolen, primært på mellomtrinnet, som har hatt eller har elever som sliter med ufrivillig skolefravær.

Dette gjør jeg ved å henvende meg til rektorer ved barne- og ungdomsskoler som kan videreformidle min informasjon til aktuelle informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, ønsker jeg å intervju deg om dine opplevelser med skole-hjem samarbeid rundt din elev. Jeg ønsker å benytte lydopptak under intervjuet for å sikre at ingen data mistes. Intervjuet vil vare inntil en time. Intervjuet vil omfatte spørsmål om fravær, samtaler med barnet, møter med foresatte i forbindelse med tiltak og evaluering av tiltak samt tanker og refleksjoner rundt samarbeidet med foresatte. Jeg kommer til å be om foresattes samtykke til at din taushetsplikt om din elev oppheves.

Lydopptaket blir transkribert etter intervjuet, og som informant vil du få transkripsjonen til gjennomlesing. Da vil det også være mulighet for å supplere eller korrigere slik at informasjonen blir riktig fra din side.

Jeg ønsker også å intervju foresatte til din elev om deres opplevelse av skole-hjem samarbeidet rundt din elev. Opplysninger fra foresatte om deres barn/din elev vil omhandle fravær, samtaler med barnet, møter med skolen og deg i forbindelse med tiltak og evaluering av tiltak samt tanker og refleksjoner rundt samarbeidet med skolen og deg.

## **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Det blir jeg og min veileder, Sultana A. Nozori som har tilgang til dine opplysninger.

Du vil bli anonymisert i transkripsjonen av intervjuet og i den endelige masteroppgaven. Jeg erstatter navn og kontaktopplysninger med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Transkripsjonen blir lagret på ekstern harddisk og kryptert. Lydopptaket vil bli lagret på NTNU sitt digitale fillagringsområde Nice-1 som er etter gjeldende regler for slik oppbevaring.

I den endelige masteroppgaven vil du, eleven din og foresatte ikke kunne gjenkjennes.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2023.

Lydopptak blir slettet ved endt oppgave. Det transkriberte intervjuet blir også slettet.

Navneliste med koder blir også slettet.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Sultana A. Norozi, [sultana.a.norozi@ntnu.no](mailto:sultana.a.norozi@ntnu.no)
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Jeg kan nås på mobil: 92656754 og på epost: [evygl@ntnu.no](mailto:evygl@ntnu.no)

Med vennlig hilsen

Sultana. A. Norozi

Evvy G. Levik



Forsker/veileder

Student

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skole-hjem samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at foresatte kan uttale seg om samarbeid med meg

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

---

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Skole-hjem samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær»**

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere og foresatte opplever samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær (også kjent som skolevegring). I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

### Formål

Dette er en masteroppgave i «Erfaringsbasert master i rådgivning for barn og unge» ved NTNU.

Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan opplever lærere og foresatte samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær?

Ut fra denne problemstillingen blir formålet å analysere lærere og foresattes opplevelse av forventninger til samarbeid, planlegging av tiltak, evaluering av tiltak, og hva som hemmer og fremmer samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær.

Jeg ønsker å intervju lærer og foresatte rundt samme elev.

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

Det er Institutt for pedagogikk og livslang læring som er ansvarlig for prosjektet.

Min veileder er Sultana Ali Norozi, [sultana.a.norozi@ntnu.no](mailto:sultana.a.norozi@ntnu.no)

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

Jeg henvender meg til lærere og foresatte i grunnskolen, primært på mellomtrinnet, som har hatt eller har elever som sliter med ufrivillig skolefravær.

Dette gjør jeg ved å henvende meg til rektorer ved barne- og ungdomsskoler som kan videreformidle min informasjon til aktuelle informanter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, ønsker jeg å intervju deg om dine opplevelser med skole-hjem samarbeid rundt ditt barn. Jeg ønsker å benytte lydopptak under intervjuet for å sikre at ingen data mistes. Intervjuet vil vare inntil en time. Intervjuet vil omfatte spørsmål om fravær, samtaler med barnet, møter med skolen/lærer i forbindelse med tiltak og evaluering av tiltak samt tanker og refleksjoner rundt samarbeidet med skolen. Opplysninger om ditt barn regnes som personopplysninger inkludert helseopplysninger.

Lydopptaket blir transkribert etter intervjuet, og som informant vil du få transkripsjonen til gjennomlesing. Da vil det også være mulighet for å supplere eller korrigere slik at informasjonen blir riktig fra din side.

Jeg ønsker også å intervju læreren til ditt barn om hans/hennes opplevelse av skole-hjem samarbeidet rundt ditt barn, og jeg ber derfor også om ditt samtykke til at lærers taushetsplikt om ditt barn oppheves. Opplysninger fra lærer om barnet ditt vil omhandle fravær, samtaler med barnet, møter med dere foresatte i forbindelse med tiltak og evaluering av tiltak samt tanker og refleksjoner rundt samarbeidet med dere foresatte.

### **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. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen og lærer.

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

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

Det blir jeg og min veileder, Sultana A. Nozori som har tilgang til dine opplysninger.

Du vil bli anonymisert i transkripsjonen av intervjuet og i den endelige masteroppgaven. Jeg erstatter navn og kontaktopplysninger med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Transkripsjonen blir lagret på ekstern harddisk og kryptert. Lydopptaket vil bli lagret på NTNU sitt digitale fillagringsområde Nice-1 som er etter gjeldende regler for slik oppbevaring.

I den endelige masteroppgaven vil du, barnet ditt og lærer ikke kunne gjenkjennes.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2023.

Lydopptak blir slettet ved endt oppgave. Det transkriberte intervjuet blir også slettet.

Navneliste med koder blir også slettet.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring, har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Sultana A. Norozi, [sultana.a.norozi@ntnu.no](mailto:sultana.a.norozi@ntnu.no)
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Jeg kan nås på mobil: 92656754 og på epost: [evygl@ntnu.no](mailto:evygl@ntnu.no)

Med vennlig hilsen

Sultana. A. Norozi

Evvy G. Levik

Forsker/veileder

Student

---

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skole-hjem samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at lærer til mitt barn, gjennom intervju, kan midlertidig oppheve taushetsplikten og gi opplysninger om mitt barn til prosjektet

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

---

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Bakgrunn - utdanning - årstrinn - ansennitet**

1. Hvilken type skole underviser du på?
2. Hvor mange år har du undervist?
3. Hvor lenge har du vært kontaktlærer for eleven din?
4. Hvilket klassetrinn tilhører eleven din?
5. Hvilket kjønn er eleven din?

### **Informasjon om elev og foresatte**

6. Kan du fortelle litt om eleven?
7. Har eleven din hatt mye fravær?
8. Hvilke typer fravær har eleven hatt?
9. Har det vært hendelser/situasjoner på skolen knyttet til eleven din?
10. Hvilken type kommunikasjon hadde du med foresatte?
11. Uttrykte foresatte bekymring for eleven - eventuelt på hvilken måte?
12. Hvordan opplevde du kontakten med foresatte?
13. Hadde du samtaler med eleven? Hva fortalte eleven?
14. Hvilke inntrykk satt du igjen med etter samtaler med eleven?
15. Når tenkte du at dette kunne være ufrivillig skolefravær?
16. Snakket du med noen i ledelsen om eleven din? Hva delte du?

### **Tiltak og evalueringer**

17. Hvordan planla du det videre arbeidet med eleven? Var det sammen med foresatte, med ledelsen, begge deler, eventuelt andre instanser?
18. Hvilke forventninger hadde du til det videre arbeidet/samarbeidet med foresatte?
19. Hvordan foregikk planleggingen av arbeidet rundt eleven?
20. Hvilke typer tiltak ble iverksatt?
21. Var foresatte delaktige i både planlegging og valg av tiltak?
22. Hvordan skulle tiltakene vurderes/evalueres?
23. Ble det foretatt justeringer/endringer underveis? Hvilke?
24. Hva ble utfallet av tiltakene? Førte de til bedring eller forverring? Eller ble det ingen endring?
25. Hvordan beskrev eleven selv effekten av tiltakene?

### **Opplevelse/erfaring av samarbeid med foresatte**

26. Hvordan opplevde du samarbeidet med foresatte i tiltaksperioden?
27. Var det noe som hemmet samarbeidet? Eventuelt på hvilken måte?
28. Var det noe som fremmet samarbeidet? Eventuelt på hvilken måte?
29. Kan du beskrive din opplevelse av prosessen og samarbeidet med foresatte?
30. I etterkant - hvilke erfaringer har du gjort deg mtp samarbeid med foresatte inn mot ufrivillig skolefravær?

## Vedlegg 4 - Intervjuguide – foresatte

### **Bakgrunn - Informasjon om elev**

1. Hvilket klassetrinn tilhører barnet ditt?
2. Hvilket kjønn er barnet ditt?
3. Kan du fortelle litt om barnet ditt?
4. Har barnet ditt hatt mye fravær?
5. Hvilke typer fravær har barnet ditt hatt?
6. Har det vært hendelser/situasjoner på skolen knyttet til barnet ditt?

### **Kontakt med skolen**

7. Hvilken type kommunikasjon har du hatt med skolen?
8. Har skolen uttrykt bekymring for barnet ditt - eventuelt på hvilken måte?
9. Hva fortalte barnet ditt selv om hvordan hen hadde det?
10. Hvordan opplevde du kontakten med skolen?
11. Hadde du samtaler med lærer eller andre voksne på skolen? Hva kom fram?
12. Hvilke inntrykk satt du igjen med etter samtaler med skolen?
13. Når tenkte du at dette kunne være ufrivillig skolefravær?
14. Snakket du med noen om barnet ditt? Hva delte du?
15. Hadde du tanker omkring videre planer for barnet ditt?

### **Tiltak og evalueringer**

16. Ble det igangsatt planer fra din side, fra skolen, begge deler?
17. Hvilke forventninger hadde du til det videre arbeidet/samarbeidet med skolen?
18. Hvordan foregikk planleggingen av arbeidet rundt barnet ditt?
19. Hvilke typer tiltak ble iverksatt?
20. Var du delaktig i både planlegging og valg av tiltak?
21. Hvordan skulle tiltakene vurderes/evalueres?
22. Ble det foretatt justeringer/endringer underveis? Hvilke?
23. Hva ble utfallet av tiltakene? Førte de til bedring eller forverring? Eller ble det ingen endring?
24. Hvordan beskrev barnet ditt selv effekten av tiltakene?

### **Opplevelse/erfaring av samarbeid med skolen/lærere**

25. Hvordan opplevde du samarbeidet med skolen i tiltaksperioden?
26. Var det noe som hemmet samarbeidet? Eventuelt på hvilken måte?
27. Var det noe som fremmet samarbeidet? Eventuelt på hvilken måte?
28. Kan du beskrive din opplevelse av prosessen og samarbeidet med skolen?
29. I etterkant - hvilke erfaringer har du gjort deg mtp samarbeid med skolen inn mot ufrivillig skolefravær?

Vedlegg 5 – Godkjenning fra Norsk senter for dataforskning, NSD

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

10.11.2022

### Referansenummer

642741

### Vurderingstype

Standard

### Dato

10.11.2022

### Prosjektittel

Masteroppgave i "Erfaringsbasert master i rådgivning for barn og unge" ved NTNU.

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig

Sultana Ali Norozi

### Student

Evy Guggedal Levik

### Prosjektperiode

01.11.2022 - 15.05.2023

### Kategorier personopplysninger

- Almennelige
- Særlige

### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN Personverntjenester 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. Personverntjenester 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 15.05.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG** Utvalg 1 og 2: Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. Tredjepersoner: Utvalg 1 og 2 vil bli stilt spørsmål om barna(tredjepersoner) angående skolevegring. Prosjektet vil innhente alminnelige og særlige kategorier personopplysninger om barna og innhenter samtykke fra foresatte til de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Lærere (utvalg 2) løses fra sin taushetsplikt av utvalg 1 (foresatte). 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 foresatte til den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra foresatte til 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/foresatte 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 registrerte/foresatte 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/foresatt 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 (spørreskjemaleleverandør, 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/fylle-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. K  
ontaktperson hos oss: Anne Lene L. Nymoen Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 6 – Eksempel på transkripsjon

Int: Ja

F2: Jeg sitter ikke der uten å ha med meg advokat. Så varslet jeg BUP om at 'sånn at dere er klar over det, så har jeg med meg min advokat', da ble møtet avlyst.

Int: Oj

F2: For da ble det helt andre forutsetninger. Nei, ikke noen andre forutsetninger annet enn at jeg må ha noen som passer på lover og regler her, sa jeg, det er det som jeg må ha. Nå har dere gjort noe ulovlig og jeg har mine rettigheter, og barnet har sine rettigheter. Men det ble avlyst, det ble ikke noe møte. (sukker) Så da tar min advokat og får ut alle papirene fra BUP for å se grunnlag for bekymringsmelding. Og jada, jeg skulle ha skrevet bekymringsmelding jeg, også, på alle de notatene fra skolen. Til og med samtaler som har vært fortrolig mellom meg og kontaktlærer, som ikke skal ut av rommet, vi er enige, det skal ikke ut av rommet vi sitter i, er ute.

Int: Ja

F2: Og jeg har melding på det (dunker på mobilen), jeg har skrevet skriftlig at det skal være en fortrolig samtale bare mellom oss to, ute av rommet, og jeg vet ikke hvor mange forklaringer de hadde, foreldresamarbeid på papiret, skolen var en læringsarena, de var ikke noe helse, de kunne ikke helse. 'Ja, men dere skal legge til rette uansett hvilken helse barnet har, spiller ingen rolle'. Så det har vært en stor konflikt imellom meg og skolen.

Int: Ja

F2: Har det. Så det ble en kamp, og jeg takket jo ja til barnevernet inn, takket ja til alt, jeg har ikke noe å skjule, bare flytt hjem til meg, det går fint. Store møter ble det utover våren, det nærmer seg ungdomsskolen, så jeg begynte å tenke mer ungdomsskolen, fikk ungdomsskolen inn og alt det der, og så ble det jo, så ble landet nedstengt (ler litt)

Int: Ja

F2: Så det er også litt av historien, og da hadde jeg en telefonsamtale i fra kontaktlærer i den perioden når det var så viktig med sårbare barn, og det var et spørsmål til meg om jeg lurte på, om jeg hadde utredet datteren min for autisme. Fikk jeg spørsmål om, du ringer ikke en forelder sånn og spør om barnet ditt har autisme. Men jeg kan mye om sosialspektervansker selv, så da sa jeg at 'ja, tror du det, ja? Hvordan tenker du da, hva mener du nå?' Så jeg var jo litt nysgjerrig på hva han mente, så jeg dro jo ut av han hva han mente, men 'jeg kan fortelle deg at datteren min har ikke autisme,' sa jeg, alle kan vi ha snev av autisme og sosialspektervansker, sa jeg, men når du lever i den situasjonen hun gjør, så kan du få de fleste diagnosene på de fleste, symptomer på de fleste diagnosene.

Int: Mm

F2: Så, jeg varslet han og sa nei, jeg tror du må jobbe på en annen plass enn at hun har autisme. Så avsluttet hun barneskolen med nok en bekymring til barnevernet, mm, rektor, og det synes jeg er litt merkelig, (ler litt) for jeg sitter jo med bare der rundt bordet med rektor.

## Vedlegg 7 – Eksempel på kodeside i Nvivo

The screenshot displays the NVivo software interface. The left sidebar shows the 'Sets' menu with 'Systemiske utfordringer i skole-hjem samarbeidet' selected. The main window shows a list of codes with columns for Name, In Fold, Created on, Created by, Modified on, and Modified by.

Name	In Fold	Created on	Created by	Modified on	Modified by
Anstrengt forhold til adm - F	Codes	20.02.2023 11.4	EGL	20.02.2023 11.4	EGL
Arbeidsmøter fungerer dårlig fordi skolen ikke er forberedt - F	Codes	20.02.2023 11.5	EGL	20.02.2023 12.0	EGL
Avd.leder ønsker å legge ned saken - F	Codes	31.01.2023 10.5	EVYGL	31.01.2023 11.0	EVYGL
Avtalebrudd på tiltak - F	Codes	29.01.2023 16.4	EVYGL	29.01.2023 16.4	EVYGL
Barnet får ikke et likeverdig tilbud - F	Codes	20.02.2023 12.2	EGL	20.02.2023 12.2	EGL
Barnet har mistet tillit til systemet - F	Codes	20.02.2023 11.4	EGL	20.02.2023 11.4	EGL
Barnet og skolen sier ulike ting - F	Codes	20.02.2023 11.2	EGL	20.02.2023 11.2	EGL
Barnet opplever ikke å bli hørt - det er ikke noe viis - F	Codes	20.02.2023 11.4	EGL	20.02.2023 11.4	EGL
Barnet opplever ikke å få hjelp på skolen - F	Codes	20.02.2023 12.2	EGL	20.02.2023 12.2	EGL
Begynte å stille krav - løvemamma - F	Codes	04.02.2023 13.1	EGL	04.02.2023 13.1	EGL
Bekymringsgrunnlag kun på skolens notater - F	Codes	04.02.2023 13.2	EGL	04.02.2023 13.2	EGL
Blir lovet ting på skolen som de ikke holder - F	Codes	04.02.2023 13.0	EGL	04.02.2023 13.0	EGL
Brudd i trygge rammer og vanskelig å få på plass igjen - L	Codes	20.02.2023 14.1	EGL	20.02.2023 14.1	EGL
Det er et problem på systemnivå - ikke individnivå - F	Codes	31.01.2023 10.3	EVYGL	31.01.2023 10.3	EVYGL
Det er ikke bare læreren - det er noe større - F	Codes	31.01.2023 10.3	EVYGL	31.01.2023 10.3	EVYGL
Elev blir lovet tiltak som ikke blir gjennomført - F	Codes	31.01.2023 10.4	EVYGL	31.01.2023 10.4	EVYGL
Eleven hadde full oppdekking men fikk det bare pga lavt oppmøte - L	Codes	20.02.2023 13.2	EGL	20.02.2023 13.2	EGL
Faglige instanser må gjøre en jobb når eleven ikke klarer et ordinært skoletilbu	Codes	20.02.2023 12.0	EGL	20.02.2023 12.0	EGL
Foresatt erfart at skolen ikke hadde peiling - F	Codes	20.02.2023 12.3	EGL	20.02.2023 12.3	EGL
Foresatt fikk medhold på alle punkter i skolemiljøsak - F	Codes	20.02.2023 11.5	EGL	20.02.2023 11.5	EGL
Foresatte jobbet lenge med eleven i systemet - L	Codes	20.02.2023 12.4	EGL	20.02.2023 12.4	EGL
EGL 75 Items					

