

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L

Navn / kandidatnr.: Åse Mari Teigen /15

«Bedre føre var enn etter snar»

En studie om forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner i ungdomsskolen som kan bidra til å hindre skolevegring.

Dato: 15.05.19

Totalt antall sider: 68

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven stiller spørsmål om hvilke forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner som igangsettes i ungdomsskolen ved begynnende skolefravær, og hvilke erfaringer skoleledere og lærere har på faktorer som kan hindre skolevegring.

Problemstillingen er som følger: Hvilke forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner i ungdomsskolen kan bidra til å hindre skolevegring?

For å besvare problemstillingen har studien en hermeneutisk tilnærming der empirien er samlet inn gjennom kvalitative forskningsintervju av tre skoleledere og fem lærere i ungdomsskolen.

Studien viser at fraværproblematikk kan være sammensatt og kompleks, og at mulige årsaker og tiltak kan finnes i individet selv, i hjemmet, på fritiden og/ eller på skolen. Utfra en slik forståelse har oppgaven en systemisk tilnærming. Oppgaven legger til grunn at tiltak bør skje på tre nivå ut fra fraværets alvorlighetsgrad: det universelle (forebyggende), det selektive (tidlig intervensjon) og det indikerte (målrettede tiltak).

Mulighetene i skolen, som studien peker på, synes å være gjennom tilpasset opplæring og et godt skole- og læringsmiljø. Det handler om en trygg, forutsigbar og mestringsfokusert hverdag, en autoritativ lærerrolle og god klasseledelse, samt en skoleledelse med fokus på forebyggende tiltak og tidlig innsats. Godt samarbeid, gode relasjoner, god dialog og kommunikasjon med elevene og foreldrene framheves spesielt. Informantene peker på at samarbeid med aktørene utenfor skolen, som helsesykepleier, PPT, BUP, familievernkontoret og barnevern er viktig, men ikke så enkelt å få til i praksis.

Utfordringer informantene trekker fram i denne studien er knyttet til mangel på tid til å følge opp enkeltelever, finne årsak til fraværet, finne balansen mellom å eksponere og tilrettelegge og gode fraværstrutiner slik at problematikken oppdages tidlig. Skolelederne peker på et regelverk i skolen som ikke er optimalt. Både skolelederne og lærerne ønsker seg mer kompetanse og implementerte planer på tidlig identifisering, forebygging og målrettet intervensjon, intensive målrettede tiltak og felles retningslinjer – gjerne på nasjonalt nivå.

SUMMARY OF THE THESIS

This master thesis focuses on experiences teachers and school administrators have of preventative actions and early interventions that can help students with nascent school absences, so they don't develop serious school refusal. The problem issue is: Which preventative actions and early interventions can help students, so they don't develop school refusal?

To answer this question, I have chosen a qualitative research method with a hermeneutical approach. The empirical data has been gathered through semi structured interviews. The informants consist of five teachers and three school administrators at three different middle schools.

The study has a systemic perspective, understanding the importance of the learner as an actor in his / her own life where experiencing mastering is important. It can be individual factors, home factors, spare time or school issues, possibly multiple factors combined. Actions should happen at three levels: universal (preventative), selective (early intervention) and indicated (targeted action).

The findings in this study show that there are many opportunities in school. The informants state that school absence is complex in terms of risk factors and possible actions. The informants point out school as an important part. Good relationship between the teacher and parents, students and the teacher, class management and special focus on the issues are successful factors. Cooperation is important both in school and with actors outside school. Cooperation with actors outside the school such as the school nurse, PPT (pedagogical and psychological services), BUP (mental health care for children) and child welfare point to school administrators and teachers as important contributors. The empirical study shows that this cooperation is not easy to achieve in practice.

Challenges the informants point to when it comes to following up students with nascent school absence issues are the lack of time and regulations. This does not facilitate early interventions that this group of students need. The school administrators and the teachers expressed a need for more competence, both in terms of understanding the issues, on possible mapping tools and on actions that work for students with these issues.

The informants want national guidelines.

FORORD

Etter 20 år som lærer, og de siste ti årene som sosialpedagogisk rådgiver i ungdomsskolen, tok jeg for seks år siden fatt på deltidstudier i rådgivning. Videreutdanningen har gitt meg innsikt i ulike felter innenfor spesialpedagogikk, sosialpedagogikk og rådgiverrollen i skolen, og som fra dag en har kommet meg til gode i mitt daglige virke.

Nå er den utdanningen avsluttet med master i Tilpasset opplæring. Arbeidet med selve masteroppgaven har gitt meg ny innsikt i de muligheter som finnes i skolen når det gjelder å forebygge alvorlig skolevegringsproblematikk.

Det er mange som har bidratt til arbeidet med selve masteroppgaven, og disse vil jeg takke spesielt.

Jeg vil først og fremst takke informantene mine for at de var så sporty å stille opp på intervju og dele sine erfaringer. Deres bidrag danner grunnlaget for hele oppgaven.

Videre vil jeg takke veilederne mine, Ove Pedersen og Børge Skåland. Jeg er veldig takknemlig for god hjelp og støtte underveis i prosessen, og ikke minst i innspurten.

Kollega, venner og storfamilien har vært til god støtte i hele prosessen. Ingen nevnt – ingen glemt!

Jeg vil også takke Mari og Sondre, for gode innspill og tålmodighet, pappa for god hjelp under hytteprosjektet vårt og ikke minst Tore, som har måtte leve med en ganske «surrete og tunghørt» kone til tider. Du er best!

Helt til slutt vil jeg takke min kjære lillebror for at jeg har et stort hjerte for at flest mulig skal ha det bra på skolen. Du er min inspirasjon, og jeg vet du heier på meg selv om du ikke er her sammen med meg lenger.

Når videreutdanningen nå er over og masterprosjektet er i boks skal jeg «klappe meg selv på skuldra» og nyte fritiden med hyttekos, strikking, og lange fjellturer.

Tromsø, mai 2019

Åse M. Teigen

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0	INNLEDNING OG BESKRIVELSE AV STUDIEN	1
1.1	Innledning.....	1
1.2	Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.3	Formål og problemstilling.....	2
1.4	Oppbygging og struktur.....	4
2.0	SKOLEFRAVÆR SOM FENOMEN	4
2.1	Begrepsavklaring.....	4
2.2	Tidligere forskning på skolefravær.....	5
3.0	TEORI	7
3.1	Utviklingsøkologisk modell.....	7
3.2	Læringsmiljø og pedagogisk analyse.....	10
3.3	Tiltak i et forebyggende perspektiv og tidlig intervensjon.....	12
3.3.1	Forebyggende tiltak – universelt nivå.....	12
3.3.2	Tidlig identifisering og intervensjon - selektivt nivå.....	14
3.3.3	Måltrettede tiltak – indikert nivå.....	15
4.0	VALG AV METODE OG METODISKE AVKLARINGER	15
4.1	Hermeneutikk og kvalitativt forskningsintervju.....	16
4.2	Utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering.....	17
4.3	Datainnsamling og transkribering.....	18
4.4	Analyse av datainnsamlingen.....	19
4.5	Forskningsetiske avklaringer.....	20
5.0	ANALYSE, FUNN OG DRØFTING	22
5.1	Forståelse av skolefravær og risikofaktorer.....	23
5.1.1	Skolefravær som fenomen.....	23
5.1.2	Risikofaktorer hos individet.....	24
5.1.3	Risikofaktorer i hjemmet.....	25
5.1.4	Risikofaktorer i skolen.....	26
5.1.5	Risikofaktorer på fritiden.....	29
5.1.6	Oppsummering av forskningsspørsmål 1.....	30
5.2	Muligheter.....	31

5.2.1	Tidlig innsats og systematisk fraværsregistrering	32
5.2.2	Skole -og læringsmiljø	34
5.2.3	Forutsigbarhet, selvoppfatning og mestring	35
5.2.4	Relasjon lærer – elev, klasseledelse og lærerrollen.....	37
5.2.5	Skole-hjemsamarbeid	40
5.2.6	Samarbeid innad på skolen og med andre aktører utenfor skolen.....	41
5.2.7	Oppsummering av forskningsspørsmål 2	45
5.3	Utfordringer	46
5.3.1	Skoleleders utfordringer	46
5.3.2	Lærerens utfordringer	47
5.3.3	Skoleledere og lærere	48
5.3.4	Oppsummering av forskningsspørsmål 3	51
6.0	AVSLUTNING	52
6.1	Oppsummering	52
6.2	Egne refleksjoner	53
6.3	Metodiske refleksjoner	54
6.4	Videre studier	55
	LITTERATUR	56
	VEDLEGG	i
	Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i mastergradsprosjekt/samtykkeerklæring	i
	Vedlegg 2: Intervjuguide (lærerne): Master i tilpassa opplæring	ii
	Vedlegg 3: Intervjuguide (Skoleleder): Master i tilpassa opplæring	iii
	Vedlegg 4: Eksempel på analysetabell	iiii
	Vedlegg 5: NSD - kvittering meldeskjema	v
	Vedlegg 6: Skolefravær S`ene.....	vi

1.0 INNLEDNING OG BESKRIVELSE AV STUDIEN

1.1 Innledning

Tema for masteroppgaven er forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner i ungdomsskolen som kan bidra til at elever med begynnende skolefravær ikke utvikler skolevegring.

Oppgaven retter seg mot forebyggende tiltak og mot elever med fravær som oppfattes som bekymringsfullt. Fokuset er dermed ikke elever som sliter med store helseproblemer, har tungtveiende diagnoser eller psykiske lidelser. Den retter seg heller ikke mot elever som er sporadisk borte fra skolen der problemet går over av seg selv.

Det er politisk enighet i Norge om at grunnskolen skal være en inkluderende skole der alle barn og unge skal få tilpasset opplæring etter egne evner og forutsetninger. Skolen skal være rustet for et mangfold av elever. Den skal vektlegge inkludering, tilpasset opplæring og likeverdig opplæring (Opplæringslova, 1998). Formuleringene i opplæringsloven er generelle, men skolene har et stort ansvar for å tilrettelegge for alle elever, også for de som nekter å gå på skolen (Holden & Sällman, 2010, s. 64).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Høsten 2018 ble det for første gang presentert en nasjonal fraværstatistikk for 10. trinn i Norge. Undersøkelsen peker på at nesten 9000 av 10. trinnselevne er borte fra skolen 15 dager eller mer i løpet av et skoleår. Undersøkelsen viser at det ikke er forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder fravær (Regjeringen, 2018). I USA er det tidligere anslått at mellom 5 – 28 prosent av elevene viser atferd som forbindes med skolevegring (Kearney, 2007, s. 53). Nyere studier peker på at antall elever som har skolevegring kan variere fra 0,4 til 5,4 prosent av elevene i grunnskolen (Ingul, Havik & Heyne, 2019, s. 48). Anslagsvis 20- 30 prosent av elevene kan ha fravær der det bør igangsettes tiltak (Havik, 2018; Skedgell & Kearney, 2018). De store variasjonene kan handle om at skolefravær/ skolevegring ikke er en diagnose, men et symptom på at noe er vanskelig (Friberg et al., 2015; Havik, 2018; Holden & Sällman, 2010; Olsen & Holmen, 2018).

Forskning peker på at å mislykkes først i skolen, og kanskje senere i arbeidslivet, kan føre til menneskelige konsekvenser som ensomhet, dårlig selvbilde, dårligere livskvalitet og dårlig helse (Kearney, 2001). Videre kan elevene som faller ut av skolen ha 4-8 ganger større sjanse for å mislykkes i arbeidslivet i voksen alder (Friberg, Karlberg, Lax & Palmer, 2015, s. 66). Selv om dette gjelder mange elever med fraværproblematikk er det viktig å presisere at det

ikke gjelder alle. Det er noen som klarer seg godt i familie- og arbeidsliv til tross for at de ikke ha fullført videregående skole (Havik, 2018).

Nåværende Kunnskaps- og integreringsminister, Jan Tore Sanner, sier at det er alvorlig at så mange elever er borte fra skolen tre uker eller mer, og at skolen har et klart ansvar for å følge opp. Han peker på at fravær kan være et tegn på at noe er galt, og fremhever at man må bygge et sterkere lag rundt eleven, slik at de har gode lærere og andre som kan bidra til at elevene mestrer hverdagen og skoledagen. Han peker på at ulike faginstanser må samordne seg slik at barna får den hjelpen de trenger, og at en av regjeringens viktigste prioriteringer er å få flere elever til å fullføre grunnopplæringen (Regjeringen, 2018).

Videre peker tidligere studier på at skolens ansatte har behov for mer kunnskap om ulike typer fraværproblematikk. Det kan handle om kunnskap om tidlig identifisering, forebygging og målrettet intervensjon og intensive målrettede tiltak (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015).

Meld. St. nr. 21 (2016-2017) framholder betydningen skoleleder og lærer har for elevenes skolehverdag. Meldingen peker på at læreren er en sentral aktør for at elevene skal få en optimal hverdag, og skoleledere er med på å skape rammer for lærernes holdninger, motivasjon og prioriteringer (s. 35-36).

I jobben min som lærer og sosial-pedagogisk rådgiver i ungdomsskolen har jeg et ønske om å finne mer ut om gode tiltak i skolen, slik at elever med begynnende skolefravær ikke utvikler skolevegring.

Denne oppgaven bygger sitt teoretiske grunnlag om skolefravær/skolevegring på forskning av Christopher Kearney og Trude Havik. De bygger sine studier om skolevegring gjennom intervjuer av elever og foreldre. Både elevenes og foreldrenes stemme er sentral og viktig, men i denne studien er det erfaringene til skoleledere og lærere i ungdomsskolen løftet fram og belyses.

1.3 Formål og problemstilling

Formålet med oppgaven er å vinne kunnskap om erfaringene til skoleleder og lærere i ungdomsskolen når det gjelder tiltak og tidlige intervensjoner som forebygger skolevegring. Spørsmål som ønskes svar på er hvilke forebyggende tiltak og tidlige intervensjon igangsettes i ungdomsskolen ved begynnende skolefravær, og hensikten er å finne ut hvilke tiltak som fungerer og ikke fungerer.

Problemstillingen blir som følger: **Hvilke forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner i ungdomsskolen kan bidra til å hindre skolevegring?**

For å komme dypere inn i problemstillingen har jeg utformet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår fem lærere og tre skoleledere begynnende skolefravær og skolevegring som fenomen?
2. Hvilke forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner erfarer informantene fungerer slik at elever med begynnende skolefravær ikke utvikler skolevegring?
3. Hvilke utfordringer opplever informantene det er med oppfølging og tilrettelegging for elevene med begynnende skolefravær?

For å svare på problemstillingen har jeg valgt hermeneutisk tilnærming og kvalitativt forskningsintervju med tre skoleledere og fem lærere. Problemstillingen og forskningsspørsmålene er ut fra det rettet mot et begrenset antall informanter. Dermed kan jeg ikke si at mine funn er direkte generaliserbare, men kan gi et innblikk i informantenes erfaringer.

Selv om oppgaven har fokus rettet mot skolen, ble det gjennom analysen klart at denne studien skulle ha en systemisk tilnærming. Systemisk tilnærming handler om å ha et helhetlig fokus og at risikofaktorer og opprettholdende faktorer kan ligge hos eleven, i familien, på fritiden og i skolemiljøet, eller kombinasjoner av disse. Det gjelder for å forstå årsaksforhold og igangsette forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner.

I oppgaven bruker jeg ordet «skoleleder» om rektorene i ungdomsskolen. Skoleleder er det samme som rektor og er ansatt for å lede og administrere skolen. I tillegg bruker jeg konsekvent «lærer» når jeg mener kontaktlærere i ungdomsskolen. I skolen jobber noen lærere som faglærere, mens andre er både faglærer og kontaktlærer for en gruppe på rundt femten til tjue elever. Kontaktlærer har mange ulike oppgaver, og det finnes ikke en konkret stillingsbeskrivelse, men han/hun er den som har ansvar for kontakt med foreldrene og oppfølging av elevene når det gjelder fraværsregistrering og oppfølging generelt. Gjennom oppgaven brukes også fellesbetegnelsen «elever» om alle barn og unge i skolealder. Grunnopplæringen i Norge starter det året de fyller seks år og varer for de fleste ut videregående skole og da er de 19 år. Denne oppgaven omhandler primært ungdomsskoleelevene, og det er fra det året de fyller 13 år og til de fyller 16 år.

1.4 Oppbygging og struktur

Oppgaven består av seks kapitler. Første kapittel handler om hvorfor jeg har valgt tema, problemstillingen og forskningsspørsmål. I tillegg har jeg noen avklaringer jeg har gjort for oppgaven som helhet. I kapittel to drøfter jeg begrepene skolefravær og skolevegring og viser til to tidligere forskninger på området. I del tre rettes oppgaven inn mot systemteori som danner grunnlag for oppgavens teoretiske ståsted. Her presenteres utviklingsøkologisk perspektiv, læringsmiljø og pedagogisk analyse og tiltak i et forebyggende perspektiv og gjennom tidlige intervensjoner. Oppgavens vitenskapelige ståsted og de metodiske valg vil bli presentert i fjerde kapittel gjennom en hermeneutisk tilnærming og kvalitativt forskningsintervju. Analyse og funn drøftes opp mot relevant teori i kapittel fem. Avslutningsvis oppsummerer jeg og kommer med noen egne og metodiske refleksjoner, samt noen tanker om veien videre.

2.0 SKOLEFRAVÆR SOM FENOMEN

I denne delen skal jeg presentere skolefravær som fenomen i skolen gjennom begrepsavklaring og presentasjon av to tidligere forskninger på skolefravær og skolevegring.

2.1 Begrepsavklaring

Det er en rekke begreper som blir brukt i litteraturen for å beskrive skolefravær. Noen av disse er skolevegring, skolenekting, skoleutstøting, drop-out, skolefobi, skoleskulk, skolefraværspromatikk og alvorlig skolefravær. To definisjoner som ofte er brukt i beskrivelse av skolevegring er: «Vansker med å gå på skolen, assosiert med følelsesmessig ubehag, spesielt angst og depresjon» (King & Bernstein, 2001, s. 197) og «Vegring initiert av barnet selv mot å gå på skolen, bli der hele skoledagen, eller en kombinasjon av begge» (Kearney & Silverman, 1996, s. 345). King og Bernstein (2001) sin definisjon kan man si vektlegger barnets følelse, mens definisjonen til Kearney og Silverman (1996) er en beskrivelse som er mer rettet mot atferd.

I Norge har det vært vanlig å skille mellom skulk og skolevegring. Det kan være nærliggende å tenke at skulk handler om atferd og skolevegring handler om følelsesmessige årsaker. Flere studier viser imidlertid til at det ofte ikke er mulig å kategorisere elever med fravær som enten skulkere eller vegrere. Ofte kan disse overlape hverandre med tanke på symptomer og

adferdsmønster (Havik, 2018). Det er en slik forståelse denne oppgaven har når det gjelder begynnende skolefravær¹.

Begynnende skolefravær handler om elever som har gyldig eller ugyldig fravær fra enkelttimer eller hele dager og/eller begynnende høyt gyldig fravær. Når fravær defineres som begynnende skolefravær som er bekymringsfullt kan være noe ulikt fra kommune til kommune. Det finnes ikke meg bekjent noen nasjonale grenser for når intervensjon bør igangsettes. Flere kommuner i Norge har de senere år laget egne veiledere. Kort oppsummert kan det handle om gjentatt fravær fra enkelttimer uten gyldig grunn, fem dager eller mer på tre måneder, kommer for sent tre ganger på én måned eller møter opp på skolen, men forlater den igjen (Bærum kommune, 2018; Oslo kommune, 2009).

Nye studier peker på at tidlig intervensjon handler om å starte kartlegging av fraværsårsak når elever har ti prosent fravær (en hel dag eller to halve dager) de siste ti dager eller fem prosent fravær (fire hele dager eller åtte halve dage) siste 15 ukene. (Ingul et al., 2019).

Det har de senere år kommet en del forskning på skolen som en sentral aktør i et forebyggende perspektiv og jeg har videre valgt å presentere forskning om skolefravær og skolevegring av Christopher Kearney og Trude Havik.

2.2 Tidligere forskning på skolefravær

Kearney (2001) bruker begrepet «School Refusal Behavior» (s. 53). På norsk er det vanlig å oversette begrepet til «skolevegringsatferd» (Havik, 2018, s. 24). Kearney er opptatt av hvilken funksjon skolefravær har for en elev, og peker på at funksjonen er viktigere enn atferd og årsaksforhold. Skoleklime, trygghet, aksept og å bli verdsatt og respektert har sammenheng med skolefravær, sier han (Kearney, 2008b). Kearney og Silverman (1996) har delt inn skolefravær i fire ulike funksjoner:

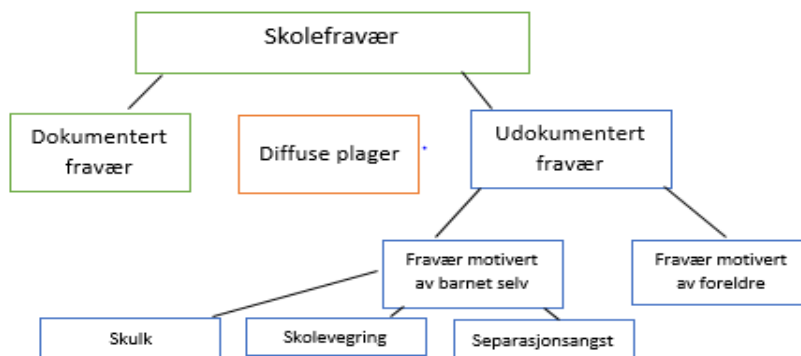
1. Unngåelse av skolerelatert ubehag. Kan være ukjente eller kjente faktorer på skolen.
2. Unnslippe sosiale og/eller andre evaluerende situasjoner på skolen.
3. Oppnå oppmerksomhet fra viktige andre, ofte foreldrene.
4. Søke aktiviteter utenfor skolen som er interessante.

De to første faktorene handler om å unngå noe som er vanskelig, og de to siste om å oppnå andre goder, sier forskerne. Kearney og Silverman (1996) utviklet også et måleinstrument for å måle hvilke av de fire faktorene som utløser eller opprettholder fraværet (School Refusal

¹ Jeg har valgt å bruke begrepet begynnende skolefravær eller bare skolefravær gjennom oppgaven som helhet, og gjelder elevene med fraværproblematikk før alvorlig skolevegring oppstår.

Assment Scale, SRAS). Det er et skjema for eleven (SRAS- C) og et for foreldrene (SRAS-P). Ut fra hva som er problematikken, og på bakgrunn av fraværspromblematikkens alvorlighetsgrad, igangsettes tiltak. Hvis det handler om å unngå skolen trekker han fram elevfokusert behandling. Det kan være hjelp for angst, kognitiv restrukturering av tankene, gradvis eksponering, belønning og sosial ferdighetstrening. Når det gjelder elevene som ønsker å oppnå andre goder så foreslår han blant annet foreldrefokusert behandling, etablering av rutiner, belønning ved skoledeltakelse og øvelser innenfor kommunikasjon (Kearney, 2008b). Det er godt dokumentert at miljøbasert behandling av fraværspromblematikk kan være en effektiv måte å få elevene tilbake på skolen, og Kearney (2001) peker på at anslagsvis tre av fire som klarer å komme tilbake til full skolegang med riktig hjelp.

Havik (2015b) fant ut i sine doktorgradstudier, der hun intervjuet 5465 elever og 17 foreldre, at det er tre grunner for skolefravær. Det er gyldig grunn relatert til sykdom og permisjoner, grunner relatert til diffuse plager og ugyldige grunner for fravær motivert av barnet selv og foreldrene. Når det gjelder fravær motivert av barnet selv skiller hun mellom skulk, skolevegring og separasjonsangst. Haviks modell ser slik ut:



(Fritt etter Havik, 2018, s. 25)

Modellen viser at grunner relatert til diffuse plager ligger midt mellom dokumenterte og gyldig grunner og/eller udokumenterte eller ugyldige grunner. Fravær som handlet om diffuse plager ble rapportert i Haviks studier som fraværsgunn dobbelt så ofte som sykdom. Hun sier at elevene med disse plagene ofte er borte en til tre dager de siste tre månedene med grunner som vondt i hodet, magen, være litt trøtt eller uopplagt. Det kan handle om opptil 20 prosent av elevene, og noen av dem utvikler dessverre skolevegring (Havik, 2018, s. 33).

Havik framholder videre i sine studier at hvordan skolen og lærerne håndterer oppfølging av elever med fraværspromblematikk har betydning, og peker på at i tillegg til god klasseledelse,

må man igangsette de rette tiltakene. Hun sier at man må ha en nøye kartlegging av problemområdene til elevene, og det er spesielt viktig å lete etter mønster i fraværet (s. 106).

Havik peker på at gjennom tidlige tiltak og tidlige intervensjoner kan man i skolen bidra til å forebygge skolevegring (Havik et al., 2015; Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). Tiltak, sier hun, kan omhandler eleven selv, tiltak i hjemmet, på fritiden og på skolen, og framholder viktigheten med samarbeid og samhandling. I tillegg er hun opptatt av at flere jobber sammen der det er naturlig, og sier at samarbeid med aktører utenfor skolen kan være til hjelp i skolefraværssaker som utvikler seg. Hun er tydelig på at man ikke bør vente for lenge med å ta kontakt med andre hjelpere, og i første omgang kan det handle om veiledning (s. 153).

Informasjon om skolefravær som fenomen er ment som en innledende del for å sette fraværproblematikken inn i oppgavekonteksten. De neste delene av denne masteroppgaven omhandler valg av teori og metode.

3.0 TEORI

I teorikapitlet vil jeg redegjøre for teori som jeg legger til grunn og anser som sentralt utfra oppgavens problemstilling. Oppgaven har en systemisk forståelse av skolefravær der det handler om å se problematikken gjennom et helhetlig perspektiv og at ting henger sammen. Årsaker, utfordringer og dermed mulige løsninger på problematikken kan ut fra en slik forståelse finnes gjennom en systemisk tilnærming til fraværproblematikken (Olsen & Holmen, 2018).

Miljøfaktorer og individuelle faktorer vil være gjensidig avhengig av hverandre, og det vil være sentralt å se hvem som befinner seg i systemet rundt eleven (Havik, 2018). På bakgrunn av en slik forståelse vil jeg innledningsvis i teoridelen presentere utviklingsøkologisk modell knyttet til forskning av Bronfenbrenner før jeg kommer inn på læringsmiljø og pedagogisk analyse og tiltak i et forebyggende perspektiv og tidlig intervensjon.

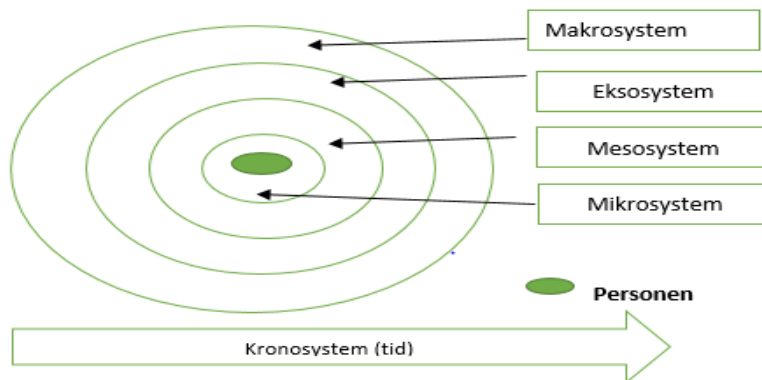
3.1 Utviklingsøkologisk modell

Bronfenbrenner mente at et barns utvikling må forstås som et stort samspill. Modellen bygger på at individ og omgivelsene er gjensidig avhengig i hverandre, og kalles utviklingsøkologisk perspektiv. Modellen ble utviklet over lang tid, helt siden 1970 -tallet (Imsen, 2014).

Bronfenbrenner fremhever kommunikasjon og likeverdighetsprinsippet, og peker på at ungdommens utviklingsprosess er i interaksjon og sammenheng med mennesker i ulike miljøer, settinger og systemer. Sentrale faktorer kan være oppvekstmiljø, biologiske

forutsetninger og psykologisk utvikling. Problemene og løsningene finnes derfor i miljøet til eleven (Westergård, 2017, s. 172). Hans kritikk er at det er for ensidig fokus på egenskaper hos enkeltindividet når noe skjærer seg (Olsen & Holmen, 2018).

Bronfenbrenner var opptatt av påvirkningene som skjer innad i systemet og systemene imellom (sitert i Nordahl, 2005, s. 71). Han trekker fram fire systemer, mikro, meso, ekso og makro, som sammen har noe å si for utvikling i tillegg til egenskaper i individet selv. Senere la han også til et system som beveger seg langs tidsaksen, og kalte det for kronosystemet. Det gjorde han fordi han la til grunn at hendelser i et individs liv kan påvirke utvikling og de ulike systemene. Det kan være foreldrenes skilsmisse, utvikling fra barn til ungdom eller endringer i skolereformer. (gjengitt i Helsedirektoratet, 2015). Modellen til Bronfenbrenner illustreres slik:



(Fritt etter Helsedirektoratet, 2015)

I det innerste systemet, Mikrosystemet, befinner eleven seg daglig. Det kan være familie, skole og barnehage, og kalles primærmiljøet til eleven. Bronfenbrenner sier at eleven befinner seg i sentrum i systemet, og eleven kjenner de som er i miljøet. I primærmiljøet kan problematferd oppstå, og uheldige transaksjoner (samspill) i økologien kan oppstå (gjengitt i Aasen & Nordtug, 2002). Rent praktisk kan det skje ved at de ulike aktørene endrer sin atferd. Bronfenbrenner legger til grunn at hvis endringer skal skje så må de være målrettet og koordinert og i relasjon til eleven. En slik endring kan øke sannsynligheten for at eleven endrer sin atferd i positiv retning (Imsen, 2014). For å opprettholde balansen må det som trigger atferden endres eller fjernes. I saker som omhandler fraværspromblematikk eller frafallsproblematikk er man avhengig av at samarbeidet mellom de ulike mikrosystemer fungerer godt (Olsen & Holmen, 2018).

Bronfenbrenner peker videre på at elevens utvikling vil profitere på at de ulike mikrosystemene drar i samme retning og støtter hverandre positivt. Derfor er kontakten

mellom skole-hjem verdifullt, og det er positivt at man jobber sammen for å løse problemene som oppstår (Imsen, 2014). Hans studier sier videre at hver gang eleven forlater et miljø vil elevens adferd endre seg inn i neste miljø. Bronfenbrenner kaller det for økologiske overganger. Dersom det eksempelvis er store kulturforskjeller og verdiforskjeller kan det skape problemer for eleven. Eleven må vite hva som forventes av dem, og da vil de opptre deretter (Imsen, 2014).

I systemet utenfor Mikrosystemet finner man Mesosystemet. Meso betyr forbindelseslinjer mellom de ulike mikromiljøene. Bronfenbrenner peker på at mesorelasjoner er viktig og oppstår ved kontakt og kommunikasjon (Imsen, 2014). Han kobler sosiale forhold og følelsesmessige forhold til relasjon. Relasjon vil ha en utviklende effekt gjennom at eleven iakttar en annen person eller at personen gir respons eller samhandler med eleven. Eleven skal kommunisere både på skolen, hjemme hos familien og sammen med venner på fritiden. Relasjonene vil være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg (gjengitt i Imsen, 2014). Bronfenbrenner peker videre på at læring og utvikling ikke foregår i et vakuum eller inne i den enkelte person, men i et samspill med andre mennesker og omgivelsene. Han sier at positive menneskesyn og at mennesker har store utviklingsmuligheter er sentralt i utviklingspsykologien. Det handler blant annet om positiv kommunikasjon, empati og respekt og en ikke - dømmende holdning (Olsen & Holmen, 2018).

Faktorer individet ikke har direkte kontakt med kaller Bronfenbrenner Eksosystemet. Han framholder at selv om eleven ikke er i direkte kontakt med faktorene i systemet kan det likevel påvirke eleven. Det kan være seg foreldrenes arbeidstid, foreldrenes trivsel på jobb, hyppige skifter av lærere eller systemfaktorer i skolen som ikke fungerer optimalt. Eksempler på systemfaktorer kan være lærerens arbeidssituasjon og hvilke ressurser og rammer som tildeles skolen. Det er faktorer som kan påvirke skolemiljøet, og derfor også eleven (Westergård, 2017).

Det ytterste systemet, Makrosystemet, handler om verdier, regler og normer i samfunnet. Her finner vi utdanningssystemet, rettsvesen og politiske systemer (Imsen, 2014). Makrosystemet er alltid i endring, og derfor påvirkes de andre systemene. I skolen handler det blant annet om nye nasjonale lærerplaner og kommunale overordnede planer som endres. Det kan i skolesammenheng være ny læreplan og dertil fagplaner, mobbeplaner, sosialkompetanse planer. Når det gjelder skolefravær kan det handle om hvordan skolens planer for håndtering av skolefravær fungerer.

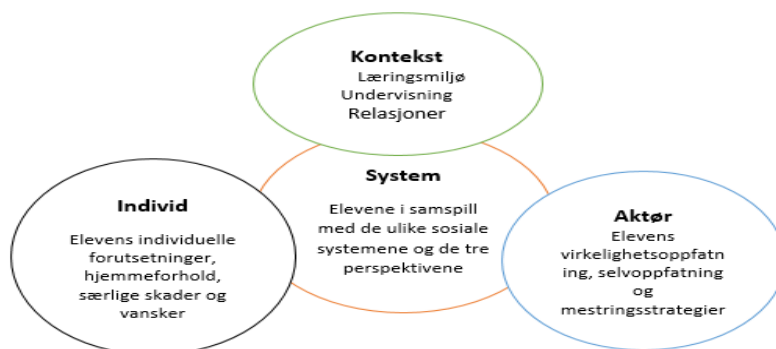
Kort oppsummert har jeg gjennom Bronfenbrenner og hans utviklingsøkologiske modell pekt på at ting henger sammen. Gjennom kommunikasjon, relasjon og samhandling vil systemene imellom påvirke eleven både direkte og indirekte. I forhold til min problemstilling viser jeg at skolen som system, skoleledere og lærerne vil være en del av en elevs primærmiljø og kan dermed være en del av både problemet og løsningen.

I tillegg til Bronfenbrenner har jeg valgt å trekke fram den norske skoleforskeren, Thomas Nordahl. Han framholder en systemisk forståelse av atferd gjennom kontekstperspektiv, individperspektiv og aktørperspektivet. Gjennom denne forståelsen peker han på skolen og lærerens rolle.

3.2 Læringsmiljø og pedagogisk analyse

Når det gjelder arbeid med atferdsproblematikk i skolen er det grunnleggende å skaffe kunnskap om hva som ligger bak elevens handling og atferd. Nordahl (2010) peker på at det er verdifullt å finne fram elevens ressurser og sikre et godt læringsmiljø. Han framholder at godt inkluderende læringsmiljø bidrar til positiv læring og utvikling for den enkelte elev, samtidig som den sikrer at alle elevene har en skolehverdag som fremmer helse og trivsel (s. 115). I min forståelse av Nordahl kan det også gjelde elevene med skolefraværstetferd.

Nordahl belyser videre at ulike perspektiver ser på eleven i samspill med ulike sosiale systemer. Han vektlegger tre perspektiver; kontekst, individ og aktør (Nordahl, 2005, 2010). Nordahl kaller modellen for «Læringsmiljø og pedagogisk analyse». Den bygger på systemperspektivet og kan skisseres slik:



(Fritt etter Nordahl (2010, s. 129))

Det kontekstuelle perspektivet handler om faktorer i skolen. Man må i denne konteksten vurdere hvordan læringsmiljø, klasseledelse/undervisning og relasjoner fungerer. Nordahl peker på at relasjon mellom elevene og normer og regler i skolen er sentralt i denne sammenheng, og at alle mennesker samhandler ut fra sin personlige og kulturelle historie og sosiale kontekst. Relasjon mellom mennesker er sentralt i denne forståelsen, fordi man blant

annet mener at forventninger og tro skaper sosiale realiteter. Gjennom å analysere mangfoldet av de kontekstuelle betingelsene i skolen og elevenes handlinger og erfaringer vil lærere har mulighet for å realisere målene for norsk skole, sier Nordahl.

Individperspektivet kan handle om elevens individuelle forutsetninger, hjemmeforhold, særlige skader og vansker. Nordahl peker på i sine studier at individperspektivet har hatt lang tradisjon i skolen gjennom å forsøke å forstå atferden til elevene. Han sier det kan være utagerende atferd, innagerende atferd og atferd som fører til skolefravær. Ifølge Nordahl har det vært et for stort fokus på å finne elevens «feil», for deretter å rette opp denne «feilen». Han framholder, slik som Bronfenbrenner, at fokuset må rettes mot elevens ressurser og positive sider. Likevel mener han at for å forstå faktorer hos individet må man også ha med individperspektivet. Det kan blant annet handle om diagnoser og/eller angstrelaterte forhold.

Når det gjelder aktørperspektivet så kan eleven til en viss grad styre det, sier Nordahl. Det er de opprettholdende faktorene som henger sammen med elevens virkelighetsoppfatning, selvoppfatning og mestringsstrategier. Nordahl peker på at i denne sammenheng må man ha fokus på det eleven mestrer og framholde at alle har ressurser. Det kan være ressurser som er både åpne og/eller skjulte. Nordahl (2005) sier videre at hvordan det framstår handler om samspillet mellom eleven og omgivelsene. Han peker på at aktørperspektivet er mest avgjørende for arbeidet i skolen, og det samsvarer med at Nordahl holder stor tillitt til at elevene er aktører i sine egne liv. Slik jeg oppfatter Nordahl så mener han at skal skolen og lærerne finne opprettholdende faktorer for et problem, må de ta elevens perspektiv og drøfte hvordan eleven handler i ulike situasjoner.

Nordahl (2010) peker også på at de handlinger som framkommer i skolen kan man forstå i lys av de ulike perspektivene. Alle tre perspektivene må anvendes hvis man vil korrigere elevatferd, og de kan bidra til bedre læring og opprettholde et best mulig læringsmiljø i skolen (s. 127). I tillegg framholder han at man bør kartlegge risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer hos eleven og i elevens miljø. Han peker på at risikofaktorer er de forhold som øker sannsynligheten for negativ utvikling og beskyttelsesfaktorer er faktorer som kan være med å redusere sannsynligheten for negativ utvikling (Nordahl, 2005).

I forhold til oppgavens problemstilling så trekker jeg ut av Nordahls forskning at de tre perspektivene henger sammen for å forstå negativ atferd og finne løsninger på det. Han trekker fram at skolen har en betydningsfull rolle for å forebygge negativ atferd sammen med eleven som aktør i eget liv.

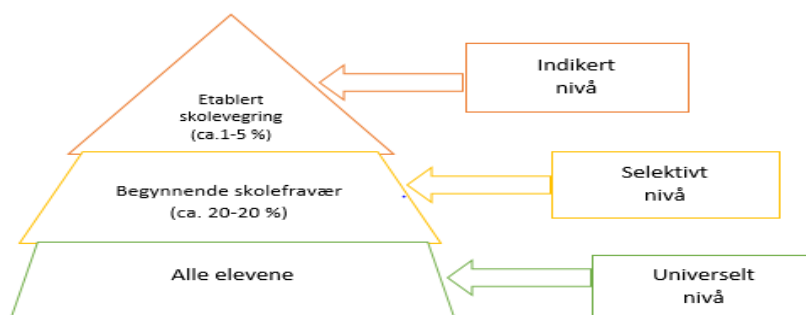
Hvilke faktorer som gjør seg gjeldende i et forebyggende perspektiv og gjennom tidlig intervensjon vil jeg fokusere på i neste del av teorikapitlet.

3.3 Tiltak i et forebyggende perspektiv og tidlig intervensjon

I forskning fremheves det at forebygging handler om å skape et godt oppvekstmiljø for alle (Befring, 2012, s. 129). Forebyggende tiltak i skolen handler først og fremst om å minske risikofaktorene og bygge relasjoner slik at elevene ikke utvikler skolevegring (Ingul et al., 2019). Jo lengre tid det går før eleven får hjelp, jo vanskeligere er det å komme tilbake. Derfor er det svært viktig å komme tidlig inn med hjelp (Friberg et al., 2015).

Captain peker på at et forebyggende perspektiv handler om allmennforebygging (primærforebygging). Det er tiltak som gjelder alle elevene og kan eksempelvis være tiltak som beskytter alle elevene mot mobbing i skolen og/eller forebygge skolefravær. Det andre, probleminnsiktforebygging (sekundærforebygging), handler om å hjelpe eksempelvis eleven til å identifisere problemet og gjøre endringer raskt. Når man skal følge opp problemer som har manifestert bruker Captain begrepet tertiærforebygging. Det kan handle om at elevene trenger mer spesifikk og målrettet hjelp (Captain i Befring, 2012, s. 130).

Kearney og Graczyk (2014) bruker tre andre begreper om de tre nivåene ovenfor og forklarer intervensjoner gjennom begrepene; universelt nivå, selektivt nivå og indikert nivå slik:



(Fritt etter Kearney & Graczyk, 2014; Skedgell & Kearney, 2018)

De ulike nivåene vil videre bli utdypet hver for seg for å senere danne grunnlag for drøfting av problemstillingen. Jeg vil videre bruke disse overskriftene. Forebyggende tiltak- universelt nivå. Tidlig identifisering og intervensjon- selektivt nivå og Målrettede tiltak – indikert nivå.

3.3.1 Forebyggende tiltak – universelt nivå

Forebyggende tiltak, på universelt nivå, gjelder alle elevene og handler om tilpasset opplæring og forebygging generelt. Befring (2012) peker på at forebygging kan skje på tre nivåer. Det første nivået sier han handler om individ – og gruppenivå. Her er fokuset sosial kompetanse,

samhandling og det å fremme positiv atferd. Lærer bør være en god rollemodell. Videre vil innsatsen i skolen ha noe å si for utvikling av blant annet sosial kompetanse. Han framholder at målet er å få hver enkelt elev til å føle seg verdsatt i skolefellesskapet og inkludering er et sentralt begrep i denne sammenheng (s. 133). Havik (2018) peker på i sine studier at ledelsen må sette skolefravær på dagsorden og at klasseledelse forebygger skolefravær (s. 76). Bergkastet og Andersen (2016) sier videre at i arbeid med god klasseledelse bør forankres av skoleledelsen i en enhetlig klasseledelse. Andre studier framholder at lærere må være både fagformidler og klasseleder, veileder og medmenneske for elevene når problemer oppstår (Olsen & Traavik, 2010).

Det andre forebyggende nivået er det Befring (2012) kaller, institusjonsnivå. Her peker han på at elevene skal beskyttes for trakassering og ydmykende opplevelser, og det antas at det krever en systematisk innsats. Uakseptable, stigmatiserte og diskriminerende holdninger skal ikke forekomme, og det er et mål i norsk skole at rangering ikke skal forekomme. Alle elevene skal bli møtt på en verdig måte og få tilrettelagt opplæringstilbud (s.133). I opplæringsloven er det presisert at elevene skal ha tilgang til spesialpedagogisk og sosialpedagogisk rådgivning (Opplæringslova, 1998). Gjennom tidligere forskning pekes det på at man må strebe etter balansen mellom å legge til rette og eksponere, men det kan være vanskelig. Det handler også om et mestringsorientert læringsmiljø, godt skole – hjemssamarbeid og tiltak mot mobbing (Friberg et al., 2015; Havik, 2018; Ingul et al., 2019).

Det tredje forebyggende nivået er det Befring (2012) kaller samfunnsnivå. Her handler det om å gi gode vilkår for læring og utvikling og begrense «samfunnsrisiko». Han sier at det krever samarbeid på tvers av ulike samfunnssektorer og samfunnsnivåer. Avhengig av elevens utfordringer vil det være ulike samarbeidspartnere for skolens ansatte og ulike behandlere/hjelpere for elevene (s.134). Havik (2018) peker på at samarbeid og samhandling mellom ulike aktører kan bidra både i et forebyggende perspektiv, gjennom veiledning og mer målrettet gjennom behandlinger hvis det er det eleven trenger. Befring (2012) framhever også at forebygging oppfattes som en helhetspedagogikk der man må ha et bevisst forhold til både barn og unges oppvekst og læring og til miljø – og risikofaktorer i og utenfor skolen (s. 134). Hvis begynnende skolefravær oppstår peker tidligere forskning på at det må igangsettes direkte intervensjoner, og peker på at det bør skje så fort som mulig etter at fraværet oppdages.

3.3.2 Tidlig identifisering og intervensjon - selektivt nivå

Tiltak for elever med begynnende skolefravær, selektivt nivå, kan i tillegg til forebyggende tiltak være mer målrettede kartlegginger og tiltak. Det kan være utvidet kontakt med hjemmet, oppmøteavtaler, kartlegging av skolesituasjon, finne ut hva som motiverer eleven, sjekke ut rutiner både kveld og morgen samt elevrettet tilrettelegging og tilpasning av skoledagen.

Det kan også være at man på selektive nivået bør søke veiledning av andre instanser innenfor helse eller psykiatrien (Havik, 2018). Tidlige tegn identifiseres lettere enn risikofaktorene fordi de ligner de observerbare egenskapene om begynnende fravær, engstelse og tydelig ubehag i gitte skolesituasjoner (Ingul et al., 2019).

Hva fraværet skyldes må sjekkes ut, og i mange sammenhenger må ulike helseinstanser, hjemmet og skolen samarbeide (Friberg et al., 2015). Magelungen er en frittstående skole i Sverige som jobber med elever med ulike utfordringer, og har mye erfaring når det gjelder å kartlegge og følge opp elever med fraværproblematikk. De peker på at kartlegging må gjennomføres tidlig for å finne årsak til fraværproblematikken. Kartleggingen kan handle om pedagogisk kartlegging, innhenting av informasjon fra tidligere skoler, finne styrker og svakheter, lage livslinje/nettverkskart, søke etter interesser og aktiviteter på fritiden, hvordan samarbeid skole – hjem fungerer og elevens opplevelse av å være hjemme når andre elever er på skolen (Friberg et al., 2015).

Skolen, gjennom skolens ledelse og lærerne, har ansvar for tilrettelegging og oppfølging av alle elevene og passe på at de har det bra på skolen. Det betyr at når en elev sliter så må alle risikofaktorer, opprettholdende faktorer og nærværsfaktorer sjekkes ut. I tillegg kan det være verdifullt å finne ut om eleven er i konflikt med andre elever på skolen, på fritiden eller blir mobbet (Havik, 2018).

Andre studier viser at elever som trenger oppfølging på selektivt nivå bør øke sine sosiale ferdigheter, og hvis elever har angstrelatert problematikk så kan man jobbe med det parallelt med skoletilrettelegging (Friberg et al., 2015; Havik, 2018). Derfor framholder blant annet Havik (2018) at tiltakene ikke bare må være av faglig innhold, men også tiltak som går på samarbeid og samhandling med andre aktører.

I noen tilfeller utvikler et begynnende skolefravær seg til mer alvorlig skolevegring, og da peker tidligere forskning mot at målrettede tiltak må igangsettes.

3.3.3 Målrettede tiltak – indikert nivå

Målrettede tiltak, indikert nivå, handler om elevene som har utviklet skolevegringsatferd. På indikertnivå viser tidligere forskning at man må jobbe med konkrete avtaler og tydelig kontroll på tiltak og framdriften. Kearney (2008a) fremhever her at det må lages en tydelig skriftlig målplan som evalueres jevnlig. Han peker på at den skriftlige planen kan omhandle alt fra skolearbeid, til hvordan eleven skal komme seg til skolen, søvn og morgenrutiner. Det kan bli behov for at behandlingsapparatet kobles på, og det kan være at foreldrene trenger veiledning og støtte. Videre viser forskning at det kan være positivt å jobbe strukturert med mestringsstrategier og eksponering, og kognitiv adferdsterapi har også vært til hjelp for elever som opplever skolevegring (Havik, 2018).

Kort oppsummert belyser denne teoridelen om viktigheten med tilpasset opplæring, forebygging og tidlig intervensjon når det gjelder elever med fraværproblematikk, og at tiltak bør settes inn på tre nivåer utfra fraværets alvorlighetsgrad. Det handler i stor grad om at skolen må tilrettelegge faglig og sosialt for elevene gjennom gode systemer innad på skolen og i samarbeid med hjemmet og andre aktører utenfor skolen.

I et forebyggende perspektiv er relasjon, kommunikasjon og dialog med eleven og mellom de ulike aktørene sentralt. I tillegg peker tidligere forskning på at god klasseledelse, fokus på gode fravær rutiner og en skole som sjekker ut både risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer det som må til for å lykkes i oppfølging av denne elevgruppen.

Jeg skal i oppgavens neste del redegjøre for valg av metode og gi noen metodiske avklaringer før funnene i studien presenteres, og drøftes opp mot teorien ovenfor.

4.0 VALG AV METODE OG METODISKE AVKLARINGER

I metodekapitlet vil jeg først presentere hermeneutikk og kvalitativt forskningsintervju før jeg kommer inn på hvordan jeg har samlet inn og analysert datamaterialet. Til slutt vil jeg drøfte troverdighet, bekreftbarhet, overførbarhet og det etiske perspektivet. Jeg har delt inn kapitlet i fem deler: Hermeneutikk og kvalitativt forskningsintervju, utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering, datainnsamling og transkribering, analyse av datainnsamling og forskningsetiske avklaringer der jeg kommer inn på troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i tillegg til etiske refleksjoner.

4.1 Hermeneutikk og kvalitativt forskningsintervju

Jeg har valgt hermeneutikk som et overordnet paradigme, og legger til grunn at informantene har med seg sin forståelse og sin erfaring inn i samtalen med meg. I tillegg vil jeg om forsker ta med meg mine erfaringer og kunnskaper om emnet når jeg skal tolke de resultater jeg får.

Hermeneutikken er sentral innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, fordi mye av datamaterialet består av meningsytringer. Hermeneutisk forskning vektlegger ikke den absolutte sannhet, og informantenes meninger vil alltid være kontekstavhengig (Fuglseth & Skogen, 2006). Gadammers hermeneutiske forståelse innebærer et relasjonelt aspekt som betyr at man i samtaler eller dialog kommer fram til forståelse av et fenomen. Kvale, Brinkmann, Anderssen og Rygge (2015) viser at gjennom innhenting av informasjon og tolkning av denne informasjon vil få en ny og dypere forståelse. Radnitzky framholder videre at det første prinsippet er en kontinuerlig frem og – tilbake prosess der man hele tiden deler opp og ser helheten. Derfor kalles det den hermeneutiske sirkel og beskrives som en spiral som åpner for stadig ny og dypere forståelse av fenomenet (gjengitt i Kvale et al., 2015, s. 237).

Kvale et al. (2015) peker også på at i dagens intervjuforskning må man være påpasselig at intervjuet ikke er «partisk subjektivt». Det betyr at forskeren må være bevisst og ikke bare lete etter egne meninger, velge sine fortolkninger og rapportere det som støtter ens egne oppfatninger og konklusjoner. Man ignorerer det som ikke faller innenfor egne oppfatninger. En må vende seg mot en «perspektivisk subjektivitet» fortolkning der man stiller samme spørsmål, men får ulike svar og utfra det kan komme fram til ulike konklusjoner eller fortolkninger (s. 239). Gjennom min analyse har jeg selv kjent på denne utfordringen og opplevd at jeg og mine informanter ikke har de samme opplevelser av hva som fungerer og ikke fungerer på noen områder. Hermeneutikken peker videre på at man bringer sine erfaringer inn i forforståelsen og på en eller annen måte tolker man seg selv inn i tolkningsprosessen. Det er det man kan kalle en horisontsammensmelting (Fuglseth & Skogen, 2006, s. 265). Presiseringen er sentral fordi jeg må være oppmerksom på at min erfaring i arbeid med elever som har fraværsproblematikk kan påvirke de resultater jeg finner. Jeg som forsker må være bevisst på egne erfaringer gjennom oppgaven som helhet og spesielt i analysedelen av oppgaven.

Jeg vil ut fra oppgavens hermeneutiske forståelse gjennomføre kvalitative forskningsintervju. Formålet er å tilegne meg kunnskap om informantenes erfaringer gjennom samtaler. Intervjuformen jeg brukte var semistrukturerte intervju. I semistrukturerte

intervju har forskeren noen relevante spørsmål som er klare på forhånd, men er samtidig åpen for informasjon som kommer fram under intervjuet. Intervjuformen er verken en helt åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Den består av en intervjuguide med utgangspunkt i bestemte temaer og forslag til spørsmål.

Ved å benytte semistrukturerte kvalitative intervju gir det meg mulighet til å forfølge interessante utsagn fra informantene og øke min forståelse av temaet. Styrken med metodevalget er at det fanger opp variasjoner i oppfatninger om temaet, og gir et bilde av nyanser og mangfold som man kanskje ikke var bevisst i utgangspunktet. Intervjuformen er fleksibel i forhold til endring av rekkefølge og formulering av spørsmål (Kvale et al., 2015).

Gjennom forberedelsene til intervjuene valgte jeg en intervjuguide til skoleleder og en til lærerne (Vedlegg 2 og 3). Selv om mange av spørsmålene er sammenfallende har jeg valgt å ha to intervjuguide på bakgrunn av informantenes ulike funksjon i skolen. Intervjuguiden bygger på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Siden jeg hadde liten erfaring med intervju følte det trygt å ha en relativ strukturert intervjuguide. Det hjalp meg til å holde kontroll slik at jeg fikk spurt om det jeg ønsket å få svar på underveis i intervjuene. Kvalitativ metode kjennetegnes av at man forsøker å få mye informasjon ut av få informanter og at man må være strategisk med hvilke informanter man plukker ut (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). Jeg vil derfor videre si mer om mine valg av informanter og metoden jeg brukte for å finne dem.

4.2 Utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering

Denne oppgaven bygger sin forskning på åtte informanter; tre skoleledere og fem kontaktlærere i ungdomsskolen med ulik kompetanse på fraværspromatikk. De er fra tre ulike kommuner og har jobbet i skolen fra tre til tjue år. Begge kjønn er representert, men med overvekt av kvinnelige lærere. Videre jobber informantene både på offentlige og frittstående skoler. Disse tre konkrete føringer lagt til grunn:

- Skolelederne og lærerne måtte ha erfaring med elevgruppen som har eller har hatt fraværspromatikk.
- Lærerne måtte være eller ha vært kontaktlærer
- Skolelederne og lærerne måtte jobbe i ungdomsskolen.

Metoden jeg benyttet meg av for å rekruttere lærere kalles «snøballmetoden» (Johannessen et al., 2016). Den går ut på at jeg som forskeren spør noen lærere jeg kjenner i skolemiljøet om de vet om noen jeg kan intervju. Da legger jeg til grunn at de må ha erfaring med oppfølging

av elever med fraværsproblematikk. Dermed «går snøballen», og man får tips om personer man kan intervju. Da jeg fikk navn på mulige lærere til forskningen min henvendte jeg meg også til dem gjennom å sende e-post med mer informasjon om prosjektet, viste til anonymitet og godkjenning av forskningen gjennom Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Skoleledelsen kontaktet jeg ved å sende e-post med informasjon om prosjektet mitt. Undersøkelsen ble våren 2018 meldt inn til NSD og inngår i en forenklet vurdering. Der ble det klart at prosjektet mitt er omfattet av personopplysningsloven § 31 og prosjektet er samtykkebasert og har lavpersonvern ulempe». Problemstillingen ble noe korrigert underveis, men hadde samme innhold og informantgruppe. Dermed var det ikke grunn for ny søknad (Vedlegg 5). Jeg kommuniserte videre med alle informantene på e-post for å avtale tidspunkt og sted for intervju.

4.3 Datainnsamling og transkribering

Intervjuprosessen startet først med et prøveintervju for å sikre flyt i intervjuet og prøve ut om spørsmålene i intervjuguiden fungerte. Jeg justerte et par av spørsmålene etter prøveintervjuet og fant ut at jeg måtte ha to intervjuguides, en for lærer og en for skoleleder.

Etter informantenes ønske ble intervjuene gjennomført på deres arbeidsplass. Hvert intervju startet med en kort presentasjon av meg selv og prosjektet mitt. Det ble gitt opplysning om at de kunne avslutte intervjuet når som helst uten at det ble stilt spørsmål om hvorfor. Før intervjuene startet ble det også presentert at samtalen ikke kom til å vare lenger enn 1 time. Intervjuene ble noe ulike i lengden og varte fra 25 minutter til 50 minutter. Intervjuguiden ble ikke sendt ut på forhånd fordi jeg ikke ønsket at informantene skulle lese seg opp på hva forskning mente om fraværsproblematikken og svare på spørsmålene ut fra det. Jeg var ute etter deres erfaring og ikke hva forskning framholdt som i et forebyggende perspektiv.

Før jeg satte i gang intervjuene sikret jeg samtykkeerklæring der det blir gjort avtale om at jeg blant annet brukte lydopptaker (Vedlegg 1). Det var viktig for meg å skape en atmosfære der informantene følte seg ivaretatt og i et rom som var egnet for lydopptak. Informantene virket trygge på sin profesjon og hadde mange innspill til spørsmålene jeg stilte. Jeg tillot også informantene å snakke ferdig selv om de kom litt på siden av spørsmålene i intervjuguiden. I forskning framholdes det at det må tas høyde for at det kan komme informasjon som ikke forskeren på forhånd har tenkt på (Johannessen et al., 2016). Jeg var åpen for ny informasjon som jeg kanskje ikke hadde tenkt på da jeg laget intervjuguiden, og stilte til slutt spørsmålet om det var noe vi ikke hadde kommet inn på som de ønsket å fortelle.

Jeg opplevde at jeg og informantene hadde god dialog gjennom hele intervjufasen. Jeg avsluttet alle intervjuene med spørsmål om det var andre ting de ønsket å fortelle når det gjaldt fraværproblematikk, og fikk gode innspill som jeg kunne bruke i oppgaven.

Etter intervjuene var gjennomført ble intervjuene transkriberte i rekkefølgen de ble gjennomført. Intervjuene ble transkribert ordrett, men siden oppgaven er ute etter erfaringer så ble ikke pauser, gjentakelser, tonefall og eventuelle avbrytninger under intervjuet notert. Jeg har likevel vært bevisst på at jeg omformer språket fra muntlig til skriftlig.

Kvale et al. (2015) sier at det ikke er ukomplisert å transkribere, men snarere en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en del praktiske og prinsipielle problemer. De peker på at et intervju er en samtale mellom to personer ansikt til ansikt, og at når denne samtalen skal skifte form til skriftlig så endres også diskursen. De viser til at en velformulert muntlig uttalelse kan virke usammenhengende og preget av gjentakelser når den gjøres skriftlig. Selv om jeg lyttet godt, og måtte under transkriberingen spille noen samtaler gjentatte ganger, så opplevde jeg alle informantene som tydelige og delingsvillige.

Under transkriberingen fant jeg flere interessante funn som jeg senere i oppgaven vil presentere og drøfte opp mot relevant teori, men først mer om hvordan jeg analyserte datamaterialet.

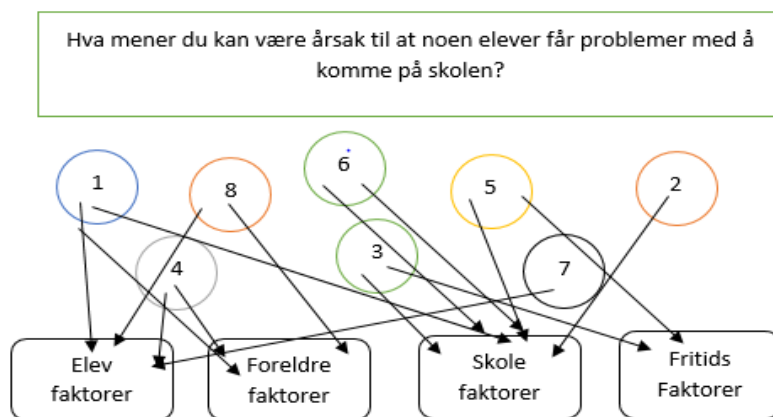
4.4 Analyse av datainnsamlingen

Etter å ha lest gjennom transkriberingen begynte jeg å lete etter sentrale tema for å se etter sammenfattende tilbakemeldinger fra informantene. Jeg fjernet samtidig irrelevant informasjon og jobbet videre med informasjonen som jeg opplevde som sentral utfra problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre begynte arbeidet med koding. I denne fasen søkte jeg etter meningsbærende elementer i materialet mitt. Kodingen startet med åpen koding gjennom å undersøke, sammenligne og definere data som kom fram gjennom intervjuene. Denne fasen kalles kategoriseringsprosessen, og i denne delen har jeg delt inn data i deler som er beslektet. Det vil si at man plasserer data i samme kategori eller underkategorier (Johannessen et al., 2016). I den åpne kodingen bruker jeg en konstant sammenlignende framgangsmåte, der jeg sammenligner data med samme kode for å finne om de er like på innhold eller ikke. Da jeg var ferdig med åpen koding fortsatte den selektive kodingen. Gjennom denne delen støtter jeg meg til Grounded Theory (GT). GT legger til

grunn at før man kommer til den selektive kodingen er man gjennom en prosess som kalles koding langs handlingsaksen (Johannessen et al., 2016, s. 191).

Gjennom hele datainnsamlingsprosessen har jeg skrevet teorinotater og operasjonelle notater. Det har vært verdifullt for meg å notere tanker, innspill fra andre og notater fra viktig litteratur under hele prosessen. Jeg har fått god bruk for notatene mine under skriveprosessen.

I prosessen har jeg systematisert informasjon, satt opp informasjon i tabeller og laget nye kategorier. Gjennom sammenfatningen fant jeg blant annet at informantenes årsaksforklaringer og mulige løsninger delte seg i fire kategorier: individ, hjem, skole og fritid og omhandlet både individ og miljøfaktorer. Det modelleres på denne måten:



(egen modell)

Gjennom kodingsprosessen har jeg ikke brukt et spesielt dataverktøy, men laget kategorier og underkategorier på bakgrunn av funn gjennom transkriberingen. Jeg har ikke brukt dataverktøy gjennom kodingsprosessen, men satt opp analysetabeller i Word (vedlegg 4). Disse tabellene har jeg skrevet ut og analysert manuelt gjennom fargekoding.

På bakgrunn av denne systematiske gjennomgangen av intervjuene ble jeg oppmerksom på at hovedteorien i oppgaven rettet seg mot en systemisk forståelse. Jeg ble også oppmerksom på at informantenes erfaringer når det gjaldt oppfølging av elevgruppen pekte mot tiltak på ulike nivå ut fra fraværets alvorlighetsgrad.

4.5 Forskningsetiske avklaringer

Reliabilitet, validitet og generalisering er begreper som er vanlig å bruke innen forskning. Thagaard (2013) velger å erstatte disse med troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Begrepene fremhever ifølge henne den kvalitative metodens særpreg. Jeg vil derfor benytte

meg av disse begrepene når jeg skriver mer om forskningsetiske avklaringer i denne delen av oppgaven.

Troverdighet er knyttet opp til reliabilitet. Analysedelen av oppgaven er troverdig ved at jeg gir eksempler fra kildematerialet gjennom sitater gitt av mine informanter. Gjennom denne prosessen har jeg vært bevisst på å ikke stykke opp deres uttalelser for mye slik at helheten blir borte.

Validitet, eller gyldighet, handler om å stille spørsmål som hva og hvorfor og svare med hvordan. Det handler om å kontrollere og være nøye med å tolke funnene nøye gjennom tydelige spørsmål, og vi snakker da om at de må være bekreftbare. Forskerens tilknytning til miljøet og temaet som studeres er viktig i forbindelse med studiens bekreftbarhet (Thagaard, 2013). Slik jeg tolker gyldighet henger det sammen med hvor nøye jeg dokumenterer mitt prosjekt. På bakgrunn av det har jeg forsøkt å være nøye med å beskrive prosessen i arbeidet mitt, samtidig som jeg begrunner mine valg. Jeg er nøye med å synliggjøre at de funn jeg presenterer i analyse og drøftingsdelen av oppgaven er basert på erfaringene til mine informanter, og ikke min egen holdning eller erfaring.

Når det gjelder fokus på bekreftbarhet under mine intervju har jeg vært oppmerksom at det kan oppstå intervju der informantene er opptatt av å svare pedagogisk korrekt eller politisk korrekt. For at det ikke skulle skje ble ikke intervjuguiden sendt ut på forhånd og derfor har ikke informantene forberedt seg på spørsmålene når de stiller til intervju. De kjente imidlertid til at vi skulle snakke om fraværproblematikk og lærerrollen/ skolelederrollen gjennom informasjon på e-post.

Det etiske perspektivet mener jeg er hensyntatt under hele min forskning. Det er avgjørende for meg å hensynta det etiske perspektivet fordi jeg går inn i hva mine intervjuobjekter mener om et tema som omhandler elever. Det kan komme fram informasjon som er beskyttet av taushetsplikt. Det er derfor man må anonymisere og ikke sitere slik at elever gjenkjennes i analysen. Informantenes informasjon om eventuelle enkeltelever inneholder ikke sted, navn, klasse eller årstall.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) presenterer ulike etiske hensyn som man må reflektere over. Disse har vært veiledende for arbeidet mitt. Etiske retningslinjer som frivillig samtykke, konfidensialitet og anonymitet har vært sentralt i mitt forskningsarbeid. Samtykket har vært frivillig og fritt, og ifølge NESH handler det om at samtykket til å delta skal være gitt uten press eller tvang. I tillegg skal de

som samtykker være informert om hva de deltar i, hvilke metoder som skal benyttes og hvilket formål forskningen har (Kalleberg, 2006). Ut fra mitt forskerståsted har alle disse elementene vært fulgt med de beste intensjoner og håndtert på en etisk og verdig måte.

Gjennom den metodiske prosessen opplevde jeg å finne mange interessante funn som jeg vil presentere og drøfte opp mot teori i neste del av oppgaven. Jeg velger derfor å ikke ha eget resultatkapittel.

5.0 ANALYSE, FUNN OG DRØFTING

Denne delen av oppgaven er strukturert slik at presentasjon av empiri, analyse og diskusjon føyes sammen. Teksten består derfor ikke av en egen analyse del og en påfølgende diskusjonsdel. Jeg har valgt å presentere og drøfte funnene i undersøkelsen under hver av forskningsspørsmålene. Ut fra den innsikten jeg har fått gjennom kodingsprosessen (Kapittel 4.4) har jeg delt inn i underoverskrifter knyttet til sentrale funn. For å få fram sammenhenger mellom empiri og teori har jeg valgt å bruket et rikt utvalg av sitater fra de kvalitative intervjuene jeg ha gjennomført.

For å ivareta informantene, elevene og skolens anonymitet vil det ikke komme beskrivelser knyttet til trinn, klassestørrelser eller geografiske opplysninger. Jeg skiller likevel mellom skolelederne og lærerne der det er naturlig på bakgrunn av de ulike funksjonene og dermed noen ulike erfaringer. Informantene blir presentert som skoleledere og lærere, og jeg har valgt å kalle dem for skoleleder 1 til 3 og lærere 1 til 5. Målet i denne studien er ikke å sammenligne informantenes erfaringer, men samlet sett finne ut hvilke erfaringer de har når det gjelder å følge opp elevgruppen slik at ikke skolevegning utvikles. Derfor refererer jeg noen ganger med å skrive om informantene som gruppe. Det kan være at jeg refererer ved å skrive «Informantene framholder ...» og «To av lærerne sier ...» På den måten mener jeg å ivareta anonymiteten i enda større grad.

Problemstillingen er som tidligere presentert: Hvilke forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner i ungdomsskolen kan bidra til å hindre skolevegning?

Hovedmålet i kapitlet er å presentere noen innsikter gjennom empirien som kan benyttes for å svare på forskningsspørsmålene. Første forskningsspørsmål er rettet mot risikofaktorer hos individet, i hjemmet, på skolen og/eller på fritiden. Forskningsspørsmål to og tre handler om informantenes erfaringer om muligheter og utfordringer. Hver del vil bli avrundet med en oppsummering der jeg trekker fram kjernene i funnene.

5.1 Forståelse av skolefravær og risikofaktorer

Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår fem lærere og tre skoleledere begynnende skolefravær og skolevegring som fenomen?

Innledningsvis i denne delen drøfter jeg hva informantene legger i begrepet skolefravær og skolevegring, samt hvordan de oppfatter problematikken i skolehverdagen. Videre drøftes informantenes erfaringer på risikofaktorer hos individet, i hjemmet, på skolen og på fritiden.

5.1.1 Skolefravær som fenomen

Innledende spørsmål til alle informantene var hva de legger i begrepet begynnende skolefravær. Informantenes refleksjoner var relativt samstemte, og Skoleleder 1 sier det slik:

Fraværproblematikk handler om når fraværet ikke har noen fysisk grunn eller er alvorlig syk, men eleven holder seg likevel hjemme. Ofte blir de «syk» – type vondt i magen, vondt i hodet osv. Når fraværet begynner å øke og man ikke helt skjønner hva det er, da begynner problematikken. Hvor mange dager og timer det er betyr ikke så mye. Om det er en dag, tre dager eller ti dager er ikke det som avgjør.

Jeg oppfatter at de andre informantene er enige om at begynnende skolefravær ofte handler om gyldig fravær men ikke fravær som skyldes sykdom og permisjoner. De synes det er vanskelig å vite når det skal settes i gang tiltak, og flere av lærerne snakket om diffuse plager hos disse elevene. De framholder at det kunne være at de hadde litt vondt i magen, litt vondt i hodet eller var litt nervøs og litt usikker, eller en blanding av disse.

Studier av Havik et al. (2014) viser at av elever som er borte fra skolen har 7,5 % av elevene mer enn åtte dager fravær der årsakene handler om sykdom, diffuse plager, skulk eller skolevegring. Videre viser studien at i en klasse med 25 elever så har to elever isnitt ugyldige grunner for sitt fravær. Når det gjelder gyldige grunner så ble diffuse plager oppgitt dobbelt så ofte som sykdom (Havik et al., 2014).

Når det gjelder skolevegring sier informantene at de opplever at elevgruppen har mer alvorlig problematikk, og at det ofte handler om angstlidelser og større psykiske utfordringer.

Informantene opplever at det kan være vanskelig for skolen å være en god nok hjelper når fraværproblematikken blir stor. I disse sakene opplever informantene at andre aktører som BUP og/eller PPT bør inn å bidra.

Flere av skolelederne og lærerne ga uttrykk for at fraværproblematikk kan være sammensatt og komplekst, og det å være borte fra skolen kan bidra til å gjøre det vanskelig for eleven på

flere områder. De framholdt at det kunne handle om vanskelige ting hos eleven selv, i hjemmet eller på skolen, samt at det fort kunne bli en ond spiral der en elev kunne miste kontinuitet og progresjon i fagene og det sosiale livet på og utenfor skolen. Informantene er bekymret for at elevene i en slik situasjon over tid kan stå i fare for å falle ut av både skolelivet og ungdomslivet.

Informantenes utsagn viser kompleksiteten i fenomenet skolefravær og skolevegring, og at det ikke alltid er like enkelt å forstå for de som står eleven nær. Studier peker på at det alltid vil være sammensatte faktorer som kan være grunn for fravær, og mer sammensatt jo lengre eleven er borte fra skolen (Havik et al., 2014; Kearney, 2008a; Olsen & Holmen, 2018). «Varselindikatorer» som mangelfullt fremmøte, atferdsproblemer og faglige problemer siste året på ungdomsskolen og første året på videregående peker frem mot betydelig fravær og kanskje dernest frafall på videregående skole (Mac Iver & Messel, 2013, s. 65).

Informantenes opplevelse av at problematikken er sammensatt og kompleks gjør at jeg har valgt å dele inn mulige risikofaktorer hos individet, i hjemmet, på skolen og på fritiden hver for seg.

5.1.2 Risikofaktorer hos individet

I teoridelen viser jeg til Nordahl som framholder at tidligere forskning har hatt for stort fokus på å lete etter elevenes «feil», og mener man må lete etter elevenes ressurser og positive sider. Informantene i denne studien peker også på at det er viktig å se etter elevens ressurser og positive sider, men viser også til noen individuelle risikofaktorer som de mener kan føre til fraværproblematikk.

Informantene sier det blant annet kan handle om psykiske helseplager og angstrelaterte plager, eller evnen til å tåle motstand når noe blir vanskelig. I noen tilfeller sier informantene at det kan ha vist seg allerede fra barnehagen og opp gjennom barneskolen at eleven vegrer seg for å forlate hjemmet. De peker på at denne problematikken kan utvikle seg i ungdomsskolen. Skoleleder 2 sier det slik: «Jeg tror den første biten er en personlig angst, som man allerede kan se i barnehagen, så blir den ikke tatt på alvor og så blir det vanskeligere og vanskeligere jo eldre elevene blir.» Lærer 1 sier: «Andre ganger kan det være «livet», og det er vanskelig å henge seg på igjen etter noen dager borte.» Gjennom disse synspunktene viser det seg hvor betydningsfullt det er å oppdage fraværproblematikken tidlig og igangsette tiltak som kan hjelpe eleven til å mestre hverdagen.

Videre undrer Lærer 2 på om det kan handle om at unge i dag ikke er vant til å møte motgang. Hun peker på at det kan være at det blir lagt for mye til rette for elevene slik at motstandstyrken ikke utvikles til å takle vanskelige situasjoner som kan oppstå. Lærer 2 forteller videre om en elev som ble mer og mer borte fra skolen, og etter en lang periode med uvisshet om hvorfor eleven ikke kom på skolen, kom det tilfeldig fram gjennom en elevsamtale at eleven syntes det var vanskelig å bli ungdom. Eleven opplevde at de krav som ble satt både hjemme og på skolen var overveldende, og vedkommende klarte ikke å si fra om det. I tillegg opplevde eleven å henge etter når det gjaldt fysisk utvikling (ikke kommet i stemmeskiftet eller hårutvikling). Løsningen for denne eleven ble tilbaketrekking fra skolen og andre aktiviteter der foreldrene eller andre forventet at han skulle bidra. Læreren forteller at eleven selv ga uttrykk for at han «rømte» inn i dataverden og opplevde å koble av «den vanskelige verden» med å spille.

Studier viser at det skjer mye gjennom ungdomsskoleløpet som kan være med på å skape vansker for noen elever. Det kan handle om alt fra puberteten til andre individuelle utfordringer (Havik, 2018, s. 84). Videre har elever som har utviklet skolevegring også tendens til å takle stressende situasjoner dårligere enn jevnaldrende og det kan skyldes lavere tiltro til seg selv (Bernstein & Borchardt, 1996).

Det å ta eleven på alvor, og lytte til dem uansett problematikk sier informantene er grunnleggende og det støttes opp av andre studier. Holden og Sällman (2010) peker også på at man må snakke med ungdommen for å finne årsaker og få med deres ønsker og forslag. I teoridelen viser jeg til Nordahl som mener at man gjennom oppfølging - og tilretteleggingstiltak må samarbeide med eleven, og at elevene har egne ressurser som man må bygge på når man jobber med å løse et problem. I tillegg til faktorer hos eleven sier informantene om noen risikofaktorer i hjemmet.

5.1.3 Risikofaktorer i hjemmet

Både skolelederne og lærerne informerte om gode erfaringer når det gjaldt skole- hjem samarbeid, men de har også opplevd faktorer i hjemmet som kan påvirke elevene negativt og som i noen tilfeller kan føre til fraværproblematikk.

Skoleleder 3 sier at hun har reflektert over foreldrenes egne jobb prioriteringer, og sier: «Elever som ser at foreldrene prioriterer jobb mener jeg har en positiv effekt på elevens skoleoppmøte. Er en eller begge foreldrene hjemme så er det utfra min erfaring enklere for elever å bli hjemme.» Det å se at foreldrene går på jobb hver dag mener også Skoleleder 1 er

forebyggende i seg selv. De andre informantene peker på andre risikofaktorer som skilsmisseproblematikk, og sier at skilsmisse kan være vanskelig for noen av elevene, og føre til at eleven blir borte fra skolen i en periode, og dessverre noe som kan utvikle seg til større problematikk.

Informantene har også opplevd foreldre med angstproblematikk og sykdom. Lærer 1 forteller: «Jeg har opplevd at hvis en av foreldrene er syke kan det også påvirke elevens oppmøte på skolen.» Utfra disse uttalelsene av informantene i denne undersøkelsen kan det tyde på at hvis en eller begge foreldre er hjemme og er syk eller arbeidsledig så kan det påvirke elever som sliter med skolefravær i utgangspunktet.

Andre studier legger også vekt på at foreldreinvolvering og et godt skole- hjem samarbeid er sentralt i arbeidet rundt elever generelt, og særdeles betydningsfullt når elever sliter. Det er skolen som har hovedansvaret for gode samarbeidsrelasjoner mellom hjem og skole (Havik, 2018, s. 132). Havik (2018) peker på at godt samarbeid med hjemmet kan ikke skolen gjøre alene, man er avhengig av foreldre som støtter opp og spiller på lag. Hun sier at hvis det blir for behagelig å være hjemme kan de tiltak som iverksettes på skolen bli resultatløse.

Havik (2018) peker videre på at risikofaktorer i skolen som kan gi fravær er mangel på orden og ro, struktur og organisering i klasserommet, dårlig lærer- elev relasjon og uforutsigbarhet, et dårlig psykososialt læringsmiljø på skolen og/eller en ustabil lærersituasjon.

5.1.4 Risikofaktorer i skolen

Noen elever kommer på skolen på bakgrunn av gode venner og det sosiale livet på skolen. Hvis eleven ikke har det så bra sosialt og blir mobbet, mener både skolelederne og lærerne at det kan være en årsak til fravær. Lærer 4 sier det slik: «Noen kommer på skolen for det sosiale, og hvis det ikke er bra, så blir de heller hjemme. Kan hende de gruer seg på grunn av mobbing og/eller mangel på venner.» Informantene sier at de er oppmerksomme på at skolemiljø, trygghet, aksept og respekt, og at det og/eller mobbeproblematikk kan være en årsak til at en elev ikke kommer på skolen.

Andre studier viser at mobbeproblematikk kan være en risikofaktor for skolevegring, skulk og frafall (Friberg et al., 2015; Havik, 2018; Ingul et al., 2019). Dermed vil langsiktig, systemisk og forebyggende arbeid mot mobbing og godt skolemiljø være faktorer som kan være med på å redusere fravær. Havik (2018) sier det på denne måten: «Skolevegring eller skolefravær kan være en sunn reaksjon på et usunt eller utrygt læringsmiljø» (s. 80).

Opplæringsloven paragraf 9A handler om et trygt og godt læringsmiljø, og at alle elever skal oppleve trivsel, trygghet og mestring i skolen. Den skal også sikre at ingen elever utsettes for mobbing (Opplæringslova, 1998). Dessverre er det slik at mobbing foregår i norsk skole i dag. Havik (2018) presiserer at mobbing skal kartlegges og stoppes umiddelbart, og at det er en sentral faktor når det handler om å forebygge fraværproblematikk.

Skolene har plikt til å håndheve reglene som er satt for å forebygge mobbing og iverksette tiltak når det skjer. Det har kommet et nytt kapittel i opplæringsloven 9A som gir skolene tydeligere regler for hva de skal gjøre hvis mobbing oppstår. Det er nå blant annet pålagt skolene å lage en aktivitetsplan som skal følges opp.

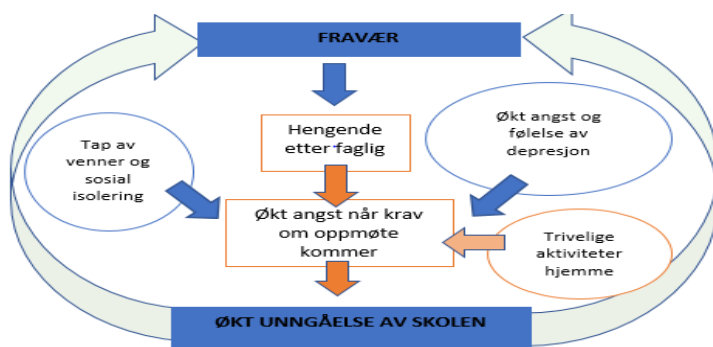
Informantene framholder videre at en mangelfull relasjon mellom kontaktlærer og elev kan føre til skolefravær. Lærer 4 sier det slik: «Fraværet øker hvis du ikke blir sett og ivaretatt av din kontaktlærer. Han/hun skal være din trygghetsperson. Hvis kontaktlærer ikke klarer å se eleven så kan det være grunn i seg selv for ikke å komme på skolen.» Da informantene pekte på rollen til lærer under intervjuene så er det også i tråd med studier gjort av andre. Nordahl (2010) fremhever lærers rolle i samspill med eleven, både for å oppnå læring, men også for å oppleve trivsel og mestring. Han sier at fellestrekk i sosiale systemer er at det enkelte individ påvirker helheten og blir selv påvirket. Videre peker han på at læreren er en sentral aktør både i det forebyggende arbeidet og i det målstyrte arbeidet. Han fastholder også at det ikke er nok å være faglig dyktig hvis du ikke skaper en god relasjon til elevene. Olsen og Traavik (2010) er opptatt av at relasjon danner grunnlaget for trygghet, som igjen danner grunnlag for trivsel. Havik (2018) sier at lærer må være tydelig og ta initiativ til å snakke med elever som strever, og ikke vente på at det sikkert «går over» eller at eleven skal komme og fortelle.

Både skolelederne og lærerne forteller at de har erfart at overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen kan være vanskelig for noen elever. Lærer 1 sier: «For noen bare oppstår det problemer i overgang til ungdomsskolen; det kan være knyttet til ny skole, usikkerhet, at det er skremmende.» Læreren poengterer ganske bestemt at man som kontaktlærer må prioriterer å komme raskt i kontakt med eleven for å begynne på relasjonsbygging.

Forskning støtter opp om at man skal være oppmerksom på overganger mellom skoleslagene, og peker i tillegg på overganger i løpet av en skoledag. Det kan være seg å komme på skolen fra hjemmet, oppstart første time, fra skoletime til friminutt, fra time til time, fra fag til fag, lærerbytte og vikarlærere (Kearney & Albano, 2004). Havik (2015b) viser i sine studier til at foreldre til elever som har utviklet skolevegring er opptatt av at alle overganger handlet om brudd på rutiner, og kan være vanskelig for eleven.

Når det gjelder andre skolefaktorer så peker både skoleledere og lærere på at skolehjulet går veldig fort framover, og at det kan være vanskelig å komme på skolen etter for eksempel langvarig sykdom. Det kan i seg selv være grunn til begynnende skolefraværproblem, og man bør tilrettelegge for eleven selv om det er dokumentert fravær.

Tidligere studier peker på at hvis en elev blir hengende etter faglig så kan det generelt bli vanskelig å komme på skolen, og at det er betydningsfullt at eleven får den hjelpen han/hun trenger. Videre sier studier at opprettholdende faktor ved fraværproblematikk kan være å være borte fra skolen i seg selv (Havik et al., 2015; Kearney, 2008b). Thambirajah et al. (2008) skisserer denne modellen for å beskrive opprettholdende faktorer ved skolevegring:



(Fritt etter Thambirajah et al., 2008)

Denne modellen viser, slik jeg leser den, at å bli hjemme fra skolen kan føre til at eleven isolerer seg og eleven kan bli hengende etter med skolearbeidet. I følge Thambirajah et al. (2008) kan det føre til økt angst og følelse av depresjon og tap av venner som igjen kan skape sosial isolering slik at eleven blir mer borte fra skolen.

Bronfenbrenner sin teori samsvarer med det Thambirajah et al. (2008) peker på når det gjelder opprettholdende faktorer. Bronfenbrenner framholder at når problematferd har oppstått, opprettholdes atferden av uheldige transaksjoner i økologien. For å gjenopprette den økologiske balansen bør man fjerne forhold som kan være vanskelig. Det kan rent praktisk skje ved at ulike aktører endrer uheldige sider ved sin atferd. Når disse endringene skjer målrettet og koordinert øker sannsynligheten for at barnet endrer sin atferd i positiv retning (Bronfenbrenner i Imsen, 2014).

I tillegg til faktorer i individet selv, i hjemmet og på skolen, så mener informantene i denne studien at man også må være oppmerksomme på faktorer på fritiden som påvirker elevenes hverdag og kan bidra til at elever blir borte fra skolen.

5.1.5 Risikofaktorer på fritiden

Informantene sier at negative hendelser gjennom fritidsaktiviteter, negative ting som skjer via data og sosiale medier, og manglende venner eller vennekonflikter kan påvirke elevenes skoleoppmøte.

Lærer 2 forteller at spill og data er en sentral del av de unges hverdag, og flere av elevene med fraværspromblematikk bruker mye tid på internett og dataspill. Læreren sier videre at hun har snakket med flere elever som opplever stygt språkbruk og følelse av «mobbing» både gjennom onlinespill og sosiale medier, som har ført til at elever har blitt hjemme. Lærer 2 kommer med innspill slik:

Hvis du sliter med venner på skolen og på fritiden kan det bli vanskelig å komme på skolen. Jeg opplever til stadighet stygge kommentarer eller bildedeling i ulike chattegrupper. Både på Snapchat og grupper på Facebook. I tillegg er det så mange apper at det er vanskelig å følge med.

Informantene fokuserer på at det må være god kommunikasjon mellom skole – hjem for å eventuelt avslutte slik aktivitet og/eller komme i dialog med eleven det gjelder slik at eventuelle bildedelinger og stygge kommentarer blir tatt hånd om av voksne. De peker også på at det bør sjekkes ut at det ikke handler om mobbing og utestenging.

Havik (2018) framholder at data er blitt en del av unges hverdag. Elever med fraværspromblematikk kan bruke en god del tid på spill og sosiale medier, og hun peker på at det ofte kan bli oppfattet som årsak til at en elev ikke kommer på skolen. Havik sier at noen ganger stemmer det, men det kan også være positivt for noen elever å kommunisere på nettet. Havik sier at å spille data eller Playstation kan brukes til å «glemme» den virkelige verden når den oppleves som vanskelig. Derfor bør man lete etter å finne grunnen til at en elev bruker mye av sin tid på data. Hun peker på at noen av elevene med fraværspromblematikk kan slite med relasjoner, både til medelever og de voksne, og synes det er lettere å kommunisere på nett (s. 89).

Videre trekkes det fram av Lærer 3 at risikofaktorer på fritiden også kan skyldes forventninger til idrettsprestasjoner:

Det er mange forventninger på skolen, men også utenfor skolen. Veldig mange ungdommer er aktive i idrett. Det er prestasjonsjag, talentsamlinger, ekstra treninger ol. I tillegg er det press på hvem som får være med på disse talentsamlingene og ikke.

Noen opplever å «tape ansikt» hvis de ikke blir med, og andre bruker så mye energi på det at de blir helt utslitte, som igjen kan føre til at de blir hjemme fra skolen.

Læreren forteller videre at hvis eleven det gjelder ikke opplever mestring på skolen, og ei heller gjennom idrett, har hun opplevd at eleven har blitt hjemme fra skolen i flere dager, og også opplevd at en elev utviklet skolevegring av denne grunn.

Når det gjelder det sosiale livet til elevene opplever jeg at informantene har noe ulike opplevelser om elevenes opplevelse av ensomhet når de uteblir fra skolen. Noen av informantene mener at elevene raskt blir ensomme, og har liten kontakt med omverden utenfor hjemmet, mens to av lærerne viser til at gjennom den teknologiske verden vi lever i så opplever ikke elevene ensomhet på samme måte som vi voksne tolker det. Lærer 4 peker på at det har skjedd endringer i elevenes sosiale liv som kan være vanskelig for både lærerne og foreldrene å følge med på. Andre stiller seg spørsmål om det er å være sosial når man har kontakt over nettet og mener at de egentlig er ensomme.

Gjennom sine studier peker Havik (2018) på at hvis man sliter med å bli akseptert av jevnaldrende og mangler sosial tilhørighet så kan det gi mange negative konsekvenser. Alle trenger å bli sett og hørt, ha venner og bli sosialt akseptert. Relasjon til medelever ser ut til å ha stor betydning for å utvikle fraværspromatikk (s. 89).

5.1.6 Oppsummering av forskningsspørsmål 1

Informantenes forståelse av skolefravær handler om at det er en sammensatt og kompleks promatikk. Informantene peker på at skolefravær kan handle om både udokumentert og dokumentert fravær. De trekker fram at deres erfaring er at begynnende skolefravær ofte handler om diffuse plager som litt vondt i magen og hodet, trøtt og/eller uopplagt. Det kan også handle om mangel på å mestre det faglige og/eller det sosiale samspillet på skolen eller på fritiden.

Videre sier informantene at skolevegring handler om mer omfattende angst og psykiske plager. Informantene er bekymret for elevens fremtidige liv, både når det gjelder det sosiale livet, videre skolegang, senere jobb og familieliv.

Årsak til skolefravær mener informantene kan handle om faktorer hos eleven selv, i familien, på skolen og/eller på fritiden. De peker på at det kan være en eller flere av faktorene som kan være hovedårsak til promatikken. Likevel mener de skolen vil være en sentral aktør uansett grunn for fravær, og det er viktig å ta eleven på alvor.

Individuelle faktorer kan handle om psykiske plager. Det kan også handle om pubertetsproblematikk og andre fysiske individuelle utfordringer i tillegg til følelse eller opplevelse av utenforskap.

Alle informantene framholdt at de opplevde at samarbeid skole – hjem er verdifullt, og at de hadde mange gode erfaringer med godt samarbeid med foreldre. Likevel viste informantene til noen risikofaktorer i familien. Det kan handle om foreldre som nedprioriterer egen jobb, foreldre med angstproblematikk, sykdom, arbeidsløshet og foreldrenes skilsmisse.

Når det gjelder risikofaktorer i skolen fokuserer informantene spesielt på mangel på relasjon mellom lærer - elev og dårlig klasseledelse. De peker på at hvis eleven opplever utrygghet, ikke blir akseptert og respektert eller blir mobbet så kan det alene føre til fravær. I tillegg mener informantene at det kan være vanskelig å komme på skolen hvis man blir hengende etter faglig. Mangel på venner og kontakt med medelever kan også være årsak. Det kan være venneproblematikk både på skolen og på fritiden.

Andre faktorer på fritiden mener informantene kan handle om aktiviteter når det gjelder sosiale medier og spilleproblematikk. De peker på at konflikter på sosiale medier kan føre til mange problemer som angst, utestengelse, mobbing og søvnproblematikk. I tillegg har noen av informantene erfaring med at forventninger innen idrett og manglende uttak på talentsamlinger kan føre til fravær.

Når det gjelder om elevene som ikke er på skolen er ensomme eller ikke så ser informantene noe ulikt på det. Noen av informantene mener at elevene i dag er oppdatert på sosiale medier gjennom hele skoledagen kanskje dermed ikke opplever at de er ensomme. Andre informanter mener at man raskt vil oppleve ensomhet og mangel på tilhørighet blant jevnaldrende når man ikke er på skolen.

Gjennom forskningsspørsmål 1 har jeg skissert noen risikofaktorer som informanter trakk fram. Videre vil jeg drøfte informantens erfaringer på mulige forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner.

5.2 Muligheter

Forskningsspørsmål 2: Hvilke forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner erfarer informantene fungerer slik at elever med begynnende skolefravær ikke utvikler skolevegring?

Denne delen omhandler om de muligheter i skolen på universelt nivå (forebyggende tiltak) gjennom sekundærforebygging og selektivt nivå (tidlig intervensjon) gjennom tertiærforbygging. Jeg har valgt å dele erfaringene til skolelederne og lærerne i seks

underkapitler, og drøfte de underveis opp mot teoridelen av oppgaven. De seks underkapitlene er: Tidlig innsats og systematisk fraværsregistrering, skole og læringsmiljø, forutsigbarhet, selvoppfatning og mestring, relasjon lærer- elev, klasseledelse og lærerrollen, skole- hjem samarbeid og samarbeid innad på skolen og med andre aktører utenfor skolen.

5.2.1 Tidlig innsats og systematisk fraværsregistrering

Informantene var samlet enige i at gode fraværsrutiner må ligge til grunn for å oppdage fravær tidlig. I Meld. St. nr. 21 (2016-2018) vektlegges det at man kan avverge en negativ utviklingspiral for elever med ulike vansker hvis man er tidlig nok ute med tiltak. Videre fremheves det i meldingen at tidlig innsats er langt mer virkningsfullt enn å prøve å kompensere senere (s. 12).

Det er flere forskere som argumenterer sterkt for at en «vente og se - holdning» i skolen eller hjemmet ikke må skje, fordi det er en mislykket tilnærming til skolen. Det blir vanskeligere å få eleven på skolen jo lenger eleven er borte (Friberg et al., 2015; Ingul et al., 2019; Kearney & Graczyk, 2014).

Lærerinformantene uttrykte alle at de kunne bli bedre når det gjaldt å være tidlig nok ute med tiltak, men at de også hadde erfaringer der de hadde hjulpet elever slik at de hindret en negativ utvikling. Lærer 3 sier: «Jeg synes ordtaket «bedre føre var enn etter snar» er en god beskrivelse på at forebygginger bedre enn å reparere noe som allerede er blitt veldig vanskelig.» Lærer 2 sier: «Jeg vet at jo tidligere fraværsproblematikk oppdages desto bedre prognoser er det for å hindre skolevegring, men det kan være vanskelig å følge opp i hverdagen.» Ut fra dette tolker jeg at informantene er opptatt av om de oppdager skolefravær tidlig nok. Deres refleksjoner viser at de har søkelys på tidlig intervensjon, selv om de peker på at det kan være vanskelig å følge opp i hverdagen.

Informantene forteller videre om elektronisk fraværsverktøy som fungerer og som ikke fungerer. Alle er enige i at det er en forutsetning at registreringssystemene virker og blir fulgt opp. De peker på at det gjelder både faglærerne og kontaktlærer. Informantene framholder at kontaktlærer har hovedansvaret for å følge med om fraværet øker, følge opp elevene, samt kommunisere med hjemmet.

Rutinene når det gjaldt oppfølging av begynnende skolefravær var noe ulike på skolene i denne undersøkelsen. De skolene med færrest elever tok direkte kontakt samme dag som eleven ikke kom på skolen hvis foreldrene ikke sendte melding om fravær tidlig på morgenen. På de større skolene var det litt varierende hva kontaktlærer gjorde. En av dem fortalte at hun

tok kontakt med foreldrene pr. telefon med en gang, mens en annen fortalte at hun begynte undervisningen og ikke hadde anledning til det før senere på dagen. To av lærerne fortalte at av og til ble det ikke tatt kontakt ved endagsfravær. De fortalte at fraværet ble fulgte opp hvis eleven ble borte tre dager uten beskjed fra foreldrene.

Flere av informantene kom inn på at det er noen fag som er mer utsatte enn andre, og kalte de typiske «fraværsfag». Et fag som de nevnte som spesielt utsatt var faget kroppsøving. De fortalte at de ofte opplevde at det var i disse timene begynnende skolefravær først ble oppdaget. Informantene pekte på at elevene kunne ha ulike «vondter» slik at de ikke kunne ha kroppsøving, eller at de ble «syke» rett før timene. Flere av skolelederne og lærerne trekker fram at deres erfaring er at det jobbes mye med å tilrettelegge for elevene i faget, og Skoleleder 3 sier det slik:

Vi har mange kroppsøvingslærere som har prøvd mange varianter. Elevene kan bruke styrketreningsrommet, gå tur i timene, få dusje i lærergarderoben eller eventuelt hjemme. Dessverre er det ikke så ofte vi lykkes med denne elevgruppen, og da handler det om å være kreativ og gjøre avtaler slik at elevene ikke blir hjemme.

I tillegg til kroppsøving sier informantene at deres erfaringer er at andre praktisk-estetiske fag, språk og valgfag kan være utsatt for fravær. De peker på at det kan være enklere å bli borte fra slike timer fordi det ofte er andre enn de faste lærerne som har disse timene i ungdomsskolen. Informantene peker på at fraværssystemet fungerer slik at et begynnende timefravær ikke utvikler seg. Skoleleder 3 forteller om et stort arbeid som ble gjort på hennes skole:

Vi har faktisk satt i gang et ganske stort apparat blant lærerne. Tidligere så vi at det var mange ting som ikke fungerte. Spesielt på valgfag og språk, der man har elever fra alle klasser. Det var blant annet to elever som ikke hadde vært på undervisning hele høsthalvåret. Det vi nå gjør er at fagleder har ansvar for hvert sitt trinn. En gang i måneden har vi trinnmøter med søkelys på fravær. Da skal alle kontaktlærerne ha med seg et regnskap for fravær for sin gruppe med en oppsummert plan på hvor mye de har vært borte. Gjennom slike rutiner sikrer vi at ingen faller gjennom «nettet». I tillegg har vi snakket med alle lærerne, og fokuset har vært at alle lærerne er forpliktet til å ta fravær fra første stund og melde fra første økt hvem som ikke møtte opp.

Skoleleder peker på at den jobben som ble gjort på hennes skole viser at det nytter å sette søkelys på struktur og system innad på skolene.

To av de tre kommunene som informantene jobber i har kommunale retningslinjer/ veileder for skolefravær for når det skal igangsettes tiltak. Lærerne i den ene kommunen brukte planen mye, mens i den andre kommunen så var den mindre brukt. Slik jeg tolket informantene så må det jobbes med å implementere veilederen ut i de ulike skolene og ned på lærernivå.

Informantene som jobbet i kommunen som ikke hadde retningslinjer, framholder at de opplevde et behov for mer tydelighet både for grenser for igangsettelse av tiltak og informasjon om risiko og opprettholdende faktorer. I tillegg ønsket de mer tydelighet på hva som ble forventet av dem knyttet til oppfølging av denne elevgruppen.

Andre studier peker også på at elevenes fravær bør gjennomgås jevnlig for å se etter tegn som kan føre til fraværssystemer (Havik, 2018). Kearney (2001) hevder at faktorer som dårlig fraværssystem og oppfølging av fravær som ikke fungerer kan bidra til at elever uteblir fra skolen. Informantene framholder videre at godt skole -og læringsmiljø må ligge i bunn for at elevene skal trives på skolen.

5.2.2 Skole -og læringsmiljø

I Meld. St. nr. 21 (2016-2017) står det at elevundersøkelser de siste årene viser at læringsmiljøet på norske skoler er generelt godt. De fleste skoler kjennetegnes med gode relasjoner mellom lærere og elever, og elevene på ungdomsskolen jevnt over trives på skolen (s. 17).

Informantene framhever at jevnlig arbeid med skolemiljøet og læringsmiljøet er sentralt i et forebyggende perspektiv. De nevner aktiviteter som miljødager, konserter, idrettsdager, miljøpris og eksempelvis bordtennisbord i fellesarealet på skolen. Informantene nevner i tillegg sosial kompetanseplan og rutiner for å håndheve mobbeproblematikk som sentrale forebyggende tiltak. Lærer 3 sier:

Det er viktig å jobbe med læringsmiljøet og trivsel for elevene. Vi må ikke bli så fokusert på fag at vi glemmer at et godt miljø må ligge i bunnen. Vi må bli kjent med elevene. Ikke bare faglig, men også hvordan de er som mennesker og hvilke interesser de har.

Nordahl (2010) er en av forskerne som er opptatt av at læringsmiljøet er et resultat av kommunikasjon og handling som foregår på de ulike læringsarenaene. Han sier at ved en slik forståelse så innebærer det at det foregår en kompleks og gjensidig interaksjon mellom omgivelsene og det enkelte individ, og at et barns utvikling alltid må forstås i den kontekst

barnet er i. I skolen, sier han, vil denne konteksten være i undervisning, i friminutter og pauser, og i samspill med medelever og lærere.

I teoridelen av oppgaven viser jeg til ulike nivå under forebyggende tiltak. Brifing (2012) sier at det første nivået er individ- og gruppenivå der fokuset er sosial kompetanse og bli vedsatt og inkludert i skolemiljøet. Havik (2015a) legger vekt på viktigheten av at medelever kan være en ressurs og at det sosiale samspillet må fungere for en elev som sliter med fraværsproblematikk. Hun peker på at elevene kan gi hverandre omsorg, hjelp og støtte og bidra til å løse konflikter på en god måte. Havik sier videre det kan være så enkelt at medelever får i «oppdrag» å levere noe hos eleven som har vært borte fra skolen noen dager. I tillegg kan medelevene bidra hvis en elev ikke klarer å være inne i klasserommet. Da kan man danne grupper rundt eleven av og til, eller spørre om medelever man vet har god dialog med eleven kan jobbe sammen (s. 142).

Hattie og Goveia (2013) framholder også medelevers betydning når det gjelder relasjonsbygging og at det kan spille en viktig rolle for en elevs lyst til å gå på skolen daglig. De sier at samhandling mellom elever skaper en arena for emosjonell støtte, kognitiv omstrukturering og sosial samhandling.

Andre mulige oppfølgingsmuligheter informantene trekker fram er å legge til rette for en forutsigbar hverdag der elevene opplever mestring.

5.2.3 Forutsigbarhet, selvoppfatning og mestring

Studier viser at skolevegrere og andre engstelige barn trenger mye støtte og tilrettelegging for å få en forutsigbar og trygg skolehverdag. Forutsigbarhet kan også være beskyttende mot faglig stress (Havik, 2018).

Lærer 4 sier det slik: «Det kan være at fraværet bunner ut i at de ikke strekker til, føler de ikke presterer nok, ikke er faglig flink nok. Da tenker jeg at vi må ta bort den ryggsekken de har.» Informanten sier videre at det kan for eksempel handle om å legge til rette i en prøvesituasjon. Det kan være å ha muntlige prøver i stedet for skriftlige prøver, åpen bok prøve og i noen tilfeller kan det også være lurt å skjerme eleven for prøvesituasjonen. I tillegg sier andre informanter at det kan det være forebyggende med hyppige samtaler med kontaktlæreren for å legge til rette og trygge eleven på dagens program.

Informantene var alle enige i at en konkret arbeidsplan kan være med å gjøre skoledagene forutsigbare. I denne forbindelsen peker de på at det må være en god kommunikasjon og dialog med eleven og foreldrene. Informantene peker på at foreldrene kan følge opp spørsmål

og gå gjennom planen med eleven på kvelden hvis han/hun er usikker på neste skoledag. På denne måten mener de at eventuelle misforståelser og usikkerhet ryddes bort, og eleven føler seg trygg på hva som skal skje på skolen dagen etter. I tillegg til å legge til rette og gjøre dagene forutsigbar peker lærer 2 på at man må trygge elevene til å bli mer robuste. Hun viser til viktigheten av elever klarer å takle utfordringer de møter i og utenfor skolen.

Skoleforskeren Nordahl (2005) er en av forskerne som trekker fram at man må lete etter potensialet og mulighetene i hver enkelt elev. Det vil si å ha et positivt menneskesyn og tro på at hver og en har noe positivt å hente fram. Han peker på at elevene blir mer motiverte og inspirerte av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et godt forhold til dem. Elevene vil trives bedre på skolen og har mindre atferdsproblematikk. Han mener at elevene skal styrkes slik at de blir «agenter i eget liv», og «står han av» når de møter utfordringer i livene sine, og for noen kan det handle om å gjennomføre skolehverdagen (Nordahl, 2010; Olsen & Traavik, 2010).

Andre studier peker på at lærere kan bidra på en positiv måte for at elevene takler utfordringer, stress og katastrofer på en god måte. Formålet med å jobbe med eksponering i skolen er at elevene skal bli rustet til å stå i livslang læring og kunne mestre det skiftende og varierende livet og arbeidslivet de går i møte (Olsen & Traavik, 2010). Det å lete etter sterke sider for å styrke elevens selvoppfatning og livsmestring er sentral (Olsen & Holmen, 2018). Skaalvik & Skaalvik (2018) framholder at noen elever kan oppleve at skolen har stort fokus på prestasjoner og konkurranse, mer enn fokus på mestring og læring. Havik (2018) sier videre at elevgruppen med skolefravær kan redsel for prestasjoner være grunn for fravær. Det er derfor betydningsfullt at skolen og lærerne legger til rette for et mestrings og læringsorientert miljø og ikke ha for stort fokus på prøver og testing.

Studier viser videre at skolen i dag er en sentral arena i et barns liv både når det gjelder mestring, inkludering og sosial tilknytning. Olsen og Traavik (2010) trekker fram at det å bli verdsatt (god selvoppfatning) og oppleve mestring (mestringserfaringer) og det å bli godtatt og inkludert (gode relasjoner) er sentralt i arbeidet. Elevene med fraværproblematikk har ofte et ønske om å være som alle andre, men opplever å mislykkes, noe som påvirker selvbildet negativt. Eleven kan oppleve mangel på mestring, som igjen kan gjøre det vanskeligere å komme tilbake til skolen, og virker som en opprettholdende faktor (Havik, 2018).

Folkehelse og livsmestring har fått fokus som et av tre tverrfaglige emner i den nye læreplanen som ble vedtatt høsten 2017 og skal tre i kraft fra skoleåret 2020. Livsmestring

dreier seg om å kunne forstå og kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Gjennom relasjonsbygging, tilrettelegging for mestringserfaringer og flytopplevelser, god klasseledelse og kartlegging av elevenes individuelle styrker og interesser vil lærere være med på å skape et godt læringsmiljø for elevene (Havik, 2018). God lærer – elev relasjon, god klasseledelse og autoritativ lærerrolle framholdes av informantene i min studie som sentrale faktorer for å forebygge skolefravær.

5.2.4 Relasjon lærer – elev, klasseledelse og lærerrollen

Forskning er tydelig på at det er læreren som har ansvar for å bygge gode relasjoner i klasserommet (Pianta, 1999). I tillegg viser studier at det er det mindre sannsynlig at eleven dropper ut av skolen når denne relasjonen er god (Kearney, 2008b). Videre pekes det på at når problemer oppstår så må lærer, i tillegg til å være fagformidler og klasseleder, være veileder og medmenneske for elever (Olsen og Traavik, 2010).

Informantene i denne studien, slik som forskerne ovenfor, framholder at elever med fraværspromblematikk krever spesiell tilrettelegging, og de er samstemte i at gode relasjoner må utvikles. Lærer 1 sier det slik: «God relasjon må ligge til grunn og prioritere eleven det gjelder, og å sette av ekstra tid er sentralt for å lykkes. Det fungerer ikke å stresse slik at eleven ikke føler seg ivaretatt.» De andre informantene peker videre på at deres erfaring er at elevene må bli sett og hørt, høre til, ha venner og bli sosialt akseptert både på skolen og i fritiden. Lærer 4 forteller at hun nok tidligere har vært litt for streng og ikke har fokusert så mye på relasjonen mellom seg og elevene. Hun reflekterer og sier at hun har måtte jobbet mye med seg selv i den forbindelse, og forteller:

Jeg ble oppmerksom på manglende relasjon mellom meg og to elever i klassen min da de gikk til en annen læreren med problemene sine. Da jeg undersøkte hvorfor de gjorde det så fortalte elevene at de ikke turte å prate med meg fordi jeg ofte var så streng. Det er en lærdom jeg har jobbet mye med, og det var ikke noe særlig å oppleve akkurat det.

Jeg oppfattet under intervjuet at denne lærerinformanten i dag jobbet mye med relasjon til elevene gjennom erfaringene hun fikk. Hun var tydelig under intervjuet om hvor viktig hun syntes det var å ha god kommunikasjon og relasjon til elevene.

Havik (2018) er en av forskerne som sier at elevene må oppleve tilhørighet og kjenner at de voksne har tro på dem. Hun sier at elevene må oppleve en trygg og forutsigbar skoledag. I et

slikt miljø blir en lærer en positiv rollemodell og bidrar til at alle elever har det bra på skolen (s. 88).

I klasserommet og i undervisning er klasseledelse et begrep som brukes i dagens skole. I denne betydning handler det om at læreren skal lede eleven fram i læring og utvikling, og i det arbeidet kreves det av lærere å være en god klasseleder. Flere av lærerinformantene peker på at å skape god relasjon handler om arbeidsforholdene i klasserommet. De sier at det kan være hvordan lærer organiserer læringsaktivitetene, lærerens sosiale og emosjonelle støtte, realistisk målsetting og forventning til eleven og godt klassemiljø. Hattie (2009) ga ut en rapport etter 15 år med forskning på hvilke faktorer som påvirker elevenes læringsutbytte. I studien kom det fram at relasjon mellom lærer – og elev har stor betydning i tillegg til relasjoner til medelevene.

Bronfenbrenner definerer relasjon som et gjensidig forhold til et annet menneske, og det er lærer som har ansvar for om relasjonen mellom elev og lærer blir god og dermed resiliensfremmende (Bronfenbrenner gjengitt i Olsen & Traavik, 2010). Olsen og Holmen (2018) viser videre at empati og respekt og en ikke - dømmende holdning er eksempler på positiv kommunikasjon og god klasseledelse.

Lærer 4 hadde gjennom intervjuet stort fokus på at det ikke skal så mye til for å legge til rette for elevene som man ofte kan tro. Hun opplevde at å være i dialog med elevene fungerer, og sier følgende:

Ofte med elevene er det ganske banale grep som skal til. Eksempelvis hadde jeg en elev som ikke kom til KRLE timene. Jeg drev og etterspurte en innlevering. Da jeg tok opp med henne hvorfor hun ikke kom til timene så sa hun ganske vagt at det var på bakgrunn av den innleveringen hun ikke fikk gjort. Jeg fanget det opp og avtalte at nå går vi videre, og etter det kom hun til timene igjen. Ofte strekker ikke tiden til for slike små samtaler, men jeg har flere ganger erfart at det fungerer.

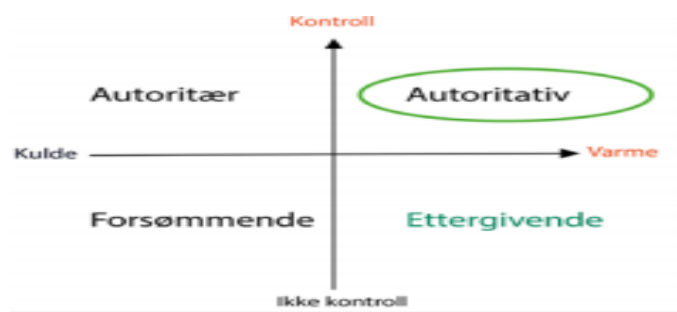
Slik jeg oppfatter Lærer 4 så viser hun til at man ikke må tenke at tilrettelegging trenger å være komplisert og tidkrevende, men man må sette av tid til å fange opp hva som er problemet og handle utfra det. Slik jeg ser det så viser informantene at god dialog og kommunikasjon er et verdifullt verktøy for lærerne. Nordenbo (2008) peker på at det handler om relasjonskompetanser, reguleringskompetanse og didaktisk kompetanse Disse beskrives å være både overlappende og avhengige av hverandre.

Informantene kommer også inn på lærerens elevsyn, og Skoleleder 3 sier det slik:

Litt flåsete sagt så har en kollega sagt at vi har to lærertyper: «Parkeringsvakta» og «psykologen». Noen lærere har veldig fokus på faglig læring, å passe på at alt går riktig for seg (parkeringsvakta), men andre er mer opptatt av elevens «ve og vel» og relasjon til elevene (psykologen). Jeg mener lærer skal være begge deler, en god og trygg hverdag med rammer er det elevene trenger. Det er slik det er å være lærer i 2018, og det er kanskje min viktigste jobb som leder å veilede i forhold til det perspektivet.

Slik jeg tolker denne skolelederen handler det om balansen mellom faglig fokus og tilrettelegging for den enkelte elev. Skolelederen mener at suksessoppskriften for en god lærer er en som skaper trygghet og forutsigbarhet samtidig som man balanserer det faglige trykket.

Tidligere forskning viser til fire ulike lærerroller: Den autoritære lærer, den forsømmende lærer, den ettergivende lærer og den autoritative lærer (Havik, 2018). Lærer 1 sier: «Det er den autoritative lærer vi skal «slå et slag for.» En slik lærerrolle må til for å skape en trygg og forutsigbar skoledag, og kan i seg selv være en beskyttende faktor for skolevegring.» Roland (2011) modellerer det slik:



(Fritt etter Roland, 2011, s. 28)

Modellen tar utgangspunkt i to akser, en kontrollakse og en relasjonsakse, og en får dermed fire forskjellige klasseledertyper (lærerroller). For å forklare de ulike lærerrollene kan man si at den ettergivende lærer er flink på relasjonsbygging, men kan ha problemer med kontroll. Lærere i denne kategorien vil ofte få problemer når de støter på elever som har krevende atferd (Roland, 2011). Når det gjelder den forsømmende lærer kan lærere være dårlig på begge dimensjonene, og Roland (2011) peker på at det vil gi svært dårlige betingelser for læring. Roland (2011) peker på at den autoritære læreren utøver en høy grad av kontroll, men er dårlig på relasjonsbygging. En slik lærer vil ha et klasserom preget av ro og lite disiplinproblemer, og elevene opplever lite omsorg og nærhet til læreren. Forskning framholder den autoritative klasselederrollen på bakgrunn av at læreren fremstår som en

tydelig voksenperson som både bryr seg om elevene og har kontroll og struktur gjennom skolehverdagen (Roland, 2011). I tillegg framholder forskning at en autoritativ klasseleder legger til rette for utvikling av gode relasjoner mellom elevene i klassen. Tidligere forskning peker også på at den personlige autoriteten baserer seg på hvordan læreren forholder seg til elevene og hvordan han fremstår i klasserommet (Nordahl et al., 2012).

Informantene framsnakker også at de må jobbe for et foreldresamarbeid når det gjelder å følge opp elevene med begynnende skolefravær.

5.2.5 Skole-hjemsamarbeid

Jeg forstår informantene slik at de mener at foreldre har en betydelig rolle når det gjelder elevenes motivasjon for skole. Tidligere studier viser også at foreldre som lykkes i rollen gir både støtte og overvåker barna sine. Disse foreldrene beskrives som autorative foreldre (Studsrød & Bru i Havik, 2018, s. 73). Likevel er det sentralt å trekke fram at det er skolen som har ansvar for at foreldresamarbeidet fungerer. Havik (2018) sier at skolen og eventuelt annet støtteapparat må vise foreldrene forståelse, samtidig som man må forvente at foreldrene gjør tiltak hjemme når fravær oppstår.

Ifølge Havik (2018) kan løsning på et fraværproblem handle om at foreldrene har bestemt seg for at eleven skal på skolen, og eleven skjønner det, da skjer det ofte endring. Hun sier videre at en beskyttelsesfaktor kan være at hvis det er for behagelig å være hjemme så kan de tiltak som iverksettes på skolen bli resultatløse. Havik peker også på at når eleven blir borte over tid kan eleven overta foreldrerollen og dermed handle ut fra egne følelser, og da styrer kanskje angstproblematikken avgjørelsen om å bli hjemme. I slike situasjoner kan foreldrene bli handlingslammet. Fraværet kan øke fordi eleven selv bestemmer om han vil på skolen eller ikke. Derfor må skole-hjem samarbeidet fungere, og at alle jobber mot samme mål - å få eleven tilbake til skolen.

Informantene er enige om at gode rutiner må ligge til grunn både på skolen og hjemme. Lærer 1 sier:

Det er viktig å bli godt kjent med foreldrene. Informasjon om fravær rutiner og hvorfor man skal prioritere skolen. Det må tas på foreldremøtene hver høst. Jeg snakker mye med foreldrene, og prioriterer å bli kjent med dem.

Flere av de andre informantene kom også inn på at informasjonen på foreldremøtene er viktig og i tillegg må man være tydelig ovenfor foreldrene at de som skoleledere og lærere ønsker ett tett og godt samarbeid med dem.

Videre peker Skoleleder 2 på at når foreldre over tid har barn som sliter med å komme på skolen så kan de bli «systemtrøtte». Skolelederen forteller at hun har reflektert over at foreldrene som opplever at eleven kanskje gjennom år i skolen helst vil være hjemme, kan synes det blir mange møter og mange som mener mye om deres barn. Skolelederen mener at det kan føre til at noen foreldre trekker seg tilbake og kan virke umotiverte for å gjøre tiltak. Slik jeg forstår skolelederen så mener hun at det kan skyldes at foreldrene og skolen har gjort mye som ikke har fungert, dermed mister de troen på at noen kan hjelpe barnet med mer skoleoppmøte, Hun peker på at foreldrene kan bli engstelige for at eleven skal skade seg selv eller bli helt borte fra skolen. Skolelederen framholder at det da kanskje er naturlig å beskytte barnet sitt.

I tillegg til samarbeid med foreldrene framholder mine informanter viktigheten med å samarbeide innad på skolen og med aktører utenfor skolen når det er behov for det.

5.2.6 Samarbeid innad på skolen og med andre aktører utenfor skolen

I teoridelen av oppgaven viser jeg at forskning peker på at samarbeid og samhandling er sentrale faktorer for å hjelpe elevene med fraværsproblematikk. Befring (2012) peker det tredje nivået når det gjelder forebygging. Det handler om samarbeid på tvers av ulike samfunnssektorer og samfunnsnivåer.

Jeg spurte informantene om hvem de samarbeidet med. Lærerne var tydelige på at deres nærmeste samarbeidspartnere i saker som omhandlet skolefraværssaker var deres lærerkolleger. Lærer 2 sier det slik: «Det er først og fremst de jeg jobber på team sammen med og mine lærerkolleger som jeg støtter meg til i disse sakene.» Lærerinformantene forteller at samarbeidet handler om å diskutere enkeltsaker, gi råd til hverandre og støtte hverandre når oppgavene oppleves vanskelige og krevende. Disse funnene vil jeg knytte til lærerundersøkelsen referert til i St.meld. nr. 21 (Kunnskapsdepartement, 2017) og Heargraves (1996) sin forskning på skolekulturer.

Lærerundersøkelsen TALIS² viser at relativt mange norske lærere deltar i felles prosjekter på tvers av klasser og trinn, og at mange diskuterer elevenes læring og utvikling med sine kollegaer, men at det ofte handler om å «drifte» det praktiske i hverdagen. Når det gjelder samarbeid om andre ting av det som skjer i klasserommet og kompetanseutvikling er det ikke

² TALIS (Teaching and Learning International Survey) er en internasjonal undersøkelse av undervisning og læring. Undersøkelsen gir innsikt i viktige aspekter som kjennetegner læringsmiljøet og lærernes arbeidsforhold i over 40 deltakerland

så mye samarbeid blant lærerne i norsk skole (TALIS referert i Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29).

Hargreaves (1996) peker på at alle organisasjoner har en eller flere kulturer og at det sentrale for en god kultur i skolen er samarbeid og kollegialitet. Gode samarbeidsrelasjoner i lærerkollegiet er vesentlige forutsetninger og er bindeledd mellom skoleutvikling og lærerutvikling. Han påpeker at både formelle og uformelle samarbeidsområder er viktig. Både samtaler på personalrommet, i korridorer, gi råd og det å snakke sammen, i tillegg til de mer formelle samarbeidsmøtene (s. 195 - 197).

Funnene i min studie er ikke i tråd med lærerundersøkelsen TALIS, slik jeg oppfatter undersøkelsen. Lærerinformantene i min studie framholder, slik som Hargreaves, at de har både formelle og uformelle samarbeidsområder i saker som omhandler andre emner enn å «drifte» hverdagen. Lærerinformantene forteller at de ofte samarbeider rundt elever med fraværsproblematikk, psykisk helse og annen atferdsproblematikk.

Lærerinformantene sier videre at når fraværet øker minsker deres muligheter, og de må ha andre enn nærmeste kollega som hjelpere for å følge opp elevene. De viser til ulike erfaringer når det gjelder hjelp og støtte fra skolens ledelse og ressursteam. Flere av informantene framhever spesielt støtte fra ressursteam og sosial- pedagogisk rådgiver, og Lærer 2 sier det slik: «Jeg føler jeg er helt avhengig av å ha andre personer rundt meg, som sosialpedagogisk rådgiver og andre som jobber over mitt nivå kan man si.» Lærer 1 sier videre: «Oppfølging av denne elevgruppen tar tid, og samarbeidet med ressursteamet er «gull verd».» Lærer 3 forteller også om sin erfaring med hjelp og støtte fra sosialpedagogisk rådgiver:

Da jeg sto i en vanskelig situasjon så sa sosialpedagogisk rådgiver at jeg måtte si fra hvis det ble for mye, om jeg trengte noen å snakke med. For meg ble den hjelpen jeg fikk hos henne helt avgjørende for at jeg klarte å stå i jobben. Jeg fikk mange god råd som faktisk hjalp.

Slik jeg oppfatter lærerinformantene så støtter de seg først og fremst til lærerkollega, dernest til sosialpedagogisk rådgiver, videre til skolens ressursteam i saker som omhandler skolefravær. Skoleledere blir ikke trukket fram i denne sammenheng, men jeg oppfatter at de jobber mer på det administrative plan og mer proaktivt med fraværsproblematikken.

Når det gjelder det skolelederne forteller så har de ulike erfaringer på å følge opp elever og lærere direkte i disse sakene, og i tillegg ulike erfaringer når det handler om å samarbeide med

aktører utenfor skolen. I samtalen med Skoleleder 2 forteller hun at hun tidligere brukte mye tid på oppfølging av elever med fraværproblematikk, men skolen har de senere år hatt massiv økning av elever, og skolelederen har nå startet arbeidet med en annen struktur. Hun forteller om sin egeninteresse for å følge opp elevgruppen på en god måte, og at hun skoleåret 2018-2019 har opprettet det hun kaller «nærværsteam» på skolen. Teamet består av en representant fra lærerne, spesialpedagogisk/ sosialpedagogisk rådgiver og inspektør. Slik jeg oppfattet det så møtes gruppen jevnlig for å gå gjennom oppfølging av elever som har begynt å få bekymringsfullt fravær. Skoleleder forteller videre at teamet sjekker om det er behov for kartlegginger eller andre oppfølginger og tilrettelegginger.

Jeg tolket det slik at skolelederen på denne skolen er opptatt av å bruke kompetansen de har hos seg på en ny måte. Studier støtter en slik tankegang, og Lillejord (2003) sier det slik: «Det er ikke alltid snakk om å skaffe mer kompetanse utenfra, men å bruke kompetansen man har på skolen annerledes» (s. 201). Ut fra Bronfenbrenner kan endringer i eksosystemet påvirke eleven, og dermed kan blant annet en omorganisering på systemnivå komme elevene til gode. På denne skolen handlet det om å danne «nærværsteam».

Når det gjelder samarbeid med andre aktører utenfor skolen trekker to av lærerinformantene fram at de har opplevd godt samarbeid med helsesykepleier i skolefraværsaker. De andre informantene forteller at helsesykepleierne var mer fraværende i saker som omhandler skolefravær, men at de opplevde samarbeidet med dem i andre saker mer positivt. Skoleleder 1 peker på at det muligens kommer an på personlig engasjement, mens andre kommer inn på at helsetjenesten på skolene har blitt mer systemrettet og deres erfaring er at helsesykepleierne ikke har kapasitet til denne type problematikk.

Informantene har også noe ulike opplevelser når det gjelder samarbeid med pedagogisk psykologisk Tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatri (BUP), familievernkontoret og barnevernet. De fleste lærerinformantene forteller om liten erfaring når det gjelder samarbeid med disse aktørene når det gjaldt fraværproblematikk, men alle informantene kan tenke seg et tettere samarbeid og gjerne veiledning.

Både skolelederne og lærerne fortalte om godt samarbeid med PPT når det gjaldt elever som har fagvansker, men mindre i fraværssaker. Lærer 2 fortalte imidlertid om en prosjektstilling som var opprettet i kommunen «Los for ungdom med skolevegring» (ansatt i PPT). «Losen» samarbeidet med henne, foreldrene og direkte med eleven. Læreren opplevde det som veldig positivt, og de klarte sammen å jobbe eleven tilbake på skolen nesten full tid. Dette samsvarer

med evaluering av Losprosjektet gjort av Backe-Hansen, Løvgren, Aarland & Winsvold (2014) for NOVA på oppdrag for Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, og har tittelen «Til god hjelp for mange...» Evalueringen viste at prosjektet var et eksempel på at helhetlig og systematisk innsats fungerer sammen med individrettet fokus med stadig tilrettelegging av tiltak ut fra ungdommenes behov og ståsted til enhver tid (s. 143).

Mine informanter peker, slik som Losprosjektet, på at man må jobbe både individrettet og systemrettet, og at de mener samarbeid er nøkkelen til suksess, og det samsvarer med annen forskning gjort på området.

For å nevne noen så taler Olsen og Holmen (2018) for at nettverkstenking sikrer samordning og ser på elevens helhetssituasjon. De sier at å se elevens problemer fra en helhetssituasjon gjør at man snakker om en systemisk tilnærming, og det er viktig å gjøre det å komme tilbake til skolen som et felles prosjekt. Havik (2018) framholder at man ikke bør vente for lenge med å ta kontakt med støtteapparatet, og i første omgang kan det handle om veiledning (s. 153). Nordahl er opptatt av at når flere jobber sammen må det settes i system slik at man jobber sammen og ikke på hver sint kant. Koherens er et begrep han bruker om det å skape sammenheng, være samstemte og ha en felles retning på arbeidet. Det er betydningsfullt på alle nivå (Nordahl gjengitt i Olsen & Holmen, 2018).

Skoleleder 1 viser til modellen, «Bedre tverrfaglig innsats» (BTI), når det gjelder det tverrfaglige samarbeidet rundt skolefravær. Skolelederen forteller at det jobbes med å implementere denne modellen i hans kommune, og viser til at den kan være et godt verktøy for tverrfaglig samarbeid. Når det gjelder samarbeid om skolefravær så er det satt opp en skjematisk opptrapping utfra alvorlighetsgrad og risikofaktorer slik:

BTI-nivå	Skolefaktorer	Familiefaktorer	Fritidsfaktorer	Individfaktorer
Nivå 0 (internt på skole)	-identifisere fravær -elevsamtale -undersøke risiko	-identifisere risiko -skole-hjem-samarb	-identifisere risiko -elevsamtaler	-identifisere risiko -elevsamtale
Nivå 1	-foreldresamtale	-helsesøster	-foreldresamarb.	-helsesøster
Nivå 2	-PPT, KUTT, (Los)	-fastlege, kommunepsykolog, (Lavterskelteam, Los)	-utekontakten, rus-psyk.tj.	-fastlege, kommunepsykolog, (Lavterskelteam, Los)
Nivå 3	-skoleeier	-barnevernstj.	-U21 politiet	-spesialisthelsetj.

(Hentet fra Tromsø kommune, Elevnærver i skolen, 2018)

Kort fortalt er nivå 0 det interne arbeidet på skolen (kontaktlærer, rådgiver og skoleleder). På nivå 1 strekker man seg til de nærmeste samarbeidspartene, og på nivå 2 starter man et mer tverrfaglig samarbeid. I saker der man starter tverrfaglig samarbeid skal det opprettes

stafettlogg i dataprogrammet Sampro (etter samtykke fra foresatte/ evt. elev), og det utnevnes en stafettholder som har ansvar for koordinering av samarbeidet (Tromsø kommune, 2018, s. 20). Skolelederen peker på at det er et arbeid og struktur som må innarbeides i kommunen og at alle som jobber i skolesektoren har et ansvar for at de ulike nivå blir fulgt.

5.2.7 Oppsummering av forskningsspørsmål 2

Informantene peker alle på at det er mange muligheter når det gjelder forebyggende tiltak og tidlig intervensjoner i skolen. De framholder at det i første rekke handler om at rutiner og fraværssystem fungerer, god lærer – elev relasjon, godt skole – hjem samarbeid og et godt skolemiljø. I tillegg peker de på at god klasseledelse og en autoritativ lærerrolle må ligge til grunn i skolen og at oppfølging av elevene ikke trenger å være så komplisert og tidkrevende.

Det trekkes fram at elevene må oppleve mestring og at skoledagen må være forutsigbar og i tillegg ta eleven på alvor. Det å se på eleven som en aktør med gode egne ressurser er viktig for å få resultater av tiltakene, og for at elevene skal lære å takle vanskelige situasjoner.

Informantene trekker fram at godt skole – og læringsmiljø sammen med godt samarbeid og samhandling, godt skole – hjem samarbeid og medelevers betydning er sentrale faktorer for å lykkes i arbeidet med å forebygge skolevegring.

Lærerne forteller at det er deres kollegaer de opplever som sine nærmeste samarbeidspartnere og støttespillere. På de skolene som har ressursteam så opplever disse teamene som positive. Lærerne trekker spesielt fram sosialpedagogisk rådgiver som viktig for dem, både når det gjelder direkte hjelp med eleven, men også som samtalepartner og veileder. Lærerne opplever ikke skoleleder som deres samarbeidspartner og støttespiller i disse sakene, men studiet viser at skolelederne jobber mer proaktivt.

Videre peker lærerne på at når fraværet øker så minskes deres handlingsrom, og andre aktører både i skolen og aktører utenfor skolen må da kobles mer på. Når det gjelder samarbeid med helsesykepleier, PPT, BUP, familievernkantoret og barnevernet er erfaringene varierende. Både skolelederne og lærerne ønsker å få til et godt samarbeid, men forteller at det er vanskelig å få til i praksis.

Gjennom å vise til samarbeid og samhandling mellom støtteapparatet er jeg allerede inne på noen utfordringer både skolelederne og lærerne erfarer når det gjelder oppfølging og tilrettelegging. Det fører oppgaven inn på det siste forskningsspørsmålet som omhandler det informantene opplever som utfordringer i forbindelse med forebygging og tidlig intervensjon.

5.3 utfordringer

Forskningsspørsmål 3: Hvilke utfordringer opplever informantene det er med oppfølging og tilrettelegging for elevene med begynnende skolefravær?

Funnene med drøfting i forskningsspørsmål 3 er delt inn i tre deler. Første del handler om skoleledernes utfordring, andre del om lærernes utfordringer og tredje del om utfordringene begge informantgruppene har felles.

5.3.1 Skoleleders utfordringer

Struktur og system er noe alle skolelederne fremhever som en del av deres arbeid, og samtidig se til at regler og overordnede planer følges.

Skoleleder 3 peker på at hun savner en helhetlig tenkning på kommunenivå, og ikke et «hastverksarbeid» for å lage en veileder fordi man oppdager at skolefravær er et økende problem i skolen. Skolelederen forteller videre om erfaringer på tiltak som kan hjelpe elever. Det kan eksempelvis handle om fritak for fagene kroppsøving og spansk. Skolelederen sin erfaring er at lærerne og rådgiver stort sett er positiv og lager gjerne en opptrappingsplan sammen med eleven og foreldrene. Hun sier videre at hun ofte godkjenner slike avtaler, men sier at hun opplever at det er i grenseland for hva man kan gjøre i forhold til lovverket. Hun peker videre på at det er skoleplikt og undervisningsplikt i Norge og går man for en slik plan så kan det være at man ikke opprettholder denne plikten, og sier videre:

Jeg har leita med «lys og lykter» for å finne mulighet for å fritta en elev for eksempelvis kroppsøving uten enkeltvedtak og sakkyndighet, og har funnet mulighet i en kortere periode som jeg støtter meg til. Det med å gi elevene fritak har jeg opplevd som ukomfortabelt, men nødvendig. Jeg tenker at for å hjelpe eleven så får jeg ta «støyten» hvis det blir et problem.

Skolelederen sier videre at hun mener det burde være en «samlepost» i systemet som gir midlertidig fritak for denne gruppen elever over en periode, som et ledd for å holde eleven det gjelder på skolen. Hun peker videre på at de jobber mye med å holde eleven på skolen og gjøre tiltak derfra.

To av de andre skolelederne peker på at de ønsket seg nasjonale retningslinjer for oppfølging av skolefravær. De viser til nasjonale planer for oppfølging av mobbing og sosial kompetanse i skolen, og mener at det også bør være slik for fraværspromatikk også.

Det å gi fritak for vurdering er heller ikke enkelt å gjøre utfra dagens lovverk, mener skolelederne. De sier at det egentlig kreves sakkyndig vurdering fra PPT. Skoleleder 3 supplerer: «Det tar ofte tre måneder å få en sakkyndig vurdering fra PPT og erfaringsmessig vil fraværet hos de fleste øke mens man venter.» I en slik prosess frykter skolelederen at eleven har fått mer omfattende fraværproblematikk. På bakgrunn av egne erfaringer sier denne skolelederen at systemet bør endres. Hun mener at det bør komme en lovendring slik at skolelederne utfra problemets art kan legge mer til rette i kortere perioder for elever som sliter.

5.3.2 Lærers utfordringer

Lærerinformantene opplever at eleven med fraværproblematikk ikke påvirker dem direkte i undervisningssituasjonen. Flere av lærerne peker imidlertid på at de ofte er bekymret for elever som sliter. De forteller meg at de må jobbe med tanker om de gjør nok, og at det kan være en vanskelig balanse mellom å legge til rette å eksponere elevene med denne problematikken. Lærerne viser til eksempel der eleven som sliter med skolefravær trenger mye tilrettelegging, samtidig som de har andre elever i klassen som også trenger oppfølging. Slik jeg oppfattet denne læreren så forteller han at han blir frustrert fordi det ofte er vanskelig å finne ut hva som egentlig er problemet og igangsette riktige tiltak tidlig nok. I tillegg handler det om å ha tid til å jobbe direkte med enkeltelevne. Flere av de andre lærerne snakker også om vanskeligheter med å finne ut hvorfor eleven ikke kommer på skolen, og Lærer 5 sier det på denne måten: «Vi er jo de som har tette kontakt med elevene, men likevel kan det være vanskelig å finne ut hva problemet egentlig er og vi vet ikke helt hvilke verktøy vi har for å finne det ut.» Lærerne viser til at meldinger som «vondt i hodet» eller «vondt i magen» skaper bekymring hos dem. De framholder at det er viktig å ha jevnlig elevsamtaler, men også ha en god og tett dialog med foreldrene. I slike samtaler opplever flere av lærerne at det kommer fram at eleven kanskje sliter med ett eller flere fag, prøvesituasjoner, er i konflikt med venner eller mangler noen å være sammen med på skolen. Videre sier lærerne at det kan være utfordrende å legge til rette for elever som skal ha formell sluttvurdering, samtidig som eleven er mye borte og trenger forutsigbarhet og trygghet. Lærer 3 sier: «Jeg synes det er et dilemma hvis eleven går på 10. trinn og eleven skal ha vurdering. Da er du pliktig som lærer å ha god dokumentasjon på karakterene du har gitt. Samtidig har jeg opplevd at PPT har rådet meg til å fjerne innleveringer, prøver og lekse for en periode.» Læreren forteller videre at de må ha nok formell vurdering for å sette karakterer, og det mener lærerinformantene sjelden er forenelig med elevenes vansker i forbindelse med

fraværsproblematikk. De peker på at deres erfaring er at elevene med denne problematikken ikke trenger å ha fagvansker i utgangspunktet, men når fraværet øker, mister elevene ofte oversikten og det kan føre til vansker i ulike fag.

Andre studier peker også på at elever som sliter med fravær vil slite mer når kravene og testing blir utstrakt, og framholder at lærere i størst mulig grad legger til rette for et mestrings- og læringsorientert miljø der det unngås å legge for mye vekt på konkurranse og testing (Havik, 2018; Olsen & Holmen, 2018).

Videre vil jeg drøfte noen utfordringer som kom fram hos begge gruppene gjennom empirien.

5.3.3 Skoleledere og lærere

Både skolelederne og lærerne forteller at deres oppgave er å følge opp at fraværsregistrering blir gjort systematisk. Skolelederne sier at de har ansvar for at fraværssystemet fungerer og at skolen har gode rutiner.

I to av kommunene finnes det retningslinjer for når kontaktlærere skal sette i gang tiltak ved fravær, og i en av disse finnes det også lokale rutiner. I en av kommunene kjenner ikke lærerne til at det finnes noen felles rutiner, hverken i kommunen eller på skolen. Begge informantgruppene peker på utfordringer når det gjelder om planene er implementert godt nok i skolen, og om nye lærere får den oppdateringen de trenger.

Begge informantgruppene peker på at de opplever tidspress i hverdagen og rutiner som kan være vanskelig å følge, og sier at de bruker mye tid på elevene med fraværsutfordringer. Lærerne forteller om utvidede elevsamtaler, foreldresamtaler og samtaler med kollega om oppfølging som kan fungere slik at fraværet minsker. Lærer 4 sier det slik: «Du får jo ikke fri fra den andre undervisningen din», og forteller:

Jeg klarte ikke ta unna alt jeg skulle og burde gjøre. Jeg prøvde så godt jeg kunne, men det ble liksom aldri godt nok. I ettertid ser jeg nok at det også var andre elever enn de to som «gikk under radaren» som hadde trengt ekstra oppfølging og tilrettelegging, men som jeg ikke klarte å fange opp på bakgrunn av de to store skolevegringssakene. Det førte til at jeg ble langvarig sykemeldt.

Likevel mener både denne læreren og de andre lærerne at det er deres oppgave å ringe hjem, følge opp hvis det ikke kommer melding om fravær, huske å informere eleven om faglige ting etter fravær og holde seg oppdatert om elevens sosiale relasjon til medelevene.

Skolelederne peker også på at de bruker mye tid på oppfølging av elevgruppen med fraværproblematikk etter hvert som fraværet øker. To av skolelederne forteller at de prioriterer å holde seg oppdatert om utviklingen til elever med begynnende skolefravær og er ofte i kontakt med både foreldrene og lærerne, men ikke så mye direkte kontakt med eleven. Skolelederne peker på at det er viktig at eleven får oppfølging av den han/hun har best relasjon til, og peker på at det ofte er kontaktlærer, men kan også være sosialpedagogisk rådgiver eller andre lærere. Skolelederne forteller om møter med foreldre og når fraværet kanskje utvikler seg jobber de med å få andre aktører inn, men at det kan være utfordrende.

Skolelederne har ulik oppfattelse av samarbeid med eksterne aktører. Når det gjelder skoleleder 2 så har hun blandet erfaring, og peker på erfaring der samarbeid med PPT og BUP har fungert ganske godt i skolefraværsaker. Skoleleder 3 sier at hun ikke opplever støtte i disse sakene:

Jeg vet faktisk ikke hvem jeg kan ringe på PPT for å drøfte slike saker med. Grunnen for at jeg svarer så kontant er at da jeg begynte å lete etter regelverk som kunne støtte opp om tilretteleggingsmuligheter uten enkeltvedtak så var det ingen som visste noe. Jeg måtte tolke opplæringsloven på min måte.

Skoleleder 1 forteller om lignende erfaring der familievernkontoret har vært inne med familieveiledning. Han forteller om en sak der foreldrene opplevde god støtte derfra, men skolen fikk ingen informasjon og fraværproblematikken bare økte. Han sier:

Når foreldrene forteller at de har vært i møte med Familievernkontoret så sier de at de har fått beskjed om at det de gjør er riktig og skal bare fortsette med det de gjør. Det er der vi ikke er enige – eller, vi er enige i at noe av det de gjør også er bra, men ikke nok for å få eleven på skolen. Vi mener de ikke kan fortsette med ting som tydeligvis ikke når fram. Jeg lurer faktisk på om sannheten er kommet fram til familievernkontoret? Vi får ikke informasjon fra familievernkontoret eller blir kalt inn på møter selv om vi ønsker det. Det burde vært et ansvarsgruppemøte der alle involverte i saken møttes.

Alle informantene i denne studien mener at det burde være rutiner på felles møter/systemer der alle som er involvert kan samarbeide, og at man må koordinere hvem gjør hva og hvordan man til sammen kan hjelpe eleven.

Skolelederne og lærerne forteller videre om lite samarbeid med BUP når det gjelder skolefraværsaker. Både skolelederne og lærerne peker på at systemet er sårbart fordi flere av elevene med fraværproblematikk ikke ønsker hjelp, og da er helsesystemet slik at for

eksempel behandlere på BUP avslutter saker uten at eleven har fått hjelp for sine problemer.

Lærer 1 forteller:

Når jeg ser tilbake på mine 20 år i skolen så har jeg samarbeidet med BUP med vekslende hell. Har en fantastisk opplevelse der jeg fikk hjelp om hva som var lurt å gjøre, og en som var forferdelig. Den endte med at jeg ble klandret for problemene familien hadde. Jeg vet at BUP kan være hjelper for elever, men som lærer opplever jeg å informere, men det kommer ikke noen informasjon eller hjelp tilbake.

Videre har informantene heller ikke erfaringer når det gjelder samarbeid med barnevernet. En av skolelederne forteller at han har snakket med foreldrene om at barnevernet kan være en god hjelper, men erfaringen er at for de aller fleste oppleves det å involvere barnevernet som skremmende. Likevel framholder skolelederne at det er krav om å melde sak hvis eleven ikke kommer på skolen. Det ble også presisert gjennom en lovendring, høsten 2018, som påpeker at det er pålagt å samarbeide med andre kommunale tjenester. I paragraf 15- 8 i Opplæringsloven står det at skolene skal samarbeide med relevante kommunale tjenester, og samarbeidet skal handle om vurderinger og oppfølging av barn og unges helsemessige, personlige, sosiale og emosjonelle vansker (Opplæringslova, 1998). Slik jeg leser forskriften ble det ikke satt noen føringer fra Kunnskapsdepartementet om hva man legger i begrepet samarbeid og hvordan man ser for seg at samarbeidet skal utføres. Ut fra det stiller jeg spørsmål om det blir for tilfeldig hvem som får til et godt samarbeid og hvem som ikke får det til utfra informantenes ulike erfaringer, og kanskje bør det komme mer tydelige retningslinjer om hvordan man kan jobbe for å få til et godt samarbeid innad i kommuner, mellom de ulike sektorer.

Andre utfordringer både skolelederne og lærere kommer inn på er manglende kompetanse om psykisk helse generelt og fraværspromatikk spesielt. Lærer 1 sier det slik: «Man har som lærer med seg noe som menneske og sunn fornuft og har mange studiepoeng i pedagogikk, men ikke god nok kompetanse i saker som omhandler fraværspromatikk og spesielt psykisk helse.» Videre sier Skoleleder 1:

Det er veldig lett å komme bakpå slik at man må prøve å reparere noe som har gått for langt i stedet for å forebygge og være tidlig inne med hjelp til eleven det gjelder. Det hadde vært fint med en ressursbank der man kunne få tips om gode tiltak, både når det gjelder forebygging, men også tiltak når fraværet oppstår.

Både skolelederne og lærerne peker på at de gjerne skulle gjerne hatt noen mer håndfaste kartlegginger å vise til. De opplever at de ikke har kartleggingsverktøy i denne type problematikk slik de har når det gjelder faglige problemer. De peker på at det gjerne skulle vært en kartlegging som er felles for alle skolene. Lærere 3 forteller:

Kjenner ikke til noe annet kartleggingsverktøy enn kommunikasjon og dialog. Kanskje er det nok, men det blir veldig avhengig av at lærer og elev har god relasjon? Jeg mener vi trenger noe mer. Vet at sosiallærer har et skaleringsopplegg som handler om trivsel på skolen og hva eleven synes er vanskelig. Vi har gjennomført klassetrivselsundersøkelse for å finne mer ut om trivsel og vennerelasjoner blant elevene.

Det kom tydelig fram under intervjuene at informantene ønsker seg bedre kartleggingsverktøy i skolefraværsaker, og slik jeg oppfatter det så kjenner de eksempelvis ikke til SRAS som Kearney og Silverman (1996) har utviklet, og som jeg viser til i kapittel 2. Likevel opplever jeg at informantene i denne studien kjenner elevene godt, har god dialog og kommunikasjon og at de jobber både med forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner utfra kjennskap til enkeltelever. Når det gjelder skaleringsverktøy så er det bare den ene læreren som nevner det, men flere av informantene forteller om «klassetrivsel.no» som et godt verktøy for å ha oversikt over elevenes trivsel og relasjoner til medelevene. Jeg opplever at empirien viser at informantene savner en helhetlig plan og god struktur på systemnivå i skolen. De ønsker at en slik plan skal bli godt implementert, og hjelpe dem, både skolelederne og lærerne, til å bli trygge på at det de gjør er riktig og på den måten kan bidra til å hindre at begynnende skolefravær utvikles til alvorlig skolevegring.

5.3.4 Oppsummering av forskningsspørsmål 3

Skolelederne oppgir at som ledere i skolen må de være kreative for å finne løsninger som gjør at elever med fraværproblematikk klarer å gjennomføre skoledagene. De peker på utfordringer som det å være i «gråsonen» av regelverket. De forteller om mellomløsninger som oppleves å kreve mot og som gjør at de av og til må lete i regelverket for å finne belegg for vedtak som kommer eleven til gode. De ønsker seg en «samlepost» for mulige avvikstiltak i vanskelige saker.

Lærerne trekker fram utfordring når det gjelder balansen mellom å eksponere og legge til rette for eleven med begynnende skolefravær. De sier videre at de av og til kan bli frustrerte fordi det noen ganger er vanskelig å finne hva som egentlig er problemene, og igangsette gode

tiltak. Lærerne framholder også at det kan være vanskelig å følge opp denne eleven samtidig som de skal følge opp de andre elevene i klassen. De kommer også inn på de krav om vurderingsgrunnlag og de refererer til at det er spesielt utfordrende hvis eleven går på 10. trinn og skal ha sluttvurdering.

I tillegg opplyser både skolelederne og lærerne om at det kan være utfordrende med et godt fraværssystem og gode rutiner innad på skolen som fungerer slik at fravær oppdages, og at det igangsetter tiltak tidlig nok. Samtlige skoleledere og lærere opplever mangel på tid som krevende. Det handler om tid til tilrettelegging, tid til hyppig kontakt med foreldre og tid til å være med på oppfølgingsmøter og planleggingsmøter. Begge informantgruppene peker på at samarbeid med eksterne aktører er utfordrende og ikke så enkelt å få til i praksis. I tillegg ønsker informantene seg mer kompetanse og implementerte planer om årsaksforhold, kartleggingsverktøy og mulige tiltak både i et forebyggende perspektiv og tidlige intervensjoner.

6.0 AVSLUTNING

Målet med denne oppgaven har vært å finne ut hvilke erfaringer et utvalg av skoleledere og lærere i ungdomsskolen har når det gjelder forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner som kan bidra slik at elever med begynnende skolefravær ikke utvikler alvorlig skolevegring.

Mine funn indikerer at det er opp til den enkelte kommune, skole og lærer hvordan elevgruppen blir fulgt opp. Likevel er det noen sammenfallende forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner som er sentrale å belyse i en oppsummering.

6.1 Oppsummering

Ut fra informantenes forståelse av skolefravær må man lete etter årsaker, utfordringer og løsninger gjennom en systemisk forståelse. Det kan handle om faktorer i eleven selv, i hjemmet, på skolen og på fritiden. Det kan være en av faktorene som er sterkere enn andre, men ofte er det samspillet, kommunikasjon og relasjoner mellom eleven og de som først og fremst befinner seg i elevens mikro - og mesonivå som gjør seg gjeldende. Det kan være foreldre, lærere, medelever og venner.

Innsikten jeg har fått gjennom denne studien viser at det finnes mange muligheter i ungdomsskolen, både når det gjelder forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner. Tilpasset opplæring sentralt, og informantene framholder at en forutsigbar og trygg skolehverdag kan skapes gjennom å utvikle et trygt og godt skole- og læringsmiljø med gode relasjoner mellom

lærer - elev og mellom elevene. De peker på mestringsopplevelser og å lytte til eleven er en grunnleggende forutsetning for å lykkes. Autorativ lærerrolle og god klasseledelse er fremtredende faktorer i skolen som må fungere godt både i et forebyggende perspektiv og ved ulike intervensjoner. Tiltak og intervensjon bør skje på tre nivå ut fra fraværets alvorlighetsgrad.: det universelle (forebyggende), det selektive nivå (tidlig intervensjon) og det indikerte nivå (målrettede tiltak).

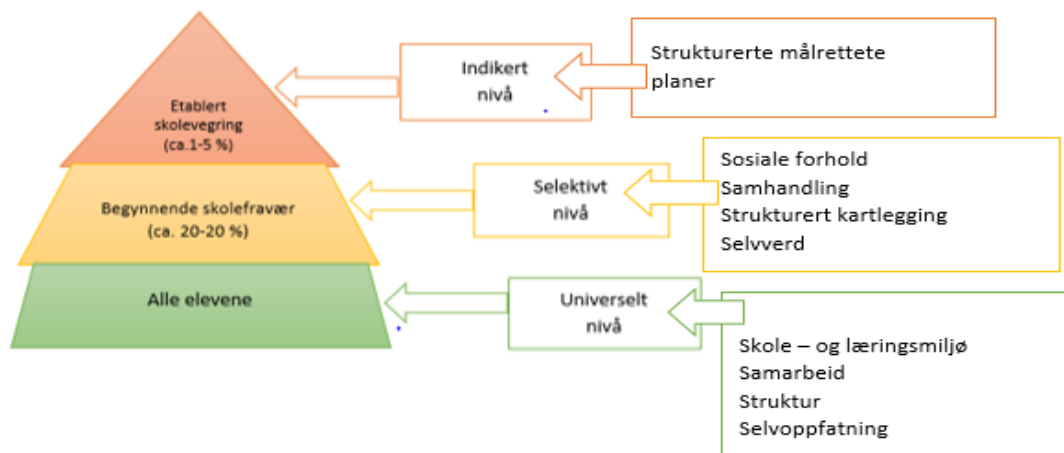
Begge informantgruppene opplevde noen utfordringer, og peker på at fraværproblematikk er tidkrevende, sammensatt og komplekst. De sier at man må ha et godt fraværssystem slik at man tidlig oppdager et begynnende fraværproblem. Både skolelederne og lærerne ønsker seg felles retningslinjer, gjerne på nasjonalt nivå. I tillegg ønsker de mer kompetanse og implementerte planer både når det gjelder mulige risikofaktorer, opprettholdende faktorer og beskyttelsesfaktorer, mulige kartleggingsverktøy og gode tiltak. De peker på at det bør tydeliggjøres hva som forventes at skolen skal bidra med når det gjelder skolefraværproblematikk, gjerne fra nasjonalt nivå.

Viktigheten med samarbeid og samhandling med eleven og foreldrene løftes særskilt fram i denne studien. Lærerne opplever lærerkolleger som sin nærmeste støttespiller, og opplever ikke skoleleder som støtte i saker som omhandlet oppfølging av elever med begynnende skolefravær. Det kan likevel se ut som om skoleledelsen er involvert i proaktivt arbeid gjennom tilrettelegging, strukturering, planarbeid og lignende. Flere av lærere hadde gode erfaringer når det gjaldt samarbeidet med skolens ressursteam, og trakk fram sosialpedagogisk rådgiver som støttespiller direkte med eleven, men også som veileder for dem i fraværssaker. Bedre samarbeid med PPT, BUP, familievernkontor og barnevern ønsker alle informantene, men peker på at det kan være vanskelig å gjennomføre i praksis.

6.2 Egne refleksjoner

Gjennom masteroppgaveprosessen har jeg utviklet en modell som sammenfatter hvordan man kan følge opp elevgruppen med begynnende skolefravær. Da jeg lagde modellen var det mye jeg ønsket å få med, men til slutt måtte jeg ta en utvelgelse. Modellen bygger på Kearney og Havik sin forskning (Havik, 2015b, 2018; Havik et al., 2014; Kearney, 2001, 2006, 2008a; Kearney & Graczyk, 2014; Skedgell & Kearney, 2018), og har fokus på forebyggende tiltak i tillegg til at man jobber med intervensjon på flere nivå utfra problemets alvorlighetsgrad. Den legger til grunn at godt skole – og læringsmiljø, god klasseledelse, samarbeid og samhandling er viktig i et systemisk perspektiv. I tillegg bruker jeg studier av Skaalvik og Skaalvik (2018)

der det pekes på at gode mestringsopplevelser må ligge til grunn for gode skoleopplevelser. Modellen «Skolefravær S`ene» ser slik ut:



(Egen modell)

Kort fortalt handler universelt nivå (forebygging) om oppfølging som gjelder alle elevene. Det er de fem S`ene: Skole og læringsmiljø- Samarbeid- Struktur- Selvoppfatning. Det selektive nivået (tidlig intervensjon) handler om de elevene med begynnende skolefravær. I tillegg til de forebyggende tiltakene må det jobbes med det jeg kaller de fire S`ene: Sosiale forhold- Samhandling- Strukturert kartlegging -Selvverd. Det siste nivået er det selektive nivået, og her kreves det målrettet strukturert oppfølging på en enda mer systematisk måte (vedlegg 6). Her kunne jeg ha utdypet om tiltak som forskere peker på for elever med skolevegring, men siden oppgaven omhandler forebyggende tiltak og tidlig intervensjon må det bli ved en annen anledning.

6.3 Metodiske refleksjoner

På bakgrunn av at min studie er basert på åtte informanter er det vanskelig å generalisere funnene i studien. Målet for studien var i første rekke ikke å generalisere. Målet var å finne fram til noen skoleledere og lærere sine erfaringer når det gjelder forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner slik at elevene med begynnende skolefravær ikke utvikler skolevegring. Jeg valgte å bruke «snøball metoden» (Johannessen et al., 2016) for å finne lærere til studien og hadde noen føringer. Jeg var på jakt etter kontaktlærere som jobbet i ungdomsskolen med erfaring med fraværproblematikk. I tillegg tok jeg strategisk kontakt på e-post til noen skoleledere som jeg fikk kjennskap til gjennom «snøball metoden» og som jeg kjenner til etter mange år som lærer og sosialpedagogisk rådgiver i ungdomsskolen. Det at informantene jobbet på ulike skoler, og noen på samme skole (skoleleder og lærer) og hadde ulik funksjon i

skolen vil jeg si øker overførbarheten i studien min. I tillegg jobbet de både i offentlige og frittstående skoler i ulike kommuner, og det mener jeg styrker funnene.

I analysedelen av oppgaven har sitater fra informantene vært en sentral del av å dokumentere funnene. Jeg har reflektert flere ganger over om jeg bruker de sitatene som er «riktige» slik at jeg har fått fram det skolelederne og lærerne ønsket å formidle. Gjennom analysen er jeg også klar over at noen av informantenes erfaringer kan være synsing og meninger som informantene ikke direkte har erfart, og prøver å få det fram gjennom analysedelen av oppgaven. Jeg har på bakgrunn av begrenset tid ikke fått informantene til å bekrefte funnene, og er klar over at det kan svekke studiens bekræftbarhet.

6.4 Videre studier

Denne oppgaven er basert på kvalitative intervjuer med et relativt lite utvalg skoleledere og lærere. Jeg mener det hadde vært interessant å gjennomføre en nasjonal kvantitativ studie på skoleledere og lærere sine erfaringer på forebyggende tiltak og gode intervensjoner. Jeg ser for meg en forskning som tar utgangspunkt i erfaringene til skolelederne og lærerne gjennom hele grunnskoleløpet; småskoletrinnet, mellomtrinnet, ungdomstrinnet og videregående skole. Utfra en slik forskning på grunnskoleløpet som helhet kunne man finne likheter og ulikheter og dele gode erfaringer. Det hadde, utfra min forståelse, gitt en enda bredere innsikt på de muligheter som finnes i skolen når det gjelder å følge opp elevgruppen slik at begynnende skolefravær ikke utvikles til skolevegring og kanskje frafall på videregående skole.

Min studie viser at til tross for at det finnes utfordringer knyttet til oppfølging av elever med fraværproblematikk er det mange muligheter gjennom forebyggende tiltak og tidlig intervensjon. Funnene i denne studien indikerer at oppfølging, gjennom en systemisk forståelse og en individuell tilrettelegging, kan bidra til å hindre skolevegring. Innsikten jeg har fått gjennom masterprosjektet viser at det kan være verdifullt å jobbe etter ordtaket **«Bedre føre var enn etter snar»**.

LITTERATUR

- Aasen, P. & Nordtug, B. (2002). *Atferdsproblemer: Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Backe-Hansen, Løvgren, Aarland & Winsvold (2014). *Til god hjelp for mange Evaluering av Losprosjektet* (NOVA 13/14). Hentet 14.05.19 fra https://evalueringsportalen.no/evaluering/til-god-hjelp-for-mange-evaluering-av-losprosjektet/rapport_NOVA.pdf/@@inline
- Befring, E. (2012). *Forebygging blant barn og unge i et forebyggende perspektiv*. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bergkastet, I. & Andersen, S. (2016). *Klasseledelse. Varme og tydelighet* (2. utg.). Oslo: Pedlex.
- Bernstein, G. A. & Borchardt, C. M. (1996). *School refusal: Family constellation and family functioning*. *Journal of Anxiety Disorders*, 10(1), 1-19. [https://doi.org/10.1016/0887-6185\(95\)00031-3](https://doi.org/10.1016/0887-6185(95)00031-3)
- Bærum kommune. (2018, 1.1.). *Fraværstrutiner. Tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid*. Hentet 12.02.19 fra <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/skole/trygt-skole/fravarsrutiner-barumsskolen.pdf>
- Friberg, P., Karlberg, M., Lax, I. S. & Palmer, R. (2015). *Hemmasittare och vagen tillbaka - insatser vid långvarig skolefrånvaro*. Magelungen: Columbus Forlag.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. & Goveia, I. C. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Havik, T. (2015a). *Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring*. I(s. 151-170). Oslo: Universitetsforl., cop. 2015.
- Havik, T. (2015b). *School non-attendance: A study of the role of school factors in school refusal* University of Stavanger, Faculty of Arts and Education, Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioral Research in Education, Stavanger.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (1. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). *Assessing Reasons for School Non-attendance*. *Scand. J. Educ. Res.*, 59(3), 316-336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). *School factors associated with school refusal and truancy-related reasons for school non-attendance*. *Social Psychological Education*, (1), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Oslo. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>
- Holden, B. & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting: Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlag.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). *Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors*. *Scandinavian Journal of Educational*, 26(1), 46-62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.01.005>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer.
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2007). *Forms and Functions of School Refusal Behavior in Youth: An Empirical Analysis of Absenteeism Severity*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(1), 53-61. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x>
- Kearney, C. A. (2008a). *Helping School Refusing Children and Their Parents – A guide for School-Based Professionals*. I. New York:: Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2008b). *School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review*. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. & Albano, A. M. (2004). *The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects*. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). *A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism*. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>

- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1996). *The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339-354. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). *School refusal in children and adolescents: a review of the past 10 years*. *American Academy child and Adolescence Psychiatry*, 40(2), 197 - 205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Mac Iver, M. A. & Messel, M. (2013). *The ABCs of Keeping On Track to Graduation: Research Findings from Baltimore*. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 18(1), 50-67. <https://doi.org/10.1080/10824669.2013.745207>
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse: En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Nordahl, T., Hemmer, K. J. & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole : Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på: Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlag.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlag.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV - 1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Oslo kommune, S., PPT (2009, 20.11). *Skolevegring. En praktisk og faglig veileder*. Hentet 14.02.19 fra <http://rauma.pedit.no/web/NettskoleRessurs.axd?id=3ae6bbd9-5062-4109-ba6a-df0c33644770>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Regjeringen, p. (2018). *Mer fravær på 10. trinn enn på videregående*. Hentet 14.02.19 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mer-fravar-pa-10.-trinn-enn-i-videregaende/id2610321/>
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Hentet fra https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13137069/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Respekt_temahefte_Problematferd.pdf
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Skedgell, K. & Kearney, C. A. (2018). *Predictors of school absenteeism severity at multiple levels: A classification and regression tree analysis*. *Children and Youth Services Review*, 86, 236-245. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.043>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. London ; Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Tromsø kommune. (2018). *Elevnærvær i Tromsøskolen - veileder for grunnskolen Tromsø kommune*. Hentet fra <https://docplayer.me/110462132-Elevnaervaer-i-tromsokolene.html>
- Westergård, E. (2017). *Læreren i hjem-skole-samarbeid*. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (1. utg., s. 157-182). Oslo: Cappelen Damm.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i mastergradsprosjekt/samtykkeerklæring



Forespørsel om deltakelse i mastergradsprosjekt/samtykkeerklæring

Master i TILPASSA OPPLÆRING, Spesialpedagogikk

I forbindelse med mastergradsprosjektet ved Nord Universitet i Bodø inviteres du til å være med på en kvalitativ studie. Formålet med studien er å kartlegge og få frem hvordan lærer kan være en sentral aktør for elever som sliter med begynnende skolefravær i ungdomsskolen.

Problemstillingen er: Hvilke forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner i ungdomsskolen kan bidra til å hindre skolevegring?

Ut fra denne problemstilling blir mine forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår fem lærere og tre skoleledere begynnende skolefravær og skolevegring som fenomen?
2. Hvilke forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner erfarer informantene fungerer slik at elever med begynnende skolefravær ikke utvikler skolevegring?
3. Hvilke utfordringer opplever informantene det er med oppfølging og tilrettelegging for elevene med begynnende skolefravær?

Studien går ut på å gjøre dybdeintervju, av skoleleder og ungdomsskolelærere med erfaring rundt fraværproblematikk. Intervjuet blir tatt opp på lydbånd, siden transkribert og analysert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og de anonymiseres. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig 15. mai 2019.

Du står helt fritt til å trekke deg fra intervjuet, uten å måtte gi begrunnelse for hvorfor.

Veileder for masterprosjektet er: Ove Jon Harald Pedersen, Nord universitet Ove.j.pedersen@nord.no

Vennlig hilsen

Student: Åse M. Teigen ase.mari.teigen@tromso.kommune.no Mob: 90975483

Vedlegg 2: Intervjuguide (lærerne): Master i tilpassa opplæring

Problemstilling: Hvilke forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner i ungdomsskolen kan bidra til å hindre skolevegring?

Innledning: Presentasjon av meg selv, hensikt med intervjuet, minne om taushetsplikt og at informantene kan trekke seg når som helst.

Innledende spørsmål: Hvor lenge har du jobbet som lærer? Har du andre verv/stilling kombinert med lærerjobben (kontaktlærer, rådgiver, ressurslærer, teamleder osv.)?

Hovedspørsmål:

1. Masteroppgaven min har et tema som tar utgangspunkt i begynnende skolefravær.
 - Hva mener du kan være årsaker til at noen elever kan få problemer med å komme på skolen?
 - Hvordan opplever du fraværproblematikk som utfordring, og på hvilken måte påvirker denne elevgruppen din skolehverdag?
2. Oppgaven har fokus på lærer som bidragsyter for elevene med begynnende skolefraværproblematikk og de muligheter for oppfølging og tilrettelegging du som lærer har.
 - Hvilke muligheter for oppfølging og tilrettelegging har du når det gjelder denne elevgruppen?
 - Hva mener du er viktig for å lykkes med å hjelpe elever som har begynnende skolefravær slik at de ikke utvikler alvorlig skolevegring?
3. Hvilken verktøykasse finnes for deg som lærer på din skole?
 - Har dere kartleggingsverktøy, planer på oppfølging, fravær rutiner og lignende
 - Hvordan jobber dere forebyggende med denne problematikken?
4. Støttespillere i arbeid med skolefravær kan være andre lærere, ledelsen på skolen, sosialpedagogisk rådgiver, PPT, BUP, Barnevern eller andre
 - Hvem opplever du har vært støttespillere for deg?
 - Hvilke erfaringer har du når det gjelder å samarbeide med andre aktører?

I tillegg: Er det ting du mener vi ikke har kommet inn på som er viktig for deg å få fram i denne sammenheng?

Vedlegg 3: Intervjuguide (Skoleleder): Master i tilpassa opplæring

Problemstilling: Hvilke forebyggende tiltak og tidlige intervensjoner i ungdomsskolen kan bidra til å hindre skolevegring?

Innledning: Presentasjon av meg selv, hensikt med intervjuet, minne om taushetsplikt og at informantene kan trekke seg når som helst.

Innledende spørsmål: Hvor lenge har du jobbet som skoleleder/rektor?

Hovedspørsmål:

1. Masteroppgaven min har et tema som tar utgangspunkt i begynnende skolefravær.
 - Hva mener du kan være årsaker til at noen elever kan få problemer med å komme på skolen?
 - Hvordan opplever du skolefravær som utfordring, og på hvilken måte påvirker denne elevgruppen din skolehverdag?
2. Oppgaven har fokus på de muligheter for oppfølging og tilrettelegging lærer har i arbeid med elever som har begynnende skolefravær.
 - Hvilke muligheter for oppfølging og tilrettelegging tenker du lærer har når det gjelder denne elevgruppen?
 - Hva mener du er viktig for å lykkes med å hjelpe elever som har begynnende skolefraværproblematikk slik at de ikke utvikler alvorlig skolevegring?
 - Hva ser du på som viktig for deg som leder rundt denne problematikken?
3. Hvilken verktøykasse finnes for lærerne på din skole?
 - Har dere kartleggingsverktøy, planer på oppfølging, fraværstrutiner og lignende og hvordan jobber dere forebyggende med denne problematikken?
4. Støttespillere i arbeid med skolefraværproblem kan være lærere, sosialpedagogiskrådgiver, PPT, BUP, Barnevern eller andre ansatte.
 - Har du noen erfaringer der du har vært støttespillere for lærere i arbeid med begynnende skolefraværproblematikk, og hvilke erfaringer har du når det gjelder å samarbeide med andre aktører?

I tillegg: Er det ting du mener vi ikke har kommet inn på som er viktig for deg å få fram i denne sammenheng?

Vedlegg 4: Eksempel på analysetabell

	Hva mener du kan være årsaker til at noen elever kan få problemer med å komme på skolen?				Hvordan opplever du skolefraværproblematikk som utfordring, og på hvilken måte påvirker denne elevgruppen din skolehverdag?	
	Eleven	Foreldre	Skole	frind		Jeg - hvilken følger tror du dette kan ha for den enkelte elev?
.....	<p>Trur den første biteu er en personlig angst, som man allerede kan se i barnehagen, også blir den ikke tatt på alvor. Så blir det vanskeligere og vanskeligere å komme på skolen, som unger gjør de bare ting fordi foreldrene sier at du må gjøre det også blir magafølelsen din sterkere og sterkere slik at du ikke kjemmer på skolen.</p>	<p>Eg sjøl har ikke vært borti at foreldrene har holdt elevene borte</p> <p>Foreldre ting som styrer det, men det man kan se er at foreldre som står i dette over lang tid, velger andre måter å håndtere dette på som jeg ville gjort som ikke har hatt skolevegrere - mine unger har ikke hatt skolevegring - eller problemer med det</p> <p>Men jeg kan skjønne hvorfor dem gjør det - De valgene de gjør når ungene deres er blitt skolevegrere- jeg får de ofte hit når de er blitt skolevegrere.</p> <p>Men jeg tror ikke at de ville tatt de valgene hvis de ikke har hatt denne problematikken over tid- jeg tror at foreldrene blir systemrett - og det påvirker ofte de valgene de tar.</p> <p>Like at de bygger oppunder men de værner ungene sine og vil jo gjerne vondt for dem- Kjøpe hund eller, hva hvis jeg tar kabalen til internen, eller tv i bilen- det er så vondt å gjøre slike ting mot sine barn</p> <p>De valgene der - at foreldrene ikke klarer å gjøre det- uten å ha noen å støtte seg på- at dette er rett og feilare dem hvorfor det er viktig å gjøre det- det er så</p>	<p>, og hvis du føler du ikke blir sett og ivarettatt av din kontaktlærer- som skal være din trygge person.</p> <p>Hvis den den ikke klarer å se deg - så kan det være grunn for å ikke komme på skolen.</p> <p>Også selvfølgelig når du kommer lengre oppå - hvis du ikke henger med på det faglige- hvis du føler du ikke får hjelp - det er også noe som</p>	<p>En annen er venner - har du ikke venner på skolen så blir det vanskelig</p>	<p>Ja, som sagt så får vi en del unger som er mobbeoffer - og mobbing fører jo også til skolevegring.</p> <p>Det må nevnen foregå en utvikling på de ungene fordi de ser verden på en annen måte.</p> <p>At det påvirker elevgruppen og min rektorhverdag - ja, det gjør den fordi det er jeg som har møte med foreldrene, møter eleven, de sitter kanskje inne på kontoret hos meg over en periode, jeg drar hjem til dem, vet hvor foreldrene jobber, de ringer meg på kveldstid, så det påvirker min hverdag veldig.</p> <p>Jeg: enn for lærerne dine?</p> <p>I og med at vi er en internasjonal skole så blir det litt ulikt. Hvis foreldrene er norsk og lærer ikke er det, så synes jeg det er viktig at foreldrene får prate sin morasmål. Så da tar jeg det- så hittil på skolevegring er det jeg som har tatt mesteparten.</p> <p>Også har hos som er koordinator for spesialundervisninga vært en del av skolen så lenge at ho har adoptert min måte å tenke rundt dette på, så ho gjør like dem.</p> <p>Jeg: har dere elever som dere vet er borte på grunn av presentasjoner, turer, kje ol?</p> <p>Nei, ikke direkte de tingene, men vi har elever som vi vet har det vanskelig, og når vi har oppstartstaler med dem, så snakker vi med dem om det. Hvordan er det med presentasjoner, hvordan er det med turer ol.</p>	<p>Den som er skolevegrer- for det første veldig introdusert for ensomhet og lærer seg å introdusere ensomhet på en måte som jeg ikke tror er bra når han blir større, faller ut av det sosial- det faglige henger han ikke med på.</p> <p>Alt sammen- hvis du i dag ikke går på skole så faller du utenfor samfunnet- du får ikke videre skolegang, du får ikke venner, det skaper kanskje problemer i forhold til hvordan du forholder deg til andre mennesker, hvordan blir du som partner, forelder. Heile livet tror eg påvirkes av det, fordi du faller på siden av samfunnet.</p>



Ove Pedersen

8049 BODØ

Vår dato: 08.05.2018

Vår ref: 60544 / 3 / HJP

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.04.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

60544

*I mulighetens landskap
Empirisk studie av ungdomsskolelærernes muligheter til å hjelpe elever med
skolefraværsproblematikk tilbake på skolen.*

Behandlingsansvarlig

Nord universitet, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Ove Pedersen

Student

Åse Mari Teigen

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter **sensitive opplysninger**
- veiledning i dette brevet
- Nord universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvits utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har **taushetsplikt**. De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du **forsker på egen arbeidsplass** må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Vedlegg 6: Skolefravær S`ene

	S`ene	Forklaring
Universelt nivå	Skole – og læringsmiljø	Inkludering, annerkjennelse, trygghet, bli sett, tilpasset undervisning, veiledning og støtte. Forebygge av mobbing Arbeid med sosial kompetanse.
	Samarbeid	Samarbeid elev - elev Samarbeid lærere-elev Samarbeid skole-hjem
	Struktur	Overordnede planer, Veileder for håndtering av skolefravær Fraværregistrering Arbeidsplan God informasjon informasjonsflyt
	Selvoppfatning	Å være agent i eget liv og oppleve å mestre skolehverdagen. Det gir motivasjon og god selvfølelse.
Selektivt nivå	Sosial	Sjekke sosial trivsel og mobbeproblematikk Noen av fraværselevne trenger å trene på sosial kompetanse.
	Samhandling	Lærer – elev og lærer - skoleledelse Skoleledelsen må følge opp planer og veiledning om skolefravær på kommunenivå, samt følge opp lærerne. Samhandling med skolens Ressursteam Samhandling/ veiledning av med aktører som PPT, BUP, helsesykepleier, familievernkontor og barnevern
	Strukturert kartlegging	Kartlegging ved økt fravær: skolefaglige ting, sosial fungering, elevens styrker og svakheter, hjemmeforhold, skoletrivsel, fritid, interesser, tidligere fraværproblematikk m.m. elev – foreldre – skolen - fritid
	Selvverd	Eleven må ha tro på egne evner og at de er betydningsfull.
Indikert nivå	Strukturert Oppfølging	Spesiell målrettet oppfølging. Handler om strukturerte planer for oppfølging og tilrettelegging i skolen, kognitiv behandling, familiehjelp m. m. Ulike aktører må jobbe sammen og godt samarbeid særst viktig.