

Ellinor Rachløy Karlstad og Susanne Irene Lia

## "Problemet er jo størst når de ikke kommer på skolen. Det er ekstremt vanskelig å få dem tilbake"

En kvalitativ studie av lærere og elevers tanker og erfaringer rundt ufrivillig skolefravær

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Brit Kari Drejer og Kathrine Lervold  
Mai 2024



Ellinor Rachløw Karlstad og Susanne Irene Lia

# **"Problemet er jo størst når de ikke kommer på skolen. Det er ekstremt vanskelig å få dem tilbake"**

En kvalitativ studie av lærere og elevers tanker og erfaringer rundt ufrivillig skolefravær

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Brit Kari Drejer og Kathrine Lervold  
Mai 2024

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Temaet for denne studien er ufrivillig skolefravær. Oppgaven baserer seg på tanker og erfaringer som er hentet inn fra lærere som arbeider i grunnskolen og elever på 7.trinn. Utgangspunktet for studien er at vi ønsker å få et innblikk i hva lærere og elever mener er årsaken til hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår. Vi ser også på hvordan lærere arbeider for å forebygge ufrivillig skolefravær hos elever i skolen. Dette har ført oss til problemstillingen:

*Hvilke tanker og erfaringer har lærerne og elevene om hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår, og hvilke tiltak gjør lærerne for å forebygge dette?*

Studien har et kvalitativt forskningsdesign, med et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Vi har utført fire semistrukturerte intervjuer av lærere og fått tilsendt 1500 kvalitative svar fra en spørreundersøkelse, som er hentet fra forskningsprosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen». Dette prosjektet er styrt gjennom en forskningsgruppe ved NTNU. Vi benytter oss derfor av datatriangulering, siden vi har brukt to ulike tilnærminger for å innhente våre data.

Gjennom sortering av vår innsamlede empiri kom det tydelig fram tre faktorer som vi så på som sentrale. Vi har derfor valgt å dele resultatene våre inn i kategoriene: «Skolefaktor», «hjemme-faktor» og «i eleven-faktor». Når vi belyser våre funn, har vi valgt å underbygge dem gjennom ulike teorier. Maslows behovspyramide, teorien om selvbestemmelse av Deci og Ryan og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, er tre vitenskapelige teorier vi ser på som relevante for vår studie. Sistnevnte spiller en viktig rolle når det kommer til å vise hvordan de ulike faktorene henger sammen. Den understreker også viktigheten av å arbeide med alle faktorene, når man skal prøve å forebygge ufrivillig skolefravær.

I den første faktoren legger både lærere og elever stor vekt på klassemiljø og trivsel for at elever skal ønske å komme på skolen. Lærerne tilrettelegger for dette gjennom å tenke på hvilke grupper av elever man setter sammen. De forsøker også å skape en følelse av fellesskap, slik at elevene skal oppleve en tilhørighet på skolen. Mestring er svært viktig og lærerne jobber derfor med å tilrettelegge for hver enkelt elev. I den neste faktoren er det miljøet i hjemmet og oppdragerstil som spiller en avgjørende rolle for fraværet til eleven. Hvordan foreldrene selv har det og hvordan de behandler barna sine, er noe flere av lærerne og elevene uttrykker som viktig. Her mener lærerne at man må ha gode samtaler med hjemmet, rundt når man lar barnet sitt være hjemme fra skolen og ikke. De trekker også frem viktigheten av samtaler med foreldrene om hva elevene får lov til å holde på med når de er hjemme fra skolen. Dette er noe de ser på som viktig for at barn skal få økt tilstedeværelse. I den siste faktoren er det snakk om individuelle forskjeller hos elevene, der ulike diagnoser og elevenes personligheter blir uttrykket som en påvirkning for fravær. Her er det spesielt det å ha gode samtaler med elevene og å bygge opp selvtilliten deres som lærere ser på som fungerende tiltak.

Formålet med masteroppgaven er å gi et innblikk i årsaker til hvorfor det oppstår ufrivillig skolefravær i skolen og å se på hvilke tiltak som fungerer forebyggende. Vi håper at dette vil gi kunnskap og forståelse til de som møter barn og elever som sliter med denne problematikken. Gjennom å ha arbeidet med denne oppgaven, håper vi også at våre funn vil være med på å underbygge tidligere forskning på området.

# Abstract

The theme of this study is involuntary absence from school. The assignment is based on thoughts and experiences gathered from teachers working in primary school and pupils in the 7<sup>th</sup> grade. The starting point of the study is to gain insight into what teachers and pupils believe are the causes of involuntary absence from school. We also look at how teachers work to prevent involuntary absence from school among pupils. This has led us to the research question:

*What thoughts and experiences do teachers and pupils have about why involuntary absence from school occurs, and what measures do teachers take to prevent it?*

The study has a qualitative research design, with a social constructivist epistemology. We conducted four semi-structured interviews with teachers and receives 1500 qualitative responses from a survey, collected from the research project "Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen". This project is managed by a group at NTNU. Therefore, we used data triangulation since we have used two different approaches to gather our data.

Through sorting our collected data, three factors clearly emerged as central. We have therefore chosen to divide our results into the categories: "School-factor", "home-factor" and "factors within the pupil". When highlighting our findings, we have chosen to support them with different theories. Maslow's hierarchy of needs, the self-determination theory by Deci and Ryan, and Bronfenbrennes's ecological systems theory, are three scientific theories we consider relevant to our study. The latter plays an important role in showing how the various factors are interconnected. It also emphasizes the importance of working with all factors when trying to prevent involuntary absence from school.

In the first factor, both teachers and pupils emphasize the class environment and well-being for encouraging attendance. Teachers facilitate this by considering which group of pupils are placed together. They try to create a feeling of community, such that the pupils experience a sense of belonging at school. Mastery is very important, and teachers therefore work to accommodate each individual pupil. In the next factor, the home environment and parenting style play a decisive role in the pupil's absenteeism. Parents personality, and how they treat their children is something that several teachers and pupils express as important. Here, teachers believe that it is essential to have good communication with the home, regarding when to allow the child to stay home from school or not. They also highlight the importance of conversations with parents about what pupils are allowed to do when they are home from school. This is seen as important for increasing children's school attendance. In the final factor, individual differences among the pupils, such as various diagnoses and the pupil's personalities, are expressed as influencers for absenteeism. Here, especially having good conversations with the pupils and building their self-confidence are seen by teachers as effective measures.

The purpose of the master's thesis is to provide insight into the causes of involuntary absence from school and to look at preventive measures. We hope that this will provide knowledge and understanding to those who encounter children and pupils struggling with this issue. Through working on this assignment, we also hope that our findings will support previous research in the field.

## Forord

Etter 5 år som studenter på lærerutdanningen her på NTNU, er vi nå kommet til veiens ende. Vårt arbeid med denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess.

Vi vil aller først begynne med å takke hverandre for et godt samarbeid gjennom hele denne arbeidsprosessen. Takk for motiverende ord, en skulder å gråte på og mange inspirerende og morsomme samtaler om oppgaven og livet ellers. Vi kunne ikke greid dette uten hverandre.

Takk til lærerne som ønsket å være med i vår studie og bidra med sine tanker og erfaringer rundt dette viktige og aktuelle temaet, som ufrivillig skolefravær er. Det var utrolig spennende å snakke med dere og lære av deres arbeidserfaring.

Takk til Jan Arvid fra prosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen», for tilgang på data fra en av elevundersøkelsene deres. Det har vært svært interessant å få innblikk i elevenes tanker rundt skolefraværproblematikken.

Videre vil vi også takke familie, venner og kjærester som har bidratt med god støtte og oppmuntringer gjennom de siste månedene. Vi vil også gi en spesiell takk til de av dere som har bidratt med lesing av korrektur på deler av vår oppgave.

Til slutt vil vi gi en stor takk til veilederne våre, Kathrine Lervold og Brit Kari Drejer for god støtte og fine innspill gjennom denne perioden. Deres engasjement rundt vår tematikk har gitt oss tro på vår egen oppgave.

Trondheim, mai 2024

Ellinor Rachløw Karlstad og Susanne Irene Lia





# Innhold

<b>Innhold</b> .....	<b>ix</b>
<b>Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Studiets tematikk og aktualisering .....	1
1.2 Oppgavens struktur .....	2
1.3 Begrepsavklaringer .....	3
<b>Teori</b> .....	<b>4</b>
2.1 Hva er skolevegning og hva er ufrivillig skolefravær? .....	4
2.2 Lærernes rolle i forebyggingsarbeidet av ufrivillig skolefravær .....	6
2.3 Faktorer i hjemmet som kan påvirke fraværet i skolen .....	8
2.4 Samarbeid mellom skole og hjem .....	9
2.5 Psykisk helse .....	10
2.6 Vitenskapelige teorier .....	11
<b>Metode</b> .....	<b>14</b>
3.1 Kvalitativ studie .....	14
3.1.1 Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn .....	14
3.1.2 Triangulering .....	15
3.2 Spørreundersøkelse .....	15
3.3 Intervju .....	16
3.3.1 Utvelgelse og presentasjon av deltagere .....	16
3.3.2 Utforming av intervjuguide .....	17
3.3.3 Gjennomføring av intervju .....	18
3.3.4 Forskerrollen og forforståelse .....	19
3.4. Analyse .....	19
3.4.1 Transkripsjon .....	19
3.4.2 Analyseprosessen .....	20
3.5 Kvalitet .....	20
3.6 Etske betraktninger .....	22
<b>Analyse</b> .....	<b>23</b>
4.1 Kategorisering av funn .....	23
4.1.1 Intervju .....	23
4.1.2 Elevundersøkelsen .....	23
4.2 Presentasjon av funn .....	23
4.2.1 Lærernes tanker og erfaringer med ufrivillig skolefravær .....	24
4.2.2 Elevenes tanker rundt opplevelser av ufrivillig skolefravær .....	31
4.2.3 Læreres erfaring med forebygging av ufrivillig skolefravær .....	33
<b>Drøfting</b> .....	<b>37</b>

5.1 Hvorfor oppstår ufrivillig skolefravær?.....	37
5.1.1 Skole-faktor .....	37
5.1.2 Hjemme-faktor .....	39
5.1.3 I eleven-faktor .....	40
5.2 Hvorfor er forebygging av ufrivillig skolefravær så viktig? .....	42
5.2.1 Skole-faktor .....	42
5.2.2 Hjemme-faktor .....	43
5.2.3 I eleven-faktor .....	43
<b>Avslutning .....</b>	<b>45</b>
<b>Referanser: .....</b>	<b>47</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>52</b>

# Kapittel 1

## Innledning

### 1.1 Studiets tematikk og aktualisering

Ufrivillig skolefravær er et tema som stadig er høyt på agendaen i skolen. Dette temaet har fått betydelig oppmerksomhet i media og er i fokus for tiden. Det er blitt tydelig at antall elever som sliter med å møte opp på skolen, øker (Alver, 2023). Skolen er en viktig arena som skal gjenspeile samfunnet vårt, og det er derfor svært bekymringsfullt når barn allerede begynner å falle utenfor her. Skolen har et ansvar for å støtte elevenes faglige og sosiale utvikling, noe som blir betydelig utfordret når elevene ikke er til stede på skolen. Statistikk fra Utdanningsdirektoratet viser at elever på 10.trinn i skoleåret 2022-2023 hadde to dager og en time mer fravær sammenlignet med 2018-2019, tilsvarende 8 dager og 6 timer. Videre har det vært en økning i antallet elever med betydelig høyere fravær. 15 % av elevene hadde 20 dager fravær eller mer i løpet av skoleåret 2022-2023, en økning på 6 prosentpoeng sammenlignet med 2018-2019 (Utdanningsdirektoratet, 2023). Mange skoleledere og skoleeiere uttrykker også at de begynner å bli svært bekymret for den økende fraværstrenden i grunnskolen. Noe av grunnen til dette er at de ser på årsakene til fraværet som alvorligere og mer komplekse enn tidligere (Bergene et al., 2023).

I løpet av mange år i skolen både som elev og student, har det dukket opp flere situasjoner hvor ufrivillig skolefravær har vært et relevant tema. Vi er to medstudenter som sitter på forskjellige erfaringer og har opplevd ulike utfordringer når det kommer til denne problematikken. Vi har begge vært i praksis på ulike steder gjennom lærerutdanningen, samt arbeidet som vikarer i skolen. Når vi tenker på vår egen skolegang, sitter vi på minner om medelever som opplevde å ha ufrivillig skolefravær.

I en av praksisperiodene møtte vi en elev som var mye borte fra skolen og ofte kom for sent, dersom hen i det hele tatt dukket opp. Hen var også mye ute i gangen eller i skolegården mens timene foregikk. Det skolen gjorde for å øke tilstedeværelsen, var at hen fikk unngå skoleaktiviteter som opplevdes som ubehagelige.

Fra egen skolegang var det en i klassen som falt helt bort fra den offentlige skolen. Hen hadde stort fravær på barneskolen og begynte med hjemmeundervisning i overgangen til ungdomsskolen. Hen kom aldri tilbake i en fysisk klasse.

Gjennom disse erfaringene ser vi derfor et stort behov for å få mer kunnskap om tema som omhandler ufrivillig skolefravær. Det var et problem da vi selv var barn, og det er en økende utfordring i skolen i dag, noe som gjør temaet svært aktuelt. Vi ønsker oss mer kunnskap rundt denne problematikken, slik at vi kan hjelpe elevene som opplever det som utfordrende å møte opp på skolen. Målet er også å få et bedre innblikk i hva det kommer av, samt hvordan man kan forebygge ufrivillig skolefravær. Med dette som bakgrunn har vi formulert denne problemstillingen:

*Hvilke tanker og erfaringer har lærerne og elevene om hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår, og hvilke tiltak gjør lærerne for å forebygge dette?*

I vår studie skal vi først se på ulike grunner til hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår, for så videre å se på hvilke tiltak lærerne vi har intervjuet, gjør for å forebygge dette. Med tanke på at dette er et så komplekst tema vil det være viktig å få mer kunnskap om grunnen til at elever ikke ønsker å komme på skolen. Får man mer kunnskap om dette kan det være lettere å oppdage ufrivillige skolefraværet før fraværet blir altfor stort. Slik kunnskap vil bidra til en bedre forståelse av hvilke faktorer som bør tas i betraktning for å forebygge dette, noe som igjen kunne redusere fraværet i skolen. Det er gjort noe forskning på ufrivillig skolefravær, men det er fortsatt et stort behov for mer kunnskap. Vi ønsker at vår studie skal bringe noen nye perspektiver på hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår, gjennom arbeidet med vår unike empiri. Det kan også hende at vi får like resultater som noen før oss, men da vil vår oppgave kunne være med på å underbygge disse resultatene. Det er også viktig å fremheve elevens perspektiv på ufrivillig skolefravær, siden det finnes begrenset kunnskap om dette (Alver, 2023).

## 1.2 Oppgavens struktur

Oppgavens struktur er basert på vårt forskningsdesign. Den er inndelt på en måte vi anser som mest hensiktsmessig, for å få presentert studien vår på en oversiktlig måte. Vi har valgt å benytte oss av en kvalitativ metode, der vi har gjennomført en kvalitativ intervjustudie. Intervjuene var semistrukturerte og vi intervjuet fire lærere. Formålet med disse intervjuene er å utforske lærernes tanker og erfaringer knyttet til ufrivillig skolefravær, samt å undersøke hvilke tiltak de har erfart som effektive i forebyggingen av dette. I tillegg til intervjuene med lærerne, vil vi analysere elevsvar som er innhentet gjennom forskningsprosjektet "Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen", ledet av en forskningsgruppe ved NTNU. Vi har mottatt 1500 svar fra elever som har besvart spørsmålet: "Noen elever kan ha vanskeligheter med å komme på skolen, har du noen tanker om hva dette kan skyldes?". Disse elevsvarene vil gi innsikt i elevenes egne perspektiver på årsakene til skolefravær. Alle svarene har vi sortert og kategorisert inn i ulike faktorer, som vi ser på som relevante for at det oppstår ufrivillig skolefravær.

Alle dataene vi samler inn, vil bli nøye undersøkt ved hjelp av en tematisk analyse. Vi skal videre diskutere resultatene vi har funnet sammen med teori. Denne teorien har vi funnet basert på dataene vi har fått, slik at vi vet at den er relevant og nyttig for vår studie. I teoridelen av oppgaven, vil vi presentere tre ulike vitenskapelige teorier som støtter opp under og forsterker våre resultater. En spesielt relevant teori vi kommer til å fokusere på, er Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979). Oppgaven vår vil være strukturert med ulike kapitler. Vi vil først presentere teoridelen, deretter vår analyse, før vi går videre til å drøfte våre funn. Til slutt vil oppgaven avsluttes med en oppsummering av våre resultater, samt noen refleksjoner og tanker rund eventuell videre forskning på temaet. Her står det litt mer om innholdet i de ulike kapitlene:

I vårt *teorikapittel* utforsker vi relevant teori som belyser vår videre analyse av temaet ufrivillig skolefravær. Kapitlet er strukturert med klare underoverskrifter, som gir en tydelig oversikt over innholdet. Vi forklarer blant annet definisjonen av ufrivillig skolefravær og ser på læreres rolle i å forebygge dette. Videre skriver vi om faktorer i hjemmet som kan påvirke fraværet til elevene, betydningen av et godt skole-hjem-samarbeid og forståelsen av sammenhengen mellom psykisk helse og ufrivillig skolefravær. Vi ser også på 3 vitenskapelige teorier, som kan være med på å sette søkelys på problematikken.

I *metodekapittelet* vårt beskriver vi den valgte forskningsmetoden, det teoretiske perspektivet som passer vår oppgave, samt vår tilnærming til valg av informanter som vi intervjuet. Vi skriver også om utformingen av intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Videre presenterer vi spørreundersøkelsen og beskriver hvordan dataene ble samlet inn. Det står også litt om prosessen med transkriberingen, kodingen av materialet og veien videre over til analyseprosessen. Et viktig fokus er kvaliteten av studien og de etiske hensynene vi har tatt i betraktning.

I vårt *analysekapittel* presenterer vi våre funn fra de fire intervjuene vi har gjort med lærerne, samt elevsvarene fra spørreundersøkelsen til prosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen». Analysekapittelet er strukturert slik at vi begynner med å ta for oss den første delen av vår problemstilling, som omhandler grunnene til hvorfor elever har ufrivillig skolefravær. Vi ser først på intervjuene og deretter på elevsvarene fra spørreundersøkelsen. Den avsluttende delen av vår analyse, tar for seg det andre aspektet av problemstillingen og handler om lærernes erfaringer knyttet til forebygging for elever som sliter med ufrivillig skolefravær.

I *drøftingskapittelet* vårt utforsker vi analysen i sammenheng med teorien presentert i vår teoridel. Vi har valgt å bygge opp vår drøfting på samme måte som analysen. På denne måten blir det en rød tråd gjennom hele oppgaven. Vi begynner med å ta for oss den første delen av problemstillingen og undersøker årsakene til skolefravær. Her sammenfatter vi både lærernes og elevenes perspektiver. I den siste delen av drøftingen utforsker vi lærernes tilnærminger til forebygging av ufrivillig skolefravær.

I vår *avslutning* vil vi reflektere over vårt arbeid med denne masteren og gi en oppsummering av våre funn. Vi vil også dele våre tanker rundt hvorfor våre funn vil tilføre kunnskap innenfor temaet ufrivillig skolefravær. Vi reflekterer også over hvordan man videre kunne arbeidet med denne problematikken, basert på denne oppgaven.

### 1.3 Begrepsavklaringer

Her skriver vi noen begrepsavklaringer, som tydeliggjør hvordan vi har brukt disse ulike begrepene i vår studie.

#### **Ufrivillig skolefravær:**

Vi bruker dette begrepet om elever som har vansker med å komme på skolen av ulike grunner. Det trenger ikke oppstå et direkte fravær, men fraværet som oppstår er ofte basert på systemet rundt eleven, som for eksempel skolen og hjemmet. Vi ser også på dette i lys av individuelle faktorer.

#### **Tanker:**

I vår studie benytter vi oss av begrepet tanker, når det kommer til det som lærerne sier og elevene svarer i undersøkelsen. Dette innebærer hvilke refleksjoner som kommer til uttrykk basert på tidligere opplevelser og er påvirket av ens egen følelser knyttet til temaet.

#### **Erfaringer:**

Her er vi ute etter de konkrete hendelsene og situasjonene læreren og elevene har vært gjennom. Når personer snakker om sine erfaringer, må det selv ha opplevd disse gjennom deltagelse eller observasjon.

# Kapittel 2

## Teori

Det eksisterer en bred variasjon av forskningsteorier innenfor temaet ufrivillig skolefravær. I vår tilnærming benytter vi oss av tematisk analyse, som innebærer å identifisere relevant teori basert på dataene vi har samlet inn gjennom våre intervjuer og spørreundersøkelsen. Hovedfokuset vårt er å se på hva slags tanker og erfaringer lærerne og elevene har når det kommer til ufrivillig skolefravær, samt se på arbeidet lærerne gjør for å forebygge dette. Teorikapittelet er delt opp i 6 kategorier, og hver av disse tar for seg ulik teori som det er viktig å ha kunnskap om for å forstå konteksten av ufrivillig skolefravær. Vi begynner med å definere begrepene skolevegring og ufrivillig skolefravær, og utforsker hvordan disse fenomenene oppstår. Deretter ser vi på lærernes rolle i skolen for å forebygge ufrivillig skolefravær. Vi utforsker også hjemmets rolle og hvordan faktorer i hjemmemiljøet kan påvirke elevenes fravær, samt viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid. Videre ser vi på betydningen av barns psykiske helse i forhold til risikoen for at de vil kunne oppleve ufrivillig skolefravær. Avslutningsvis presenterer vi disse vitenskapelige teoriene: Maslows behovspyramide, teorien om selvbestemmelse av Deci & Ryan og Bronfenbrenners utviklingsøkolgiske modell, som alle er relevante for å forstå denne problematikken.

### 2.1 Hva er skolevegring og hva er ufrivillig skolefravær?

Det finnes mange begreper om elever som synes det er utfordrende å møte på skolen. To av de mest kjente er skolevegring og ufrivillig skolefravær. Man kan definere både skolevegring og ufrivillig skolefravær som vansker med å gå på skole grunnet et emosjonelt ubehag når det kommer til faglige eller sosiale forhold (King & Bernstein, 2000, s. 197). Det man legger i dette, er at elevene i utgangspunktet ønsker å komme på skolen, men at det er noe som gjør det vanskelig for dem. Skal man se nærmere på selve skolevegringsbegrepet, stammer det ofte fra en vegring som sitter i eleven. Denne vegringen handler om en engstelse for å komme på skolen, eller vanskeligheter med å være på skolen en hel dag (Kearney et al., 2008, s. 216). Dette innebære blant annet elever som ikke møter opp til enkelte skoletimer og de barna det er vanskelig å få sendt av gårde til skolen, da de kan ha store atferdsvansker om morgenen. Det kan også komme til uttrykk gjennom at elevene ofte kommer forsinket til skolen, men møter opp til tross for at det er svært utfordrende for dem å være der (Balakrishnan & Andi, 2019, s. 17). Skolevegring er et begrep flere begynner å stille seg kritisk til. Noe av grunnen til dette, er at begrepet kan forstås som at det legger mye av ansvaret på eleven (Shaafi, 2020). Vi benytter oss av begrepet ufrivillig skolefravær for å unngå dette.

Ufrivillig skolefravær legger i større grad vekt på at fraværet og ubehaget elevene føler på er systemmotivert. Dette er fordi det stammer fra systemet rundt eleven, som skolen og hjemmet. Man kaller det ufrivillig, grunnet at eleven selv ikke ønsker å ha et fravær, men får det som et resultat av omgivelsene. Det ubehaget elevene føler på her, stammer i stor grad fra tidligere erfaringer i livet (Havik et al., 2015). Eleven må nødvendigvis ikke ha et fravær selv om man føler på ufrivillig skolefravær, men det fraværet som oppstår regnes som udokumentert fravær, da det ikke kan kategoriseres som fravær grunnet sykdom eller andre godkjente fraværsårsaker (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Det som kjennetegner denne typen fravær, er således at barn og ungdommer engster seg i så stor grad for å være på skolen at de ikke klarer å gå dit selv om de har lyst. I motsetning til når elever skulker, er det et kjennetegn at de foresatte vet at deres barn er hjemme fra skolen fordi de engster seg for å være der (Amundsen & Møller, 2022, s. 2).

Fraværet for eleven kan ofte som nevnt over, være en løsning på et problem knyttet til utfordringer elevene har i skolen, og årsaken til dette fraværet kan være svært komplekst (Gran & Mosand, 2022, s. 8). Det kan være alt fra et utrygt læringsmiljø og sosiale utfordringer som er med på å påvirke elevenes skoleopplevelse og ønske av å være der. Man kan derfor si at skolefraværet er et symptom på noe annet, hvor løsningen for eleven blir å unngå det ubehagelige. Elevene kan vise unngåelsesatferd også ved å være borte enkelte timer, ikke ha med bøker og vandring ut av klasserommet (Gran & Mosand, 2022, s. 9). Derfor er det viktig å se på flere ulike årsaker til at ufrivillig skolefravær oppstår (Amundsen & Møller, 2022, s. 2). Dette er noe av det vi ser på i vår analyse og drøfting.

Skolefravær kan være med på å påvirke barn og unges sosiale, emosjonelle og faglige utvikling på en negativ måte. Dette vil kunne føre til dårligere prestasjoner på skolen, mindre mestringsfølelse, mer stress og sosial isolasjon, samt konflikter og spenninger i familien. På lengre sikt vil det kunne føre til frafall fra videre skolegang, manglende utdanning, problemer med å få seg jobb, økonomiske utfordringer og alvorlige grader av angst og depresjon (Havik, 2018, s. 53). Når ufrivillig skolefravær oppstår blir det gjerne omtalt som «bekymringsfullt fravær» eller «problematisk skolefravær», og dette kan bli sett på som samlebegrepet for alt dette fraværet selv om årsakene er mange og ulike. Det kan være store forskjeller på hva som vil være de rette tiltakene å sette inn for å hjelpe de ulike elevene (Amundsen & Grøgaars, 2023, s. 77). Disse tiltakene kan være veldig forskjellige, og varierer dersom elevene sliter med ufrivillig skolefravær, samt at det er viktig å tenke på individuelle forskjeller og hva som kan hjelpe den enkelte elev (Strand, 2021).

Noen tiltak for de som vegrer seg for å dra på skolen kan være psykoedukasjon, som vil si at eleven, foreldre og lærerne får opplæring i hva som skjer med kroppen når man opplever angst og frykt, samt hvordan man jobber med dette. Et annet tiltak kan være avspenningstrening der man lærer seg å stresse ned i hverdagen. Er man avspent i utgangspunktet, vil det å møte krevende situasjoner være vanskeligere enn om man klarer å slappe av. Man kan også øve på å sortere følelsene sine gjennom noe som kalles for et angsthierarki. Det vil si at man sorterer det man føler, på en skala fra 0-10 ved å bli eksponert for ulike situasjoner. Videre kan det å øve på slikt også kalles for eksponeringsterapi, der man utsettes for stimuli som man egentlig frykter for så å redusere denne frykten. Dette er tidkrevende og krever masse trening (Strand, 2021).

For elever som opplever ufrivillig skolefravær, kan noen tiltak være at lærerne arbeider rettet mot å finne noe på skolen som eleven føler er meningsfullt, slik at eleven motiveres for å komme tilbake. Skolen må også arbeide for at eleven skal oppleve tilhørighet og bli møtt på en respektfull måte. Elever trenger også å føle seg sett og oppleve en relasjonstilhørighet på skolen (Strand, 2021). Konkrete spørsmål kan være enklere for barn å svare på, og dette kan dermed hjelpe foreldre og lærere i å forstå årsaken til at barnet gruer seg for å dra på skolen (Havik, 2018, s. 28). Ett eksempel på et slikt spørsmål kan være: «Hva skal dere gjøre på skolen i dag? (Havik, 2018, s. 28)». Dette kan være en strategi foreldre og lærere kan bruke for å hjelpe elevene med å

sette ord på hvorfor de føler det er vanskelig å reise på skolen, eller hvorfor de gruer seg så mye til å dra dit. Det gjelder også å prøve å arbeide forebyggende, slik at man kan prøve å forhindre at elevene opplever slikt ufrivillig skolefravær. Her er laget rundt eleven og elevens egen stemme to sentrale og forebyggende områder det er viktig å fokusere på (Statped, 2021).

Skolevegring og ufrivillig skolefravær er to begreper man kan bruke litt om hverandre. I vår master forsøker vi å forholde oss til ett av begrepene grunnet at dette blir noe ryddigere og det kan være vanskelig å konsekvent skille disse begrepene fra hverandre på en tydelig måte. Med tanke på at begrepet skolevegring opplever kritikk for å legge «skylden» på elevene, har vi bestemt oss for å benytte oss av begrepet ufrivillig skolefravær. Lærerne vi har intervjuet, har selv brukt begge begrepene, og derfor har vi valgt å avklare dem begge.

## 2.2 Lærernes rolle i forebyggingsarbeidet av ufrivillig skolefravær

I opplæringsloven (2002, §9A), om elevene sitt skolemiljø, finner vi flere ulike forskrifter som handler om forebygging rundt elevene sitt psykososiale miljø. «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal forebygga brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helse, trivselen og læringa til elevane (Opplæringslova, 2002, §9A-3)». Denne loven viser til at skolen som organisasjon har en plikt til å arbeide for at elevene skal ha et trygt og godt skolemiljø.

Skolen har en aktivitetsplikt, som skal sikre at elever har eit trygt og godt psykososialt skolemiljø. «Alle som arbeider på skolen, skal følgje med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg (Opplæringslova, 2002, §9A-4)». Denne loven underbygger den forrige, og viser til at alle ansatte som jobber i skolen har en plikt til å arbeide for at eleven har det trygt der.

I den overordnede delen av læreplanen LK20, finner vi også mål som handler om elevenes skolemiljø. Der står det blant annet:

Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Dette delkapittelet fra overordnet del av læreplanen, viser til mye av det samme som vi finner i opplæringsloven § 9A. Både skolen som organisasjon og de ansatte på skolen skal arbeide for å fremme trivsel og bygge miljøer for elevene. Den overordnede delen trekker også frem at dersom man mangler dette, vil det føre til at læringen hemmes, noe som igjen kan føre til at ufrivillig skolefravær kan oppstå.

Lærerne har også et ansvar for å etablere støttende relasjoner i skolen. Å etablere dette innebærer å utvikle kompetanse for å kunne bygge gode relasjoner med elevene i



skolen. Relasjonskompetanse handler om lærernes evne til å støtte og motivere elevene sine gjennom å bygge en trygg relasjon, bestående av gjensidig respekt, toleranse og empati (Aspelin & Eklöf, 2023, s. 70-71). Er du som lærer innstilt på å forstå elevene dine, vil dette kunne gjenspeiles i dem og gjøre at de vil føle seg trygge og sett. En god trygghet på skolen vil gi elevene et godt utgangspunkt for å lære. Å arbeide med dette, handler også om å se seg selv som den voksne læreren fra elevenes blikk og perspektiv. Det vil si at man ser seg selv utenfra og justerer seg etter hvordan elevene reagerer på deg (Brandtzæg et al., 2017, s. 13). «Dette er et sentralt element i lærerens klasseledelse. Studier viser at gode relasjoner mellom elev og lærer har betydning for frafall, skolefravær og for ufrivillig skolefravær spesielt (Havik, 2023, s. 139).» En god relasjon mellom elevene og lærerne er derfor et sentralt element for å forebygge at elevene ufrivillig skolefravær.

For å forhindre at elever skal få et ufrivillig skolefravær, er det viktig med tidlig innsats, noe som vil være en forebyggende faktor. Det vil da være viktig å unngå en «wait to fail approach» som Kearney og Graczyk (2014) kaller det. Dette går ut på at mange skoler venter til det blir et høyt skolefravær før de setter inn tiltak. Fraværet vil påvirke elevenes akademiske utvikling og vil kunne føre til emosjonelle og atferdsmessige utfordringer (Kearney & Graczyk, 2014). For å kunne sette inn tiltak tidlig er det viktig å registrere og følge opp fravær:

Som en del av de universelle tiltakene bør en vektlegge tilsyn og oppfølging av fraværsregistreringen. Om skolen registrerer, administrerer og følger opp fraværet, kan man lettere identifisere elever som er i faresonen (Havik, 2018, s. 128).

Dersom lærerne og de ansatte på skolen som arbeider med elevene, er flinke til å følge opp fraværsregistreringen, vil dette være en tydelig og enkel måte å observere dersom en elev begynner å være borte fra skolen mer enn tidligere. Her kan man også finne mønstre etter når eleven har fravær. Er det for eksempel på spesielle dager eller i enkelte timer at eleven er borte? Dette kan være en start i å finne ut av hva som evt. plager eleven.

Mestring i skolen er viktig for både faglig og sosial utvikling. Uthus sier at: «Elever som mestrer skolelivet, har bedre forutsetning for å mestre livet (Uthus, 2017, s. 17).» Det å mestre det livet har å by på gir god psykisk helse (Bandura, 2001). Hvordan eleven har det faglig og sosialt vil gjensidig påvirke hverandre. Elever som har utfordringer med å få gode vennsrelasjoner vil ofte også ha vansker med å tilpasse seg sosialt, emosjonelt og faglig (Vedeler, 2007, s. 13). Dette understreker bare hvor viktig det er for skolen å legge til rette for mestring både faglig og sosialt i skolen. I teori om mestring er det ofte snakk om mestringsforventning, noe som defineres som «beliefs in one`s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s. 3). Mestringsforventning handler altså om hvilken tro man har til å mestre en situasjon eller oppgave. I skolen vil det være positivt at elever har en forventning om å mestre skolen. Det er fordi man vil da være mer positiv i møte med arbeidet, ha et større engasjement, tåler å møte mer motstand og man får større utholdenhet. Skal skolen lykkes med å utvikle mestringsforventning til elevene må man legge til rette for at de skal oppleve å mestre oppgaver, har gode rollemodeller og realistiske og oppmuntrende tilbakemeldinger (Uthus, 2017, s. 161). Konsekvensene av at elever ikke forventer å mestre fag i skolen er at de kan oppleve mer stress og angst i

lærings situasjoner (Uthus, 2017, s. 161). Det vil også være svært viktig at oppgavene tilpasses til et nivå som elevene kan mestre. Her er det viktig å ikke legge nivået for lavt. Elevene vil få en sterkere følelse av mestring dersom man må anstrenge seg for å løse oppgavene. Det er dette som styrker mestringsforventning mest når man møter oppgaver. Derfor må man legge til grunn realistiske forventninger til elevene hvor oppgavene er mulig å løse etter deres evner (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 160-161).

Mobbing kan defineres som: «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer (Olweus, 1991, s. 17)». Dette kan altså være aggressiv atferd og det kan være en maktrelasjon som er i ubalanse og den som blir mobbet kan ha vanskeligheter for å forsvare seg (Wendelborg, 2017, s. 93). Dette kan være et tegn på at det sosiale miljøet på skolen er preget av ulike hierarkier som er med på å bestemme disse maktforholdene i en klasse. Det finnes ulike typer mobbing: Det kan være muntlig eller skriftlig trakassering, utestenging og fysiske vold (Wendelborg, 2017, s. 94). Det å oppleve slik mobbing, vil være en stor påkjenning for trivselen på skolen og det kan ha konsekvenser for læringsmiljøet til de som opplever dette. Lærernes arbeid for å forebygge for at mobbing vil oppstå, og det å hjelpe og sette inn tiltak for de elevene som opplever dette, er utrolig viktig. «...Effektive tiltak mot negative konsekvenser av mobbing og krenkelser krever at skolen er en organisasjon som avdekker slik problematferd og har effektive rutiner og tiltak ved slike hendelser (Wendelborg, 2017, s. 106).

## 2.3 Faktorer i hjemmet som kan påvirke fraværet i skolen

Foreldrestilen har endret seg mye i løpet av de siste tiårene, og dette har påvirket hvordan forholdet mellom foreldre og barn er. «Det har åpnet seg et handlingsrom der barnas medbestemmelse har økt – ikke bare i forhold til mor og far, men i samfunnet som helhet (Brochmann & Madsen, 2022, s. 102)». Dette vil si at barna har fått mer «makt» hjemme og kan i større grad påvirke sin hverdag basert på egne ønsker og motivasjoner. For mange barn har dette gjort det mer fristende å bli hjemme, og terskelen for å være borte fra skolen har blitt lavere.

Et annet aspekt som kan vise seg i hjemmet, er parentifisering. Dette kan forklares som «...et mønster av familieinteraksjon hvor barn og ungdom tildeles roller og ansvar som innenfor deres kultur normalt utføres av voksne omsorgsgivere (Haugland, 2015, s. 212). Dette vil si at noen barn opplever å ha eneomsorgsrolle i familien som kan være med på å påvirke skolefraværet til eleven. Slike roller er forskjellige i ulike kulturer og forventningene de voksne har til barnas ansvar i hjemmet varierer. Dette kan for eksempel være et ansvar barna har overfor sine søsken eller sine foreldre, og det kan gjøre at elevene får et behov for å være hjemme i stedet for å dra på skolen (Haugland, 2015, s. 212-213).

Hvor mye tid barn får bruke foran en skjerm og på sosiale medier er noe som kan være med å påvirke fraværet til elevene. Det finnes både positive og negative sider ved at barn har tilgang til dette. Med tanke på vår problemstilling hvor vi ser på hva som forårsaker ufrivillig skolefravær, vil det være mest relevant å se på de negative effektene av barn som sitter mye foran en skjerm. Noe som både kan være positivt og negativt med den nye teknologien er at det er lettere å holde kontakten uten at man faktisk trenger å møtes (Kvam, 2011). Det vil derfor være mulig for elever å være sosial med andre selv om man er hjemme. En studie gjort i 2019 av Skalická viser til hvordan mye skjermtid kan påvirke barns emosjonelle forståelse. Barn som fra ung alder bruker mye tid foran en skjerm ser ut til å ha vanskeligere med å forstå både egne og andres

følelser. Det de tenker er grunnen til dette er at det er svært viktig for barn med interaksjoner ansikt til ansikt for å utvikle en god emosjonell forståelse (Skalická et al., 2019). Vannucci og Ohannessian (2019) har gjennomført en studie hvor de ser på sammenheng mellom bruken av sosiale media og den psykologiske utviklingen til barn mellom 11-14 år. Her fant de en sammenheng mellom høy bruk av sosiale medier og høyere fravær i skolen, det viser seg også å være en sammenheng til symptomer på depresjon og dårligere forhold til familie og venner. Selv om omfattende skjermbruk har mange negative konsekvenser, er det også indikasjoner på at personer som har høy bruk av Snapchat og Instagram, opplever økt støtte og tilknytning fra sine venner (Vannucci & Ohannessian, 2019). Flere har funnet lignende resultater når man ser på overdreven skjermbruk blant barn og hvordan det påvirker psykisk helse i negativ forstad, med det er også oppdaget at det påvirker den fysiske helsen. Barn som sitter mye foran en skjerm sitter også mye i ro, noe som ikke er særlig heldig for en kropp i utvikling. Det å bruke tid foran en skjerm kan også føre til dårligere søvnkvalitet og da spesielt om man er på skjermen rett før man legger seg (Lissak, 2018).

Vanskeligheter med å få sove og utfordringer med å få nok søvn er noe flere elever kan ha problemer med (Eriksen & Bakken, 2020). Hvor mye man sover er knyttet til kultur i familie og samfunnet og hver enkelt sitt behov (Grova, 2007). Det er derfor mange ulike årsaker til hvorfor barn og unge får søvnvansker og alder vil også spille inn en rolle. Noe av det Grova (2007) trekker fram som grunner til søvnvansker er familiestil og hvilken struktur som er lagt opp, livsstil, prestasjonspress, emosjonelle vansker og hvilke aktiviteter man gjør løpet av en dag. Hvis barn og unge ikke får dekket søvnbehovet, enten det er på grunn av for få timer søvn eller dårlig søvnkvalitet, vil dette få negative konsekvenser for mental og fysisk funksjon. Typiske tegn på at man får for lite søvn er konsentrasjonsvansker, irritabilitet, problemer med hukommelse og å lære, nedsatt energi og utholdenhet (Meijer et al., 2000, s. 146). Tretthet kan dermed også føre til vansker i skolen og det sosiale (El-Sheikh et al., 2007).

## 2.4 Samarbeid mellom skole og hjem

I dag ser vi at aksepten av skolen som en suveren autoritet er blitt svekket (Brochmann & Madsen, 2022, s. 107). Et eksempel er foreldre til barn som sliter med ufrivillig skolefravær. Noen av dem kan blant annet fortelle at de har «... opplevd at det er noe fundamentalt galt med skolen til barna allerede fra aller første skoledag. Dermed slås det en kile inn i relasjonen mellom skole og hjem (Brochmann & Madsen, 2022, s. 108)». Arbeidet med relasjonen til hjemmene må derfor arbeides mye med og det å bygge slike gode samarbeid mellom skole og hjem, er en sentral del av lærernes arbeid. Det kan gjerne beskrives som at man bygger en bro mellom skolen og hjemmet. Det vil si at det er en toveiskjørt gate, men denne broen kan også være utfordrende å bygge. (Hall & Gao, 2021, s. 21). Begrepet skole-hjem samarbeid har ikke en tydelig og ubestridt definisjon, men det handler om en gjensidig relasjon mellom begge partene - (Utdanningsdirektoratet, 2024). Lærerne og evt. andre ansatte på skolen må arbeide med å bygge en god relasjon til foreldrene, men det er også forventet at foreldrene har mye de ønsker å kommunisere til skolen (Hedlin & Frank, 2022, s. 271). Dette vil si at de gjerne kommer med krav og forventninger til lærerne etter hva de ønsker for sine barn. Det er derfor viktig å finne en god balanse slik at man best mulig kan legge til rette for et inkluderende skolemiljø, der foreldrene også føler seg som en del av laget (Berg & Rogstad, 2024).

Vi kan kategorisere skole-hjem-samarbeid på flere måter. Epstein (2005) deler foreldresamarbeid inn i noen hovedområder. Det første er oppdragelse og omsorg der foreldrene og lærerne sammen ønsker å hjelpe eleven i læringsprosessen. Foreldrene utveksler nyttig og relevant informasjon til skolen slik at de sammen kan arbeide mot barnets beste. Det andre området er å fokusere på denne kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet, slik at informasjonen går begge veier og partene føler seg trygge på at de blir oppdaterte. Det tredje kan være å fokusere på frivillig deltakelse fra foreldrene og legger til rette slik at foreldrene får en mulighet til å delta og engasjere seg i ulike aktiviteter på skolen. Det fjerde område handler om at skolen og hjemme samhandler når det kommer til elevenes faglige arbeid. Det femte område omhandler beslutninger. Det vil si at man sikrer at foreldrene får være med på å fatte beslutninger når det kommer til politikken og aktivitetene som foregår på skolen. Det siste og sjette området omfatter et samarbeid på samfunnsnivå. Det vil si gjennomføring av aktiviteter som gjør at andre samfunnsinstitusjoner støtter opp under skolen og arbeidet som gjøres der (Epstein, 2005, s. 179-182).

Skole-hjem-samarbeid skal være med på å skape trygge voksenpersoner som sammen samarbeider slik at eleven har et godt team rundt seg. Når det kommer til forebygging av skolefravær, er et slikt samarbeid svært viktig (Gran & Mosand, 2022, s. 34-36). Kvaliteten på dette samarbeidet er derfor en stor forebyggende faktor for at ufrivillig skolefravær vil kunne oppstå, dersom samarbeidet er godt etablert mellom skolen og hjemmet. «Kvaliteten på relasjonen mellom skolen og hjem vil alltid være av betydning, men tydeliggjøres når samarbeidet er motivert med sikte på å utvikle tilrettelagte planer for enkeltelever som ikke trives (Berg & Rogstad, 2024)». Det vil derfor være viktig med et ekstra fokus på denne relasjonen i slike tilfeller.

## 2.5 Psykisk helse

Verdens helseorganisasjon har de siste årene kommet med ulike formuleringer av hva som er definisjonen av mental helse, den som står i skrivende stund er "Mental health is a state of mental well-being that enables people to cope with the stresses of life, realize their abilities, learn well and work well, and contribute to their community (World Health Organization, 2022)." I denne definisjonen sier WHO at å realisere sine evner, å lære bra, å jobbe bra og å bidra til samfunnet man lever i, er noe man vil ha mulighet til når man har god mental helse. Den mentale helsen kan endres gjennom livet og blir påvirket både innad i individet og utenfor (World Health Organization, 2022). Det blir også nevnt at man må være i stand til å håndtere de stressende situasjonene livet byr på. Her ligger det til grunne at det er normalt å oppleve stress i livet og at for å ha god mental helse må man lære seg å takle dette. Stress er en stor faktor som påvirker den psykiske helsen til unge. Dette er noe som kan oppleves som et press som kommer «inn i hodet» og skaper stressende følelser som en reaksjon på dette presset utenfra (Eriksen et al., 2017). Dette er «... hverdagsplager som kan være utfordrende nok for de som rammes, og bidrar til begrenset livskvalitet. For noen vil plagene være starten på mer langvarige psykiske helseutfordringer (Eriksen & Bakken, 2020)». Opplever man å ha dette, kan det kalles for psykisk uhelse og dette kan være vansker som mennesker opplever i kortere og lengre perioder av livet (Braut, 2022).

Noen håndterer motgang og stress i livet bedre enn andre. Resiliens er et begrep brukt for å forklare motstandskraften et barn har mot å utvikle psykiske problemer til tross for at de opplever alvorlig risiko, som kriser eller truende omgivelser (Borge, 2018, s. 17). En kort definisjon av begrepet er derfor «Resiliens er god fungering tross risiko» (Borge,

2018, s. 21). De barna som gjør det bra i livet og har en normal utvikling selv om de har vært utsatt for mye stress og elendighet, vil dermed være resiliente barn. Ser man på hvilke faktorer som påvirker resiliens må man se på individuelle faktorer som temperament, personlighet eller genetikken til barnet. Familiebaserte faktorer som er knyttet til hvordan foreldrene til barnet håndterer foreldrerollen og faktorer i samfunnet hvor det er snakk om økonomi og velferd eller menneskeskapte og naturskapte katastrofer (Borge, 2018). Der er viktig å huske at alle barn reagerer ulikt på ulike hendelser i livet og hvor godt man håndterer risiko vil også kunne variere løpet av livet til hver enkelt. Alle samfunn har sine svakheter og selv om fattigdom er en risiko finner man mange sårbare unge i velferdssamfunnet og i familier med en god og trygg økonomi. Her blir det lagt vekt på at det ofte kommer et stort press om å prestere. (Borge, 2018, s. 44-46). Barn og unge opplever mye press i dagens samfunn. Da Skaalvik og Federici (2015) gjennomførte en undersøkelse om dette, kom det fram at det er prestasjonspresset i skolen elevene føler mest på. I den samme undersøkelsen kunne man også se en tydelig sammenheng mellom høyt prestasjonspress og lavere psykisk helse (Skaalvik & Federici, 2015).

Et annen faktor som kan være med på å påvirke elevenes psykiske helse, kan være om de har diagnoser eller lidelser som gjør at de opplever det som utfordrende å være på skolen, både når det kommer til det sosiale miljøet, eller det faglige på skolen «Et barn kan fungere fint på skolen med ADHD eller autisme. Poenget her er at diagnosen øker risikoen for at barnet skal utvikle ufrivillig skolefravær (Brochmann & Madsen, 2022, s. 37)». Mange av de som sliter med å komme på skolen, har ofte fått en utredning og endt opp med å få en diagnose. Det å ha en diagnose, kan igjen være en årsak til at eleven har ulike lærevansker eller andre typer adferdsvansker. Dette vil også være en medvirkende faktor til at disse elevene opplever ufrivillig skolefravær. (Brochmann & Madsen, 2022, s. 36). Angstlidelser er noe som kan forekomme i alle aldre, men være vanskelig å oppdage i barn, grunnet at det er vanlig å oppleve noe ubehag og frykt i ulike situasjoner. Man kaller det først en angstlidelse når barnet reagerer med en større frykt for noe enn det som er vanlig for alderen. Det vil strekke seg over tid, og angstlidelser som separasjonsangst og sosial angst er lidelser som kan skape en vegring og engstelse for å møte opp på skolen (Tetzchner, 2019, s. 57). Den psykiske helsen til elevene kan også bære preg av ulike litt mindre alvorlige følelsesmessige utfordringer. Det finnes ulike faktorer og grunner som gjør at elever sliter med slike utfordringer. Lavt selvbilde, dårlig selvtillit, kroppspress, prestasjonspress og andre faglige og sosiale utfordringer, er eksempler på slike årsaker. Dette kan utspille seg gjennom at elevene opplever å være triste, nedstemte og ha mange bekymringer (Eriksen & Bakken, 2020).

## 2.6 Vitenskapelige teorier

Det er mange ulike vitenskapelige teorier, som kan være aktuelle å benytte seg av basert på dataene vi har fått og vår videre analyse av våre intervjuer og elevundersøkelsen. Teorien om Maslows behovspyramide, teorien om selvbestemmelse av Deci og Ryan og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, er de vi tenker er mest relevante når det kommer til temaet ufrivillig skolefravær. Vi skal derfor se nærmere på disse tre teoriene her.

Maslows behovspyramide, ser på de grunnleggende behovene mennesker har og hvilke behov man trenger i ulike situasjoner. Maslow skiller disse behovene i to ulike kategorier; mangelbehov og vekstbehov. Mangelbehov består av grunnleggende behov alle mennesker har og som er nødvendige å få tilfredsstilt. Her deler Maslow igjen inn i

fire hovedgrupper. Dette er fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, behov for tilhørighet og kjærlighet og behov for å bli verdsatt og for å verdsette seg selv. Behovene er viktige for at et menneske skal oppleve fysisk og psykisk velvære. Når disse behovene er dekket, kan man videre se på vekstbehovene. Disse omhandler behov for kunnskap og forståelse, estetiske behov og behov for selvaktualisering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 144). Dette kalles derfor et hierarki av ulike behov som mennesker har og som er med på å påvirke hvordan man har det og hvor mottakelige man er for påvirkning utenfra. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 145). Ser vi på forholdet mellom mangelbehovene og vekstbehovene, kan vi se en sammenheng mellom hvordan disse påvirker hverandre. Mangelbehovene trenger å være tilfredsstilt før man klarer å bevege seg over i de øvrige nivåene. Det vil si at dersom noen elever ikke har dekket sine mangelbehov, som for eksempel sult og trygghet, vil dette være med på å påvirke kapasiteten elevene har for å klare å lære på skolen. Både mangelbehov og vekstbehov er faktorer som spiller inn for elever som opplever ufrivillig skolefravær. At disse behovene blir tilfredsstilt, er både skolen og hjemmet sitt ansvar (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 147).

Det er likevel også viktig å stille seg litt kritisk til denne teorien, da Maslow har fått en del kritikk for å ha hatt et litt for rigid syn på denne hierarkiske oppbygningen av menneskers behov (Mørken et al., 2015). En del av kritikken er også rettet mot at sentraliteten til noen av behovene vil variere og at mennesker derfor også til tider kan ha større behov for å dekke noen av de høyere behovene til tross for at de lavere behovene ikke blir dekket. Maslows sier heller ikke noe om hvor mye av det lavere nivået som må dekkes for å kunne bevege seg oppover i pyramidene (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 95). Det at man må «fylle» behovene er noe som kan bli misforstått. Maslows sier selv at behovene ikke trenger å være helt fulle, men at de må være tilstrekkelig fylt for å sakte kunne bevege seg til neste nivå. Hva som er «tilstrekkelig» fylt vil være vanskelig å vite (Haugsgjerd et al., 2009, s. 255).

Vi kan også se på ulike motivasjonsteorier som sentralt innenfor dette temaet, da motivasjon er en stor faktor som påvirker lyst til å gå på skolen. Det er mye ulikt som kan være med på å gi oss motivasjon. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, er for eksempel en viktig teori som gir oss et innblikk i selvbestemmelsen hos oss mennesker, samt hva det innebærer å ha en indre motivasjon. Det handler om å være en «agent» i eget liv og vi mennesker har et grunnleggende behov for selvbestemmelse. Det handler om å ønske å se seg selv som kilden til egne handlinger. Det vil si at denne atferden er frivillig og kan skje gjennom for eksempel egne interesser og verdier vi sitter på. (Deci & Ryan, 2000, s. 70). Det handler også om hvordan motivasjonen man har påvirker hvordan du har det, samt hvordan motivasjonen påvirker din atferd. Når en lærer ber elevene sine om å utføre en skoleoppgave, vil elevenes motivasjon for denne oppgaven være svært varierende for de ulike elevene i klassen. Noen vil føle på en motstandsfølelse og ikke noe lyst til å gjøre det de skal pga. stor mangel på motivasjon. Andre vil kanskje føle på en passivhet og likegyldighet når det kommer til oppgaven, da deres motivasjon er mangelfull og de ikke føler et behov for å gjøre det de skal. Andre vil igjen føle på et engasjement og vilje til å utføre arbeidsoppgaven, da de føler på en motivasjon for å utføre det de fikk beskjed om. Disse ulike følelsene knyttet til oppgaven reflekterer elevenes varierende motivasjon. Dette vil si at noen føler at oppgaven er verdifull og ser en mening i hvorfor de skal gjøre det, mens andre ikke ser noen verdi i dette og noen føler dette så sterkt at de ønsker å aktivt motsette seg lærerens beskjed (Deci & Ryan, 2000, s. 71).

Indre motivasjon er noe som fremmes av slike egne interesser og den har en belønning i form av at det skaper glede over selve aktiviteten som gjøres. Indre motivasjon kan ses på som noe som springer ut fra de grunnleggende behovene vi som mennesker har, og at denne atferden kan være en funksjon av våre grunnleggende psykologiske behov. En tilnærming til den indre motivasjonen avhenger ikke av noen form for ytre belønning. Denne motivasjonen kommer fra en form for egen belønning og av egen interesse. En annen tilnærming er behovet for kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse som vi mennesker har. Vi mennesker ønsker å få dette tilfredsstilt og dette er en betingelse for å oppleve å ha denne indre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148-149). For noen elever som opplever ufrivillig skolefravær, kan mangel på indre motivasjon være en faktor. Dette gjør at de ikke har et indre driv til å være på skolen.

Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vil også være relevant å se på for å gi svar til oppgaven. Denne modellen setter søkelys mot personen i utvikling og hvordan man blir påvirket av miljøet rundt seg. Bronfenbrenner (1979, s. 3), beskriver sin modell som «a set of Russian dolls». Den består av fire ulike lag som gjensidig påvirker hverandre. Helt innerst finner man personen i utvikling, som i vår masteroppgave vil være elevene, og hvordan de har det i samhandling med de nærmeste systemene rundt seg. Det som det blir lagt vekt på her er hvilken rolle man har i møte med disse systemene, hvilke relasjoner man har og hvordan det sosiale samspillet er (Aagre, 2014, s. 44). Disse systemene kan eksempelvis være skolen, familien og venner og kalles for mikronivået. Skal systemene befinne seg i dette nivået, er det et kriterium at eleven har kjent til dem over lengre tid og har jevnlig kontakt med dem (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Det er på dette nivået at lærere har mulighet til å ha direkte kontakt med elevene og påvirke elevenes utvikling gjennom å tilrettelegge for et godt lærings- og klasse miljø. På mesonivået, ser Bronfenbrenner på hvordan forbindelsene mellom de ulike systemene som eleven har en direkte deltagelse i, kan påvirke utviklingen til eleven. Et eksempel her kan være hvordan skole og hjem samarbeider (Bronfenbrenner, 1979, s. 3).

Økologiske overganger (ecological transitions) er også et sentralt begrep i den utviklingsøkologiske modellen og handler om hvilke endringer som skjer i livet til eleven. Eksempler på slike typer overganger er å få søsken, gå fra barnehage til barneskole, flytting og skilsmisse og medfører ofte endring i elevens rolle (Bronfenbrenner, 1979, s. 6). Bronfenbrenner bruker begrepet i hovedsak for å forstå sårbarhet, tilbaketrekning og utagering som følger av drastiske endringer i barns liv. Disse endringene vil kreve at eleven i stor grad greier å tilpasse seg den nye livssituasjonen (Aagre, 2014, s. 45). Når eleven går fra et mikrosystem til et annet som i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, vil det kreve et godt samarbeid mellom mikronivåene. Det kan være krevende for elevene å tilpasse seg de nye kravene, men et godt samarbeid mellom mikrosystemene på mesonivået vil hjelpe eleven i denne overgangen (Bronfenbrenner, 1979, s. 210).

Det tredje nivået er eksonivået og går inn på hvordan elevens utvikling blir påvirket av endringer i systemene uten at hen har direkte innflytelse på dette nivået. Det kan her være snakk om foreldrenes jobb eller ressurser til fritidsaktiviteter. Det fjerde og siste nivået kalles makronivået og endringer på dette nivået vil påvirke alle de tre nivåene under. På dette nivået ser Bronfenbrenner på hvordan endringer i samfunnet, også på land og verdensbasis kan påvirke eleven. Det kan da være snakk om endring i lover, politikk, krig og økonomi (Bronfenbrenner, 1979, s. 4).

# Kapittel 3

## Metode

Problemstillingen vi skal svare på er: «Hvilke tanker og erfaringer har lærerne og elevene om hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår, og hvilke tiltak gjør lærerne for å forebygge dette?». Vi har benyttet oss av en kvalitativ forskningsmetode og har derfor gjennomført fire semistrukturerte intervjuer av lærere i Trøndelag fylke. I tillegg til disse intervjuene, fikk vi tilsendt kvalitative elevsvar fra forskningsprosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen». Her har elevene fått svare på spørsmålet: «Noen elever kan ha vanskeligheter med å komme på skolen, har du noen tanker om hva dette kan skyldes?». Alle dataene er innhentet gjennom bruken av kvalitativ metode, men framgangsmåtene er ulike. Dette kalles datatriangulering, og går ut på at man bruker flere datakilder og/eller flere informantgrupper (Mathison, 1988, s. 13). Vi benytter oss av både intervju og spørreskjema som datakilder og har to ulike informantgrupper, lærere og elever. Det teoretiske perspektivet vi tenker vil være relevant i vår studie, er sosialkonstruktivisme og vi benytter oss av en tematisk analyse.

### 3.1 Kvalitativ studie

Det vi ønsker å oppnå med vår studie, er å få et bedre innblikk i hva lærerne og elevene har å si, om hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår. Videre skal vi se på lærernes erfaringer rundt arbeidet med forebygging av dette. Vi benytter oss av en kvalitativ metode. Kvalitativ forskning er gunstig å bruke for å svare på vår problemstilling. Metoden brukes når man har et ønske om å få et innblikk i gruppers og individers forståelse og refleksjoner om verden rundt dem (Aurini et al., 2022). Det er lærernes og elevenes egne tanker og erfaringer vi ønsker å se på. Dette gir oss en «dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin egen livssituasjon (Dalen, 2011, s. 15)». Ifølge Dalen (2011), er det dette som er målet når man bruker denne metoden. Kvalitativ forskning har et fleksibelt design, der alle stadier i prosessen er med på å forme veien videre og resultatene man ender opp med. Disse resultatene er blitt til gjennom at denne prosessen alltid er i utvikling (Maxwell, 2013, s. 4-6). Vi har i hovedsak skrevet teorien på bakgrunn av empirien vi har samlet inn, men vi leste en del relevant teori før vi satte i gang med denne innsamlingen. Våre bakgrunnskunnskaper har gitt oss en dypere innsikt i problemstillingen, som vi står ovenfor. Det er viktig med et tydelig mål, når man benytter seg av kvalitativ metode (Maxwell, 2013, s. 26). Vi har derfor hatt stort fokus på vår problemstilling gjennom hele prosessen, da det er den vi skal besvare.

#### 3.1.1 Sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn

Forskning innenfor kvalitativ metode, vil i stor grad bestå av å tilegne seg kunnskap og forståelse gjennom sosiale interaksjoner. Dette gjør at stort sett all kvalitativ forskning befinner innenfor et konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2010, s. 23). Målet med vår studie, er å få et innblikk i hvilke tanker lærere og elever har rundt hvorfor det oppstår ufrivillig skolefravær, samt få kunnskap om hvilke erfaringer lærere sitter på når det kommer til forebygging av dette. Med utgangspunkt i denne problematikken, vil vi her argumentere for hvorfor vår studie befinner seg innenfor et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Virkeligheten betraktes som noe som er samfunnsskapt og dermed kan ulike mennesker også sitte på veldig ulike oppfatninger av det «samme» fenomenet



(Tjora, 2017, s. 27-28). Vi kan derfor si at det finnes et mangfold av virkeligheter, som alle oppleves som ulike hverdagsvirkeligheter (Berger & Luckmann, 1966, s. 42). Noen tolkninger av denne virkeligheten vil derfor oppnå dominans fremfor andre tolkninger. Dette vil skje på bakgrunn av de sosiale prosessene som skjer i samfunnet (Tjora, 2017, s. 27-28). Det vil dermed bety at lærerne og elevene vil kunne gi ulike svar selv om vi spør om det samme. Noen av tolkningene vil dermed dominere over andre. Alle har ulike bakgrunner, sitter på ulike følelser og har forskjellige opplevelser når det kommer til det samme temaet. I vår studie vil vi gjennom å intervju fire ulike lærere, samt se på flere ulike elevsvar rundt temaet ufrivillig skolefravær, få kunnskap og innsikt i informantenes ulike virkelighetsoppfatninger. Disse tankene og erfaringene som vi her er ute etter, er noe som blir skapt og opplevd gjennom sosiale interaksjoner. Elevene og læreres virkelighet og hva de sier og svarer, vil i stor grad være påvirket av dette. Tidligere erfaringer er med på å utvikle oss som mennesker, både i tankesett og handling. Dette skinner også igjennom når det kommer til hva man formidler. I et intervju, vil man også få kunnskap som er preget direkte av relasjonen mellom informant og intervjuer. Når man møtes i en intervjusetting, vil begge parter sitte med sine subjektive tanker og erfaringer rundt temaet. Sammen vil man konstruere ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 118).

### 3.1.2 Triangulering

Det sosiale fenomenet «ufrivillig skolefravær», er komplekst. Vi ser derfor en styrke i å se på dette fra ulike innfallsvinkler, samt bruke ulike tilnærminger. Bruker man minst to ulike tilnærminger for å svare på forskningsspørsmålet, kalles dette triangulering (Flick, 2011). Denzin (1970) har utarbeidet ulike former for triangulering (Mathison, 1988, s. 13). Det som for oss er mest relevant å bruke i vår masteroppgave, er datatriangulering. Når man bruker denne formen for triangulering, vil det bety at man bruker flere datakilder for å samle inn informasjon (Mathison, 1988, s. 14). I vår studie samler vi inn data på to ulike måter. Dette gjør vi både gjennom å intervju og gjennom å få tilsendt svar fra en spørreundersøkelse. Vi bruker derfor også ulike informantgrupper.

Når ideen om triangulering først ble introdusert, ble den brukt som en strategi for å styrke validiteten i arbeidet (Denzin, 1970). Denne tanken, er noe som har fått kritikk og som videre har ført til en ny forståelse av trianguleringsbegrepet. Målet med å bruke triangulering er at det skal gi kunnskap på ulike nivåer. På den måten får man kunnskap utover det som hadde vært mulig ved bruk av bare en enkelt tilnærming. Dette vil igjen øke kvaliteten i arbeidet (Flick, 2007, s. 41). Triangulering skal bli brukt som en ekstra kilde for å samle inn kunnskap til forskningsspørsmålet, noe som kan gi en dypere og mer omfattende forståelse av det som blir undersøkt (Flick, 2018, s. 784). Når vi i vår studie bruker ulike informantgrupper, samt samler inn data på to ulike måter, vil vi kunne se hvordan svarene overlapper og utfyller hverandre.

## 3.2 Spørreundersøkelse

Gjennom prosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen», har vi fått tilsendt data der en rekke elever har svart på et spørsmål om ufrivillig skolefravær. Dette forskningsprosjektet har foregått gjennom et samarbeid mellom NTNU og flere skoler i Trondheim. Dataene i prosjektet er hentet gjennom ulike undersøkelser fra ca. 2000 elever som begynte i 7. trinn i 2021. Elevene skal følges til de går ut av videregående skole i 2028. Av de 2000 elevene i prosjektet, fikk vi tilsendt om lag 1500 svar. Dette tilsvarer deltakelse fra 15 ungdomsskoler. I vår oppgave skal vi se på, analysere og

drøfte svarene til elevene fra da de akkurat var ferdige med 7. trinn. På dette tidspunktet, satt de på ferske erfaringer fra barneskolen.

I vår studie skal vi arbeide med data som vi har fått tilsendt fra lederen for dette prosjektet. «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen» består i utgangspunktet av kvantitative data, men spørsmålet som vi har valgt ut, blir sett på som kvalitativt. Eleven fikk skrive tekstsvaer, basert på hva de selv tenkte og de hadde mulighet til å utdype svaret sitt. Det spørsmålet vi tar utgangspunkt i er: «Noen elever kan ha vanskeligheter med å komme på skolen, har du noen tanker om hva dette kan skyldes?». Her skal vi se på de svarene som er relevante for vår problemstilling. Det vil si at vi skal trekke ut det elevene tenker, om hvorfor noen kan oppleve ufrivillig skolefravær.

### 3.3 Intervju

Vi har som sagt benyttet oss av en kvalitativ forskningsmetode, der intervjuet også er kvalitativt. Dette vil si en type intervju der ønsket er å få innsikt i erfaringene personene sitter på. Det kan være temaer knyttet til jobb, studier eller familieliv (Larsen, 2017, s. 101-102). Vi har intervjuet lærere som har praktisk erfaring innenfor feltet ufrivillig skolefravær. Der spurte vi etter deres tanker og erfaringer rundt hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår, samt deres refleksjoner når det kommer til forebygging av dette.

Det var hensiktsmessig å bruke et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er en blanding av et *åpent* og et *strukturert* intervju. Det kan også beskrives som en fri samtale som likevel holder seg til temaet (Tjora, 2017, s. 113). Det å få gjennomført dette intervjuet krevde derfor en del forberedelser fra oss og en intervjuguide. Målet her, var at informantene skulle kunne fortelle om sine erfaringer på en måte som følte fri, samtidig som vi ønsket å lede samtalen. På denne måten fikk vi de svarene vi trengte.

Lærerne sitter på mange forskjellige erfaringer, samt mange ulike tanker når det kommer til hvorfor det oppstår ufrivillig skolefravær blant elevene. De arbeider også på ulike måter med å forebygge av dette. Det var derfor naturlig at vi stilte ulike oppfølgingsspørsmål til lærerne vi intervjuet, og på denne måten kunne den enkelte lærers erfaringer komme enda tydeligere frem. Å stille oppfølgingsspørsmål innebærer at man som intervjuer inntar en posisjon som en aktiv lytter. Der skal man vise en evne til å lytte til det informanten forteller, og dermed være i stand til å stille utdypende spørsmål basert på informasjonen man får underveis i intervjuet. Dette krever at vi som intervjuere sitter på kunnskap rundt temaet fra før, slik at vi vet hvilke tråder av informasjon i intervjuet vi ønsker å følge opp, og spørre videre om (Tjora, 2017, s. 113). Vi visste at vi kom til å oppleve en asymmetrisk relasjon mellom vi som forskere og de som ble intervjuet. Det oppstår ved at det er vi som har ansvar for innholdet i intervjuet og definere hva det skal handle om (Larsen, 2017, s. 98). Vi var interesserte i å høre hva de vi intervjuet hadde å fortelle om ufrivillig skolefravær, samt at de skulle komme med sine egne tanker og refleksjoner rundt temaet. Likevel hadde vi et mål og et ønske rundt hva vi ville innhente av intervjudata.

#### 3.3.1 Utvelgelse og presentasjon av deltagere

Når det kom til rekrutteringen av deltagere til intervjuet i vår studie, brukte vi nettverket vi har opparbeidet oss gjennom studietiden. Noen av de kriteriene vi hadde for utvelgelse av informantene, var at de måtte være utdannet grunnskolelærere og jobbet minst 5 år i yrket. De måtte også ha erfaring med elever som opplever ufrivillig skolefravær. Det å finne informanter ut ifra disse kriteriene blir sett på som en strategisk

og teoretisk utvelgelse. Informantene vil derfor ikke være tilfeldig plukket ut og de må kunne si noe om teamet vi ønsker informasjon om (Tjora, 2017, s. 130). Det å bruke lærere fra vårt nettverk er noe vi så på som gunstig i utvelgelsesprosessen. Her visste vi at de oppfylte kriteriene, allerede før vi spurte om de ønsket å stille til intervju.

Når man skal velge hvor mange deltagere som blir valgt som informanter i et forskningsarbeid, vil det bunne i hva som er formålet med undersøkelsen. Noe som det er viktig å ta hensyn til, er tiden vi har på arbeidet. Dette henger sammen med hvor mange informanter som må til for å foreta en dyptgående analyse av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det er noe splid om hvor mange som bør intervjues i en kvalitativ studie, men ifølge Dukes (1984) vil tre til ti deltagere være nok for å kunne få et helhetlig bilde (Dukes, 1984, s. 200). I Postholms (2010), står det at det vil være lurt å ikke ha så mange flere enn tre deltagere i mindre forskningsstudier (Postholm, 2010, s. 43). Med bakgrunn i Dukes (1984) utsagn tenkte vi at tre er et minstekrav, og at det derfor ville være lurt å ha fire intervjuer i tilfelle noen skulle trekke seg. Vi antar også at et antall på fire informanter, vil være nok til å finne svar på det vi ønsker og samtidig gi oss mulighet til å gjennomføre en dyptgående analyse.

Informantene som ønsket å stille til intervju kommer alle fra Trøndelag og befant seg i områder ikke alt for langt unna Trondheim. De fleste intervjuene ble gjennomført på skolen informanten jobbet på, med unntak av et som ble gjennomført på et grupperom på campus. For å få bedre kjennskap til lærerne som ble intervjuet, vil vi introdusere de med relevant informasjon. For å anonymisere, valgte vi å benytte oss av fiktive navn. Her er en kort introduksjon av lærerne vi har intervjuet:

Lise ble ferdig utdannet allmennlærer i 2001, men har tatt videreutdanning i norsk og tar en master i spesialpedagogikk. Hun har jobbet i 17 år som kontaktlærer og har mest erfaring fra 5-7. trinn. Hun har også undervist elever fra 3.trinn.

Maria har fireårig allmennlærerutdanning med spesialpedagogikk. Hun har jobbet som lærer siden 2004, og jobber mest på småtrinnene første til fjerde, men har også vært litt på femte til syvende trinn.

Jan har fireårig adjunktutdannelse. Han har jobbet som lærer siden 2009 og har jobbet på trinnene tredje til syvende.

Tora har tatt allmennlærerutdanning og har i ettertid tatt en del ekstra fag på NTNU. Hun startet å jobbe som lærer i 1997 og har jobbet mest på mellomtrinnene, men har arbeidet på alle trinnene fra første til tiende.

### 3.3.2 Utforming av intervjuguide

I semistrukturerte intervjuer er det viktig å legge noen føringer, det er derfor essensielt å utarbeide en god intervjuguide (Larsen, 2017, s. 101-102). Målet med den er at den skal vise en tydelig struktur på hvordan intervjuet skal foregå, men samtidig åpne opp for at informantene skal kunne snakke og formidle det de ønsker å trekke fram (Dalen, 2011, s. 26). Vi utformet intervjuguiden i undertemaer som alle inneholder spørsmål rettet mot ulike aspekter av problemstillingen vår. Det var også en stor jobb å finne gode spørsmål som alle tok utgangspunkt i problemstillingen og det vi ønsket å finne ut av. Vi lagde en del åpne, men også noe konkrete spørsmål som vi ønsket at informantene

skulle svare på. I en intervjuopprosess vil det også være viktig å tenke på oppbyggingen av intervjuguiden når det kommer til tillitsbygging og det å gjøre informantene trygge, slik at de ønsker å åpne seg og føle at de kan svare på spørsmålene på en ærlig måte (Larsen, 2017, s. 101-102). Vi valgte derfor å starte med noen lette og konkrete åpnings spørsmål som omhandlet utdanning og arbeidserfaring til lærerne. På denne måten ble vi bedre kjent med dem og vi kunne samtidig samle inn bakgrunnsinformasjon. Dette ga oss og læreren en myk start før vi begynte å spørre om de dypere og mer utfordrende spørsmålene. I arbeidet med utformingen av intervjuguiden var et annet nøkkelement å sikre at spørsmålene var engasjerende og interessante for informantene. Dette var avgjørende for å skape et miljø der de følte seg inspirert til å gi detaljerte og engasjerte svar. For å få dette til var det viktig at vi stilte spørsmål som vi visste de hadde noe kunnskap om og spørsmål der vi selv var oppriktig interesserte i svarende deres (Maxwell, 2013, s. 23). Det semistrukturerte intervjuet ga oss også mulighet til å bygge videre på lærerens svar. Det å være fleksibel i møte med lærerens initiativ er viktig i semistrukturerte intervjuer (Larsen, 2017, s. 99-100). Vi hadde derfor en nøye gjennomgang av intervjuguiden før vi gjennomførte intervjuene. Dette gjorde at vi ble kjent med materielt og kunne bygge videre på lærerens svar ut i fra spørsmålene i intervjuguiden.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervju

I avsnittet over fortalte vi om vår oppbygging av intervjuguiden og vår utforming av spørsmålene vi brukte. Her nevnte vi viktigheten rundt det å sette seg inn i intervjuobjektets situasjon og tenke på hvordan de kan forstå og svare på spørsmålene vi stiller (Maxwell, 2013, s. 75-76). På bakgrunn av dette valgte vi å gjennomføre et prøveintervju før vi gjennomførte intervjuene våre med de ekte informantene. På denne måten fikk vi prøvd ut intervjuguiden i praksis, og sett hvordan våre spørsmålsformuleringer ble tatt imot av den vi intervjuet. Dette gjorde at vi kunne omformulere oss der det var nødvendig, slik at spørsmålene ble enda mer tydelige. Vi fikk også øvd oss på å være i en intervjusituasjon og dette gjorde oss litt mer rustet før vi skulle ha de ordentlige intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført gjennom individuelle runder, der vi også tok lydopptak. Vi som forskere var begge med under alle intervjuene, men det var en av oss som hadde hovedansvaret for selve intervjugangen og stilte spørsmålene til informantene. I utvelgelsesprosessen endte vi med å finne to informanter hver, noe som gjorde at vi begge hadde en relasjon til halvparten av informantene som deltok. Vi valgte derfor å ha hovedansvar for intervjuene til de vi ikke kjente fra før. Dette gjorde vi for at intervjuene skulle bli så profesjonelle som mulig, ved at intervjuer og informant ikke hadde kjennskap til hverandre. På denne måten kunne vi klare å unngå intern informasjon som eventuelt ville kunne dukke opp. Vi ønsket å etablere en avstand i relasjonen mellom oss som forskere og informantene som forskningsdeltakere. Slik passet vi på å holde tilbake personlige synspunkter (Postholm, 2005).

Intervjuet vårt var bygd opp som et semistrukturert intervju, der vi med en godt planlagt og utformet intervjuguide hadde en struktur på intervjuet som vi arbeidet oss gjennom. Vi stoppet også opp og tilføyde oppfølgings spørsmål der det var naturlig og lot informantene fortelle om sine tanker og erfaringer der det var naturlig for dem. På denne måten ble alle intervjuene også vinklet litt forskjellig og hva som ble hovedfokuset i intervjuet varierte ettersom hvem informantene var. Slik fikk vi flere ulike syn på temaet og dette ga oss mye forskjellig materiale, som vi har satt oss inn i og analysert.

### 3.3.4 Forskerrollen og forforståelse

I en slik studie som vi har arbeidet med, er det viktig at vi er bevisste på vår rolle som forsker. Vi vil sitte på en subjektivitet gjennom forkunnskapene vi har, og dette kan være med på å påvirke våre tanker gjennom arbeidsprosessen. Det at vi har god kunnskap til temaet ufrivillig skolefravær, var viktig for å kunne stille de gode spørsmålene. Disse skulle føles som relevante spørsmål for informantene (Postholm, 2010, s. 82). Det vil derfor ikke være mulig å holde gode intervju, uten at vi som forskere har noen form for forkunnskap. Med tanke på at våre tidligere erfaringer kunne gjøre det vanskelig å holde seg objektiv i intervjusituasjonen, var det spesielt viktig å fokusere på at det var informantens egne tanker og erfaringer vi ønske å få frem. Det var deres stemme som skulle høres. Selv om dette var vårt fokus, tok også intervjuene ulike retninger basert på den informasjonen informantene fortalte. Dermed var det også en sjanse for at våre egne tanker og meninger ville kunne dukke opp i oppfølgingsspørsmålene vi stilte. Det kom litt an på hva vi syntes var interessant å finne mer ut av. Vi var derfor med på å påvirke intervjuets retning, noe som også er en av premissene for kvalitativ forskning gjennom et semistrukturert intervju (Postholm, 2010, s. 23)

Vi som forskere sitter på noen ønsker og tanker rundt hva vi vil lære om og det vil være uunngåelig å forhindre at vi derfor førte intervjuene i den retningen. Dermed vil mange av resultatene vi fikk i de ulike intervjuene formes av den som også holdt det. Resultatene kunne da sett annerledes ut dersom det var noen andre som var ansvarlig for å styre intervjuene. Her er det også viktig å trekke inn at vi som forskere kjente informantene på forhånd, slik at intervjugangen ble litt formet av dette. Vi tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, og det vil derfor ikke være et poeng at studiet skal være «urørt» fra ytre faktorer. Målet er, at vi ut ifra våre subjektive meninger og tanker skaper en nye kunnskap sammen med de som vi intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 118). Alle slike erfaringer som vi satt på da vi gikk inne i dette prosjektet, vil være med på å påvirke våre egne tanker når det kommer til analysen og drøftingen videre i oppgaven. Det er derfor viktig at vi redegjør for denne forståelsen i begynnelsen, slik at det blir klart hvilket grunnlag vi har, før vi går i gang med videre arbeid.

## 3.4. Analyse

For å gjennomføre analysedelen av vår studie, ble det viktig å finne en analytisk tilnærming som er kompleks og viser nyanser nok til å kunne systematisere og forstå den kvalitative dataen. Tematisk analyse (temaanalyse), går ut på at man sammenligner data på tvers av deltagere for å få en dypere forståelse rundt det vi ønsker å finne svar på. For å kunne gjennomføre dette krever det at man koder og klassifiserer dataene på en konsekvent måte (Thagaard, 2018, s. 171). Dette er den tilnærmingen vi tenker passer best å anvende for å få innblikk i kompleksiteten i vår todelte problemstilling. I prosessen med å analysere dataene, ble det naturlig å starte med transkribering av intervjuene. Transkriberingen ga oss en mulighet til å bli enda bedre kjent med datamaterialet, som vi videre skal systematisere.

### 3.4.1 Transkripsjon

I transkriberingen vår har vi fokusert på å skrive ned intervjuene på et detaljert nivå, samtidig som hovedfokuset er på innholdet i intervjuene. Vi valgte derfor å ikke transkribere mimikk eller lyder. Transkriberingen gjorde vi i kort tid etter at intervjuene var holdt, slik at de var ferskt i minnet. Noe informasjon kan bli tapt når man bare hører

lyd og man kan få mer informasjon av å huske settingen, blick og gestikulering. Likevel er transkriberingen fullstendig og vi har skrevet ned alt som ble sagt, samtidig som vi har fokusert på å anonymisere informantene og informasjonene som ble gitt til oss. Alt av dialekter og ulike muntlige særegenheter gjorde vi om til bokmål (Tjora, 2017, s. 173-175). Selv om vi transkriberte til bokmål, har vi forsøkt å forholde oss til den muntlige talen og setningsoppbyggingen som informantene brukte. Det er viktig å tenke på forskningsetikken, og hovedfokus vil være på informantene og at de ikke skal komme til skade gjennom vårt videre arbeid. Det vil si at informantene har kontroll på hvilke personopplysninger vi samlet inn og hva vi gjør i vårt videre arbeid med dette (Tjora, 2017, s. 175-176).

### 3.4.2 Analyseprosessen

I analysen vår kommer vi til å ha en induktiv tilnærming, som vi videre tar med oss inn i drøftingsdelen. Det vil si at vi jobber med data som vi har samlet inn via intervjuene våre, samt gjennom elevundersøkelsen og bruker denne empirien til å arbeide videre mot det teoretiske innenfor temaet. Vårt første steg i analyseprosessen er å benytte oss av en induktiv empirinær koding. En slik koding er svært nær empirien og ligger tett på utsagn som er sagt i intervjuene og som allerede finnes i datamaterialet vårt (Tjora, 2017, s. 197-198).

Videre i vår analyseprosess handler det om å finne mønstre, se likheter og ulikheter gjennom eksemplene vi har fått samlet inn (Larsen, 2017, s. 116). Vi har derfor sortert dataene våre gjennom å benytte oss av Nvivo, som er et kvalitativt sorteringsprogram. Dette hjelper oss med å kode resultatene systematisk, og det ga oss muligheten til å lage koder som ga uttrykk for erfaringene deltakerne sitter på. Vi valgte å kode materialet vårt inn i tre hovedkategorier og ut ifra disse sortere kodene inn i relevante underkategorier. Gjennom en slik prosess, fant vi også ut at det ble naturlig å sortere vekk de delene av intervjuene som ikke var relevante for vår problemstilling. Dette gjaldt også de elevsvarene som ikke ga oss noe videre nyttig informasjon med utgangspunkt i spørsmålet de fikk stilt. En slik sortering er med på å snevre inn empirien, slik at vi sitter igjen med de viktige resultatene, som vi skal se videre på. Vi delte arbeidet mellom oss og kodet to intervjuer hver, samt arbeidet med elevundersøkelsen sammen.

## 3.5 Kvalitet

I vår studie vil det være viktig å ha fokus på kvalitet. For å sikre kvalitet, er det relevant å se på pålitelighet, gyldighet og generalisering (Tjora, 2017, s. 231). Kvaliteten på arbeidet som blir gjort, er noe man må tenke på gjennom hele utformingen av studien. Dette gjelder fra problemstillingen utformes til de avsluttende refleksjonene. Vi kan se på et fenomen gjennom ulike vinklinger, noe som kan styrke dataen ved at de utfyller hverandre, eller tilfører noe ekstra (Ayiro, 2012). Vi får gjennomført dette, gjennom å bruke ulike verktøy for datainnsamlingen samt ha ulike informanter.

Når man ser på *påliteligheten* til en oppgave, må man ta høyde for forskerens egne tanker og erfaringer knyttet til temaet (Tjora, 2017, s. 235). Vi er begge lærerstudenter og har hatt direkte erfaringer med folk som opplever eller har opplevd ufrivillig skolefravær. Begge har også lest en del teori knyttet opp mot dette temaet. Når man bruker en kvalitativ metode, er det innforstått at man ikke greier å være helt nøytral. Det å ha et teoretisk grunnlag, vil være svært viktig for å kunne videreutvikle en god oppgave, men også personlige erfaringen vil komme godt med. For å styrke påliteligheten i studien vår, har vi derfor underveis forsøkt å redegjøre for hvilke valg vi

har tatt og hvorfor vi velger å gjøre det på denne måten. Dette handler om å vise *transparens*, også kalt gjennomskiktighet i oppgaven (Tjora, 2017, s. 248). Dette innebærer å kontinuerlig reflektere over og dokumentere de valgene vi tar angående metode, spørsmål vi stiller, utvelgelsesprosessen av deltagere, teoretisk rammeverk og empirisk analyse. For at dette skal være mulig har vi skrevet notater underveis med de tankene og erfaringene som er med på å påvirke vår studie. Dette gjorde det lettere å argumentere for våre valg. Våre tidligere erfaringer er også noe som vil påvirke vårt engasjement (Tjora, 2017, s. 235). Med tanke på at dette er uunngåelig og nødvendig i gjennomføring av en kvalitativ studie, har vi forsøkt å begrunne alle valg underveis. Gode refleksjoner på de valgene vi tar er det som vil øke kvaliteten i studien. Dette er også det som gir leseren selv mulighet til å ta stilling til denne kvaliteten (Tjora, 2017, s. 251). Vi benytter oss av intervju og spørreskjema for å samle inn empiri. I fremleggingen av empirien i analysedelen har vi brukt en del direkte sitater. Dette gir leser direkte tilgang til det informantene har skrevet og sagt, uten at de er påvirket av vårt engasjement. Dette gir et tydelig innblikk i hva vi har samlet inn, noe som øker påliteligheten til studien (Tjora, 2017, s. 237).

For å oppnå *gyldige data*, også kalt *validitet*, må studien svare på det vi stiller spørsmål om (Tjora, 2017, s. 232). Vi har derfor jobbet med å formulere problemstillingen vår slik at vi finner svar på det vi faktisk er ute etter, og hva våre funn viser. Det vil også være viktig å bruke et forskningsdesign som gjør det mulig for oss å gi et svar på denne (Aurini et al., 2022, s. 89). Valg av metode, datainnsamlingsstrategi og avgrensninger, er nøye vurdert for å besvare vår problemstilling på en best mulig måte. En måte å styrke gyldigheten på, er gjennom å sammenligne våre funn med annen relevant forskning (Tjora, 2017, s. 234). Vi har en teoridel som er nøye utvalgt basert på empirien vi har samlet inn, gjennom intervju og spørreundersøkelser. Vi benytter oss av datatriangulering, noe som gir oss mulighet til å se på et fenomen fra flere vinkler. Vi innhenter svar fra lærere og elevers perspektiver og bruker ulike datainnsamlingsmetoder, noe som er med på å underbygge våre funn og dermed gyldigheten av dem (Mathison, 1988, s. 13).

*Generalisering*, også kalt *overførbarhet* handler om hvor godt dataene og konklusjonene fra studien gjelder for andre situasjoner. Hvordan man generaliserer i en kvalitativ studie er noe som lenge har vært omstridt. I kvalitativ forskning er det ofte et mindre utvalg av deltagere. Resultatene man kommer fram til, er ofte basert på informantenes egne refleksjoner. Målet med studien er ikke at funnen skal være universelle, men heller å få økt kunnskap om dybden og kompleksiteten i fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). *Analytisk generalisering* er en form for generalisering som kan brukes i kvalitative studier. Den kan deles inn i forskerbasert og leserbasert. I det første tilfellet gir forskeren detaljerte beskrivelser og argumentere for hvorvidt deres funn kan overføres til andre situasjoner. I det andre tilfellet er det leseren selv som skal vurdere om resultatene kan generaliseres, basert på detaljerte beskrivelser av studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Vi har underveis forsøkt å redegjøre for våre funn på en inngående måte, samt i hvilken kontekst vi kom fram til dette. Dette vil gi leseren selv en mulighet til å se hvilke situasjoner våre funn kan overføres til. Empirien vi har samlet inn, blir også styrket av teori, noe som igjen vil gjøre at de forsterker hverandre, og kvalitetssikrer våre resultater (Tjora, 2017, s. 18-24).

### 3.6 Etiske betraktninger

Det er viktig å forholde seg til de etiske retningslinjene i gjennomføringen av en studie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Dette omhandler de lovene og reglene, som er gjeldene for en studie. Det vil blant annet være å ta hensyn til de vi intervjuer og hvem de snakker om. For å få tillatelse til å intervjuere lærerne, måtte vi først søke om godkjenning fra Sikt (kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Før intervjuene tok sted, fikk informantene tilsendt hvert sitt samtykkeskriv der de fikk informasjon rundt prosjektet vårt, samt hva vi hadde som hensikt å bruke dataene til i ettertid. Vi ga også beskjed til informantene om at de når som helst kunne trekke seg, også etter at intervjuene var gjennomført. Vi benyttet oss av diktafon-appen som er godkjent fra NTNU, når det kommer til oppbevaring av datamateriale. Deltakerne fikk også muligheten til å lytte til opptakene av intervjuene hvis de ønsket det. I tillegg fikk de anledning til å gi tilbakemelding, dersom de ønsket å få fjernet eventuelle deler av samtalen. Når det kommer til spørreundersøkelsen fra «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen», har dette også blitt godkjent av Sikt før vi fikk tilsendt dataene derfra. Denne prosessen var ikke vi med på.

Underveis i transkriberingen valgte vi å skille mellom I (intervjuer) og L (lærer). Vi begynte dermed anonymiseringen allerede her. Selv om dette fungerte fint i transkriberingen, så vi oss nødt til som nevnt tidligere, å gi lærerne fiktive navn. Dette gjorde det lettere for oss å holde oversikt over hvem som sa hva. Vi synes også at lærerens stemmer i større grad kommer frem på denne måten. Det blir noe mer menneskelig rundt dem. Data hentet fra «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen» var allerede anonymisert. Vi måtte fortsatt ta hensyn til at vår presentasjon av disse dataene reflekterte det faktiske innholdet som ble uttrykt av elevene.



# Kapittel 4

## Analyse

I dette analysekapittelet presenterer vi våre sentrale funn fra våre fire intervjuer, samt sentrale data fra spørreundersøkelsen til prosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen». Vi skal svare på problemstillingen: «Hvilke tanker og erfaringer har lærerne og elevene om hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår, og hvilke tiltak gjør lærerne for å forebygge dette?» Våre funn skal analyseres og sammenlignes med hverandre. Formålet med dette er at vi skal kunne trekke frem informantenes stemmer og se hvilke ulike erfaringer og tanker lærerne og elevene sitter på når det kommer til ufrivillig skolefravær. I denne delen benyttes både ufrivillig skolefravær og skolevegring som begreper. Skolevegring blir brukt for å få fram informantenes stemme og for at det skal være mest mulig likt det de selv sier.

### 4.1 Kategorisering av funn

#### 4.1.1 Intervju

I vårt kodingsarbeid kom vi frem til tre hovedkategorier som vi valgte å plassere dataene våre i: «Skole-faktor», «Hjemme-faktor», «I eleven-faktor». Siden vi ser på ulike tanker og erfaringer som lærerne har, når det kommer til arbeid med forebygging av ufrivillig skolefravær, ble det naturlig at vi laget underkategorier under «Skole-faktor». Her bestemte vi oss for kategorier som «Bekymring», «Fravær», «Relasjoner», «Klassemiljø og trivsel» og «Faglig mestring». Mens vi innhentet og sorterte datamaterialet vårt ble disse kategoriene gode å klassifisere etter. Dette er derfor viktige kategorier, som vil være med på å si mye om hva lærerne har fokus på når det kommer til forebygging av ufrivillig skolefravær. Ved å bruke slike kodegrupper, får vi fordelt materialet vårt inn i tydelige kategorier, noe som gjør vårt analysearbeid ryddig.

#### 4.1.2 Elevundersøkelsen

Dataene fra elevundersøkelsen, ga oss svar på elevundersøkelsen: «Noen elever kan ha vanskeligheter med å komme på skolen, har du noen tanker om hva dette kan skyldes?» Her valgte vi å benytte oss av de samme tre hovedkategoriene som intervjudataene ble plassert i: «Skole-faktor», «Hjemme-faktor» og «I eleven-faktor». Under «Skole-faktor» har vi også laget oss noen underkategorier som vi har valgte å kalle «Klassemiljø og trivsel» og «Faglig mestring». Gjennom å benytte oss av de samme kodingskategoriene som intervjuene ble kodet med, blir det enklere for oss å se en sammenheng mellom svarene til eleven og svarene fra lærerne. Det ble likevel naturlig å ha færre underkategorier her, da vi kun har data fra ett enkelt spørsmål, som vi skal bruke videre i vår analyse.

### 4.2 Presentasjon av funn

I denne delen av analysekapittelet viser vi frem våre funn, basert på det vi ønsker å finne ut av gjennom vår problemstilling. Dette gjør vi ved å benytte oss av de ulike kodingskategoriene nevnt over. Våre hovedfunn viser at lærerne har erfaring med viktigheten av at trivsel og opplevelse av mestring er viktig for at elever skal ha lyst til å komme på skolen. Mange elever skriver også om dette i sine elevsvar. Lærerne sier at de jobber aktivt med tiltak for å legge til rette for dette. Holdningene i hjemmet har også

mye å si. Lærerne mener at det er viktig at man snakker med foreldre om når man skal holde barnet hjemme. Dette er viktig for å minke fraværet. Hva elevene får lov til å gjøre når de er hjemme og på fritiden, ser også ut til å kunne ha en påvirkende faktor på fraværet til eleven. Foreldres oppdragerstil og psykiske helseproblem, kan føre til at barnet ønsker å være hjemme i større grad. Dette kan påvirke fraværet til eleven. I spørreundersøkelsen, svarte elevene at hjemmeforholdene også er en viktig faktor for fraværet. Elevens egen psykiske helse er også en faktor som ble nevnt av flere lærere og elever, som grunner til hvorfor man er borte fra skolen. Lærerne trekker også fram at noen diagnoser innenfor autismespekteret og ADHD, kan øke fraværet til elever. Når det kommer til forebygging av ufrivillig skolefravær, trekker også flere av lærerne fram at relasjonsbygging/relasjonskompetanse, skole-hjem samarbeid og mestringsfølelse for elevene, alle er viktige tiltak for å hindre at dette oppstår. Det er også viktig at lærerne følger nøye med på fraværsregistreringen, for å klare å fange opp fraværet så tidlig som mulig. Alt dette skal vi gå litt videre inn i og se videre på i dette kapittelet.

#### 4.2.1 Lærernes tanker og erfaringer med ufrivillig skolefravær

##### **Skole-faktor**

##### **Interaksjon med jevnaldrende**

Flere av lærerne vi intervjuet snakket om, at hvordan eleven har det på skolen kan være en påvirkende faktor når det kommer til elevens fravær. Noe som de har lagt stor vekt på her, er hvordan det sosiale miljøet med jevnaldrende både kan minke og øke lysten til å komme på skolen. Lise formulerer seg på denne måten, for å vise viktigheten av det sosiale:

Hvis du spør ungene om hvordan de har det på skolen og de sier bra, så er det ikke det faglige som gjør at de sier at de har det bra, det er jo friminuttet og venner. Denne interaksjonen med jevnaldrende er jo kjempeviktig for trivselen deres.

Ut ifra dette kan det virke som at Lise mener at hovedgrunnen til om barn trives på skolen eller ikke, kommer fra de sosiale møtene de har med andre barn. Gode relasjoner til de i klassen er viktig både for den sosiale, emosjonelle og faglige utviklingen til eleven (Vedeler, 2007). De man stort sett er mest sammen med på skolen, er de elevene som går på samme trinn og de elevene som går i samme klasse. Tora legger vekt på viktigheten av relasjonene mellom elevene på trinnene og sier at det er «sikkert masse i relasjonene mellom elever på de trinnene som gjør at det er vanskelig å komme». Maria tenker også at det å streve i de sosiale relasjonene i klassen, kan være et tegn på ufrivillig skolefravær. Hun sier: «Kanskje også det at de kan ha strev i forhold til det med vennskap og kommunikasjon med de andre elevene i gruppa». Hun mener også at fravær og sosiale relasjoner i klassen er en gjensidig faktor: «Og der kan man jo ofte bli i en ond sirkel hvis man har mye fravær, for da blir man jo litt ut av det sosiale også i gruppa». Et høyere fravær gir barnet mindre muligheter til å være sosial med de i klassen, noe som kan gjøre at det blir vanskeligere å skape gode relasjoner i klassen. Det å ikke ha gode relasjoner i klassen kan igjen føre til at barnet trives mindre og ikke ønsker å komme på skolen. Dermed blir det en ond sirkel.

Tora snakker også om kulturen i klasserommet. Kulturen i klasserommet vil handle om hvilke normer og regler man har i klasserommet, for hvordan man er mot hverandre. Tora sier det slik:

Så er det litt om kulturen i klasserommet. Er det lov til å si feil? Er det lov til å gjøre feil? Hvordan er det lov til å kle seg? Er de veldig strenge? Hvordan er jentegruppene? Hvordan er guttegruppene?

I en klassekultur hvor man ikke kan kle seg som man vill eller gjøre feil, vil det forekomme en utrygghet i klassen, hvor man ikke tørr å uttrykke seg selv. Tora snakker videre om at er det en slik type kultur i klasserommet vil det kunne gjøre elevene usikre.

Det er tidligere nevnt at hvordan elevene har det i friminuttene kan ha mye å si for trivsel i skolen, dette er noe både Lise og Tora snakker om. Lise sier at hun blir «bekymret for om alle sammen har noe å være sammen med», mens Tora snakker om de barna som «... kan bruke hele friminuttet på å gå og lete etter noen å være med. Og så kommer de inn og så fant de ingen. Og hvis det er noe som skjer ofte, så er det jo ikke noe kjekt». Med utgangspunkt i at friminuttene har stor betydning for trivselen til elevene, vil disse elevene som ikke har noen å være sammen med fort mistrives på skolen.

Friminuttene er et aspekt ved skolen, men det finnes også elever som opplever flere områder på skolen som ugreit. Når Maria og Tora snakker om en av grunnene til at barna er borte fra skole sier de:

Tora: Så handler det jo om problemer på skolen. At det er sånne ting som gjør at man velger å være hjemme. At det er noe på skolen som er ugreit.

Maria: Og så kan jo også vær fravær som er begrunnet, eller som bunner opp i at ting ikke har vært greit på skolen, for eksempel mobbing eller utestengelse. Sånn at det kan jo være litt begge deler.

Begge er enig i at elever som opplever situasjoner på skolen som er ikke greit, vil kunne få et høyere fravær. Maria drar fram mobbing eller utestenging som eksempler på hva som kan påvirke fraværet. Dette er også noe Lise og Jan snakker om. Lise sier «: Mobbing kan jo ligge bak at man ikke ønsker å gå på skolen. Vi ser jo på den nye elevundersøkelsen at prosentandelen som blir mobba er høyere enn noen gang». Jan har opplevd at «en elev kom ikke på skolen, fordi det var helt reelt utrygt. Han hadde mobbere». Mobbing er noe vi vil kategorisere godt innenfor det som er en ugrei situasjon i skolen. Det at Lise sier at prosentandelen som blir mobbet er høyere enn noen gang, kan derfor også være en faktor i hvorfor fraværet øker. I de tilfellene som Jan snakker om, vil situasjonene bli så alvorlig at man rett og slett må holde seg borte fra skolen, for å beskytte seg selv.

### **Å ikke mestre oppgavene**

Barna i skolen møter på mange faglige utfordringer i løpet av en dag. Hvordan man takler å møte på disse utfordringene og hvor ofte man gjør det, vil variere fra elev til elev. Det at elever kan føle på å ikke mestre oppgaver er noe de fleste lærerne har snakket om. Lise beskriver hva som kan skje med elever som ikke føler på mestring slik: «Hvis du sitter en hel dag uten mestringserfaringer, så vil du jo heller ikke oppleve noe spesiell trivsel. Det vil jo også gå på selvbildet ditt». Lise drar linjer mellom mestring, trivsel i skolen og selvbildet til eleven. Dette understreker også hvor ødeleggende det kan være for barna om de ikke føler på å mestre oppgavene. Jan er også enig i dette og

sier: «Men hvis du ikke mestrer skolearbeidet og ikke har venner. Da kommer selvbildet inn, selvbildet og trygghet». Jens mener også at det er en viktig sammenheng mellom å ikke mestre skolearbeidet og det å ikke ha venner. Dette vil sammen føre til dårligere selvbilde hos eleven. Jo flere faktorer som spiller inn, desto mer vil barnet bli påvirket av det. Vedeler (2007), sier at de elevene som sliter og har utfordringer med å utvikle venns­kapsrelasjoner, også ofte vil ha vanskeligheter med å tilpasse seg det sosiale, emosjonelle og faglige.

Maria never også dette: «Det er noe i forhold til at hvis de ikke mestrer oppgavene» og at dette er en grunn til hvorfor elever ikke vil komme på skolen. Flere av lærerne snakker også om noen eksempler på situasjoner hvor elevene har vist på ubehag ved å utføre en aktivitet og å ikke mestre den. Lise snakker om et barn som strevde en del med lesing, når dette barnet fikk beskjed om å lese viste hun et tydelig ubehag og Lise kaller dette en «stressfaktor». Noe stress må man tåle, problemet blir når «noe» blir en så stor stressfaktor at barnet ikke lenger greier/tørr å komme på skolen. Dette kan være fordi hen ikke vet om hen kommer til å bli utsatt for dette stresset. Maria snakker også om at endring i hvordan skoledagen er lagt opp, kan være en faktor til at barn opplever flere områder med mangel på mestring. Maria sier: «Men nå er det ofte litt mer gruppearbeid og framføringer, som krever en annen kompetanse til elevene enn hva man hadde tidligere». Videre snakker vi om at måten undervisningen er lagt opp på nå, krever i større grad at elevene følger med og er delaktige. Når man skal samarbeide med de i klassen vil det kreve kompetanse i det temaet de har om, men også sosiale ferdigheter for hvordan man samarbeider. Er dette noe man ikke innehar vil det fort bli synlig for både en selv og de andre rundt, at man ikke mestrer dette. Det samme gjelder med framføring, da det blir veldig synlig for resten av klassen og læreren om man kan det eller ikke. Tora never også dette med framføring og sier: «Det er jo noen som får helt angst av framføringer», når hun svarer på hva som kan være tegn på ufrivillig skolefravær. Det må videre sies at selv om Tora sier at dette kan være et tegn, så trenger man ikke bli en «skolevegrer» selv om man synes framføringer er skummelt. Videre sier hun: «For det er ganske tøft å stå foran der». Det vil derfor være naturlig at noen gruer seg til å ha framføringer. Det er kanskje først når flere faktorer spiller inn, som Lise og Jan snakket om, når man har følelsen av å ikke mestre noe og at man samtidig ikke har så mange venner i klassen, at ufrivillig skolefravær blir et stort problem.

## Hjemme-faktor

### Terskel for fravær

Flere av lærerne vi har intervjuet snakker om hvordan det ofte kan være lett for foreldre å holde elevene hjemme fra skolen. To av lærerne nevnte det med *terskel for fravær* og sa det at terskelen for å holde eleven hjemme har blitt lavere, spesielt etter korona. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2023) har det vært en økning i fravær blant norske elever etter korona. Lærerne bruker både begrepene korona og covid, men vi har valgt å bruke begrepet korona, for at vi skal forholde oss til et begrep. Terskelen i denne sammenhengen handler om hvilken øvre eller nedre grense foreldrene har, for når de holder barna hjemme. Hvor dårlig må et barn være før foreldrene velger å holde hen hjemme? De to lærerne som nevnte dette beskriver terskelen for fravær slik:

Maria: Å det har jo vært litt ekstra etter at man har hatt covid, i forhold til det med terskelen for fravær. Det her med tersklene, når får elevene lov til å være hjemme.

Lise: Etter korona så opplever jeg at veldig mange holder ungene sine hjemme for at de begynner å bli forkjøla, eller for at terskelen for å holde ungene hjemme er lavere da, eller for at de er litt tufse. Så terskelen for å holde dem hjemme er i utgangspunktet lavere.

I lærernes utsagn kommer det fram, at foreldrenes syn på når det er greit å være hjemme vil kunne påvirke elevene i stor grad og også deres fravær. Både foreldre og elever har fått beskjed under korona-pandemien, at man skal være hjemme dersom man ikke følte seg helt i form. Ifølge disse læreren er dette noe som fortsatt henger igjen. Tidligere har vi vist til at andelen elever, som er borte fra skolen har gått opp etter korona på landsbasis. Dette betyr ikke at et høyt fravær ikke var et problem før også. Lise snakker om, at det er viktig at foreldre er bevisste på når de skal holde barna hjemme fra skolen. Er foreldre i større grad bevisste på sine valg rundt når de holder barna sine hjemme kan det hende de selv også opplever at terskelen er noe for lav. Lise sier videre at foreldrene kan være en opprettholdende faktor for skolefraværet. Maria mener også at foreldrenes verdier kan ha noe å si for fraværet til elevene:

Det er jo en stor oppgave tenker jeg. Det er mye forebygging som man får gjort der ved å skape gode holdninger, og at verdiene om at vi går på skolen, selv om vi kanskje har litt vondt her eller der, men at det går bra.

Foreldrenes holdninger og verdier når det kommer til viktigheten av skolen, ser også ut til å kunne ha en betydning for skolefraværet. Foreldre vil være en opprettholdende faktor for høyt fravær for elevene, hvis de ikke ser noen stor verdi i å sende eleven på skolen. Har foreldrene holdninger om, at man ikke trenger på skolen dersom man har litt vondt, vil disse holdningene også kunne smitte over på barnet. Tora nevner også: «Det er lett å være hjemme. Hvis du har litt vondt, hvis du har litt sånn». Har foreldrene verdier og holdninger som tilsier at man burde prøve selv om man har litt vondt og ikke føler seg helt i form, vil dette da kunne føre til mindre fravær.

### **Belønning å være hjemme**

Det finnes flere grunner til at foreldre lar barnet være hjemme fra skolen, det kan være sykdom, noe som skjer i hjemmet eller noe som har skjedd på skolen. I de ulike situasjonene vil nok foreldre sette ulike krav til hva barnet får lov til å holde på med, mens hen er hjemme. Flere lærere snakker om hva foreldre lar barna gjøre når de er hjemme fra skolen og hvordan dette kan påvirke fraværet deres. Maria sier: «Hvilke typer aktiviteter får elevene lov til å gjøre når de er hjemme. For det kan jo fort bli en belønning det å være hjemme, slik at man kommer i en dårlig sirkel på det». Det med at eleven får belønning ved å være hjemme, vil handle om i hvilken grad de får holde på med det de synes er gøy når de er borte fra skolen. Barna har fått en større makt i hjemmet, noe som gjør at de får bestemme mere selv, dette vil igjen føre til at det er mer behagelig å være hjemme (Brochmann & Madsen, 2022). Tora mener også at elevene ofte får sitte hjemme å holde på med noe de synes er gøy:

Men jeg skjønner jo at når det begynner, så tror jeg kanskje det kan være det å sove ut på litt, for å ligge og spille. Nå er jeg syk, men jeg er ikke så syk at jeg ikke får spille. Så til å begynne med så er det kjekt å få være hjemme, for da får vi sitte og spille.

Her er det snakk om starten av et fravær og hvordan dette kan utvikle seg. I tilfeller som dette vil eleven bli belønnet både gjennom å få sove lenger og å gjøre noe hen synes er gøy, som å spille dataspill i dette eksempelet. Det at det er flere positive faktorer når man er hjemme fra skolen vil kunne øke motivasjonen for å holde seg hjemme oftere eller i lengere perioder. Når barnet får være lenger oppe om kvelden for å spille, kan det bli en ond sirkel hvor man igjen må sove lenger for å føle seg uthvilt. Dette vil igjen kunne føre til at barnet føler seg i dårligere form når hen etter hvert må på skolen.

Det å få sitte på pc når man er syk er en ting, men for svært mange barn er det å bruke sin tid foran en skjerm en stor del av deres hverdag. Lise viser hvorfor hun mener dette er bekymringsverdig i forhold til fravær i dette utsagnet:

Jeg tror på en måte at all den her gamingen og YouTube og spillingen, som mange bruker mye av tiden sin på nå, gjør at man lettere blir mindre utholdende og mindre fokusert på skolen og jeg tenker at det kan være kjedelig. Som også går på motivasjon i forhold til å bli hjemme.

Det vil ikke bare være viktig for foreldre å være bevisst på hva barna gjør når de er syke, men det vil også være en viktig faktor generelt på fritiden. Det å bruke mye av sin tid foran en skjerm kan påvirke barnas fysiske og psykiske helse (Stiglic & Viner, 2019).

Når man kommer på skolen får man en god mulighet til å være sosial med jevnaldrende ansikt til ansikt. Skolen er en sosial arena som gir elevene mulighet til å leke og snakke sammen. Er man borte fra skolen av ulike grunner, er dette noe man vil gå glipp av disse dagene. Men er man egentlig helt avskåret fra det sosiale? Maria mener at elevene har gode muligheter til å være sosiale når de er hjemme også:

Det har jo blitt sånn at man ikke nødvendigvis er avskåret fra det sosiale, om man er hjemme nå i forhold til hva det var før. Da hadde man jo ingen sosiale medier eller underholdning hjemme, hvis man var bort fra skolen. Da var jo kanskje motivasjonen en annen for å kunne møte og treffe dem som man går på skole sammen med og har det sosiale med, i forhold til hva det er nå. Man blir på en måte mettet og kan få dekket en del av de behovene likevel, om man er hjemme nå, enn hva det var tidligere.

Barna har mulighet til å være sosiale og få oppfylt sine sosiale behov ved bruk av sosiale medier, hvor man har ulike måter å kommunisere med andre på. Med ny teknologi er det lettere å holde kontakten uten at man faktisk må møtes (Kvam, 2011). Det at det sosiale i skolen ikke blir en like stor motivasjon for å komme på skolen, vil dermed kunne føre til lengere og mer fravær. Flere er til dels enig med det Maria sier. Tora sier også: «Det har jo vært mye i debatten, om det her at unger får være hjemme og unger får være hjemme og sitte og spille. Ja, selvfølgelig er det mye gøyere enn gå på skolen». Mange som gamer opplever dette som en sosial arena, hvor man kan skrive til hverandre og snakke med hverandre. Selv om Tora sier at det å sitte å spille vil være

morsommere enn å gå på skolen, mener hun også at dette vil være kjedelig i lengden og at de aller fleste barn ønsker å komme på skolen så lenge de har det bra der. Hun understreker også det med at den vanlige hverdagen er en viktig faktor. «For det er jo faktisk i hverdagen, det er jo annerledes i ferier, men i hverdagen der alle andre er på skolen, så er det jo faktisk kjedelig å være hjemme». Lise har også opplevd noe av det samme hvor en elev hun kom på hjemmebesøk til brukte mye av tiden sin på å game.

Så syntes han jo etter hvert at det var utrolig kjedelig å være hjemme. For han fikk jo ikke lov til å gjøre så veldig mye annet. Så han ble litt på gli i forhold til å gjøre noe sammen med oss fra skolen.

Selv om mange barn kan synes det er gøy å få sitte å game når man er borte fra skolen, vil også dette i lengden kunne bli kjedelig. Det vil fortsatt si, at hva elevene får holde på med når de er hjemme vil være en faktor for fraværet, men at så lenge barna har det bra på skolen vil de ønske seg tilbake dit.

### **Problemer på hjemmebane**

I løpet av livet kan man oppleve både mindre og større problemer når det kommer til det som skjer hjemme og det vil være ulikt i hvilken grad dette påvirker oss. I

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er det snakk om hvordan ulike miljøer påvirker oss. Hjemmet er en del av mikrosystemet og er det problemer på dette nivået vil det kunne påvirke eleven på en negativ måte (Bronfenbrenner, 1979). Flere av lærerne vi har intervjuet har erfart at problemer på hjemmebane kan være en faktor når det kommer til fravær i skolen. Lise har opplevd at samlivsbrudd er noe som kan øke fraværet til barna. Dette er noe mange opplever at skjer i hjemmet, mens de er i skolealder. Samlivsbrudd er en form for økologiske overganger og handler om store endringer som skjer i barnets liv, slike typer overganger krever ofte mye fra barnet (Bronfenbrenner, 1979). Tora sier: «Det kan vel også handle om at de har det vanskelig hjemme, at det er vanskelig å komme på grunn av at de skal passe på noen som er hjemme. Har jeg opplevd». Når barnet føler på en bekymring for å dra hjemmefra enten det er foreldre de har behov for å passe på, eller søsken kalles dette parentifisering. Dette oppstår når det blir et rollebytte for barnet og den voksne (Haugland, 2015). Jan snakker også om hvordan barn i noen situasjoner heller prioriterer å være hjemme enn å komme på skolen:

Altså, noen barn prioriterer å være en støtteperson og hjelpe til med forskjellig, som foreldrene gjør.

Typisk et hjem med mye rus, for eksempel. Eller psykiatri av et eller annet slag. Så prioriterer ungene å ta vare på foreldrene, i stedet for å gå på skolen.

Jan snakker også videre om at disse barna kan bruke så mye energi på å ordne opp i problemene hjemme, at de ikke har «nok krefter til å komme på skolen». Tora snakker også om hvor tungt det kan være for en elev å være på skolen når man også må løse problemer hjemme. Hun har opplevd at en elev ofte var borte fra skolen dagen etter det hadde oppstått en konflikt med jevnaldrende. Etter hvert kom det fram at det var forskjellige ting som også hadde vært vanskelig på hjemmebane. Hun sier at barnet kan føle på: «At man ikke klarte å ordne opp i noen problemer». Her kan det være at terskelen for problemer allerede var fullt med tanke på hjemmesituasjonene, og når det i tillegg oppstod problemer på skolen ble dette for mye for eleven å takle.

## I eleven-faktor

### Diagnoser eller psykisk uhelse

Innenfor det vi har valgt å kalle «i eleven-faktor», er det spesielt to hovedtemaer lærere har nevnt som kan påvirke fraværet til elevene. Det de går inn på her er ulike diagnoser og elevens psykiske helse. Diagnoser øker risikoen for at barn utvikler ufrivillig skolefravær (Brochmann & Madsen, 2022). Nedenfor viser vi noe av det lærerne svarte når de fikk spørsmålet: «Noen elever kan ha vanskeligheter med å komme på skolen, har du noen erfaringer rundt hva det kan skyldes?»

Maria: Noen ganger så kan det jo skyldes strev som eleven har, ut ifra diagnoser eller psykisk helse eller sånne ting.

Lise: Vi vet jo også at det er veldig vanlig med at ulike neuroutviklingsforstyrrelser, eller tilstanden av, kan ha tendenser til skolevegring. Det kan jo ligge veldig mye i diagnosen deres, sensitiviteten deres, hvordan man håndterer stress for eksempel. Det kan jo være angst, eller andre sosioemosjonelle vansker som tenderer mot psykiske vansker, kan jo ligge bak at man ikke ønsker å gå på skolen.

Jan: Det som vi gamle dager kalte for autisme og autisme spekteret.

Det finnes mange ulike diagnoser, men det er spesielt neuroutviklingsforstyrrelser som Lise sier og autisme og autismspekteret som Jan sier, som blir dratt fram som mer konkrete diagnoser. Lise begrunner også at årsaken til at nettopp disse barna kan ha større problemer med å møte opp på skolen, ligger i hvordan de håndterer hverdagen. Noen situasjoner kan være mer utfordrende for dem å håndtere. Jan sier også: «Men hvis du da ikke skjønner, forstår sosiale koder, verden rundt deg. Du forstår ikke miljøet rundt deg. Hverken lærere eller elever. Alt er kaotisk og veldig krevende. Da kan det være vanskelig å fungere». Elever som opplever utfordringer knyttet til slike diagnoser, vil i seg selv ha større risiko for økt fravær i skolen. Lise drar også fram et eksempel om en elev som opplevde tap av mestningsfølelse i form av at alle andre klarte noe hen ikke fikk til. Det at dette ble så tydelig, førte til at eleven sluttet å møte opp på skolen rett etter denne hendelsen. Barn med diagnoser kan også i noen grad føle på at de ikke får til det samme som resten av de som er på samme alder.

De samme tre læreren nevner også det med barnets psykiske helse. Elever kan oppleve psykisk uhelse (Braut, 2022), og at dette merkes på flere ulike måter. Jan never dette litt senere i intervjuet og snakker da om «den jenta eller gutten som er engstelig av natur». Videre snakker han om at det er en del av personligheten og hvordan dette kan ha mye å si for hvordan man har det i skolen. Elever som føler seg utrygge er også noe Jan legger fram som en viktig faktor, når det kommer til å ikke trives på skolen. Jan sier: «Utrygghet skaper ofte konflikt. Også fordi du blir et mobbeoffer av å være utrygg i seg selv, en utrygg elev er lett å ta».

Det med at utrygghet kan skape konflikt handler nok om at man vil reagere fortere på situasjoner som oppstår på en negativ måte. Er man allerede utrygg skal det lite til før begeret renner over når det skjer som oppleves som negativt. Jan snakker videre om at utrygge og redde elever kan reagere med å gå å gjemme seg i en krok og gråte i møte med mobbere og at disse barna vil være helt ufarlig for mobberen. «Har du kombinasjonen utrygg og ikke kan slå hardt tilbake igjen, da er du veldig utsatt, og da



er det ikke noe gøy å gå på skolen». Det å gå å gjemme seg og gråte kan gjøre at mobbere ser på deg som et lett offer. Som Jan sier vil man i denne situasjonen være ufarlig for mobbere, noe som igjen gjør at de ikke ser noen grunn til å slutte med denne oppførselen. Dette vil igjen kunne føre til en ond sirkel, og at en allerede utrygg elev blir enda mer utrygg grunnet dårlig miljø på skolen.

Hvordan barna håndterer motgang mener Lise også kan ha betydning for fraværet til eleven. Å stå i vonde situasjoner som konflikter er noe de fleste synes er vanskelig. Når dette skjer på skolen vil det være naturlig for barna å ønske å unngå denne situasjonen, men dette er noe Lise mener det har blitt mer av. Hun sier at:

Resiliensen til eleven, motstandskraften som jeg kanskje bekymrer meg litt for, for det skjer en endring i elevene nå, enn det var før. De tåler minere motstand og motgang, og vet ikke helt hvordan de skal håndtere det. Hvordan håndterer de det som blir vanskelig? Jo, de håndterer det ved å ikke dra på skolen.

Resiliens er altså motstandskraften et barn kan ha mot å utvikle psykiske problemer (Borge, 2018). Motstand og motgang er noe man vil møte mye gjennom livet. Det at barn bruker en unngåelsesstrategi, som å ikke møte på skolen når de støter på slike typer problemer, gjør også at man ikke får øvd på ferdighetene til å håndtere dette. Møter ikke barna opp på skolen vil de heller ikke få løst problemet de står ovenfor. Det kan hende det roer seg ned eller blir «glemt» men man får fortsatt ikke løst det. Jan mener også at det er et problem grunnet at «jeg får ikke gjort noe så lenge barnet er hjemme. Barnet må hit». Kommer ikke barnet på skolen har ikke lærere heller mulighet til å veilede å hjelpe med å løse opp i konflikten.

#### 4.2.2 Elevenes tanker rundt opplevelser av ufrivillig skolefravær

Nå skal vi se på elevens tanker rundt grunnen til at elever er borte fra skolen. Disse tankene er elevsvar vi har fått gjennom spørreundersøkelsen til prosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen». Vi fikk in 1500 elevsvar, men det var ikke alle elevene som hadde svart på dette spørsmålet og det var også noen svar som ikke var relevante for vår problemstilling. Disse svarene utelukket vi i vår analyse. Et eksempel på slike svare er: «Bussen var forsinket osv.» Dette svarer helt konkret på hvorfor en elev kan komme for sent på skolen, men det har ingenting med de mer alvorlige grunnene til at fravær kan oppstå. Andre elever ga mange ulike svar på spørsmålet, der alle var relevante. Disse tar vi selvfølgelig med oss videre i vår analyse og det er de vi skal se på videre nå.

### Skole-faktor

#### Mobbing og utestenging

I elevundersøkelsen viste hele 36 av 1500 svar at elevene tenkte på mobbing som en stor grunn til at skolefravær oppstår. Her var svarene det direkte ordet «mobbing», men det var også flere svar som tydet på det samme, men som ble formulert på litt andre måter. Det var for eksempel svar som «trives ikke på skolen» og «blir kalt stygge ting». Det var også elevsvar som «føle seg utenfor» og «utestenging». Olweus (1991) sin definisjon på mobbing viser til at mobbing handler om å bli utsatt for negative

handlinger gjentatte ganger og over en viss tid. Et annet svar vi fikk gjennom undersøkelsen var «få venner», og det var det 19 av 1500 elever som hadde svart.

Det som skinner gjennom her, er at flere av elevene ser på mangelen på trivsel på skolen som en stor årsak til at skolefravær oppstår. Det å ikke føle seg velkommen, å ikke ha noen å være sammen med på skolen og det å bli mobbet og plaget av sine medelever, er årsaker til at elever ikke vil komme på skolen. Dette kan være en så stor påkjenning for de elevene som opplever dette. Elevene viser at de har tanker og forståelse rundt dette gjennom disse svarene.

### **Faglige utfordringer**

En annen grunn til at elevene tenker at skolefravær oppstår, handler om det faglige på skolen, samt leksene og skoleforberedelsene de må gjøre hjemme. «Stress» var det 30 av 1500 elever som svarte, og «press» var det 16 av 1500 elever som svarte. Det var også andre svar som sa det samme. Det var for eksempel svar som «oppgaver til skolen», «kan hende de ikke liker skolearbeidet», «for mye arbeid/prøver» og «for mye vanskelig arbeid og lekser».

Noen andre svar var for eksempel «redd for prøver», «prestasjonsangst» og «føler seg ikke god nok i fag». Dette tyder på at flere av elevene føler på at skolearbeidet er mye og at flere opplever at de ikke presterer godt nok på skolen. Dette mener flere av elevene at er årsaken til at noen opplever å ha en del skolefravær. Det blir enklere å være hjemme i stedet for å dra på skolen, der man møter alle disse faglige utfordringene. Det virker som at mange av elevene er redde for å ikke mestre det faglige nivået på skolen og derfor opplever et stort press og stress som følge av alle oppgavene de har. Uthus (2017) legger vekt på viktigheten av at alle elever opplever mestring når de er på skolen og at dette er svært viktig for elevenes videre utvikling.

### **Hjemme-faktor**

#### **Forhold i hjemmet**

Når det kommer til hjemme-faktorene, har flere av elevene svart at noen av grunnene til at elever har skolefravær, kan være at elevene sliter med noe hjemme. Det kan være mange årsaker til dette, men Haugland (2015) viser til parentifisering som en mulig årsak. Bruken av sosiale medier og den store tiden barn bruker foran skjermen hjemme, kan være med på å påvirke barn og unges psykiske helse i negativ retning. Dette er noe som også kan være med på å påvirke skolefraværet til elevene (Vannucci & Ohannessian, 2019). I spørreundersøkelsen har elevene for eksempel svart årsaker som: «Sliter sikkert med foreldre og sånt», «ekkelig hjemme med foreldre», «familie», «kanskje de ikke har det så bra hjemme» og «kan være de har det vanskelig hjemme». Antall elever som svarte noe slikt som dette var 80 av 1500 elever. Dette viser at det er mange av elevene som har svart på denne undersøkelsen, som tenker at en stor grunn til at elever er borte fra skolen kan være på grunn av hjemmesituasjonen. En elev svarte til og med «mishandling». Elever som har det vanskelig hjemme og har nok med utfordringene der, har det gjerne så vanskelig at det kan gå utover skolen og oppmøte. Familiesituasjonene er varierende og noen elever har også svart at grunnen kan være «noen som er syk i nær krets». Alle de ulike familiesituasjonene kan være svært tøffe og tunge, noe som gjør at det kan være vanskelig å fungere som normalt. Det er derfor veldig viktig at skolen tar tak og ønsker å arbeide med hjemmet for å bedre elevenes

situasjon, og dette gjøres gjennom å arbeidet med å skape et bedre skole-hjem samarbeid (Epstein, 2005).

### **Søvnproblemer**

Søvnproblemer var det også flere elever som svarte, at kunne være en grunn til at elever har skolefravær. 34 av 1500 elever har svart at søvnproblemer kan være en grunn til at det er vanskelig å komme seg på skolen. Elevene har for eksempel svart ting som dette: «Får ikke nok søvn», «at de sliter med å våkne», «lite søvn», «at de legger seg for sent så de ikke får våknet» og «døgnrytme» som svar på hvorfor elever har fravær fra skolen. Eriksen og Bakken (2020) bygger også opp under det elevene har svart her, ved å si at det å ha vanskeligheter med å få sove, samt å ha utfordringer med å få nok søvn er noe som kan føre til økt fravær.

## **I eleven-faktor**

### **Følelsesmessige utfordringer**

Ser vi på kategorien «I eleven-faktor», er det også flere elevsvar som passer inn her. Elevene svarte med mange ulike svar, men fellesbetegnelsen for disse svarene er at de går under følelsesmessige utfordringer som sitter i eleven selv. Eksempler på slike svar var: «Angst», «tenker rart», «mentale problemer», «mentale helse», «usikkerhet», «dårlig selvbilde» og «depresjon». Dette viser at elevene tenker på sin psykiske helse, og at dette er utfordringer som flere elever sliter med. Dette vil også kunne gå utover skolen og skoleprestasjonene. Slike utfordringer kan være svært vonde og komplekse, noe som gjør at de vil kunne prege livet til elevene i ganske stor grad (Eriksen & Bakken, 2020).

### 4.2.3 Læreres erfaring med forebygging av ufrivillig skolefravær

#### **Skole-faktor**

##### **Hvordan bekymringen oppstår**

En bekymring er ofte et resultat av fravær som kan oppstå hos elevene. Alle lærerne forteller at de registrerer fraværet til elevene ved å bruke digitale systemer. På denne måten skaffer de seg en oversikt og det gjør at det blir en systematisk fraværsregistrering, som kan hjelpe lærerne i å fange opp elever som er mye borte fra skolen. Dette er og burde være et av de universelle tiltakene til lærerne på skolen (Havik, 2018, s. 128). Rundt denne registreringen sier lærer Jan dette: «Så begynner denne ungen å bli borte mer og mer. Og så begynner det å komme opp i 10-15-20 prosent fravær. Og ofte da først disse møtene begynner å komme». Dette viser til at det er først når fraværet er nådd en viss prosent, at det begynner å diskuteres om ekstra tiltak burde settes inn. Lise forteller i sitt intervju om ulempen med at det ofte er slik: «Det er veldig viktig å være proaktiv og være i forkant av skolevegringene, for problemet er jo størst når de ikke kommer på skolen. Det er ekstremt vanskelig å få dem tilbake». Dette viser at det er et ønske om å fange opp det som kan bli ufrivillig skolefravær og helst hjelpe eleven tidlig nok, slik at eleven ikke bli borte fra skolen. Det er mye vanskeligere å få eleven tilbake når det faktisk har oppstått et skolefravær grunnet ubehag. Hun oppsummerer det slik: «Det som er utfordringen, det er jo på en måte det man ønsker å hindre». De andre lærerne snakker også om fraværsregistreringen og bekymringen som kan oppstå. Tora sier dette om fraværsregistreringen:

Da er det noen fraværsgrenser vi på en måte ser litt etter. Da er det 18 dager i løpet av et år. Men hvis du har 8 dager på høsten, så er det jo fortsatt ganske mye. Så jeg begynner å følge med, og notere. Er det typisk mandagsfravær? Hvilken type fravær er det? Når er det det kommer?

Her snakker hun om at det kan finnes sammenhenger mellom fraværet og tidspunktet det oppstår. Det vil si at lærerne følger med og ser om de ser noe mønster i elevenes fravær, slik at de kan fange det opp dersom det skulle vise deg å være flere tydelige grunner til hvorfor det oppstår. Det samme sier Maria i sitt intervju. Hun snakker om det å arbeide for å se et system på fraværet: «Men så kan man jo se at ja, men denne eleven har jo holdt på og har hatt litt fravær her og der, og så må man jo se litt på, er det noe system på det?» Det er altså viktig å følge med på fraværet til i elevene på en måte som kan være med på å sette dette i system, dersom det skulle være et begynnende tilfelle av ufrivillig skolefravær hos elevene.

### **Viktigheten av en god relasjon og et trygt klassemiljø**

Gjennom arbeidet som lærer i grunnskolen er det mye fokus på det å skape trygge og gode relasjoner til elevene. Lærerne forteller om hvor viktig dette fokuset er for å forebygge at elevene skal oppleve ufrivillig skolefravær. Jan som vi intervjuet, beskrev viktigheten av relasjonsbyggingen til elevene sine på denne måten:

Så er det vi som bryr oss, tør og møte dem, tør å se dem og tør å snakke om det som er vanskelig. Så går jeg langt nok, men vis elevene at du virkelig bryr deg. Ikke bare at du bryr deg, men at du virkelig bryr deg.

Videre konkluderte han med at det alltid handler om å jobbe videre med relasjonen. Relasjonen er alltid i utvikling og elevenes behov for å bli sett vil alltid være svært viktig for trivselen og lystene de har til å være på skolen (Aspelin & Eklöf, 2023). «Trivsel på skolen kan jo ofte være en nøkkel for å forhindre ufrivillig skolefravær, og at det oppstår» fortalte Maria oss og Tora sa dette: «Jeg tror det her med klassemiljøet og at man kjenner at det er trygt og godt å være der, har veldig mye å si». Lærerne har også en plikt til å arbeide med dette (Opplæringslova, § 9A). Dette vil si at gjennom å arbeide med et godt klassemiljø blant elevene vil dette kunne være med på å hindre at elever i fremtiden opplever ufrivillig skolefravær. Det kan for eksempel være å fokusere på å sette sammen ulike elevgrupper og variere jevnlig hvem som jobber sammen, er noe av det Tora trekker frem. Hun forteller også om fordelene med å ha mindre grupper på småtrinn, slik at klassestørrelsene ikke blir så store og elevene får gode muligheter til å bygge relasjoner med alle medelevene sine. Uteskoledager og varierte elevaktiviteter som for eksempel ulike prosjekter, er med på å skape varierte læringsarenaer der samarbeid og relasjonsbygging mellom elevene kan komme i fokus. Dette kan være med på å bedre samholdet i klassen og være med på å bidra til trivselen blant elevene. Tora snakket også videre om viktigheten av å fokusere på å bryte opp «maktkonstellasjonene» som kan skapes i en klasse. Det vil si at gjennom å bytte om på klassegruppene på trinnet, ville det gjøre at det ble jevnlig skapt grupper med ulike folk og dette kunne være med på å hindre at tydelige «jentegrupper» med mye sosial makt ble etablerte i klassene.

Jeg tror at der du tør å tulle og tøyse litt, der er de trygge på hverandre. Og hvis du får snakket litt på tvers av gutter og jenter, så er det også veldig positivt. Der er det et godt miljø for å snakke mye sammen med alle.

Videre kan det å fokusere på de fysiske plasseringene i klasserommet også være med på å hjelpe elevene til å føle seg tryggere i klassen, sammen med sine medelever og lærere. «For hvis du er redd for at noen skal sitte og se på deg, så var det godt å sitte bakerst og gjemme seg litt», sier Tora. Dette viser til at trygghet i klasserommet også handler om hvor man er plassert. Det ønskelige er jo at alle skal kunne føle seg trygge uansett hvor de sitter, men her er det muligheter for å tilpasse hvor elevene sitter ut ifra hva som er nødvendige behov for den enkelte elev.

### **Trygghet i det faglige**

Det er ikke bare viktig å forebygge slik at alle elevene skal føle seg trygge i det sosiale miljøet på skolen. Et annet viktig arbeid med å forebygge for ufrivillig skolefravær, kan ligge i å hjelpe elevene til å føle seg trygge når det kommer til det faglige arbeidet på skolen. Lærerne vi intervjuet snakket også om dette som et viktig fokusområde. Maria sier blant annet dette: «Vi tilrettelegger ut ifra deres nivå og mestring, sånn at de opplever at det er fint å være på skolen med de oppgavene og utfordringene de får og trenger». Her viser hun til viktigheten av at elevene opplever mestring på skolen og at det handler om å skape en mestringsforventning i elevene selv og gi dem troen på at de vil få det til (Uthus, 2017). Tora snakket videre rundt viktigheten av å lage gode tiltak og forutsigbare arbeidsoppgaver til elevene. Oppgavene bør være tilpasset elevenes faglige forutsetninger. Dette kan være med på å gi elevene en trygghet i at de vet hva det er de skal holde på med, slik at det ikke kommer noe brått og uforventet. Her kan det også handle om å «ha individuelle avtaler, som for eksempel det å oppleve mestring og det å få positive erfaringer. Kanskje legge ned mye av det faglige etter noen av ungene. Det er viktig å ha en skolehverdag du mestrer», sier Lise. Hun snakker videre om viktigheten av tilpasset opplæring og at dette er tilpassinger som er individuelle, slik at det blir det beste for den enkelte elev. Hun påpeker: «Dersom du sitter en hel dag uten mestringserfaringer, så vil du jo heller ikke oppleve noe spesiell trivsel».

## **Hjemme-faktor**

### **Samarbeid med hjemmet**

Forebygge for ufrivillig skolefravær blant elevene, handler mye om viktigheten rundt samarbeid med hjemmet. Lærer Tora trekker frem viktigheten av gode relasjoner til elevenes foresatte som en viktig del av forebyggingen mot ufrivillig skolefravær. Dette må lærerne arbeide med å bygge og opprettholde (Gran & Mosand, 2022). Det er viktig å ha gode samtaler med foresatte og ikke se på dem som problemet, men vise dem at vi må stå sammen slik at elevene får lyst til å være på skolen. Tora vektlegger også at, problemer på hjemmefronten noen ganger kan være hovedårsaken til at ufrivillig skolefravær oppstår hos en elev. Det å arbeide med gode relasjoner til hjemmene er en viktig del av forebyggingen, også for å hindre at dette kan skje. Dette fremhever også de andre tre læreren under sine intervjuer. Maria sier blant annet at: «Da er det litt det her med å kunne forstå foreldrene sine utfordringer og hva de står i. Det å sette seg inn i situasjonen til foreldrene og at vi sammen skal vise verdiene i at vi går på skolen, selv om vi kanskje har litt vondt her eller der, men at det går bra». Her viser Maria til terskelen for sykdom og når man skal og ikke skal sende barna sine på skolen. Dette viser også Lisa til ved å si dette: «... også i forhold til å bevisstgjøre dem på at de må tenke over når de holder barnet hjemme og ikke».

Lisa trekker også frem viktigheten av et tett skole-hjem samarbeid og at for å få til dette er vi avhengige av, som Hedlin & Frank (2022) nevner, nemlig den gode dialogen med hjemmet. «Foreldre kan både være en opprettholdende faktor til skolefraværet, men de

kan også være en beskyttende faktor, hvis du klarer å samarbeide med dem. Jan trekker frem at foreldresamarbeid er nøkkelen. «Ofte, i noen tilfeller, er det nok bare med noen samtaler. Ofte er det nok med samtaler bare med barnet, og andre ganger med barn og foreldre. Jeg tror vi løser 90 % på det nivået.»

Jan trekker også frem dette: «Ha tett oppfølging tidlig og ha god kontakt med barnehagen før de begynner på skolen». Dette skjer gjerne gjennom foreldrene og at de godkjenner at informasjon barnehagen har, kan oversendes til skolen før elevene begynner på skolen.

## **I eleven-faktor**

### **Hjelpe elevene å bli trygge i seg selv**

Over har vi nå sett på hva lærerne tenker om forebygging av ufrivillig skolefravær når det kommer til arbeidet på skolen og samarbeid med hjemmet. En annen grunn til at elever kan oppleve slike utfordringer, kan også være mer i eleven selv. For å forebygge dette er det viktig med en god kombinasjon og bruk av de tidligere nevnte tiltakene. Maria sier for eksempel dette:

Hvis vi ser at eleven kan ha strev, men ofte også ut ifra noen diagnoser eller utfordringer, fordi det er jo en mer kjent problemstilling. Da kan jo tiltakene komme i forkant av at det har blitt noe fravær også.

Og Jan trekker frem dette:

Men så er det jo den jenta eller gutten som er engstelig, av natur.

Da handler det om at jeg prøver å se denne eleven litt mer enn andre. Snakke litt mer med eleven uten at vi setter i gang store tiltak.

Her ser vi at lærerne tenker på årsaker som kan være knyttet til elevene selv, og at dette kan være grunner til at elever kan begynne slite med ufrivillig skolefravær. Alle de fire lærerne trekker frem det å bruke andre voksne som kan hjelpe eleven med sine egne tanker, som for eksempel å sende elevene til helsesykepleier. Maria sier for eksempel dette: «Helsesykepleier hekter vi på ganske tidlig, for da kan hun ha samtaler med eleven».

Jan trekker også frem dette med å lære elevene at man ikke skal la andre tråkke på deg eller snakke deg ned. Borge (2018), snakker om resiliens som et viktig begrep her. Det å lære elevene om det å stå stødig i seg selv og ikke la andre ødelegge selvtilliten deres kan være gode måte å forebygge ufrivillig skolefravær på. Siden vi har sett at mobbing og utestenging kan være en stor faktor som medvirker til at dette oppstår. «Det er den sterkeste, den tryggeste og stabile eleven» sier Jan. Disse elevene har det beste utgangspunktet for trivsel og læring.

# Kapittel 5

## Drøfting

I vårt drøftingskapittel, skal vi ved hjelp av vår analyse drøfte våre funn i lys av teorien vi har skrevet. Slik svarer vi på problemstillingen: «Hvilke tanker og erfaringer har lærerne og elevene om hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår, og hvilke tiltak gjør lærerne for å forebygge dette?» I analysen vår undersøker vi og ser på de ulike grunnene til hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår, ut ifra de svarene vi fikk fra intervjuene med lærerne, samt elevsvarene fra spørreundersøkelsen. Vi har også analysert svarene lærerne ga oss når det kommer til erfaringene deres rundt forebygging av ufrivillig skolefravær. Her i vår drøftingsdel, tenker vi å se på de to hoveddelene av problemstillingen hver for seg. Det vil si at vi drøfter rundt hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår og velger her å slå sammen lærersvar og elevsvar. Dette skaper et mer helhetlig bilde. Deretter vil vi drøfte rundt hvorfor det er viktig med forebygging av ufrivillig skolefravær. Ved å gjøre det på denne måten får vi lagt frem vår diskusjon på en ryddig og oversiktlig måte. Problemstillingen vår er todelt og dette vil dermed sikre at vi gir svar på begge delene i vår studie. Noe som er viktig å ta i betraktning i drøftingseldene, er at alle de ulike faktorene vi har kommet fram til gjennom analysedelene, gjensidig vil kunne påvirke hverandre.

Vi ser det derfor som relevant å se på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Når vi bruker denne modellen er det eleven som vil stå i sentrum. Det som vil ha størst betydning for vår oppgave vil være hvilken tilknytning og samhandling elevene har til sine mikronivå. I dette tilfellet vil det være skolen og hjemmet. Utvikling på dette nivået skjer gjennom direkte samhandling med eleven, enten fra hjemmet eller skolen. Mesonivået vil også være viktig for elevens utvikling. I denne delen vil det være samhandling mellom de nære mikronivåene til eleven som blir sett på som viktig (Bronfenbrenner, 1979). Det vil her handle om hvor godt skole og hjem greier å samarbeide, noe som også vil kunne påvirke fraværet til eleven. Når vi da ser på hvorfor fraværet oppstår og hvordan man forebygger, vil alle faktorene vi har delt funnene våre inn i, påvirke hverandre.

### 5.1 Hvorfor oppstår ufrivillig skolefravær?

Vår første del av problemstillingen, går ut på å undersøke de ulike årsakene til at elever opplever å ha ufrivillig skolefravær. I denne delen, ser vi på disse fraværsgrunnene gjennom å se på hva lærerne og elevene har fortalt om, som faktorer for skolefravær. Basert på vår analyse, skal vi nå diskutere dette. Ufrivillig skolefravær kan bunne i et emosjonelt ubehag i møte med det faglige på skolen og/eller sosiale forhold som elevene møter der. Dette kan gjøre at elevene ikke kommer på skolen, og et slikt ubehag stammer ofte i stor grad fra tidligere erfaringer (Havik et al., 2015).

#### 5.1.1 Skole-faktor

Å oppleve mestring på skolen har en avgjørende betydning for om man trives. Når man føler at man mestrer både det sosiale og det faglige aspektet ved skolegangen, skaper det en positiv atmosfære som fremmer læring. Omvendt kan følelsen av ikke å mestre skolearbeidet eller å føle seg utenfor sosialt, være en betydelig hindring som demper motivasjonen og trivselen på skolen. Dette vil da kunne være et hinder som gjør at man

ikke har lyst til å være til stede. Lærerne vi intervjuet snakket mye om hvor viktig det er at elevene opplever en mestringsfølelse på skolen og at mangelen på dette kan ha konsekvenser i negativ retning. Lav mestringsfølelse vil også påvirke motivasjonen elevene har til skolen, og denne mangelen vil være med på å minske motivasjonen elevene sitter på. Den indre motivasjonen vil kunne bli mindre og gjøre at noen av elevene kan begynne å motarbeide lærerne siden, da de ikke har noen tro på at de får til skoleoppgavene de får beskjed om å arbeide med (Deci & Ryan, 2000). Dette kan være en forsvarsmekanisme som dukker opp hos noen elever, dersom de sliter med å mestre arbeidsoppgavene de har. Maria snakket en del i sitt intervju om denne sammenhengen. Hun trekker frem det å ikke føle at man mestrer skolefagene, og det å ha en del skolefravær. Vi kan derfor se en sammenheng mellom mestringsfølelse, indre motivasjon og oppmøte på skolen. Mangelen på dette kan være en faktor for at elever til slutt opplever å ha ufrivillig skolefravær, da det kan bli for vanskelig for noen elever å være på skolen. Disse elevene har negative forventninger til det faglige som møter dem der. Vi ser også en sammenheng mellom fraværet og hvilke fag elevene har på disse gitte tidspunktene. Elevene synes noen konkrete fag er mer utfordrende enn andre, og ønsker derfor ikke å være til stede, da de føler at de ikke mestrer dette faget. Lise snakket om at dette kalles en «stressfaktor» som elevene føler på i gitte situasjoner, og at de da må arbeide for å unngå disse. Her er motivasjonen for disse gitte situasjonene på skolen byttet ut med en følelse av stress og uro. Vi kan derfor trekke linjer mellom at skolefravær kan oppstå dersom elevene mangler motivasjon og mestring rundt det faglige skolearbeidet.

Lise og Jan snakket også om at uten mestring vil man heller ikke oppleve noen særlig form for trivsel og dette kan igjen føre til at man får et lavere selvilde og mindre tro på seg selv. I Uthus (2017), står det at de som opplever mestring i skolen har en større mulighet og sannsynlighet for å mestre livet. Det kan også sies på en annen måte, nemlig at de som opplever mestringsfølelse og vet hvordan dette påvirker deg positivt, igjen har en bedre psykisk helse og står stødigere i utfordringene som vil møte deg videre i livet. Dette kalles også for motstandsdyktighet, og at man som det står i Borge (2018), har resiliens til å stå i livets utfordringer. Barn som ikke opplever denne mestringen, vil kunne oppleve å ha psykisk uhelse (Braut, 2022), og dette vil kunne gå utover hvordan de takler utfordringer i livet. For barn er det på skolen at man opplever den største utviklingen og det er der man møter på utfordringer og må øve på å stå i disse.

Vi kan videre trekke linjer fra mestring og trivsel, til elevenes klassemiljø og hvor stor påvirkning dette miljøet har for elevenes utvikling på skolen og lysten til å være der. I spørreundersøkelsen var det 36 elever som svarte at mobbing er en grunn til at elever har skolefravær og ikke har lyst til å komme på skolen. Det var også flere svar som gikk ut på at klassemiljøet spiller en stor rolle når det kommer til hvorfor elever er borte fra skolen. Mobbing er alvorlig og som det står i Olweus (1991), er dette negative handlinger som foregår over en viss tid og man blir ofte utsatt for det fra flere personer. Dette er med på å skape en utrygghet som kan få alvorlige konsekvenser for de som blir utsatt for det. Lærerne snakket om dette. Jan forteller om så alvorlige mobbehendelser at det skapte en reel utrygghet for eleven å komme på skolen. Dette gjorde at hen opplevde ufrivillig skolefravær, og fikk det veldig vanskelig. Slik mobbing påvirket også elevens psykiske helse negativt. Tora forteller i sitt intervju om relasjonene mellom elevene, og at disse har mye å si når det kommer til om elevene har lyst til å være på skolen, eller ikke. Maria forteller også at dette har vært en faktor hos elever som viser



atferd på ufrivillig skolefravær. De sliter med det sosiale aspektet på skolen. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, forteller om hvor viktig sosiale arenaene som venner og skolen er. Disse er, sammen med familiene sine, en utrolig viktig del av mikronivået til elevene. Det er her de tilbringer det meste av tiden sin. Mikronivået er altså med på å påvirke elevenes helse og består av deler av barnets liv som de har jevnlig kontakt med. Dette nivået har derfor også stor påvirkningskraft på barna (Bronfenbrenner, 1979).

### 5.1.2 Hjemme-faktor

I hjemmet er det flere faktorer som kan være med på å gjøre at elever har skolefravær. Hjemmet vil være en av de systemene som har størst innvirkning på eleven i Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. Samhandlingene og relasjonene i hjemmet, vil ha direkte påvirkning på elevenes oppmøte i skolen. Terskelen for å holde barna hjemme er blitt lavere i dag, spesielt etter korona. Dette er noe både Lise og Maria forteller om i sine intervjuer, og sier at det har blitt en forskjell på når foreldre velger å holde barna hjemme fra skolen. Barna får lov til å være hjemme når de er litt tufse eller småforkjøla. Når det kommer til hjemmeforholdene kan lærerne oppleve at det er vanskelig å hjelpe alle elevene som trenger det, selv om de gjør alt de kan for å sørge for at alle har det fint på skolen.

Foreldrestilen har de siste årene forandret seg mye, noe som påvirker forholdet mellom foreldre og barn. Barn får i større grad bestemme over sin egen hverdag. Denne formen for medbestemmelse fører til at elevene har mer de skulle sagt, når det kommer til når de får være hjemme fra skolen. Hva elevene får lov til å gjør hjemme ser ut til å være en påvirkende faktor for fraværet, ifølge Maria og Tora. Begge mener at elevene ofte får sitte hjemme og gjøre det de synes er gøy. Det å få sitte mye foran en skjerm og «spille» og det å få sove utpå, kan bli en form for belønning og dermed være en opprettholdende faktor for fraværet til eleven. Barna får en behagelig assosiasjon til det å være hjemme og det å være «syk». De vil derfor kunne tenke at er man hjemme, får man lov til å holde på med det man synes er mest gøy. Det at elever får bruke mye av sin tid foran en skjerm kan ha flere negative konsekvenser. En av disse konsekvensene er at man ser en direkte forbindelse mellom høy bruk av sosiale medier og et høyere fravær. Noe annet man også har funnet ut, er at mye tid foran en skjerm gir symptomer på depresjon og dårligere forhold til familie og venner (Vannucci & Ohannessian, 2019). Det vil også være dårlig for den fysiske helsen, grunnet at man sitter mye i ro og man kan få problemer med å sove (Lissak, 2018). Alt dette vil ha innvirkning på barns motivasjon og prestasjon i skolen. Særlig det å få for lite søvn vil kunne føre til konsentrasjonsvansker, irritabilitet, problemer med hukommelse, samt nedsatt energi og utholdenhet (Meijer et al., 2000). Dette bekreftes også av elevene selv, da det var 34 elever som svarte at for lite søvn eller søvnproblemer, var en årsak til at elever var borte fra skolen. Mangelen på nok søvn, problemer med å våkne når de skal og dårlig døgnrytme, er blant annet innholdet i de ulike svarene vi har fått. Det kan være mange forskjellige grunner til at man har søvnproblemer og i Eriksen & Bakken (2020), står det at dette er noe flere elever kan ha problemer med. I Grova (2007), trekkes det frem noen ulike årsaker til at barn og unge kan ha søvnproblemer. Ulik familiestil kan påvirke livsstilen man har, forventningene som er lagt til prestasjoner, samt hvilke aktiviteter barna går på og tiden det tar. Hvordan den emosjonelle støtten er i familien, kan også variere. Alt dette kan være med på å påvirke søvnen.

Det at elevene får være på sosiale medier når de er borte fra skolen, gjør at det sosiale på skolen ikke blir en sentral motivasjon for å være der. Maria mener at man ikke er

avskåret fra det sosiale når man er hjemme. I Kvam (2011), står det at det er lettere å holde kontakten uten at man faktisk trenger å møtes på grunn av sosiale medier. Dette bekrefter Maria i sitt utsagn. Det skal uansett sies at både Tora og Maria mener at man etter hvert vil gå lei av å sitte så mye hjemme, selv om man gjør noe man synes er gøy. Hva elevene får holde på med hjemme, vil fortsatt kunne forlenge fraværet, eller føre til at det blir et hyppigere fravær. Dette kan dermed være en opprettholdende faktor for barn som er borte fra skolen, grunnet ufrivillig skolefravær. Hvilken kultur og oppdragerstil man har i hjemmet vil derfor ha mye å si for hva elevene får holde på med på fritiden, noe som i stor grad vil kunne påvirke oppmøte på skolen.

Lise snakker om at samlivsbrudd ofte er noe som kan øke fraværet til barnet. Økologiske overganger er noe som kan være en stor påkjenning for elevene (Bronfenbrenner, 1979). Det er mange som opplever at foreldrene skiller seg mens man går på skole. Det vil være viktig med godt samarbeid mellom foreldrene for å hjelpe eleven å takle denne endringen (Bronfenbrenner, 1979). Får ikke foreldrene til dette samarbeidet, kan det dermed føre til at det blir en større påkjenning for barnet, slik at hen ikke greier å håndtere det. I elevenes spørreundersøkelse var det 80 som svarte at det å ha det vanskelig hjemme med familien, kan være årsaken til at elever er borte fra skolen. Foreldre som selv ikke håndterer samlivsbruddet bra, vil kunne være en av grunnene til at man har det vanskelig hjemme. Elevene skrev også svar som «mishandling» og «noen er syk i nær krets». Det at det er mange ulike grunner til at det kan være vanskelig hjemme, er også lærerne enig i. Tora snakker om at elever kan være borte fra skolen, fordi de føler at de må passe på noen hjemme. Jan snakker også om dette og påpeker at det kan komme av at en forelder sliter med sin psykiske helse eller ruser seg. Elever kan i slike situasjoner prioritere å passe på foreldrene i stedet for å gå på skolen. Barn er i stor grad ofte veldig lojale mot sine foreldre og det kan gjøre at elever føler på et ansvar eller forventning til å gå inn i en rolle som omsorgsgiver, dersom de merker at foreldrene trenger hjelp. Dette vil være en form for parentifisering. Eleven tar her en rolle som innenfor samfunnets kultur bør tilhøre den voksne og dette er en form for omsorgssvikt (Haugland, 2015). I Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell viser han til hvordan problemer på ett mikronivå kan ha innvirkning på et annet mikronivå (Bronfenbrenner, 1979). Tora sier at hun har opplevd at elever som har det vanskelig hjemme også har vansker med å takle problemer som oppstår på skolen. Vansker på et mikronivå kan dermed gjøre at man håndterer utfordringer dårligere når det oppstår vansker på et annet mikronivå. I det tilfellet Tora snakker om, førte det til at eleven valgte å holde seg hjemme fra skolen, grunnet at det ble for vanskelig å håndtere utfordringene begge steder samtidig.

### 5.1.3 I eleven-faktor

Det kan være flere ulike årsaker som sitter i eleven selv, som kan være med på å påvirke hvorfor elever sliter med ufrivillig skolefravær. Når det har vært snakk om faktorer som ligger i eleven selv er det i hovedsak diagnoser eller den psykiske helsen til eleven som blir dratt fram. Her vil det igjen være viktig å ta i betraktning den utviklingsøkologiske modellen. Eleven er individet i midten, og vil alltid bli påvirket av hvordan mikronivåene rundt forholder seg til hen (Bronfenbrenner, 1979). Hvordan skole og hjem forholder seg til eleven i disse situasjonene og hvilke tidligere erfaringer eleven har når det kommer til å bli møtt av andre, vil ha innvirkning på diagnosen og elevens psykiske helse. Det vil uansett være individuelle forskjeller i elevene, noe som gjør at man håndterer følelser og situasjoner ulikt. I følge Borge (2018) er det spesielt faktorer som familie, samfunnet og individuelle faktorer som temperament, personlighet eller

genetikken, som har noe å si for hvor godt et barn håndterer motstand og risiko i livet. Jan sier at man har «den jenta eller gutten som er engstelig av natur». Dette vil da handle om personligheten til barnet og kan være en risikofaktor fordi, «en utrygg elev er lettere å ta» ifølge Jan. Utrygghet vil kunne føre til at man også er engstelig i møte med situasjoner på skolen. Lise omtaler også de elevene som har emosjonelle vansker. Dette er vansker som tenderer mot psykiske vansker, slik som angst og kan være en faktor for ufrivillig skolefravær. At barn opplever noe ubehag i møte med situasjoner er naturlig, men det er først når eleven reagerer med større frykt enn det som er naturlig for andre på samme alder, at man kan kalle det en angstlidelse (Tetzchner, 2019). Som Tora også har opplevd, er det noen elever som kan engste seg mye for å ha framføring foran klassen. Dette kan være et tegn på adferd som viser ufrivillig skolefravær, men behøver ikke være det. Hun sier videre at det er naturlig at flere synes det er ubehagelig. Det er når ubehaget blir så stort at man ikke greier å møte utfordringene, eller får en kraftig emosjonell reaksjon at det vil være tegn på en angstlidelse. Å føle på et så stort ubehag kan føre til at man ønsker å unngå situasjonen, og er et tegn på at elevene viser unngåelsesatferd (Havik, 2018).

Psykisk helse er viktig for å ha det bra med seg selv. Ser man på WHO (2022) sin definisjon av psykisk helse, vil måten man håndterer stress på være viktig for å ha et godt liv. Mange barn og unge føler på stress i dagens samfunn. Elever som opplever mye plager i hverdagen, vil også oppleve begrenset livskvalitet, noe som i lengden kan føre til langvarige psykiske helseutfordringer (Eriksen & Bakken, 2020). Lise snakker om dette med resiliens, som handler om en motstandskraft i eleven mot å utvikle psykiske problemer (Borge, 2018). Lise er rett og slett bekymret for denne motstandskraften til eleven og har merket en endring der de siste årene. Elevene håndterer oftere motgang og utfordringer med å ikke dra på skolen. Dette er også noe Jan er bekymret for, og da spesielt med tanke på at man som lærer ikke får til å hjelpe elevene med å løse opp i situasjonen. For barn og unge kan det være viktig å få hjelp, slik at man kan møte utfordringer og lære seg å håndtere dem. Når man snakker om resiliens kan man ofte tenke på de som greier seg bra i skolen og i livet selv om man møter motstand (Borge, 2018). I Norge lever vi i et godt etablert velferdssamfunn. Likevel vil elever fortsatt kunne oppleve å bli utsatt for risikofaktorer, når det kommer til den psykiske helsen. Prestasjonspress er noe mange føler på, både fra hjemmet og skolen. Dette har en direkte negativ påvirkning på deres psykiske helse (Skaalvik & Federici, 2015).

Diagnoser er noe som ser ut til å kunne ha en stor påvirkning på elevenes fravær. I Brochmann og Madsen (2022), skriver de at elever som har diagnoser som autisme eller ADHD, har større risiko for å utvikle ufrivillig skolefravær. De sier også at de kan oppleve utfordringer når det kommer til både det faglige og det sosiale på skolen. Maria, Lise og Jan snakker også om at diagnoser, er noe som kan øke fraværet til eleven. Her er det «neuroutviklingsforstyrrelser» og «autisme» som i hovedsak blir nevnt. En av årsakene til denne oppfatningen, er at elever kan føle seg ekskludert fra skolemiljøet på grunn av utfordringer knyttet til å forstå sosiale normer og samspillsregler. Dette kan føre til at de opplever visse situasjoner som mer utfordrende enn andre. Noen elever svarte i spørreundersøkelsen, at en grunn til hvorfor elever kan være borte fra skolen, er fordi de «tenker rart» og opplever en «usikkerhet». De som omgås med elever som kan ha vansker med å forstå sosiale koder, vil kanskje oppleve at de «tenker rart», siden de kan tenke annerledes enn det elevene er vant til. Sosial og faglig mestring hegner tett sammen, og kan påvirke utviklingen til eleven (Vedeler, 2007). Mestring i skolen gir bedre forutsetninger for å mestre livet (Uthus, 2017). Elever som har vansker med det

sosiale i skolen vil derfor kunne bli negativt påvirket av dette i stor grad. Lise har selv hatt en elev som har opplevd at det kom så tydelig fram at hen ikke mestret det andre i klassen fikk til. Dette førte til et umiddelbart fravær fra skolen. Det at man opplever å ikke mestre situasjoner kan også føre til stress og angst når situasjonene dukker opp (Uthus, 2017). Det vil derfor være viktig å ta i betraktning at alle de ulike faktorene i møte med fraværet til eleven, gjensidig påvirker hverandre og det er svært sjelden en enkel og konkret grunn til at elever har ufrivillig skolefravær.

## 5.2 Hvorfor er forebygging av ufrivillig skolefravær så viktig?

Vår andre del av problemstillingen, handler om å se på erfaringene lærerne har når det kommer til forebygging av ufrivillig skolefravær. Ved å se på vår analyse og vår teori rundt temaet, skal vi nå drøfte disse erfaringene.

### 5.2.1 Skole-faktor

Lærerne er lovpålagt å arbeide for å opprettholde elevenes trivsel på skolen, noe som vil si å arbeide slik at ufrivillig skolefravær ikke oppstår blant elevene. I Opplæringsloven (2002, §9A), finner vi flere forskrifter som tilsier at skolen og de ansatte, må arbeide for at elevene skal oppleve et trygt og godt skolemiljø. Skolen skal være et sted som har nulltoleranse for krenkelser som mobbing, diskriminering, vold og trakassering. Det samme står i den overordnede delen av læreplanen LK20 som omhandler et inkluderende læringsmiljø. Lærerne vi snakket med fortalte om flere ulike måter de arbeider for å forebygge for ufrivillig skolefravær. Tora snakket for eksempel om det å bryte opp grupperingene i klassen ved å endre arbeidsgruppene jevnlig, eller klassegrupperingene. På denne måten bryter man også opp maktrelasjonene som kan skapes i en klasse, fortalte hun. Dette gjelder spesielt jentegruppene som ofte dannes. Det kan være vanskelig for lærerne å ha oversikt over alt som foregår i relasjonene mellom elevene. Alle lærerne snakket om å ha et tydelig fokus på å gjøre sitt aller beste når det kommer til å vise at de er der for elevene sine, og at de ønsker å tilrettelegge for at alle skal ha det bra på skolen. De nevner viktigheten av å arbeide med samarbeid blant elevene på ulike læringsarenaer, som for eksempel utedager og arbeid med ulike kreative prosjekter.

Videre kan vi trekke linjer fra å arbeide med å bedre relasjonene i klassen, til viktigheten av å arbeide med relasjonsbygging mellom lærerne og elevene. Jan forteller for eksempel om hvor langt han strekker seg for å vise elevene hvor mye han bryr seg om dem. Han forteller at han fokuserer på å vise elevene at han møter dem og at han tør å snakke med dem det som er vanskelig. Det er på denne måten han viser til elevene at han virkelig bryr seg. De skal merke at han strekker seg langt for å hjelpe dem. Her arbeider han med relasjonskompetanse og han viser hvor viktig dette er, samt hvilken forskjell en god relasjon kan gjøre for å hjelpe elevene. Dette kan bidra til at elevene har lyst til å komme på skolen. En god relasjon med læreren kan ha stor og positiv påvirkning for elevenes oppmøte på skolen. I Aspelin & Eklöf (2023), kan vi lese om at relasjonsbygging handler om denne støtten og motivasjonen lærerne klarer å gi elevene sine. Denne relasjonen skal være trygg og den skal bestå av gjensidig respekt, toleranse og empati. Dette er en svært viktig del av forebyggingen mot ufrivillig skolefravær. Lærerne vi snakket med kan alle bekrefte at dette arbeidet kan gi gode resultater, dersom det er noe som prioriteres. Samtidig forteller de at det også er et arbeid som kan ta tid og at det er utrolig viktig å være tålmodig og vise elevene at de er det. På denne måten viser de elevene at de ikke har tenkt til å gi dem opp, selv om de kanskje

begynner å få ulike utfordringer ved å være på skolen. Målet er jo å være tidlig ute slik at man ikke opplever at elevene får ufrivillig skolefravær.

En grunn til at elever opplever ufrivillig skolefravær, som skrevet over, kan komme av mangel på mestringsfølelse når det kommer til arbeidet i skolen. Det er derfor utrolig viktig å arbeide med forebygging av dette. Det vil si at lærerne fokuserer på å gi elevene mestring, slik at de kan oppleve en følelse av at de får til noe av det faglige på skolen, selv om de møter på utfordringer. I uthus (2017), står det også om viktigheten av dette. Det handler om å skape en trygghet i elevene om at de får til noe av det som arbeides med på skolen. Dette snakker Lise en del om i sitt intervju. Hun forteller om å legge det faglige til rette, slik at du som lærer vet at elevene får arbeidet med noe de vil mestre. Hun sier for eksempel at det er utrolig viktig at man har en skolehverdag man mestrer og at dette går under tilpasset opplæring som alle elevene har rett på.

### 5.2.2 Hjemme-faktor

Det er noen faktorer i hjemmet som det kan være utfordrende for lærerne å gjøre noe med. Derfor er det superviktig for lærerne å arbeide med forholdene til elevenes hjem. Skole-hjem-samarbeid, handler om å skape en god og gjensidig relasjon mellom skolen og hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2024). I Epstein (2005), leser vi om ulike måter man kan få til et bedre samarbeid med hjemmet på, noe som igjen kan være med på å forebygge ufrivillig skolefravær. Tora trekker blant annet frem å ha fokus på den gode samtalen med foreldrene, og vise at man ønsker et samarbeid. Sammen er det viktig å ønske å hjelpe eleven. For å få til dette, er det viktig å fokusere på å opprettholde en god kommunikasjon mellom partene. I Gran & Mosand (2022), fremheves viktigheten av dette arbeidet, da en god kvalitet på samarbeidet mellom skolen og hjemmet kan ha en forebyggende faktor for ufrivillig skolefravær. Alle de fire lærerne underbygger viktigheten av dette arbeidet. Maria trekker blant annet frem at lærerne må forstå foreldrene sine utfordringer og at foreldrene ikke ønsker at barna skal ha ufrivillig skolefravær. Her må man sammen vise elevene verdien av å gå på skolen.

Dette gjelder også når det man velger å holde barnet hjemme fra skolen eller ikke. Det å vise foreldrene hvor denne terskelen burde ligge og sammen arbeide for at elevene kommer på skolen dersom de ikke har feber, omgangssyke eller andre ordentlige sykdomsgrunner. Å heve denne terskelen for å holde barna sine hjemme, vil kunne bedre oppmøte til enkelte elever, dersom lærerne og foreldrene er på lag. Da vil dette laget rundt eleven være samkjørt, noe som vil hjelpe elevene med å komme seg på skolen. En slik holdning, kan veilede elevene i at det er viktig å møte opp på skolen. Jan forteller at en god samtale ofte gjerne er alt som skal til, og at han løser 90% av problemene og utfordringene på dette nivået. I Hedlin & Frank (2022), fremheves viktigheten av å ha denne gode dialogen med foreldrene og at den kan være en beskyttende faktor mot at ufrivillig skolefravær vil kunne oppstå, dersom samarbeidet er godt.

### 5.2.3 I eleven-faktor

Medvirkende årsaker til at elever opplever ufrivillig skolefravær, kan også sitte i elevene selv. Det er derfor viktig å se alle disse årsakene i sammenheng med de andre faktorene som finnes i elevenes mikronivå. Alt dette vil være med på å påvirke hvordan eleven har det inni seg (Bronfenbrenner, 1979). Det vil derfor være viktig å ha i bakhodet at forebyggingsfaktorene nevnt over i de tidligere avsnittene, også vil spille en sentral rolle når det kommer til denne faktoren. Når lærerne og elevene nevnte faktorer som man kan finne i eleven selv, er det for det meste diagnoser og psykisk helse som blir trukket

fram. Det at elever har diagnoser eller andre tydelige utfordringer som kommer til uttrykk, gjør at man lettere kan sette inn tiltak før fraværet oppstår, sier Maria. Vi vet allerede at ulike diagnoser øker risikoen for at eleven opplever ufrivillig skolefravær av ulike grunner (Brochmann & Madsen, 2022). Her gjelder det derfor å ha en føre var holdning til disse elevene slik at man unngår en «wait to fail approach» (Kearney & Graczyk, 2014). Tiltakene kan dermed starte før eleven får et høyt fravær. Lise forteller også noe om at grunnen til at elever med diagnoser kan ha vansker med å komme på skolen kan være: «sensitiviteten deres i hvordan man håndterer stress ... Det kan jo være angst, eller andre sosioemosjonelle vansker som tenderer mot psykiske vansker». Når lærere da skal jobbe med forebyggende tiltak vil det være viktig å ta dette i betraktning. Her finner vi også de elevene som ikke har en spesifikk diagnose, men som er engstelig av natur, som Jan tidligere snakker om. Elever uten diagnoser kan dermed også vise tegn man bør være observant på, for å kunne forebygge ufrivillig skolefravær.

Engstelse er noe som kan føre til en utrygghet i eleven. Utrygghet er et mangelbehov i Maslows behovspyramide og vil derfor påvirke vekstbehovene i negativ forstand (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette er noe som vil ha en direkte påvirkning på hvordan eleven har det med seg selv og i skolen. Lærerne mener at det er viktig å ha gode samtaler med elevene i denne situasjonen. Det de har erfart at fungerer, er å koble på andre voksne som helsesykepleier for å hjelpe eleven med egne tanker. Det er også viktig å lære elevene å håndtere motgang i livet. Dette er en del av kriteriene for at elevene skal ha god psykisk helse (World Health Organization, 2022). Barn og unge opplever mye press om å prestere både i skolen og på fritiden. Prestasjonspresset er noe som i stor grad kan påvirke den psykiske helsen (Skaalvik & Federici, 2015). Skolen bør derfor unngå for høye krav når det kommer til prestasjoner og heller fokusere på innsatsen til elevene. Elever som føler at de ikke når opp til skolens krav kan oppleve stress og angst i læringssituasjoner (Uthus, 2017). Noen barn vil ha mindre resiliens og dermed reagere fortere på presset. Det vil derfor være viktig for læreren å se etter de tegnene som er nevnt over. Et tiltak her kan være som nevnt i Strand (2021), å hjelpe elevene i å øve seg på å mestre følelsene sine, ved for eksempel å sortere dem på en skala fra 0-10, imens man blir eksponert for ulike situasjoner. Jan synes også det er viktig å snakke med elevene om at man ikke må la seg trække på av andre og at man må ha tillitt til at man er bra nok. Elevene som er trygge i seg selv er også de som vil kunne tåle motgang og samtidig «stå stødig». Å bygge selvtillit hos eleven er dermed noe som kan gjøre at man øker denne motstandskraften i elevene.

# Kapittel 6

## Avslutning

I vår masteroppgave har vi hatt som mål å få kunnskap om hvilke grunner som ligger bak hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår, både fra et elevperspektiv og et lærerperspektiv. Vi ønsker også å finne ut av hvordan vårt utvalg av lærere jobber forebyggende med elever som opplever ufrivillig skolefravær. Problemstillingen vår endte dermed opp med denne ordlyden: *Hvilke tanker og erfaringer har lærerne og elevene om hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår, og hvilke tiltak gjør lærerne for å forebygge dette?* For å gi svar på denne, har vi benyttet oss av fire kvalitative intervjuer av ulike lærere i Trondheimsområdet og over 1500 kvalitative elevsvar fra en spørreundersøkelse, hentet fra forskningsprosjektet «Det relasjonelle livet i Trondheimsskolen». Dette er det som gir grunnlaget for empirien i vår studie. Vi benytter oss av en tematisk analyse og dermed anvendt teori basert på våre data.

I vår analyse og drøfting valgte vi å dele inn i tre ulike faktorer som vi ser på som essensielle når man ser på årsaker og forebygging av ufrivillig skolefravær. Disse tre inndelingene har vi valgt å kalle skole-faktor, hjemme-faktor og i eleven-faktor. Allerede underveis i intervjuene og i gjennomgangen av de innsamlede dataene kom disse faktorene tydelig fram. Det var noe både elevene og læreren snakket om. Disse faktorene kom vi fram til på egenhånd, men vi har i ettertid under innsamling av teori funnet flere likhetstrekk mellom vår inndeling og hvordan andre som har arbeidet med lignende tema har valgt å dele det inn.

Grunnen til hvorfor fravær oppstår henger ofte tett sammen med hvordan lærerne velger å forebygge det ufrivillige skolefraværet. Det kommer tydelig fram at mestring både sosialt og faglig er noe det blir lagt stor vekt på. Mange elever føler på et prestasjonspress i skolen, noe som går utover elevenes psykiske helse. Lærerne jobber med tilrettelegging i skolen som en måte å forebygge dette på. Det innebærer både å jobbe med det faglige, men også trivselen i klassen. Relasjon mellom lærer og elev, samt mellom elevene er viktig for å oppleve trivsel. Derfor er det viktig å vise at man bryr seg om elevene. Læreren ser også på det som viktig å ha et godt samarbeid med foreldrene til elevene. Oppdragelsen og verdiene familien har, er noe som kan gjenspeile elevene og fraværet deres. Lærerne har erfart at det er viktig med gode samtaler med foreldrene, for å gjøre de oppmerksomme på når de lar elevene være hjemme fra skolen. Hva elevene får holde på med når de er hjemme fra skolen, har også betydning for fraværet. Dette gjelder spesielt med tanke på opprettholdelse av fravær. Mengden av skjermbruk og sosiale medier er noe som vil ha betydning for flere aspekter ved elevenes liv, både psykisk og fysisk. Læreren må derfor gjøre foreldre oppmerksom på dette.

Det at elevene opplever utfordringer på flere aspekter ved livet kan også gjøre det vanskeligere å håndtere motgang. Læreren tenker det er viktig å jobbe med tankesettet til elevene og at man må ha god samtaler for å gjøre elevene trygge på seg selv. Dette er noe som kan gjøre at eleven håndterer motgang bedre. Noen elever er av natur mer usikre enn andre og noen kan også ha ulike diagnoser. Dette gir elevene en økt risiko for å få et ufrivillig skolefravær. Det finnes tilfeller hvor lærere begynner forebyggingen før

fraværet oppstår, dette er vanligst når det er diagnoser involvert hos elevene. Tiltakene iverksettes for det meste først etter at fraværet allerede har oppstått. Lærerne ser derfor på det som viktig å registrere fraværet tidlig, for å få en oversikt over om fraværet kan være tegn på ufrivillig skolefravær. Viktigheten og kompleksiteten av temaet uttrykker alle lærerne godt. *Ja, problemet er jo størst når de ikke kommer på skolen og det er ekstremt vanskelig å få dem tilbake.*

Det er viktig å være forsiktig med å ikke legge «skylden» over på eleven når man snakker om ufrivillig skolefravær. Dette er også grunnen til at vi har valgt å bruke begrepet "ufrivillig skolefravær" over "skolevegring", da ufrivillig skolefravær legger større vekt på systemet rundt eleven. Vi så oss likevel nødt til å drøfte hvorfor fravær oppstår og hvordan man forebygger ut ifra faktorer i eleven. Dette for å vise til hvor sammensatt temaet er og at vår studie skulle gjenspeile lærersvarene og elevsvarene vi så på. Det har derfor vært viktig for oss, å se på dette i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, som viser til hvordan individet vil bli påvirket av systemene rundt seg. Gjennom dette tenker vi at systemet vil få et større ansvar enn eleven selv, i arbeidet med ufrivillig skolefravær.

Målet for oss med denne studien er å øke vår kunnskap om dette temaet og å belyse hvor aktuell denne problematikken er i dagens skole. Vi ønsker at vår oppgave skal være med på å underbygge andre forskeres resultater, ved at vi også har funnet liknende resultater. Våre svar har vi kategorisert på måter som samsvarer med tidligere forskning. Skulle vi arbeidet videre med dette temaet, ville det vært naturlig å se på arbeidet som andre instanser gjør når det kommer til å hjelpe elever som opplever ufrivillig skolefravær. Flere av lærerne vi intervjuet nevnte samarbeid med blant annet helsesykepleiere og andre instanser utenfor skolen. Dette var også noe vi vurderte å gjøre, men endte med å holde oss til lærerne og elevenes perspektiver, grunnet oppgavens størrelse. Siden hjemmet også er en viktig del av vår oppgave, ville det også vært interessant å få perspektivet til foreldre inn. Dette er noe vi gjerne ville forsket på videre.

Ser vi på størrelsen på de ulike delene i vår analyse og drøfting, er det den første delen av vår problemstilling som ble den lengste delen. Der ser vi på hvorfor ufrivillig skolefravær oppstår. Det andre leddet av problemstillingen, som omhandler forebygging, ble mindre. Dette er fordi den delen er mer spesifikk og vi fikk bare informasjon om dette fra lærerne. Elevundersøkelsen viste bare svar på spørsmålet rundt grunnene til hvorfor ufrivillig skolefravær kan oppstå. Noe av det som har begrenset oppgaven er tidsperspektivet. Lengere tid hadde gjort det mulig for oss å gå enda dypere og bredere inn i materialet, noe som hadde gitt oss en enda bedre forståelse for temaet ufrivillig skolefravær. Vi må også ta i betraktning at vi er nye i forskerrollen og har aldri skrevet en masteroppgave før. Det har vært en bratt læringskurve og vi har fått mye kunnskap om hvordan man skriver en master.

Gjennom vårt arbeid med denne oppgaven, har det vært naturlig å endre problemstillingen underveis. Dette gjorde vi for at det skal bli et godt samsvar mellom den og det vi faktisk fant ut. Ved å få inn empiri fra våre fire intervju og fra spørreundersøkelsen, utviklet denne problemstillingen seg. Vi fikk høre lærernes og elevenes tanker og erfaringer, og alt dette var med på å forme problemstillingen videre. Det vil derfor være en litt annerledes problemstilling i vår intervjuguide og i vårt samtykkeskriv, som begge er lagt ved i denne oppgaven. Dette er fordi de ble laget tidlig i prosessen og før intervjuene ble gjennomført.



## Referanser:

- Alver, V. (2023, 12. februar). *Lærerrommet: skolevegning, hvorfor økning?* Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/larerrommet-skolevegning-hvorfor-okning/>
- Amundsen, M.-L. & Grøgaars, J. B. (2023). Elever med skolevegning: Hvilke faktorer kan ha betydning for at de kommer tilbake til skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*.
- Amundsen, M. L. & Møller, G. H. (2022). *Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær*. Idunn. <https://doi.org/https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/tfv.25.4.6>
- Aspelin, J. & Eklöf, A. (2023). In the blink of an eye: understanding teachers' relational competence from a micro-sociological perspective. *Classroom Discourse*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2072354>
- Aurini, J. D., Heath, M. & Howells, S. (2022). *The how to of qualitative research* (2. utg.). Sage Publications.
- Ayiro, L. P. (2012). *A Functional Approach to Educational Research Methods and Statistics: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Edwin Mellen Press.
- Balakrishnan, R. D. & Andi, H. K. (2019). School Refusal Behaviour in Primary School Students: A Demographic Analysis. *Journal of Asian Research*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22158/jar.v3n1p16>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annu Rev Psychol*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Berg, A. & Rogstad, J. (2024). "Skolevegning tilhører ikke skolen alene". *Idunn*. <https://doi.org/https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/nost.8.2-3.4>
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Lynnebakke, B., Vonen, M. N., Lyckander, R. H. & Samuelsen, Ø. A. (2023, 07. september). *Fravær som vekker bekymring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/2023/fravaersomvekkerbekymring/>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Borge, A. I. H. (2018). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Braut, G. S. (2022, 19. desember). *Uhelse*.
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet: Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *ecology of human development: experiments by nature and design* (1. utg.). Cambridge, Mass: Harvard University Press.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine Publishing.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological Methodology in the Human Sciences. *J Relig Health*, 23(3), 197-203. <https://doi.org/10.1007/BF00990785>
- El-Sheikh, M., Buckhalt, J. A., Mark Cummings, E. & Keller, P. (2007). Sleep disruptions and emotional insecurity are pathways of risk for children. *J Child Psychol Psychiatry*, 48(1), 88-96. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01604.x>
- Epstein, J. L. (2005). Attainable Goals? The Spirit and Letter of the No Child Left Behind Act on Parental Involvement. *Johns Hopkins University*.
- Eriksen, I. M. & Bakken, A. (2020). Mange tenåringer forteller om stress, press og psykiske plager. *Psykologisk.no*.  
<https://doi.org/https://psykologisk.no/2020/08/stress-press-og-psykiske-plager-blant-ungdom/>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Soest, T. V. (2017). Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager. *NOVA Rapport*.
- Flick, U. (2007). *Managing Quality in Qualitative Research*. London: SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209441>
- Flick, U. (2018). Triangulation. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5. utg., s. 777-799). Sage.
- Gran, I. K. & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Grova, B. (2007). Psykologisk forståelse og behandling av søvnproblemer hos barn og unge. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 44(4).
- Hall, A. & Gao, Q. (2021). Building Bridges between Home and School. *Dimensions of Early Childhood*.
- Haugland, B. S. M. (2015). Barn som omsorgsgivere: Adaptiv versus destruktiv parentifisering. *ResearchGate*.  
[https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/277631511\\_Barn\\_som\\_omsorgsgivere\\_Adaptiv\\_versus\\_destruktiv\\_parentifisering](https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/277631511_Barn_som_omsorgsgivere_Adaptiv_versus_destruktiv_parentifisering)
- Haugsgjerd, S., Jensen, P., Karlsson, B. & Løkke, J. A. (2009). *Perspektiver på psykisk lidelse : å forstå, beskrive og behandle* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. (2015). Skolefaktorer knyttet til skolevegring og skoleskulkrelaterede årsaker til skolefravær. *Social Psychology of Education: An International Journal*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Hedlin, M. & Frank, E. (2022). "They Want a Reply Immediately" Teachers' Perceptions About Contact Between Home and School. *Journal of Teacher Education and Educators*.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Kearney, C. A., Chapman, G. & Cook, L. C. (2008). School Refusal Behavior in Young Children. *Bulletin of Psychologists in Independent Practice*.
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child Youth Care Forum*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2000). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del-et inkluderende læringsmiljø*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://doi.org/https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvam, M. (2011). Barn og sosiale medier. *Norsk helseinformatikk* <https://doi.org/https://nhi.no/familie/barn/barn-og-sosiale-medier>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environ Res*, 164, 149-157. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.01.015>
- Mathison, S. (1988). Why Triangulate? *Educational researcher*, 17(2), 13-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X017002013>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3. utg.). Sage.

- Meijer, A. M., Habekothé, H. T. & Van Den Wittenboer, G. L. H. (2000). Time in bed, quality of sleep and school functioning of children. *Journal of sleep research* 9(2), 145-153. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2869.2000.00198.x>
- Mørken, K., Sølna, H. & Villanger, I. D. (2015). Hvordan skaper vi gode betingelser for læring? *Idunn*. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2015-04-02>
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren. Basic facts and effects of a school based intervention program. I D. J. Perpler & K. H. Rubin (Red.), *The development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Opplæringslova. (2002). *9A Elevane sitt skolemiljø*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ Metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Shaafi, P. (2020, 2020, 3. februar). *Skolefravær eller skolevegring*. psykologtidsskriftet. <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2020/02/skolefravaer-eller-skolevegring>
- Skalická, V., Wold Hygen, B., Stenseng, F., Kårstad, S. B. & Wichstrøm, L. (2019). Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *Br J Dev Psychol*, 37(3), 427-443. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12283>
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspress i skolen. *Bedre skole*, 3, 10-15. <https://doi.org/https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolens læringsmiljø: Selvopfatning, motivation og lærings*. Universitetsforlaget.
- Statped. (2021). Nevroutviklingsforstyrrelser. Tiltak for elever med skolefravær. *Statlig spesialpedagogisk tjeneste*.
- Stiglic, N. & Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *BMJ Open*, 9(1). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-023191>
- Strand, M. G. (2021). Slik får skolevegrere lyst til å komme tilbake til skolen. *Forskning.no*. <https://doi.org/https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-partner-psykologi/slik-far-skolevegrere-lyst-til-a-komme-tilbake-til-skolen/1848531>

- Tetzchner, S. v. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: Typisk og atypisk utvikling* (1. utg.). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 07. september). *Bekymret over høyt fravær*.  
<https://www.udir.no/presse/pressemeldinger/bekymret-over-hoyt-skolefravar/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Samarbeidet mellom hjem og skole*.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/hva-er-skolehjem-samarbeid/>
- Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.
- Vannucci, A. & Ohannessian, C. M. (2019). Social Media Use Subgroups Differentially Predict Psychosocial Well-Being During Early Adolescence. *J Youth Adolesc*, 48(8), 1469-1493. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01060-9>
- Vedeler, L. (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlag.
- Wendelborg, C. (2017). Skolens håndtering av mobbing og krenkelser. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen*. Gyldendal.
- World Health Organization. (2022, 06/17/2022). *Mental Health*.  
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.). Fagbokforlaget.

# Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykkeskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Prosessdokument

# Samtykke for deltakelse

## **Vil du delta i et forskningsprosjekt om Skolevegring og Ufrivillig skolefravær?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i hvordan det jobbes med skolevegring i skolen og ved andre instanser. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er at vi skal få et innblikk i hvordan lærer jobber for å hjelpe elever som føler på skolevegring. Den kunnskapen vi tilegner oss vil senere kunne bidra til økt kunnskap innenfor dette feltet og utvikle hvordan man jobber med skolevegring. For å få svar på dette ønsker vi å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Dette vil gi lærer og muligheten til å selv si noe om hvordan de jobber med denne utfordringen og hva de legger vekt på i møte med barn som opplever skolevegring. Vi samler inn denne informasjonen til vår masteroppgave og trenger svar fra personer som har jobbet med elever som opplever skolevegring/ufrivillig skolefravær.

### **Problemstillingen vår lyder slik:**

«Hvordan kan lærere bidra til forebygging for elever som opplever ufrivillig skolefravær, samt hvilke forskjeller ser vi på deres erfaringer rundt skolefravær og elevenes egne tanker rundt dette?»

Dette forskningsprosjektet tilhører arbeidet med en masteroppgave gjort av oss, to grunnskolelærerstudenter.

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

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (Fakultetet for samfunns- og utdanningsvitenskap/ Instituttet for lærerutdanningen er ansvarlig for prosjektet.

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

Grunnen til at du får spørsmål om å delta på dette prosjektet er fordi vi tenker at du sitter på relevant informasjon som kan hjelpe oss å få bedre innblikk i hvordan lærere jobber i møte med elever som opplever skolevegring. Kriteriene for å få forespørsel om å delta er at man må ha jobbet med elever som opplever skolevegring. Henvendelsen sendes til dere vi har snakket med angående vårt prosjekt og som har vist interesse for det. Vi tenker å intervju 3-5 personer som har arbeidet med dette temaet.

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

Vi ønsker å gjøre et intervju med deg og samle inn data gjennom å gjøre lydopptak og ta notater. Dette vil vi transkribere etterpå før det arbeides med videre i oppgaven vår. Vi vil sitte på disse lydopptakene helt til vi er ferdig med den prosessen. Informasjonen vi ønsker å samle inn omhandler din jobb med elever som opplever skolevegring.

### **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 arbeidsplassen din.

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

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

- Dataen vi smaler inn vil bli behandlet hvor man må logge inn og få spesifikk tilgang fra oss for å komme seg inn. Det vil derfor kun være vi som arbeider med masteren og våre to veiledere som vil ha tilgang til materialet.
- Vi skal ikke bruke navnet ditt i vår masteroppgave, du vil derfor ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen som da vil være vår masteroppgave.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteren er bestått, og etter planen vil det være i slutten av juni 2024. Alt av personopplysninger vil bli slettet når forskningsprosjektet avsluttes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap/ Institutt for lærerutdanning* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- *Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap/ Institutt for lærerutdanning* ved Brit Kari Drejer og Kathrine Lervold som kan kontaktes på telefon: 73559435 og 73559018 eller e-post: [brit.k.drejer@ntnu.no](mailto:brit.k.drejer@ntnu.no) og [kathrine.lervold@ntnu.no](mailto:kathrine.lervold@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Ørnulf Helgesen som kan kontaktes på telefon: 93079038 eller e-post: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.



Med vennlig hilsen

Susanne Irene Lia og Ellinor Rachløw Karlstad  
(Studenter)

Brit Kari Drejer og Kathrine Lervold  
(Veiledere)

---

**Samtykkeerklæring**

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

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Intervjuguide

**Tema:** Skolevegring og ufrivillig skolefravær

## **Hensikten med intervjuet:**

Hensikten med intervjuet er at vi skal kunne skrive en masteroppgave som gir kunnskap om hvordan du som lærer jobber med og opplever skolevegring. Det vi ønsker er å få et innblikk i er dine erfaringer knyttet til elever som opplever skolevegring/ufrivillig skolefravær. Vi er interessert i å vite hvilke tiltak som blir gjort og når en eventuell bekymring oppstår.

## **Problemstilling:**

«Hvordan kan lærere bidra til forebygging for elever som sliter med ufrivillig skolefravær, samt hvilke forskjeller ser vi på deres erfaringer rundt skolefravær og elevenes egne tanker rundt dette?»

## Anonymitetsbeskyttelse:

Vi ønsker å ta lydopptak av samtalen vår. Det vil kun være oss og veileder som vil ha tilgang til dette. Etter at studiet er gjennomført og levert inn vil lydopptaket slettes. Det er lov å trekke seg når som helst og du trenger ikke å svare på ting du ikke vil.

## **Spørsmål vi ønsker å ha med i intervjuene**

Vi tenker å ramme inn temaene i intervjuet vårt slik:

HUSK: Alltid gi informanten mulighet til å fylle inn og fortelle videre rundt det de mener er viktig innenfor temaet!

## **Åpningsspørsmål**

- Begynne med å høre om deres arbeidserfaring
  - o Hvilken utdanning har du?
  - o Hvor lenge har du jobbet som lærer?
  - o Hvilke trinn har du arbeidet på?
  - o Hva verdsetter du i jobben?
- Vi har brukt både begrepet skolevegring og ufrivillig skolefravær, hvilket begrep foretrekker du å bruke?
  - o Hvorfor?
- Tenker du at det er en forskjell mellom skolefravær og begrepene ufrivillig skolefravær/skolevegring.
  - o Hvorfor/hvorfor ikke?

## **Ufrivillig skolefravær – Åpningsspørsmål**

- Noen elever kan ha vanskeligheter med å komme på skolen, har du noen erfaringer rundt hva dette kan skyldes?  
(Elevenes spørsmål: Noen elever kan ha vanskeligheter med å komme på skolen, har du noen tanker om hva dette kan skyldes?)
- Hva mener du er grunnen til at elevene opplever skolevegring? (Se an spørsmål basert på svar 1)

- Hvordan har du som lærer opplevd og erfart arbeid med elever som opplever ufrivillig skolefravær? (Kan du gi oss et innblikk i hvordan du som lærer opplever og har erfart arbeidet med elever som sliter med ufrivillig skolefravær?)

### **Ufrivillig skolefravær – Forebygging**

- Når begynner du/dere å bli bekymret for fraværet til en elev?
- Kan du gi noen eksempler på situasjoner der du tenker at eleven viser skolevegringsatferd.
  - o Symptomer?
- Hva er det første dere pleier å gjøre når en slik bekymring oppstår?
- Trivsel på skolen kan ofte være en nøkkel for å forhindre at ufrivillig skolefravær oppstår.
  - o Hva har du erfart at skal til for at elever trives på skolen?
  - o Hvordan kan man best legge til rette for trivsel for alle elevene?
- Hvordan kan man øke tilstedeværelse i skolen?

### **Forebyggende Tiltak:**

- Hvordan registrerer skolen fraværet til elevene?
- De fleste kommuner har en handlingsplan/nærværsplan for å forbygge skolefravær. Er dette noe du har kjennskap til?
  - o Hvordan jobber dere ut ifra denne?
  - o Er det noe spesielt du har merket deg i denne planen?
- Hvor tidlig igangsettes det tiltak for elever som opplever ufrivillig skolefravær?
- Hvilke konkrete tiltak fokuseres det på for å hjelpe elever som sliter med å møte opp på skolen?

### **Tilbakeblikk og avslutning:**

- Kommer du på noe du ser på som viktig som vi ikke har spurt om eller du ikke fikk mulighet til å snakke om, rundt arbeidet med forebygging av ufrivillig skolefravær?
- Lyst til å lytte til båndet
- Noe du/dere vil slette/ikke transkribere?

# Prosessdokument

I dette dokumentet skal vi gjøre rede for samarbeidsprosessen gjennom arbeidet med vår masteroppgave: «Problemet er jo størst når de ikke kommer på skolen. Det er ekstremt vanskelig å få dem tilbake». Deltakende studenter er Ellinor Rachløw Karlstad og Susanne Irene Lia. Vi begynner med å forklare vår arbeidsfordeling gjennom hele prosessen, fra valg av tema til ferdigstilling av oppgaven. Deretter vil vi også skrive noe rundt samarbeidet, og styrker og svakheter med dette.

## Arbeidsfordeling og samarbeid

Søknad til SIKT, arbeid med samtykkeskriv og utarbeiding av intervjuguide arbeidet vi med i fellesskap. Vi har også begge funnet to informanter hver til intervju. Alle intervjuene ble gjennomført i fellesskap, men vi hadde hovedansvar for to intervju hver. Prosessen videre var å transkribere intervjuene, og fordelte vi intervjuene mellom oss og transkriberte halvparten hver. Etter dette begynte vi med koding av våre funn. V benyttet oss av Nvivo, som vi begge hadde kurs i. For å få et godt innblikk i alle intervjuene, byttet vi og kodet de intervjuene vi ikke transkriberte. Svarene fra spørreundersøkelsen har vi begge kodet, men Susanne arbeidet mest med disse.

Vi har begge arbeidet med alle delene i vår master, men det var naturlig å fordele deler av arbeidet mellom oss. Vårt arbeid med teoridelen foregikk gjennom at vi fordelte ulik litteratur oss imellom. Vi fikk dermed ansvar for å skrive på ulike deler av teorien. Etter dette har begge lest gjennom, samt tilført og endret der det var nødvendig. Metod delen har vi også arbeidet mye sammen, men også fordelt ulike deler mellom oss. Dette kapittelet i masteren, krevde også en del muntlig diskusjon og drøfting mellom oss. Det var nødvendig for at vi begge skulle forstå materialet godt.

I vår analysedelene, fordelte vi også ulike deler mellom oss. Vi har en todelt problemstilling, noe som gjorde at vi tok for oss og fokuserte hovedsakelig på en del hver. Dette la grunnlaget for vårt videre arbeid med vår drøfting. Her jobbet vi begge to på alle delene i kapittelet. Dette gjorde vi, for å sørge for at vi brukte alt av relevant teori og empiriske funn, fra teoridelen og analysen i denne diskusjonen. Kontinuerlig med dette, så vi behovet for å legge til og fjerne teori. Dette bidro vi begge med.

De resterende delene av vår oppgave som innledningen, avslutningen, sammendraget, abstract og forordet, har vi møttes og arbeidet sammen om. Disse delene skal vise en helhet i oppgaven og det var derfor viktig at begge bidro med sine vinklinger og synspunkt i disse delene. Vi leste også over alle delene av oppgaven og rettet korrektur.

Gjennom denne samarbeidsprosessen har vi merket oss noen styrker, men også noen ulemper ved det å arbeide sammen. Det har vært fint å ha noen man kan diskutere den konkrete oppgave sammen med. Dette har skapt gode faglige diskusjoner. Vi har også funnet mye hjelp i hverandre, dersom en av oss har stått fast i arbeidet. Ved å snakke sammen, har vi alltid klart å finne løsninger. Arbeidet har også gått fortere når vi har vært to. Det merket vi spesielt godt under transkriberingen av intervjuene og arbeidet med kodingen av våre funn. Noen svakheter vi har merket oss ved å være to som arbeider med den sammen oppgaven, er at det har oppstått tilfeller der vi begge har skrevet det samme. Det noen ganger blitt dobbel skriving, siden vi jobber med de samme funnene. Vi har også opplevd utfordringer med det å arbeide i samme dokument. Kildeprogrammet EndNote har gitt oss noen store problemer og dette har skapt flere utfordringer rundt det å være to som arbeider sammen.

