

# MASTEROPPGAVE

*«At skolen og hjemmet spiller på samme lag er vi helt avhengig av»:*

En studie om bekymringsfullt fravær i barneskolen

Juliane Ødegård

Våren 2023

LMBPED40517

Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7

Fakultet for lærerutdanninger og språk



## **Forord**

Dette er en masteroppgave tilknyttet studieprogrammet Grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn ved Høgskolen i Østfold. Formålet har vært å utvikle kunnskap som kan bidra til å styrke min kompetanse som lærer. På bakgrunn av formålet har jeg tatt i noe jeg selv oppfatter som krevende og problematisk i skolen i dag. Etter å ha gjennomført arbeidet med denne masteroppgaven føler jeg meg tryggere på området.

Å skrive masteroppgave har vært tøft, krevende og til tider ensomt – men på en annen side har det også vært spennende, givende og ikke minst utrolig lærerikt. En ordentlig berg-og-dalbane av følelser. Det å nå sitte med en ferdig oppgave, klar til innlevering, er nesten uvirkelig. Samtidig er jeg veldig klar for å ta fatt på nye utfordringer i en etterlengtet arbeidshverdag som lærer.

Jeg må utnevne en stor takk til alle som har bidratt positivt til dette prosjektet. Først og fremst må jeg takke veilederen min, Reidun Hoff-Jenssen, som har bidratt med gode innspill, konstruktive tilbakemeldinger og ikke minst støttende heiarop underveis i arbeidet. At du har vært så engasjert som du har vært hele veien, har hjulpet meg masse. Jeg vil også takke alle veilederne ved pedagogikkseksjonen som har gitt nyttige tilbakemeldinger på masterseminarene.

Ellers må jeg takke informantene som deltok i prosjektet, og på denne måten gjorde det mulig å gjennomføre det jeg ønsket. Dere bidro til et rikt og spennende datamateriale.

En stor takk må jeg også rette til familie og venner, for enorm støtte og konstant oppmuntring gjennom et krevende arbeid. Sist, men ikke minst, må jeg takke min enestående samboer. Jeg visste at du var tålmodig fra før, men du har nok en gang overgått deg selv. Tusen takk for at dere alltid heier på meg.

*Fredrikstad, 15. mai 2023*

*Juliane Ødegård*

## Sammendrag

Tidligere forskning har vist at bekymringsfullt fravær er et felt mange lærere synes er krevende, og har lite kompetanse rundt (Kearney, 2016). Samtidig viser det seg at tidlig oppdagelse av bekymringsfullt fravær kan være avgjørende for å gi eleven den hjelpen den trenger (Havik & Ingul, 2021). Med bakgrunn i dette har jeg valgt å rette søkelyset mot læreres forståelse og forebyggende arbeid gjennom skolen i et systemperspektiv. Dette har blitt undersøkt ved hjelp av følgende problemstilling:

*Hvilken betydning har læreres forståelse av fenomenet bekymringsfullt fravær for deres forebyggende arbeid?*

For å besvare problemstillingen har jeg brukt en kvalitativ datainnsamlingsmetode, i form av semistrukturerte individuelle intervjuer. Informantene består av fire lærere, fra to ulike kommuner. Under intervjuene ble det gjort lydopptak, som senere ble transkribert og analysert ved hjelp av tematisk innholdsanalyse. Datamaterialet ble tolket ved hjelp av fenomenologisk tilnærming. Det teoretiske rammeverket består av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979) og risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet opp mot høyt og bekymringsfullt skolefravær (Havik, 2018; Lie, 2021).

Litteraturgjennomgangen består i hovedsak av fem forskningsprosjekter, som vil sees opp mot egne resultater. Resultatkapittelet presenterer informantenes uttalelser gjennom fire temaer, som ble til gjennom analysene. Disse temaene er kjennetegn på bekymringsfullt fravær, relasjoner, ressurser og fraværsregistrering.

Hovedfunnene mine tilsier at det er store forskjeller i lærernes forståelse av bekymringsfullt fravær. Det er ulikheter mellom kommunene, om hvor stort fokus dette fenomenet har. Lærerne etterlyste tydeligere felles retningslinjer, da de selv opplever å mangle kunnskap om fenomenet. Det løftes at det er avgjørende å se hver sak isolert, da det er årsakene og mønstrene som avdekker fraværet, ikke et nøyaktig antall timer eller dager borte fra skolen. Funnene viser til en enighet blant mine informanter vedrørende viktigheten av et godt samarbeid med hjemmet, som ble løftet som avgjørende. Den ulike forståelsen og mangelen på tydeligere retningslinjer fører med seg store forskjeller i det forebyggende arbeidet.

**Nøkkelord:** bekymringsfullt fravær, systemperspektiv, forebygge, risiko- og beskyttelsesfaktorer.

## **Abstract**

Previous research has shown that worrying absence is a field many teachers find demanding and have a lack of knowledge (Kearney, 2016). At the same time, it turns out that early discovery of worrying absence can be crucial in giving the student the help they need (Havik & Ingul, 2021). Based on this, I have chosen to focus on teachers understanding and preventive work through the school in a systems perspective, and aimed to answer the following research question:

*What significance does teachers understanding of the phenomenon worrying absence have for their preventive work?*

To answer this research question, I have used a qualitative method for collection of data, semi-structured individual interview. The informants consist of four teachers, from two different municipalities. The interviews were audio recorded, transcribed verbatim and analyzed by the use of thematic content analysis. The data was interpreted by using a phenomenological approach. The theoretical framework is Bronfenbrenner's ecological systems theory (Bronfenbrenner, 1979) and risk- and protective factors linked to worrying absence (Havik, 2018; Lie, 2021). The literature review mainly consists of five research projects, which will be discussed up on in relation to my results. The result chapter presents the informants statements through four themes, which emerged through the analyses. These themes are characteristics of worrying absence, relationships, resources and absence registration.

My main findings indicate big differences in teachers understanding of worrying absence. There are differences between the municipalities in how much focus this has. The teachers called for clearer common guidelines, as they experience a lack of knowledge about the phenomenon. It is emphasized as crucial to look at each case isolated, as it is the reasons and patterns behind that reveal the absence, not the exact number of hours or days away from school. The findings point to a consensus among my informants regarding the importance of a good collaboration with the home, which was highlighted as crucial. The different understandings and lack of clear guidelines lead to differences in the preventive work.

**Key words:** worrying absence, systems perspective, prevention, risk- and protective factors.

# Innholdsfortegnelse

|  |    |
|--|----|
| Forord.....  | 2  |
| Sammendrag.....                                      | 3  |
| Abstract .....                                       | 4  |
| 1.0 Innledning .....                                 | 7  |
| 1.1 Begrunnelse for valg av tema.....                | 7  |
| 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....       | 10 |
| 1.3 Begrepsavklaring .....                           | 10 |
| 1.3.1 Skolefravær .....                              | 11 |
| 1.3.2 Bekymringsfullt fravær .....                   | 11 |
| 1.3.3 Skolevegring .....                             | 12 |
| 1.4 Gjennomføring av prosjektet.....                 | 12 |
| 1.5 Oppgavens oppbygning.....                        | 12 |
| 2.0 Litteraturgjennomgang.....                       | 13 |
| 2.1 Hva er skolevegring? .....                       | 14 |
| 2.2 Identifisering og tiltak.....                    | 15 |
| 2.3 Dette prosjektets bidrag.....                    | 17 |
| 3.0 Teori.....                                       | 17 |
| 3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell..... | 18 |
| 3.1.1 Mikrosystemet.....                             | 19 |
| 3.1.2 Mesosystemet.....                              | 19 |
| 3.1.3 Eksosystemet.....                              | 20 |
| 3.1.4 Makrosystemet.....                             | 20 |
| 3.1.5 Kronosystemet.....                             | 21 |
| 3.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer.....             | 21 |
| 3.2.1 Skolerelaterte risikofaktorer.....             | 22 |
| 3.2.2 Skolerelaterte beskyttelsesfaktorer.....       | 24 |
| 4.0 Metode.....                                      | 26 |
| 4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....             | 27 |
| 4.2 Kvalitativ forskningsmetode.....                 | 27 |
| 4.2.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi.....      | 28 |
| 4.2.2 Utvalg av informanter .....                    | 29 |
| 4.2.3 Utforming av intervjuguide.....                | 31 |
| 4.2.4 Gjennomføring av intervjuene .....             | 31 |
| 4.2.5 Transkribering.....                            | 32 |
| 4.3 Analysestrategi.....                             | 33 |

|   |    |
|---|----|
| 4.3.1 Fase 1: Transkribere og bli kjent med dataen .....                              | 34 |
| 4.3.2 Fase 2: Generell koding .....   | 34 |
| 4.3.3 Fase 3: Søke etter temaer .....   | 35 |
| 4.3.4 Fase 4: Gjennomgang av temaene.....   | 36 |
| 4.3.5 Fase 5: Definere og navngi temaene .....  | 36 |
| 4.3.6 Fase 6: Skrive rapporten.....   | 37 |
| 4.4 Prosjektets kvalitet .....  | 37 |
| 4.4.1 Validitet.....  | 38 |
| 4.4.2 Reliabilitet .....  | 39 |
| 4.4.3 Etske hensyn .....  | 40 |
| 5.0 Presentasjon av funn .....  | 41 |
| 5.1 Kjennetegn på bekymringsfullt fravær .....  | 42 |
| 5.2 Relasjoner .....  | 46 |
| 5.3 Ressurser.....  | 49 |
| 5.4 Fraværregistrering .....  | 52 |
| 5.5 Oppsummering av funn .....  | 54 |
| 6.0 Diskusjon.....  | 54 |
| 6.1 Når går fravær fra å være ordinært til å bli bekymringsfullt? .....               | 55 |
| 6.2 Hvilke rutiner og hjelpemidler brukes for å oppdage bekymringsfullt fravær? ..... | 57 |
| 6.3 Hvordan beskrives det forebyggende arbeidet mot bekymringsfullt fravær? .....     | 60 |
| 7.0 Avsluttende refleksjoner .....  | 62 |
| Litteraturliste .....   | 65 |
| Figur- og tabell oversikt.....  | 70 |
| Vedlegg 1 – Intervjuguide.....  | 71 |
| Vedlegg 2 – Vurdering av behandling av personopplysninger .....                       | 73 |
| Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring.....  | 76 |

## 1.0 Innledning

Gjennom utdanningen har jeg blitt introdusert for, og interessert i fenomenet bekymringsfullt fravær. Via praksisperioder og vikariater i skolen har jeg fått erfare hvor krevende høyt skolefravær kan være, både for eleven selv, for de foresatte, for lærerne og for skolen som har ansvar for at elevene får den hjelpen og støtten de trenger. Jeg har erfart at lærere synes de får for lite hjelp og støtte i situasjoner som innebærer høyt fravær, og jeg har erfart at ulikt fokus på, og forståelse for problematikken skaper frustrasjon og villedelse om hva en skal gjøre. Havik (2018) peker på at både skolen, foreldre<sup>1</sup> og elever føler seg maktesløse i saker som omhandler høyt skolefravær, og at det er et stort behov for mer kunnskap og forståelse rundt hva som kan gjøres for å motvirke skolevegring. Mitt inntrykk er at det eksisterer svært ulik kompetanse hos lærerne. Denne opplevelsen og erfaringen har dannet interessen og utgangspunktet for denne masteroppgaven. Videre i dette kapittelet vil jeg først presentere begrunnelsen for valg av tema ytterligere. Deretter kommer en presentasjon av problemstillingen og forskningsspørsmålene masteroppgaven stiller. Videre følger en begrepsavklaring som tar for seg de mest sentrale begrepene tilhørende oppgaven. Til slutt følger en kort introduksjon av prosjektets gjennomføring, før kapittelet avslutter med en beskrivelse av hele masteroppgavens oppbygning.

### 1.1 Begrunnelse for valg av tema

Min masteroppgave omhandler læreres forståelse av bekymringsfullt fravær, og hvordan denne forståelsen påvirker det forebyggende arbeidet. Formålet mitt har vært å utvikle kunnskap som kan bidra til å styrke min kompetanse som lærer. Bekymringsfullt fravær og skolevegring er to fenomener som har fått større plass både i skolesektoren, i pedagogisk forskning og i samfunnet de seneste årene. Under planleggingsfasen av denne masteroppgaven ble boka *Skolevegringsmysteriet* (2022) av Gaute Brochmann og Ole Jacob Madsen utgitt. Denne ledet til en debatt mellom forfatterne bak boka og psykologspesialist Line Warholm, om hvorvidt skolevegring var et «skoleproblem» eller et «foreldreproblem». Warholm (2022) hevdet at det var på tide med et paradigmeskifte i foreldrestilen, og argumenterte for at det er for enkelt å se skolevegringen kun i lys av skolen, og at dagens foreldre strekker seg for langt for å beskytte barna fra ubehageligheter. Brochmann og Madsen (2022) kritiserer disse utsagnene ved å understreke at skolevegring er et langt mer

---

<sup>1</sup> Betegnelsene foreldre og foresatte brukes noe om hverandre. Betegnelsen foreldre brukes der den er hentet ut fra litteratur eller sitater hos informantene. Det er implisitt at denne formuleringen også inkluderer foresatte.

sammensatt fenomen, og peker på skolen, ikke hjemmet, som den viktigste løsningen. De mener at skolevegring er et kollektivt, strukturelt problem, og at det er urimelig å legge hovedskylden på foreldrene (Brochmann & Madsen, 2022). Debatten viste meg hvor aktuelt dette temaet er, og gjorde meg enda mer interessert i fenomenet, og på denne måten helt sikker på hva som skulle være tema i min masteroppgave. Ingul og Havik (2021) presiserer at skolevegring tradisjonelt har blitt identifisert og problematisert først når den unge har blitt helt borte fra skolen. Samtidig understreker de at det viktigste tiltaket skolen kan iverksette er å stabilisere og sikre oppmøte på skolen, da forskning viser at fraværet i seg selv er den største opprettholdende faktoren (Ingul & Havik, 2021). På bakgrunn av dette ble det klart for meg at jeg ønsket å ha et systemperspektiv, altså rette min oppgave mot skolen som et system.

Opplæringsloven § 2-1 gir alle barn i Norge rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringsloven, 1998). Allikevel presiseres det gjennom lovens fjerde ledd at kommunen kan frita elever fra opplæringsplikten dersom sakkyndig vurdering tilsier dette og foresatte samtykker (Opplæringsloven, 1998, § 2-1). Ifølge Amundsen og Lerstang (2021) har fritak fra opplæringsplikten blitt brukt hyppig i skolevegringssaker. Amundsen og Lerstang (2021) argumenterer for at denne måten å komme unna plikten om skolegang på, er en måte for skolene å foreta ansvarsfraskrivelse. Opplæringsloven § 9A tydeliggjør at det er skolenes ansvar å sørge for at elevene trives på skolen, og har et trygt og godt skolemiljø som gjør at de møter opp hver dag (Opplæringsloven, 1998). Opplæringslovens § 9A er mye omtalt i saker som omhandler høyt fravær (Amundsen & Lerstang, 2021). Når denne masteroppgaven nærmet seg innlevering dukket det opp en interessant artikkel i Dagbladet, med tittelen *Mobbe-alarm: - Eksplosjon* (Drefvelin et al., 2023). Artikkelen er skrevet på bakgrunn av forslag til ny opplæringslov, som i disse dager er lagt frem. Artikkelen handler i hovedsak om meldeplikten skolene har i forhold til opplæringslovens § 9A (1998). Følgende sitat er hentet fra artikkelen:

Vi er svært bekymret over utviklingen av skolefravær, og ser at mange elever vegrer seg for å gå på skolen, for eksempel på grunn av mobbing eller andre krenkelser. Her ser vi både de barna som ikke er på skolen i det hele tatt, og de som er det litt (Drefvelin et al., 2023).



Artikkelen viser hvor dagsaktuelt temaet om bekymringsfullt fravær og skolevegring er i skole-Norge i dag, og i likhet med min oppgave, løfter den frem viktigheten av å se skolen i et systemperspektiv.

Psykisk helse har de seneste årene blitt løftet frem av norsk utdanningspolitikk. I denne oppgaven vil ikke psykisk helse være et fokus, men nevnes fordi fokuset det har fått i læreplanverket indirekte bidrar til et fokus på å forebygge bekymringsfullt fravær og skolevegring. For at elevene skal nå målet med opplæringen, er deres psykiske helse av stor betydning. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20), er *Folkehelse og livsmestring* et av tre tverrfaglige temaer. Temaet skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Psykisk helse blir synliggjort med å presisere hvordan skolen skal fremme elevenes helse, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolen skal være en trygg plass, hvor elevene får utvikle seg både faglig og sosialt. Psykisk helse i skolesammenheng handler om elevenes trivsel, gode lærings- og klassemiljøer, som innebærer at elevene føler seg trygge, sett og anerkjent. Mangel på de nevnte aspektene antas å være risikofaktorer for utvikling av bekymringsfullt fravær og skolevegring (Havik, 2018; Lie, 2021). I forbindelse med bekymringsfullt fravær og skolevegring, vil psykisk helse ofte være et aktuelt aspekt.

Skolens rolle har som tidligere nevnt lenge vært underprioritert i forskning som omhandler skolevegring (Havik, 2018). Dette til tross for at Pelkington og Piersel allerede i 1991 presenterte at skolevegring kunne være en normal reaksjon på noe i skolemiljøet (Pelkington & Piersel i Havik, 2018, s. 74). I Meld. St. 6, *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* legges det frem at «mobbing, manglende tilrettelegging, dårlige skolerresultater, lav motivasjon og utrygghet kan være blant de bakenforliggende årsakene til høyt fravær» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10). Elever som uteblir fra skolen har altså fått økende oppmerksomhet både politisk og i mediene de seneste årene. Tidligere forskning på området viser at elever som strever med skolevegring har startet med å vise tegn til bekymringsfullt fravær. Samtidig vil ikke alle elever som har et bekymringsfullt fravær utvikle skolevegring. Kearney (2016) hevder at lærerne ofte ikke klarer å gjenkjenne elever som står i fare for å utvikle skoleangst, og heller ikke greier å forutsi hvilke elever som vil nekte å gå på skolen på grunn av dette. Dette har motivert meg til å dykke ned i nettopp læreres forståelse av bekymringsfullt fravær, og samtidig forske på hvordan denne forståelsen ser ut til å ha en betydning for det forebyggende arbeidet. I masteroppgaven retter jeg derfor

søkelyset mot systemaspektet rundt høyt fravær, ved å se på hvilke faktorer knyttet til bekymringsfullt fravær skolen som system kan være med å påvirke.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Som beskrevet tidligere ligger fokuset i skolen ofte på hvordan man kan hjelpe elever med høyt og bekymringsfullt fravær tilbake på skolen, *etter* at skolevegring har blitt et faktum. I denne masteroppgaven vil jeg rette oppmerksomheten mot forhold i skolen som lærere kan være med å påvirke. På bakgrunn av dette har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

*Hvilken betydning har læreres forståelse av fenomenet bekymringsfullt fravær for deres forebyggende arbeid?*

Jeg har formulert tre forskningsspørsmål, som skal bidra til å besvare problemstillingen:

1. *Når går fravær fra å være ordinært til å bli bekymringsfullt?*
2. *Hvilke rutiner og hjelpemidler brukes for å oppdage bekymringsfullt fravær?*
3. *Hvordan beskrives det forebyggende arbeidet mot bekymringsfullt fravær?*

Som det kommer frem i problemstillingen og forskningsspørsmålene vil bekymringsfullt fravær som *fenomen* fungere overordnet for prosjektet. Det er altså ikke bare selve begrepet det fokuseres på, men også hva som legges i handlingen av begrepet (Utaker, 2000, s. 46). Jeg velger å fokusere på bekymringsfullt fravær som fenomen fordi tidligere forskning indikerer at det er store forskjeller i hva som legges i denne forståelsen (Havik, 2018). Ifølge Utaker (2000) ser vi et fenomen ut fra det forholdet vi har til det (s. 46). Dette er en indikator på at den erfaringen lærere har, eller ikke har, knyttet til bekymringsfullt fravær, påvirker deres forståelse av dette fenomenet.

## **1.3 Begrepsavklaring**

For å tydeliggjøre problemstillingen vil jeg i dette kapittelet redegjøre for sentrale begreper i denne masteroppgaven. Jeg vil presisere hva jeg legger i begrepene, og hvilket fokus de har i mitt prosjekt.

### 1.3.1 Skolefravær

Skolefravær handler om elever som av ulike årsaker ikke er på skolen. Det er vanlig å dele fravær inn i to hovedkategorier: dokumentert/gyldig eller udokumentert/ugyldig. Gyldige grunner til fravær er dokumentert til skolen og handler om sykdom, time hos lege eller tannlege, kriser i familien eller en innvilget permisjon fra skolen (Havik, 2018, s. 26). Ugyldig eller udokumentert fravær er annet fravær, som foregår uten at skolen har fått dokumentasjon. Fravær som er ugyldig kan i enkelte tilfeller bli feilmeldt til skolen som gyldig fravær, dersom foreldre eller leger legitimerer diffuse plager (Havik, 2018, s. 26). I denne oppgaven vil jeg bruke beskrivelsene dokumentert og udokumentert fravær, da jeg synes disse er mest beskrivende for hva kategoriene inneholder.

### 1.3.2 Bekymringsfullt fravær

Utdanningsforbundet beskriver bekymringsfullt fravær slik: «Bekymringsfullt fravær kan være hyppig eller økende fravær, fravær knyttet til en bestemt dag eller til et bestemt fag» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Mange kommuner har utarbeidet retningslinjer for hva bekymringsfullt fravær *kan* være. Definisjonene jeg har funnet gjennom ulike kommuners handlingsplaner, baserer seg på Kearney (2008) sin definisjon av bekymringsfullt fravær. Ifølge Kearney (2008) er et fravær bekymringsfullt dersom minst ett av følgende kriterier oppfylles:

- 1) Har mer enn 25% fravær fra skoletiden i minst 2 uker.
- 2) Har store problemer med å delta i timene i minst to uker og med betydelige problemer for barnet eller den unges families daglige rutiner.
- 3) Har minst ti fraværsdager i løpet av 15 uker av skoleåret.

Jeg har valgt Kearney (2008) sin forståelse av bekymringsfullt fravær i denne masteroppgaven. Formuleringen inkluderer elever som av ulike årsaker er borte fra skolen, og på den måten har høyt fravær. Forståelsen er valgt fordi den ikke utelukker enkelte grupper. Kommunene som oppgavens informanter jobber ved har en beskrivelse av bekymringsfullt fravær som stemmer overens med denne.

### **1.3.3 Skolevegring**

Skolevegring beskrives av Havik (2018) som elevmotivert fravær, der eleven vil gå på skolen, men ikke klarer det (s. 28). Lie (2021) har en lignende beskrivelse av fenomenet og beskriver at skolevegring handler om elevenes motstand mot å gå på skolen som elevenes reaksjon på opplevelser av nederlag, urettferdighet eller utfordrende skolekrav (s. 22). I denne masteroppgaven velger jeg å støtte meg til disse definisjonene når jeg omtaler skolevegring. Formuleringen skolevegring henviser til de elevene som er helt borte fra skolen eller delvis borte fra skolen i spesifikke fag. Denne masteroppgaven omhandler ikke skolevegring, men bekymringsfullt fravær, som kan være et potensielt forstadium til utviklingen av skolevegring.

### **1.4 Gjennomføring av prosjektet**

Med bakgrunn i problemstillingen, ble det kvalitative forskningsintervjuet brukt som datainnsamlingsstrategi. Jeg har intervjuet fire lærere, fra to ulike kommuner, som alle jobber på barneskoler og har erfaring med bekymringsfullt fravær. Med ønske om å planlegge samtalene på forhånd, men samtidig ha mulighet til å følge opp eventuelle innspill som ble gitt underveis (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 156), ble semistrukturerte intervjuer valgt. Jeg ønsket å få informantenes unike tanker og refleksjoner, som resulterte i at jeg så det mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene individuelt.

For å få en bredde i datamaterialet foretok jeg et strategisk utvalg. Hovedkriteriet for utvalget av informanter var at de måtte jobbe på en barneskole og ha erfaring med elever som har hatt et bekymringsfullt fravær. Utover dette var det også et kriterium å finne informanter som jobbet på ulike trinn på barneskolen, hadde ulik lengde med erfaring i yrket, samt en blanding av kjønn, for å få et representativt datamateriale å jobbe med. Datamaterialet ble analysert ved hjelp av tematisk innholdsanalyse, inspirert av Braut og Clarke (2006). De metodiske valgene, samt analysestrategi vil bli ytterligere gjort rede for i kapittel 4.

### **1.5 Oppgavens oppbygning**

Masteroppgaven består av 7 kapitler. Neste kapittel er en litteraturgjennomgang, der jeg presenterer tidligere forskning gjort på feltet. Dette vil i drøftingen, sees i sammenheng med egne resultater. Kapittel 3 gir en innføring i oppgavens teoretiske rammeverk, som består av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, samt teori om risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til utvikling av skolevegring i et systemperspektiv. Bronfenbrenners teori er valgt med

utgangspunkt i empirien som viste at mine informanter var svært opptatt av systemperspektivet, hva kontaktlærere i samarbeid med skolen som institusjon, kan gjøre for å forebygge skolevegring. Dette gjorde Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, som er opptatt av nettopp systemperspektivet på individers utvikling, med spesifikk vekt på mesonivået, relevant. Kapittel 4 er metodekapittelet, hvor jeg redegjør for de metodiske valgene som er blitt tatt i forbindelse med studien. Her redegjør jeg blant annet for bruk av semistrukturert intervju som datainnsamlingsstrategi, fenomenologisk tilnærming for å tolke datamaterialet og analysestrategi. Jeg vil også presentere forskningsetiske betraktninger knyttet til prosjektet. I kapittel 5 vil funnene fra analysene bli presentert. Disse er delt inn i fire temaer: 1) kjennetegn på bekymringsfullt fravær, 2) relasjoner, 3) ressurser og 4) fraværsregistrering. I masteroppgavens drøftingsdel, kapittel 6, blir funnene diskutert og sett i sammenheng med litteraturgjennomgangen og det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis vil masteroppgaven oppsummeres gjennom avsluttende refleksjoner i kapittel 7. Her vil det også bli presentert forslag til videre forskning.

## **2.0 Litteraturgjennomgang**

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning sentrert rundt bekymringsfullt fravær i barneskolen. Bekymringsfullt fravær og skolevegring er to svært beslektede begrep, som i faglitteraturen blir brukt noe om hverandre. Det finnes ulike definisjoner av begrepet skolevegring, og det vil derfor være viktig å få frem disse.

Utvalget av forskningsartikler ble gjort gjennom søk i databasene Oria, Eric, Education Source og Google Scholar. Alle artiklene presentert i dette kapittelet er fagfellevurdert. Jeg har inkludert både nasjonale og internasjonale forskningsartikler. Nasjonalt er det spesielt forskning gjort av Havik som blir gjeldende for meg. Internasjonalt har forskning gjort av Kearney bidratt med en sterk stemme. Litteraturgjennomgangen er delt inn i to hovedtemaer. Det første temaet handler om hva skolevegring er, mens det andre temaet handler om identifisering og tiltak. De utvalgte forskningsprosjektene som vektlegges størst i denne gjennomgangen består av Havik (2018), Havik og Ingul (2021), Ingul, Havik og Heyne (2019), Kearney og Albano (2004) og Lie (2021). I tillegg nevnes også noen andre forskningsprosjekter i mindre grad. Sammen med det teoretiske rammeverket vil dette senere støtte opp diskusjonen og hovedfunnene fra datamaterialet. Det vil også bidra til å besvare

problemstillingen om hvilken betydning læreres forståelse av fenomenet bekymringsfullt fravær ser ut til å ha for deres forebyggende arbeid.

## **2.1 Hva er skolevegring?**

Tidligere forskning viser at det mangler en felles forståelse for hva skolevegring faktisk innebærer (Havik, 2018; Kearney & Albano 2004, s. 275). Det brukes en rekke ulike begreper i faglitteraturen om barn og unge som bevisst uteblir fra skolen og som har høyt og bekymringsfullt fravær. De vanligste termene som brukes i faglitteraturen er skolefobi eller fobisk skoleangst (school phobia), skolevegring (school refusal) og skulk (truancy) (Havik & Ingul, 2021, s. 2). Disse termene brukes med ulikt meningsinnhold i forskjellige studier (Lie, 2021, s. 21). Gjennom tidligere forskning ser det ut til at skolevegring ofte har to ulike aspekter som fokus når det forklares. Den ene forståelsen avgrenser skolevegring til å omhandle barn og unge som opplever et angstbasert ubehag knyttet til å gå på skolen. King og Bernsteins (2001) definisjon på skolevegring er et eksempel på denne forståelsen: «Difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression» (s. 197). I denne definisjonen sees skolevegring i sammenheng med det emosjonelle, og knyttes til både angst og depresjon. Ifølge Kearney og Albano (2004) har 30% av 143 barn med skolevegring i alderen 5-17 år ikke angstrelaterte utfordringer (s. 153). Selv om det angstrelaterte viser seg som vesentlig i sammenheng med skolevegring, er det ikke en forutsetning. Skolevegring kan dermed ikke sies å være en konsekvens av angstrelaterte utfordringer – men angstrelaterte utfordringer kan sies å være en risikofaktor for å utvikle skolevegring. Den andre forståelsen åpner opp for en videre forståelse av skolevegring og tar høyde for at det også er andre årsaker enn angst og depresjon som kan spille inn og resultere i barn og unge vegrer seg for å gå på skolen. Et eksempel på en slik definisjon har Lie (2021) som beskriver at skolevegring handler om elevenes motstand mot å gå på skolen som elevenes reaksjon på opplevelse av nederlag, urettferdighet eller utfordrende skolekrav (s. 22). Havik (2018) definerer skolevegring som elever som vil gå på skolen, men som ikke klarer det (s. 28). Disse perspektivene på forståelsen av skolevegring åpner altså for at skolevegringsatferd kan ha flere forklaringer enn angstrelatert ubehag.

Ingul og Havik (2021) fremhever problematikken med de ulike definisjonene rundt skolevegring. De understreker et stort behov for en felles forståelse rundt risikofaktorer og hvordan en kan identifisere og gripe inn i saker som omhandler barn og unge som vegrer seg for å gå på skolen (s. 2). Også her kommer det frem at forskningsfeltet bruker ulike

definisjoner, som fører med seg vanskeligheter med å sammenligne forskning (s. 8). Ingul og Havik (2021) setter også spørsmålsteget til om fremstillingen i mediene kan ha en påvirkning på hvordan mange oppfatter skolevegring som et fenomen som dekker alt fravær fra skolen som ikke skyldes sykdom, og på denne måten er med på å skape en forvirring som gjør det vanskelig å gi den hjelpen som trengs (s. 8). Ingul og Havik (2021) poengterer viktigheten av å finne en felles definisjon, og dermed også retningslinjer for oppfølging av skolevegringsproblematikk, for å kunne forebygge, identifisere og gripe inn i påbegynt og etablert skolevegring. Ifølge Ingul og Havik (2021) bør det brukes en smal definisjon av skolevegring, der skolevegring skilles fra skulk og frafall. På denne måten vil det bli lettere for alle involverte å samarbeide om å hjelpe det aktuelle barnet, samtidig som det vil bli lettere for forskere å sammenligne resultater (Ingul & Havik, 2021).

Løvereide (2011) oppsummerer resultatene fra et utvalg av de siste tiårets internasjonale forskning på skolevegring, og viser til et definisjonsproblem, som resulterer i at begrepet skolevegring blir brukt på ulike måter. Løvereide (2011) understreker at definisjonsproblemet delvis kommer av at skolevegring i seg selv ikke betraktes som en diagnose, men som et symptom av en diagnose. Kearney (2008) hevder også at skolevegring må betraktes som et resultat av en rekke uheldige hendelser, og at det ofte forbindes med flere diagnoser innenfor angstspekteret og ulike typer atferdsforstyrrelser.

Som vist i dette delkapittelet har skolevegring en rekke ulike definisjoner, som skaper forvirring og vanskeligheter med å anvende og sammenligne studier og tiltak. Forståelsen for fenomenet kan være svært ulik. Som tidligere nevnt støtter jeg meg til definisjonene gjort av Kearney og Albano (2004), Havik (2018), Havik og Ingul (2021) og Lie (2021) og legger dermed en vid forståelse for skolevegring til grunn for denne masteroppgaven. Skolevegring vil dermed ikke bli avgrenset til å omhandle barn og unge med angstrelaterte problemer. Andre årsakssammenhenger vil være like aktuelle.

## **2.2 Identifisering og tiltak**

Når det gjelder tiltak rettet mot elever med skolevegring nevner Havik (2018) først og fremst viktigheten av å stabilisere tilstedeværelse på skolen, fordi fraværet kan føre til mer fravær (s. 100). Videre legger Havik (2018) vekt på tidlig kartlegging, og understreker at kompleksiteten av alle de potensielle årsakene til fraværet kan være krevende, da disse er ulike fra tilfelle til tilfelle (s. 49). En tidlig kartlegging tilpasset den enkelte elev, samt et godt

samarbeid mellom alle de involverte partene trekkes frem som svært viktig, da årsakene er individuelle (Havik, 2018, s. 49). Havik (2018) presenterer ulike faktorer som spiller inn på skolevegring og deler disse inn i risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og opprettholdende faktorer. Risikofaktorer knyttes til individuelle faktorer hos eleven, risikofaktorer i familien og risikofaktorer i skolemiljøet. Havik (2018) legger også stor vekt på beskyttelsesfaktorer og opprettholdende faktorer. Summen av alle disse påvirker hvordan eventuell skolevegring kan føre til utvikling, stagnering eller forebygging (Havik, 2018). Dette vil utdypes videre i neste kapittel, som tar for seg prosjektets teoretiske rammeverk.

Lie (2021) avdekker at en usikkerhet hos lærere når det gjelder egen kompetanse rundt bekymringsfullt fravær skaper stress og frustrasjon både hos lærerne selv og hos foreldrene, som videre kan forsterke de problemene elevene har fra før (s. 170). Lie (2021) understreker at det pedagogiske personalet bør få opplæring i hvordan de kan oppdage tegn på angst og depresjonslidelse hos elevene, og videre forsterke kunnskapen rundt hva slags atferd sårbare barn kan forventes å vise, samt hvilke behov de har for å kunne fungere innenfor rammene til skolen (s. 170). I likhet med Havik (2018), trekker Lie (2021) frem identifisering på et tidlig tidspunkt som avgjørende for mange elever. Det kreves derfor mye av de som skal arbeide tett på disse barna (Lie, 2021).

Jo Magne Ingul, Trude Havik og David Heyne (2019) har, basert på en litteraturgjennomgang av eksisterende forskning, undersøkt hvordan skolepersonalet kan identifisere tidlige tegn og risikofaktorer ved elevers skolevegring. Studien påpeker at forebygging av skolevegring er avgjørende for elevenes fremtid, da skolevegring som ikke bli behandlet sjeldent går over av seg selv (Ingul et al., 2019). King, Ollendick og Tonge (1995) har tilsvarende funn og viser til at elever med skolevegring som ikke fikk denne behandlet, strever med psykiske problemer i voksen alder. Ingul et al. (2019) påpeker at tidlige kjennetegn på skolevegring ofte forekommer i form av fravær og somatiske plager, som bør oppdages av de ansatte på skolen. Via gode rutiner vedrørende fraværsregistrering bør dette kunne fanges raskt opp (Havik, 2018, s. 106; Lie, 2021, s. 81). Ingul et al. (2019) hevder at skolevegring eksempelvis kan fanges opp gjennom et høyt fravær i et spesifikt fag eller situasjoner i undervisningen som har trigget fraværet. Ingul et al (2019) understreker viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid. Somatisk plager som kvalme, magesmerter før skolen eller hodepine kan være med på å skille skolevegring fra skulk, og det er derfor svært viktig at dette kommuniseres om mellom skolen og hjemmet (Ingul et al., 2019). Ingul et al. (2019) poengterer viktigheten av å ta alt fravær på



alvor, da fraværet i seg selv påpekes som en stor risikofaktor for skolevegring, som kan føre til emosjonelle og sosiale problemer (Ingul et al., 2019). Studien til Ingul, Havik og Heyne (2019) konkluderer med at skolevegring er et svært sammensatt problem med både kortsiktige og langsiktige konsekvenser, og understreker viktigheten av tidlig identifisering og hjelp, for å unngå forverring og utvikling. Fravær må overvåkes nøye, og tas på alvor, før det har gått for lang tid og skolevegringen har blitt et faktum (Ingul et al, 2019).

### **2.3 Dette prosjektets bidrag**

Tidligere forskning er tydelig på at det er viktig å oppdage bekymringsfullt fravær tidlig, for å sette inn tiltak i form av tidlig innsats. Samtidig kan vi gjennom tidligere forskning se at det er store ulikheter i hvordan bekymringsfullt fravær blir definert. Ut fra dette er det nærliggende å anta at det er store ulikheter i når tiltak iverksettes. Med bakgrunn i funnene fra tidligere forskning, som er presentert i dette kapitlet, kan det stilles spørsmålsteget ved den stadige økningen av fenomenet. Min masteroppgave vil kunne bidra med å se på hvordan bekymringsfullt fravær forstås i en norsk kontekst, ved å fokusere på lærernes perspektiver både knyttet til forståelsen og til det forebyggende arbeidet. Jeg ønsker med denne studien å undersøke hvorvidt de ulike definisjonene speiler ulike læreres oppfatning av fenomenet, og på denne måten bidra til å avdekke hvordan forståelsen av fenomenet kan se ut til å påvirke det forebyggende arbeidet mot utvikling av skolevegring. Oppgaven vil sentreres rundt lærernes perspektiver, og dermed omhandle hva skolen som system har mulighet til.

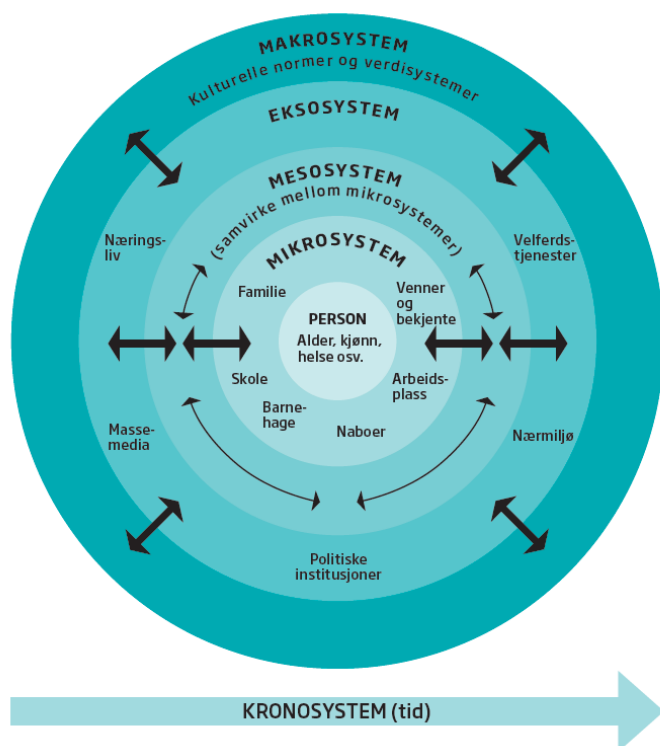
### **3.0 Teori**

Denne masteroppgaven retter søkelyset mot systemaspektet på skolevegring, ved å fokusere på hvordan lærere forstår og jobber forebyggende med utviklingen av et bekymringsfullt fravær. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for masteroppgavens teoretiske rammeverk. Først presenteres Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, som i likhet med mitt prosjekt retter fokuset mot systemperspektivet på individers utvikling. Videre blir teori om risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet opp mot utviklingen av et høyt skolefravær presentert. Dette presenteres med hovedvekt på forskning fra Kearney (2001, 2008), Kearney og Albano (2004), Havik (2018) og Lie (2021). Da prosjektet mitt dreier seg om å forstå bekymringsfullt fravær fra et systemperspektiv vil jeg kun presentere de faktorene som er knyttet til skolen som et system.

### **3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell**

Bronfenbrenner (1979) hevdet at det meste av forskning innen utviklingspsykologien tidligere har foregått i kontekster som er ukjente for barna. For å øke gyldigheten av forskningen mente han at det var viktig å la forskningen foregå i barnas naturlige omgivelser, fremfor å ta barna med til forskernes omgivelser (Bronfenbrenner, 1979). Teorien Bronfenbrenner utviklet, også kjent som utviklingsøkologisk modell, består av fire deler; personen, prosessene, kontekstene og tiden. Den utviklingsøkologiske modellen handler om hvordan individet og miljøet påvirker hverandre gjensidig i utvikling og Bronfenbrenner (1979) er opptatt av systemperspektivet på individers utvikling. Modellen presenterer at det må tas hensyn til både miljøet og det sosiale samspillet barnet deltar i når en ser på den psykologiske utviklingen (Imsen, 2018, s. 399). Da jeg ønsker å se på hvordan skolen som et system kan være med å påvirke individer til å utvikle et høyt skolefravær er det kontekstene i Bronfenbrenners modell jeg har valgt å fokusere på, og dermed presenterer ytterligere i dette kapittelet.

Figur 1 fremstiller kontekstnivået av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Gjennom modellen viser Bronfenbrenner (1979) hvordan barns utvikling og læring kommer som et resultat av samfunnets fokus, samarbeidsevner og engasjement. Bronfenbrenner var opptatt av å forstå barnets utvikling i samspill med omgivelsene. Disse omgivelsene delte han inn i fire ulike nivåer, eller systemer: mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Senere i en videreutvikling av modellen er også kronosystemet tatt med som en viktig del (Bronfenbrenner, 2005). Jeg vil nå redegjøre for de ulike nivåene, og trekke frem eksempler på hvordan de ulike nivåene kan knyttes opp mot forebygging av det bekymringsfulle fraværet i skolen.



Figur 1, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005).

### 3.1.1 Mikrosystemet

I mikrosystemet befinner individet seg innenfor ulike miljøer som de selv tar aktiv del i, og som påvirker dem direkte (Bronfenbrenner, 1979). Familien, skolen og fritidsgrupper er eksempler på slike miljøer. Komponentene i disse nærmiljøene danner et nettverk av relasjoner som barnet er en del av. Å analysere individet innenfor ett spesifikt nærmiljø, for eksempel skolen, innebærer ifølge Imsen (2018) at en utforsker individets opplevelser og erfaringer på mikronivået (s. 402). Bø (2018) trekker frem at mikronivået kan sies å være et *systemisk* nivå i betydning at «alt og alle virker på alt og alle» (s. 171). I dette nivået er det ikke uvanlig at individene kontrollerer hverandres atferd og påvirker hverandre, samtidig som det foregår blant annet danning, integrering, påvirkning og modellering (Bø, 2018, s. 171).

### 3.1.2 Mesosystemet

Mesosystemet handler om samspillet mellom to eller flere av de mikronivåene individet deltar i (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner (1979) mener at mesosystemet har en nøkkelfunksjon i barnets oppvekst. Et eksempel på et mesonivå kan være samhandlingen som foregår mellom hjemmet og skolen (Bronfenbrenner, 1979, s. 209). Individet det fokuseres på er sammenkoblingen mellom disse miljøene. I mitt prosjekt vil eleven være årsaken til at

miljøet på skolen har kontakt med miljøet hjemme. Endringer i det ene miljøet fører til endringer i det andre miljøet. Samtidig vil motsetninger mellom miljøene føre til vanskeligheter i utviklingen (Bronfenbrenner, 1979). Å studere noe på mesonivå handler derfor om å studere to ulike miljøer.

### **3.1.3 Eksosystemet**

Eksosystemet er definert som forholdet mellom to eller flere miljøer hvor individet i fokus ikke selv er en aktiv deltaker (Bronfenbrenner, 1979). På tross av manglende aktiv deltakelse fra individet, kan det i dette nivået oppstå ting som enten påvirker individet, eller som har blitt påvirket av individet (Bronfenbrenner, 1979, s. 237). Imsen (2018) beskriver eksosystemet som «formelle eller uformelle samfunnsinstitusjoner som opererer på det lokale samfunnsnivået, og som griper inn i den enkeltes verden, enten direkte eller indirekte» (s. 403). Hvilke ressurser og rammer som tildeles skolen trekkes av Rønningen (2003) frem som eksempler på slike systemfaktorer som påvirker elevene som går der. Relatert til min masteroppgave vil kommunenes ulike fokus på bekymringsfullt fravær kunne påvirke individet på eksosystemnivået. Kommuner med stram økonomi vil også ha færre ressurser, og dermed også mindre muligheter til å sette inn tiltak i form av ekstra personell til å støtte elever som strever med å møte opp på skolen.

### **3.1.4 Makrosystemet**

Som figur 1 viser handler makrosystemet om kulturelle normer og verdisystemer (Bronfenbrenner, 2005). Bronfenbrenner (1979) presenterer makrosystemet ved å referere til konsistensen man kan se i en gitt kultur, og hvilke trossystemer eller ideologier som underliggjer en slik konsistens (s. 258). Makrosystemet dreier seg altså om en overbygning på samfunnsnivå, som deriblant innebærer det økonomiske systemet, sosial- og helsevesen, utdanningssystem og politisk system (Imsen, 2018, s. 403). Makrosystemet innebærer faktorer som er langt unna individet, men som allikevel har stor innvirkning på deres liv og utvikling. For eksempel er ny forskning og lovendringer innen skoleverket faktorer som tilhører makrosystemet, slik som for eksempel innføring av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). Slike faktorer vil påvirke de elevene som går på skolen.

### **3.1.5 Kronosystemet**

Bronfenbrenner (2005) la i sin siste versjon av den utviklingsøkologiske modellen til kronosystemet, som handler om tid. Kronosystemet omhandler hvordan hendelser og endringer i livsløpet til individet kan være med på å påvirke utviklingen og ett eller flere av de andre systemene i teorien (Bronfenbrenner, 1979). Et eksempel for elever i grunnskolen er innføring av reform-97, der det ble bestemt at barn skulle starte på skolen ett år tidligere, som 6-åringer (Kvam, 2016, s. 108). Dette førte med seg en stor innvirkning på barnas liv, ved at overgangen fra barnehage til skole skulle foregå et år tidligere. Store overganger som dette kan være vanskelige for mange barn (Havik, 2018) og ved å forskyve denne overgangen et leveår frem vil det kunne være enda vanskeligere å håndtere.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vektlegger viktigheten av å ta hensyn til de ulike systemene rundt individet det fokuseres på. Individet, i dette tilfellet eleven, vil tilhøre mange ulike miljøer og grupper, og samtidig føle tilknytning til disse ulike miljøene. I denne masteroppgaven vil modellen brukes som et verktøy for å diskutere hva som påvirker forståelsen av bekymringsfullt fravær, samt hvilke tiltak som kan antas å forebygge denne utviklingen. Imsen (2018) trekker frem at modellen får frem viktigheten av å ha flere forhold i betraktning samtidig, fremfor å forhaste oss til forenklete forklaringer på en elevs situasjon, basert på enkeltstående hendelser (s. 405). Som problemstillingen og forskningsspørsmålene tilsier vektlegger denne masteroppgaven systemperspektivet på skole, og hvilke faktorer som kan ha innvirkning på fraværet. I neste kapittel vil jeg presentere faktorer som er identifisert til potensielt å påvirke utviklingen av et høyt og bekymringsfullt fravær.

### **3.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer**

I forbindelse med bekymringsfullt fravær og skolevegring refereres det ofte til risiko- og beskyttelsesfaktorer (Kearney, 2001; Havik, 2018; Lie, 2021). Risikofaktorer er ifølge Lie (2021) personlige, situasjonsbetingede fenomener som øker risikoen og muligheten for at barn utvikler skolevegring, i motsetning til beskyttelsesfaktorer som reduserer mulighetene for at barnet utvikler skolevegring (s. 70). Havik et al. (2019) deler risiko- og beskyttelsesfaktorer relatert til høyt skolefravær og skolevegring inn i tre kategorier; faktorer hos eleven selv, familierelaterte faktorer og skolerelaterte faktorer. Denne masteroppgaven har fokus på læreres forståelse av bekymringsfullt fravær, og hvilken betydning deres forståelse av fenomenet har for deres forebyggende arbeid. Det er derfor de skolerelaterte faktorene som vil være i fokus gjennom denne oppgaven, og som nå vil presenteres og gjøres rede for.

### 3.2.1 Skolerelaterte risikofaktorer

Faktorene som Lie (2021) og Havik (2018) omtaler som skolerelaterte risikofaktorer omhandler de belastningene en elev kan bli eksponert for i skolehverdagen. Det er viktig å understreke at risikofaktorene kan være overlappende, samtidig som de kan ha ulik grad av påvirkning etter hvorvidt de oppfattes som truende av elevene det gjelder (Lie, 2021, s. 80). De skolerelaterte risikofaktorene er: et utrygt læringsmiljø, lærerfravær, faglige vansker og overganger.

#### *Utrygt læringsmiljø*

Som nevnt innledningsvis har alle elever rett til et trygt og inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring, etter opplæringslovens § 9A (1998). Havik (2018) understreker at et læringsmiljø med mangel på disiplin kan virke utrygt og uforutsigbart for elevene. Samtidig trekkes det frem at det for sårbare elever vil føre til usikkerhet dersom skolen har for autoritære lærere og ledelse, med for hard disiplin (Havik, 2018, s. 76). Lie (2021) løfter også frem risikofaktorer som omhandler klasseromsklimaet og peker på at lærerens atferd og undervisningsstil kan være mulige risikofaktorer i klasserommet. Spesifikt fremhever Lie (2021) manglende klasseledelse og kompetanse hos lærere, samt ensformige og mangelfulle undervisningsopplegg, som potensielle problemområder (s. 83). Videre påpeker Lie (2021) betydningen av interaksjonen mellom lærer og elev, og bemerker at mangel på faglig og sosial tilpasset opplæring, anerkjennelse og relasjoner kan føre til økte emosjonelle vansker og en opplevelse av ubehag for eleven (s. 84). Også Kearney (2008) løfter frem viktigheten av et støttende skolemiljø, både når det gjelder faglige og sosiale behov (s. 459). Elever som ikke føler en tilhørighet til skolen og miljøet vil ifølge Kearney (2008) stå i fare for å utvikle et høyt skolefravær (s. 459).

Et læringsmiljø vil kunne oppleves ulikt i ulike situasjoner. Havik (2018) løfter frem kroppsøving og svømming som fag som kan skape ekstra uforutsigbarhet (s. 77). Slike timer fordrer større grad av eksponering, og kan i større grad tydeliggjøre hvilke elever som mestrer, hvilke som er usikre og hvilke som står utenfor (Havik, 2018, s. 77). Disse arenaene vil kunne oppleves som utrygge for enkelte elever, og på den måten bidra som en risikofaktor for utvikling av høyt skolefravær.

### *Lærerfravær*

Havik (2018) trekker frem fravær hos læreren som en potensiell risikofaktor for fravær hos elevene. Også Kearney (2001) understreker at høyt fravær hos en lærer medvirker til høyt fravær hos elevene. En lærer fremstår ofte som en rollemodell for sine elever, og om læreren signaliserer at det ikke er så viktig å møte opp hver dag, vil denne holdningen kunne overføres til elevene (Havik, 2018, s. 78). En fraværende lærer fører også med seg innsettelse av vikar – som potensielt kan føre til utrygghet hos elevene, da rutiner, relasjoner og tilpasset opplæring faller bort (Havik, 2018). Havik et al. (2014) trekker frem at foreldre til elever med skolevegring oppga vikarlærere som stressende faktorer for sine barn.

### *Faglige vansker*

Studien til Kearney og Beasley (1994) viser at halvparten av elevene med skolevegring som er behandlet av en psykolog, oppgir at de er hjemme fra skolen for å unngå situasjoner som innebærer en kombinasjon av faglige og sosiale vansker (s. 131). Naylor et al. (1994) understreker at faglige vansker ikke er synonymt med skolevegring, men at elever med faglige vansker er mer eksponert for å utvikle skolevegring, dersom de ikke får tilretteleggingen de behøver (Naylor et al., 1994, s. 1331). Den tilpassede opplæringen blir dermed et svært viktig forebyggende grep (Havik, 2018, s. 58).

### *Overganger*

Ifølge Havik (2018) kan overganger være en krevende og overveldende opplevelse for sårbare barn (s. 83). Ved større overganger, som for eksempel overgangen fra barnehage til skole, eller fra småskoletrinnet til mellomtrinnet, spiller flere faktorer inn. Noen eksempler på slike faktorer er høyere faglige krav, nye lærere å forholde seg til og bytte av klasserom eller skole (Havik, 2018, s. 83). Disse faktorene kan oppleves som belastende og føre til stress og utrygghet. Havik (2018) påpeker imidlertid at også mindre overganger som skjer i løpet av en vanlig skoledag, som oppstart av første time, overgang fra time til friminutt og bytte av fag og lærer, kan påvirke elevene negativt (s. 84). Kearney og Albano (2004) løfter frem overgangssituasjoner som årsaksforklaringer, og nevner både overganger som skolevei, bytte av klasserom og overgangen mellom klasserom og friminutt som krevende situasjoner. I overganger understreker Havik (2018) viktigheten av forutsigbarhet og rutiner. Brudd på rutiner kan føre til stress og belastninger hos elevene og dermed føre til at de ønsker å unngå skolen som en reaksjon på at ubehaget har blitt for sterkt (Kearney & Albano, 2004, s. 276).

### 3.2.2 Skolerelaterte beskyttelsesfaktorer

Skolerelaterte beskyttelsesfaktorer er faktorer som kan forebygge bekymringsfullt fravær. Dette er tiltak skolen kan iverksette uten at det foreligger spesifikke tilfeller av bekymringer eller skolevegring, som vil virke forebyggende for alle elever (Havik, 2018, s. 105). Dersom en elev har et fravær som vekker bekymring, gjelder det som nevnt tidligere å stabilisere fraværet så raskt som mulig, da fraværet i seg selv er den største opprettholdende faktoren for mer fravær (Havik, 2018, s. 100). Havik (2018) understreker at en alltid må ta hensyn til hvilke risikofaktorer som har vært gjeldende for den enkelte elev når en skal sette inn beskyttende tiltak (s. 100). Samtidig finnes det en rekke faktorer som kan virke forebyggende for høyt fravær på generell basis, og det er disse det fokuseres på i denne masteroppgaven. Jeg vil trekke frem fem områder som ifølge Havik (2018) og Lie (2021) vil være viktige områder å jobbe med, for å forebygge høyt skolefravær på generell basis: fraværsregistrering, forutsigbarhet og trygghet, relasjoner, mestringsorientert læringsmiljø og skole-hjem samarbeid og involvering av foresatte.

#### *Fraværsregistrering*

Gode rutiner rundt registrering og oppfølging av fravær trekkes frem som et viktig forebyggende tiltak (Havik, 2018, s. 106; Lie, 2021, s. 81). Havik (2018) hevder at dersom disse rutinene er gode, vil det være enkelt for kontaktlærer å fange opp mønstre i fraværet, som ofte er første tegn på den negative utviklingen av høyt og bekymringsfullt fravær (s. 106). For å fange opp slike mønstre kreves det at alt fravær blir registrert (Havik, 2018, s. 106). Dersom alt fravær registreres vil det være enkelt å se økt fravær og å oppdage et mønster som eksempelvis sammenfaller med økt fravær i et spesifikt fag, en spesifikk dag eller knyttet til en spesifikk lærer (Havik, 2018, s. 107; Lie, 2021, s. 81). Havik (2018) understreker at skolen bør ha en avtale om å ta kontakt med hjemmet så raskt som mulig den første fraværsdagen, dersom en elev ikke møter på skolen, og fraværsmelding ikke har kommet (s. 107). Dette kan være et godt forebyggende tiltak, samtidig som det kan være en hjelp for tidlig identifisering av bekymringsfullt fravær (Havik, 2018, s. 107).

#### *Forutsigbarhet og trygghet*

Et læringsmiljø som er trygt og forutsigbart er positivt for alle elever, og spesielt for engstelige elever (Havik, 2018, s. 109). Spaulding et al. (2010) viser til at mellom 37 og 53 prosent av tilfellene som innebærer problematferd på skolen oppstår utenfor klasserommet, deriblant i garderober og i friminuttene. Elever som opplever uforutsigbarhet i form av



problematferd, selv uten å være direkte involvert, vil føle på mindre grad av trygghet i sin skolehverdag (Havik, 2018, s. 108). Fag som ofte forbindes med løsere rammer og morsomme aktiviteter, som kroppsøving og kunst og håndverk, er fag som kan skape utrygghet hos enkelte elever, ved at forutsigbarheten forsvinner (Havik, 2018, s. 108).

### *Relasjoner*

For å skape et forutsigbart og trygt skolemiljø understreker Havik (2018) viktigheten av gode relasjoner, både mellom elev og lærer og mellom elevene (s. 110). For å kunne skape gode arbeidsforhold i klasserommet må læreren gi elevene både emosjonell og faglig støtte (Havik, 2018, s. 115). Lærere som opptrer med stor grad av kontroll, men som også viser at de bryr seg om elevene sine, minsker sannsynligheten for at uforutsigbare situasjoner vil oppstå (Havik, 2018, s. 110). Gode relasjoner mellom lærer og elev gir elevene opplevelse av tilhørighet i skolen, som videre kan redusere elevenes skolefravær (Havik, 2018, s. 116; Lie, 2021, s. 109, Kearney, 2008, s. 459).

Gode relasjoner mellom elevene vil også kunne fungere forebyggende mot mobbing (Havik, 2018). Mobbing oppfattes som en sentral risikofaktor og utløsende årsak til elevers skolevegringsatferd (Lie, 2021, s. 111). Havik (2018) viser til at flere tidligere studier har vist at det er en nær sammenheng mellom å bli utsatt for mobbing og å ha et høyt skolefravær (s. 127). Havik (2018) poengterer at de intervensjonene skolene gjør i forbindelse med å etterstrebe nulltoleranse mot mobbing kan øke elevenes trygghet og på den måten svekke risikoen for skolevegring (s. 128). Det samme aspektet trekkes også frem av Lie (2021), da mobbing oppfattes som en sentral årsaksforklaring knyttet til skolevegring (s. 111).

### *Mestringsorientert læringsmiljø*

Et mestringsorientert læringsmiljø løftes av Havik (2018) frem som et forebyggende tiltak mot høyt skolefravær (s. 130). Elever som opplever å komme til kort når det gjelder faglige krav og forventninger i skolehverdagen kan sitte med en følelse av nederlag og tap av mestring (Havik, 2018, s. 83; Lie, 2021, s. 110). Læreren må dermed etterstrebe å sette mål som elevene kan oppnå samt tilpasse kravene til hver enkelt, slik at elevene opplever større grad av kontroll og mestring (Havik, 2018, s. 131). Dersom de fleste elevene i en klasse kan defineres som prestasjonsorienterte elever, vil klassen bære preg av et såkalt prestasjonsorientert læringsmiljø. Havik (2018) hevder at et slikt læringsmiljø må lærere så langt som mulig redusere, ved å fokusere på å sette mål som kan nås av den enkelte eleven, som på denne måten vil oppleve mestring og kontroll (s. 129-130). Skoler som fokuserer på

prestasjoner og konkurranser, vil skape flere elever som er utrygge og velger å holde seg hjemme (Havik, 2018, s. 130).

#### *Skole-hjem samarbeid og involvering av foresatte*

Et solid samarbeid mellom skole og hjem er et sentralt forebyggende tiltak ved høyt skolefravær (Havik, 2018, s. 131). Skolen er forpliktet til å etterstrebe et godt samarbeid, etter opplæringsloven § 1-1 (1998) som understreker at «opplæringen foregår i samarbeid med hjemmet». For å best mulig skape et slikt samarbeid er en lærer avhengig av å skape gode relasjoner også med de foresatte (Havik, 2018, s. 132). Et hjem med utfordringer vil ifølge Havik (2018) enklere komme til læreren dersom det på forhånd er opparbeidet et godt samarbeid (s. 132). Ett annet forebyggende tiltak Havik (2018) vektlegger i forbindelse med skole-hjem-samarbeidet er god informasjon. Skolene må tydelig formidle viktigheten av tilstedeværelse på skolen, og understreke at dette er vel så viktig for den sosiale tilhørigheten som det faglige innholdet (Havik, 2018, s. 132). Det kommer frem i studien til Havik et al. (2014) at foreldre ofte opplever en følelse av å bli tildelt «skyld», dersom de har en elev som vegrer seg for å gå på skolen. Dette er svært viktig å unngå, da det kan gjøre store skader på relasjonen (Havik, et al., 2014). Formidling av viktigheten av tilstedeværelse må også innebære at de foresatte informeres dersom det finnes handlingsplaner mot skolefravær, og får god informasjon om hva skolen kan tilby i krevende situasjoner (Havik, 2018, s. 132). På denne måten får de foresatte muligheten til enklere å være en aktiv part, om noe skulle oppstå (Havik, 2018, s. 132).

## **4.0 Metode**

I dette kapitlet presenteres de metodiske valgene jeg har gjort i mitt prosjekt. Først vil jeg løfte frem mitt vitenskapsteoretiske ståsted, som er fenomenologien. Deretter vil valget av kvalitativ forskningsmetode og intervju som datainnsamlingsstrategi bli begrunnet. Videre presenterer jeg utvalget av informanter, utformingen av intervjuguiden og arbeidet med transkriberingen, før jeg vil gjøre rede for analysestrategien som ble brukt i prosjektet. Avslutningsvis i kapitlet drøftes prosjektets kvalitet, gjennom å belyse validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

#### **4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming**

Formålet med masteroppgaven er å undersøke læreres ulike forståelser av fenomenet bekymringsfullt fravær, og hvordan dette påvirker deres praksis med forebyggende arbeid. Med fokus på individuelle perspektiver og deres innvirkning på praksis, er prosjektet forankret innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). I følge Thagaard (2018) har vår vitenskapsteoretiske forankring stor betydning for hva vi søker informasjon om, samtidig som den danner et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler underveis i prosjekter (s. 33). Gjennom problemstillingen i mitt prosjekt forespeiles det at lærere har ulike forståelse av fenomenet bekymringsfullt fravær. Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen fenomenologien, tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaring (Thagaard, 2018, s. 36). Mitt prosjekt handler om å fange opp nettopp den subjektive opplevelsen hver informant har av fenomenet bekymringsfullt fravær, og å forstå hvordan denne forståelsen danner utgangspunkt for deres arbeid med forebyggende tiltak. På denne måten ble det tydelig for meg at jeg plasserte meg innenfor fenomenologien.

Begrepet livsverden er et sentralt begrep i fenomenologien, og handler om den levde hverdagsverdenen, sett fra aktørens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 44). Fenomenologien søker å beskrive verden slik den oppleves av informantene, og er derfor opptatt av å ikke ilegge sin egen subjektivitet for mye (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 44). Det har vært viktig for meg å være åpen for mine informanternes erfaringer, tanker og forståelser knyttet til bekymringsfullt fravær. Den forståelsen mine informanter til sammen så ut til å ha vil derfor være grunnlaget for prosjektet (Thagaard, 2018, s. 36). På tross av at informantene forstår fenomenet ulikt, byr ikke dette på problemer for denne masteroppgaven, men underbygger den fenomenologiske forståelsen av at ulik livsverden resulterer i ulike forståelse av fenomener (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46).

#### **4.2 Kvalitativ forskningsmetode**

Forskningsspørsmålene er grunnleggende i et forskningsprosjekt da etablering av disse gjør det mulig å velge forskningsstrategi, metode for datainnsamling og analysestrategi (Blaikie & Priest, 2019, s. 68). Mitt prosjekt har som formål å belyse hvordan lærere i barneskolen forstår bekymringsfullt fravær, og hvordan de bruker denne forståelsen for å jobbe med å forebygge utviklingen av dette. Kvalitativ forskning innebærer en tolkende, naturalistisk tilnærming til verden der forskeren studerer ting i deres naturlige omgivelser (Cresswell,

2014, s. 43). Krumsvik (2015) beskriver at kvantitative metoder kartlegger *at* noe skjer, mens kvalitative metoder avdekker *hvorfor* noe skjer (s. 113). Med bakgrunn i min problemstilling anså jeg en kvalitativ forskningsmetode som mest hensiktsmessig å ta i bruk. Kvalitativ forskningsdesign er ofte preget av nærhet til feltet en studerer og til feltarbeid (Cresswell, 2014, s. 43; Krumsvik, 2015, s. 117), og i dette prosjektet har nærhet til lærere vært essensielt for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene prosjektet stiller.

Dette prosjektet består av en veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming, som ifølge Kvale og Brinkmann (2021) er vanlig å kombinere, da analyseprosessen som regel ikke er en lineær prosess. I startfasen ble det utarbeidet en intervjuguide (Vedlegg 1), da denne måtte legges ved søknaden til Sikt (u.å.) for å få godkjenning til å gjennomføre opptak av intervjuene. Det ble da utarbeidet temaer og spørsmål som kunne brukes i intervjuene, som samsvarer med en deduktiv tilnærming (Thagaard, 2018, s. 184). Etter å ha gjennomført og transkribert alle fire intervjuer, tok jeg videre i bruk en induktiv tilnærming, og lot empirien styre meg mot teorien som skulle danne det teoretiske rammeverket for oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

#### **4.2.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi**

Ettersom mitt fokus gjennom prosjektet har vært å rette søkelyset mot læreres forståelse av bekymringsfullt fravær, anså jeg det kvalitative forskningsintervjuet som passende datainnsamlingsstrategi, da det gir meg muligheten til å komme tett på, samt gå i dybden på tematikken. Gjennom intervjuer skapes kunnskapen i møtet mellom forsker og forskningsdeltaker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). På denne måten blir formålet med intervjuet å nå dypere innenfor en bestemt tematikk, her bekymringsfullt fravær, for å utvikle nye kunnskaper (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117), da tidligere forskning indikerer at forståelsen varierer. Jeg har valgt semistrukturerte individuelle intervjuer med lærere. Ved å gjennomføre individuelle intervjuer fremfor gruppeintervjuer unngikk jeg faren for at de mest dominerende synspunktene ble gjeldende (Thagaard, 2018, s. 92), og jeg fikk subjektive svar fra alle informantene. Det semistrukturerte intervjuet har en fleksibel struktur, som gjorde at jeg kunne tilpasse spørsmålene til de utsagnene intervjupersonene kom med, samtidig som jeg kunne inkludere spørsmål om temaer som ikke i forkant var planlagt (Thagaard, 2018, s. 91). Strukturen fører også med seg et rom for spontanitet, både for deltakerne og for meg. Disse aspektene var viktige å ta hensyn til for gjennomføringen av prosjektet, nettopp for å kunne få tilgang på informantenes livsverden.

Før jeg startet datainnsamlingen ble prosjektet meldt inn til Sikt, for å få godkjenning til å innhente personopplysninger. Prosjektet ble godkjent uten bemerkninger, og denne godkjenningen ligger ved masteroppgaven (Vedlegg 2). I forkant av intervjuene utformet jeg som tidligere nevnt en intervjuguide. Denne var inndelt i temaer, og inkluderte spørsmål jeg ønsket å komme innom i løpet av intervjuet. Spørsmålene var ment som samtalestartere. Jeg belaget meg derfor ikke på noen bestemt rekkefølge, men lot samtalen flyte naturlig og var åpen for at informantene kunne trekke inn temaer, noe jeg også oppfordret til i starten av intervjuene. Postholm og Jacobsen (2018) beskriver det semistrukturerte intervjuet som et intervju der forskeren er åpen for at forskningsdeltakerne kan introdusere tema som forskeren ikke har tenkt på og planlagt på forhånd (s. 121). I det første intervjuet ble dette et tilfelle, da informanten førte samtalen inn på et tema som ikke var planlagt av meg. Jeg opplevde temaet som relevant, og tok det da videre med i de neste intervjuene, og etablerte det som en del av intervjuguiden.

#### **4.2.2 Utvalg av informanter**

Kvalitativ forskning baserer seg ofte på et lite antall informanter (Thagaard, 2018, s. 54), og min studie er ikke ulik. For å undersøke, og svare på problemstillingen, var det nødvendig å basere utvalget av informanter på noen bestemte kriterier. I fenomenologiske intervjuer er det alltid et utvalgt fenomen som undersøkes, i mitt tilfelle bekymringsfullt fravær. Det er derfor et krav om at deltakerne i fenomenologiske intervjuer har erfart fenomenet som skal undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). For å sikre størst mulig bredde i datamaterialet, foretok jeg derfor et strategisk utvalg (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg ønsket å ha lærere fra ulike kommuner. Dette fordi kommuner er ulike. Noen kommuner har et bevisst fokus på bekymringsfullt fravær og skolevegring, og har utarbeidet tydelige handlingsplaner. Andre kommuner derimot, har ikke et like stort fokus på dette, og har heller ingen tydelig handlingsplan. Før jeg startet utvalget av informanter satt jeg meg inn i noen kommuners handlingsplaner, og brukte dette som et utgangspunkt for å gjennomføre et strategisk utvalg. I første samtale forhørte jeg meg med informantene, som bekreftet mine antakelser om deres skoles fokus på handlingsplaner mot bekymringsfullt fravær og skolevegring. På denne måten fikk jeg informanter fra kommuner som hadde ulikt fokus på forebyggende tiltak mot bekymringsfullt fravær. Videre ønsket jeg å finne informanter som jobbet på ulike trinn på barneskolen, og med ulik lengde og erfaring i yrket. Blanding av kjønn var også med som et kriterium, for å sikre en bredde i datamateriale.

Arbeidet med å rekruttere informanter startet med at jeg utarbeidet et komprimert informasjonsskriv om prosjektet, samt hva deltakelse ville innebære. Jeg tok direkte kontakt med enkeltpersoner, som tilfredsstilte kriteriene jeg hadde satt. Etter positive svar tok jeg en telefon til rektor på de gitte skolene og fikk godkjenning til å gjennomføre intervjuene. Informantene er hentet fra to ulike skoler, i to ulike kommuner. Den ene skolen kan beskrives som en stor skole, mens den andre kan beskrives som en mindre skole. Informantene har jobbet i skolen fra 4 til 22 år. De jobber alle sammen på barnetrinnet.

Tabellen under (tabell 1) fremstiller utvalget av informanter. Alle har fått fiktive kvinnelige navn, da avsløring av kjønn i et så lite utvalg kan være risikabelt for informantenes anonymitet. Jeg anser heller ikke kjønn som viktig for undersøkelsen. Kommune A er en kommune med relativt lite fokus på bekymringsfullt fravær. Kommune B har stort fokus på bekymringsfullt fravær. Alle lærerne i undersøkelsen har erfaringer med bekymringsfullt fravær.

| <b>Informant</b>    | <b>Kommune</b>          |
|---------------------|-------------------------|
| Informant 1 = Anne  | Kommune A (lite fokus)  |
| Informant 2 = Bente | Kommune A (lite fokus)  |
| Informant 3 = Dina  | Kommune B (stort fokus) |
| Informant 4 = Elin  | Kommune B (stort fokus) |

Tabell 1, oversikt over informanter

Ettersom dette prosjektet er en studentundersøkelse, innebærer det en avgrensning i tid og ressurser. Kvale og Brinkmann (2021) understreker at dersom antallet intervjupersoner er for stort, kan det bli både tidkrevende og utfordrende å foreta en grundig analyse av det innsamlede materialet (s. 148). Funn fra nyere intervjuundersøkelser viser dessuten at en med fordel heller bør bruke lenger tid på å analysere intervjuene man har, enn å fokusere på et høyt antall informanter (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148). På bakgrunn av dette valgte jeg å intervju fire informanter i prosjektet, da jeg anså det som et gjennomførbart antall, samt at det vil gi innsikt i læreres tanker om bekymringsfullt fravær og forebyggende tiltak.

### **4.2.3 Utforming av intervjuguide**

Intervjuguiden ble, som nevnt tidligere, utviklet tidlig i prosjektet, da den skulle legges ved i søknaden til Personverntjenester i Sikt (u.å.). Utformingen av intervjuguiden var deduktiv i den forstand at jeg, basert på det jeg hadde lest av tidligere forskning, valgte tre temaer som jeg sentrerte spørsmålene ut fra. For å skape en god flyt i samtalene ble intervjuguiden utarbeidet etter det Dalen (2013) kaller for «traktprinsippet». Jeg startet hvert intervju med spørsmål av en mer generell variant, som blant annet handlet om utdanning og arbeidserfaring, og dermed ikke krevde store refleksjoner. Dette for å etablere en relasjon mellom forsker og informant. Videre var spørsmålene sentrert rundt tema som dekker prosjektets interessefelt og problemstilling, og krevde noe mer av informantene. Avslutningsvis hadde intervjuguiden et spørsmål der informanten kunne trekke inn tema eller andre ting de ønsket å belyse før vi avsluttet.

Intervjuguiden besto av fire hovedtemaer. Det første temaet var bekymringsfullt fravær. Spørsmålene knyttet til dette tema var ment å utforske informantens forståelse og beskrivelse av hva de legger i fenomenet bekymringsfullt fravær. Et eksempel på spørsmål fra dette temaet var: Når vil du si at et fravær går fra å være «ordinært» til å bli bekymringsfullt? Det andre temaet var rutiner. Her ønsket jeg å få informasjon om hvordan informantene jobbet med rutiner knyttet opp mot fravær. Eksempel på et spørsmål fra dette temaet var: Hva gjør du dersom en elev ikke møter på skolen, og du ikke har fått noen beskjed om dette? Det tredje temaet omhandlet erfaringer. I dette temaet ønsket jeg å få et innblikk i lærernes erfaringer med fenomenet, samt hvilke tanker de hadde rundt erfaringene. Eksempel på spørsmål fra dette tema var: Hvordan opplever du at skolen klarer å følge opp elever som har et bekymringsfullt fravær? Det siste hovedtemaet i intervjuguiden handlet om tiltak. Spørsmålene til dette temaet omhandlet hvilke tiltak som ble brukt for å begrense og forebygge høyt fravær, samt hvilke tiltak som ble brukt dersom et bekymringsfullt fravær ble avdekket. Et eksempel på spørsmål innenfor dette temaet var: Hvordan jobber du for å forebygge bekymringsfullt fravær i din klasse?

### **4.2.4 Gjennomføring av intervjuene**

Gjennomføring av intervjuene fant sted høsten 2022, og foregikk fysisk på de utvalgte informantenes arbeidsplass, etter deres ønske. Gjennomføringen foregikk dermed i en kontekst som informantene selv hadde valgt, som styrker påliteligheten i gjennomføringen (Thagaard, 2018, s. 188). Intervjuene har en lengde på 45 til 75 minutter. I forkant av

intervjuene hadde informantene fått tilsendt informasjonsskriv med samtykkeerklæring (Vedlegg 3) som beskrev formålet med intervjuet og hva deltakelse ville innebære. Hvert intervju startet med at jeg presenterte meg selv og repeterte formålet med prosjektet og intervjuet. Videre informerte jeg om anonymitet, frivillig deltakelse og at samtykket kan trekkes tilbake når som helst, uten begrunnelse. Jeg informerte om at jeg ville bruke lydopptaker, og minnet om taushetsplikten lærerne har ovenfor tidligere og nåværende elever, slik at sensitive opplysninger skulle forekomme i så liten grad som mulig i materialet. Deretter åpnet jeg opp for spørsmål, før deltakerne signerte på samtykkeerklæringen. Intervjuene ble gjennomført på et rolig sted, uten bakgrunnsstøy, og ble tatt opp som lydopptak. Som lydopptaker brukte jeg UiO sin mobilapp Nettskjema- diktafon, som kvalifiserer for ivaretagelse av personvern (Universitetet i Oslo, 2023). Bruken av lydopptaker gjorde at jeg kunne konsentrere meg om informantene og følge opp med relevante spørsmål. Jeg opplevde at intervjuene bar preg av å være en samtale. Rekkefølgen på spørsmålene ble til underveis i intervjuene, slik det falt seg naturlig. De ulike temaene ble naturlig trukket inn av informantene, og vi flyttet oss dermed kontrollert mellom temaene uten at det følte som avbrudd. Jeg opplevde at informantene var opptatt av at dette var et viktig tema å belyse, og var dermed både ivrige og delte villig av sine erfaringer.

#### **4.2.5 Transkribering**

Etter at intervjuene var gjennomført var det nødvendig å transformere de muntlige intervjusamtalene til skriftlig tekst, for å gjøre samtalene tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 204). Nedskrivning kan være lønnsomt med tanke på å få en større forståelse av det som ble sagt (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 81). Transkripsjonen dannet videre utgangspunkt for analysen av datamaterialet. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene tidlig på dagen, slik at jeg kunne starte arbeidet med transkriberingen direkte etter gjennomført intervju. Dette gjorde jeg for å sikre at jeg husket hva som ble sagt best mulig. Jeg opplevde dette som svært nyttig, da det bidro til at jeg fikk god oversikt over, og eierskap til datamaterialet, samtidig som det var en god begynnelse på selve analysen.

Jeg ville skape en mest mulig lojal og objektiv gjengivelse av de muntlige samtalene som foregikk under intervjuene. Transkripsjonene er derfor gjort ordrette (Poland, 2001, s. 632) og pauser og for eksempel latter ble notert for å bestrebe kvalitativt gode transkripsjoner som ga en korrekt gjengivelse av opptaket. Unntak fra dette ble kun gjort der informantene brukte navn enten på elever, kommunen eller andre ting som sto i strid med anonymiteten. Under



transkriberingen spolte jeg frem og tilbake under lydopptaket dersom jeg var usikker. Først ble alt transkribert en gang. Deretter ventet jeg noen dager, og lyttet på nytt gjennom opptaket med det transkriberte materialet foran meg, for sammenligning. Allerede på dette stadiet var jeg i gang med begynnende refleksjoner og skrev notater til analysearbeidet som Dalen (2013) anbefaler. Når det transkriberte materialet var ferdig, ble det gjennomgått og kontrollert opp mot lydopptaket, for å sikre at de var klare som råmateriale for analysen. Informantenes identitet har vært anonymisert hele veien, da det transkriberte materialet kun inneholder koder for hvem de er.

I dette prosjektet var det den subjektive opplevelsen som var utgangspunkt for analysene. Den språklige fremtoningen er dermed uviktig. På bakgrunn av dette valgte jeg derfor senere å omforme sitater fra transkripsjonene til en mer formell og skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 208), da publisering av usammenhengende, repetitive eller ordrette intervjutranskripsjoner, kan skape uetisk stigmatisering av personene som er intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 214). Det transkriberte materialet resulterte i 58 dataskrevne sider.

### **4.3 Analysestrategi**

Analysestrategien jeg har benyttet er kvalitativ tematisk innholdsanalyse. Det finnes mange måter å gjennomføre en tematisk innholdsanalyse. Jeg har benyttet meg av Braun og Clarkes (2006) rammeverk bestående av seks faser. De seks fasene er tydelige, og bidrar med å lære bort kjerneverdiene i kvalitativ analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 78) som hjelper til med å identifisere, analysere og tematisere data, og blir brukt for å tolke ulike aspekter av forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006).

Analysestrategien kan bidra til å belyse likheter og ulikheter på tvers av datasett, og legger frem data som er beskrivende, detaljert og kompleks. En stor fordel med tematisk innholdsanalyse er at den har stor fleksibilitet, som gir meg mulighet til å gjøre egne tilpasninger til min studie. Likevel er det nettopp fleksibiliteten som er hovedårsaken til at metoden har blitt kritisert. Braun og Clarke (2019) forsvarer kritikken ved at metoden de seneste tiårene har hatt en stor utvikling. Arbeidet gjennom de seks fasene til Braun og Clarke (2006) vil ytterligere gjøres rede for i hvert sitt kommende delkapittel. Det er viktig å understreke at analysestrategien ikke er en lineær prosess, på tross av at den blir fremstilt slik. Jeg har arbeidet meg frem og tilbake, spesielt mellom fase 2 og 5. På tross av at det kun er fase 6 som presiserer skrivning, har jeg også skrevet gjennom hele prosessen.

### **4.3.1 Fase 1: Transkribere og bli kjent med dataen**

Fase 1 handler om å bli kjent med dataen, og første del av dette var transkriberingen. Transkribering av lydopptak er en tidkrevende men viktig del av analyseprosessen (Befring, 2015, s. 114; Bloor et al., 2001, s. 59) da transkripsjoner tilbyr en svært pålitelig oversikt (Silverman, 2020, s. 48). Selv om det var tidkrevende å transkribere, ga dette meg en god innsikt i empirien. Etter gjennomført transkribering leste jeg gjennom intervjuene og skrev et sammendrag til hvert intervju. Sammendragene inneholdt hva jeg satt igjen med fra det enkelte intervjuet, samt hva som opplevdes spesielt viktig og relevant for masteroppgavens tematikk. Transkribering og gjennomlesing er blitt gitt mye tid, som er avgjørende for å forberede seg godt til neste fase (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

### **4.3.2 Fase 2: Generell koding**

Fase 2 handler om å kode datamaterialet, for å identifisere de trekkene som oppleves som mest interessante (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg valgte å kode materialet mitt manuelt, da jeg ønsket å bevare eierskapet til materialet, samtidig som jeg på denne måten var sikker på at hele datamaterialet fikk like stor oppmerksomhet (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Råmaterialet av transkripsjonene ble skrevet ut, og gjennomgått systematisk. På grunn av den induktive tilnærmingen forsøkte jeg å legge bort all forforståelse mens jeg kodet. Hele materialet ble kodet, da jeg på dette stadiet ikke visste sikkert hva som ville bli relevant og ikke å ha med videre. Jeg skrev kodene i margin, og på tilhørende notatark. Jeg brukte ulike farger og streket under det jeg mente ville være viktig å komme tilbake til.

Et av trekkene jeg gjennom kodingen oppdaget som gjentakende var viktigheten av at skolene danner et godt samarbeid med de foresatte. Dette kom frem gjennom materialet via ulike sitater. Tabellen under fremstiller et utvalg av disse sitatene med tilhørende kode:

| Sitat  | Kode                                 |
|--|--------------------------------------|
| Jeg tenker jo at om man ikke har en god dialog med hjemmet, så kan det fort bli trøblete. (Bente)                              | Dialog med foresatte                 |
| Å ha gode dialoger med hjemmet er vi helt avhengig av slik jeg ser det. (Anne)   | Avhengig av god dialog med foresatte |
| Ofte kan det være i kommunikasjon med foresatte at man får en følelse av at ting kanskje ikke er akkurat som beskrevet. (Elin) | Dialog med foresatte                 |
| God relasjon med foresatte er ofte et krav for at de skal komme til deg med ting som er vanskelig hjemme. (Dina)               | God dialog med foresatte             |
| Jeg tenker at et av de viktigste stedene å begynne er å skape et godt samarbeid med hjemmet. (Dina)                            | Samarbeid med foresatte              |

Tabell 2, et utvalg av det kodede datamaterialet

### 4.3.3 Fase 3: Søke etter temaer

Fase 3 handler om å søke etter temaer. Mens forrige fase handlet om å fange innholdet i datamaterialet, handler denne fasen om å dele dette innholdet inn i temaer som gjør seg interessante og betydningsfulle opp mot problemstillingen i prosjektet (Braun & Clarke, 2006, s. 89; Castleberry & Nolen, 2018, s. 809). Jeg startet med å notere ned alle kodene på ark. Deretter forsøkte jeg å se om noen av kodene kunne ha en sammenheng, og på den måten kanskje kunne utgjøre et tema. For å starte søken etter temaene måtte jeg tolke kodene fra forrige fase, da temaene er tolkningsbaserte, mens kodene er direkte hentet ut fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Dette gjorde jeg ved å lage meg flere tankekart slik Castleberry og Nolen (2018, s. 809) anbefaler. Kodene jeg anså som relevante for problemstillingen ble tatt med. Som fremstilt i forrige delkapittel handler flere av kodene om samarbeidet mellom kontaktlærer og foresatte. Jeg samlet alle kodene som handlet om dette samarbeidet. På denne måten ble temaet jeg foreløpig kalte «Skole-hjem-samarbeid» til. Jeg prøvde meg videre frem med andre koder, som så ut til å kunne handle om noe av det samme,

og på den måten danne et tema. Dette resulterte i at jeg på dette stadiet satt igjen med åtte temaer som virket bærende for intervjuene og var relevante opp mot problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 89).

#### **4.3.4 Fase 4: Gjennomgang av temaene**

Fase 4 handlet om å gjøre en gjennomgang av temaene, for å se hvilke temaer som gjorde seg mest relevant for prosjektet og hvilke temaer som burde forkastes (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Ifølge rammeverket til Braun og Clarke (2006, s. 91) foregår denne fasen over to nivåer, som jeg også benyttet meg av. Først og fremst gikk jeg over temaene jeg fant i forrige fase, leste over kodene og vurderte hvorvidt disse faktisk var relevante. Noen temaer viste seg å mangle nok innhold til å fungere som et eget tema, mens jeg fant andre temaer mer like enn jeg først trodde. Disse temaene ble da ført sammen til ett. Nivå to beskrives av Braun og Clarke (2006, s. 91) som en ny gjennomgang av hele datamaterialet. Jeg leste gjennom hele materialet, med fokus på temaene jeg hadde funnet. Dette gjorde jeg gjentakende ganger, til jeg var helt sikker på at temaene jeg satt igjen med var temaer som representerte datamaterialet og kodene på en god måte. På denne måten sikret jeg validiteten i hvert tema (Braun & Clarke, 2006, s. 91), og satt igjen med fire temaer. Disse fire presenteres i tabell 3, i neste delkapittel.

#### **4.3.5 Fase 5: Definere og navngi temaene**

Denne fasen handlet om å definere og navngi temaene. Jeg startet med å fokusere på hvert tema for seg. Jeg leste gjennom kodene og datamaterialet tilhørende temaene en gang til, og skrev en beskrivelse med hovedessensen til hvert tema. Braun og Clarke (2006) understreker at det i denne fasen er viktig å ha en veldig tydelig kontroll over hva hvert tema inneholder (s. 92), slik at jeg på en trygg måte kan bevege meg videre til neste fase. For å få tydelig kontroll skrev jeg ned hva som var interessant med hvert av temaene, men også hvorfor dette var viktig (Braun og Clarke, 2006, s. 92) for å kunne besvare problemstillingen. Ut fra dette utarbeidet jeg noen undertemaer til hvert av temaene, som vil fungere som støtte under analysearbeidet. Tabell 3 viser hvilke fire temaer jeg gjennom analysen endte opp med, samt hvilke undertemaer som tilhører disse:

| <b>Tema</b>                          | <b>Undertema</b>   |
|--------------------------------------|--|
| Kjennetegn på bekymringsfullt fravær | Lite definert<br>Mønstre<br>Forsentkomming<br>Engstelser<br>Mangel på trygghet |
| Relasjoner                           | Skole-hjem samarbeid<br>Klassemiljø<br>Trygghet                                |
| Ressurser                            | Samarbeidsaktører<br>Mangel på ressurser<br>Mangel på tidlig innsats           |
| Fraværsregistrering                  | Registrering<br>Oppfølging<br>Skjønnsmessige forskjeller                       |

Tabell 3, oversikt over temaer og undertemaer

#### **4.3.6 Fase 6: Skrive rapporten**

Den siste fasen handler om å skrive selve forskningsrapporten. I min masteroppgave fremkommer denne fasen i kapittel 5, hvor funnene fra analysen presenteres, sortert under temaene jeg kom frem til gjennom analysen (tabell 3). Som beskrevet tidligere analyserte jeg datamaterialet induktivt, som resulterte i at uttrykk og begreper informantene mine benyttet under intervjuene ble benyttet som grunnlag for valg av det teoretiske rammeverket (Thagaard, 2018, s. 177) presentert i kapittel 3.

#### **4.4 Prosjektets kvalitet**

Kvaliteten på kvalitativ forskning handler ifølge Silverman (2014) om å rette oppmerksomheten mot forskningens troverdighet. Troverdigheten skapes ved at utenforstående skal kunne vurdere fremgangsmåten og resultatet av prosjektet, som kun er mulig ved åpenhet rundt disse aspektene (Thagaard, 2018, s. 181). Kvalitativ forskning innebærer at tolkningen bærer preg av subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). I min oppgave er det mine tolkninger og mine koder som er utgangspunktet for resultatet. På denne måten er jeg, som forsker, med på å påvirke resultatet. Jeg har, gjennom hele

masteroppgaven, forsøkt å beskrive hver prosess jeg har jobbet med så detaljert som mulig, for å skape transparens og på den måten oppnå størst mulig grad av troverdighet. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for prosjektets kvalitet gjennom å presentere masteroppgavens validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

#### **4.4.1 Validitet**

Validitet er et komplekst fenomen. I det følgende har jeg valgt å trekke frem de aspektene jeg mener er aktuelle i mitt prosjekt. Kvale og Brinkmann (2021) beskriver validitet som noe som handler om kvaliteten på forskningshåndverket gjennom hele intervjuundersøkelsen, og argumenterer for at validering derfor ikke bør begrenses til en bestemt fase, men derimot prege alle fasene av undersøkelsen (s. 272), som også jeg har etterstrebet. I kvalitativ forskning handler validitet kort sagt om at man undersøker det man hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2015, s. 151). Validiteten refererer til studiens gyldighet, og presiseres ved å stille spørsmål til hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Thagaard, 2018, s. 189). I dette prosjektet har jeg intervjuet fire lærere. Årsaken til valget av metode er beskrevet tidligere i dette kapittelet. Med fenomenologien som vitenskapelig ståsted har jeg søkt etter den subjektive opplevelsen disse fire lærerne har av fenomenet bekymringsfullt fravær. Transkripsjonene av intervjuene har vært mitt empiriske materiale, som har blitt analysert ved hjelp av Braun og Clarke (2006) sin tematiske innholdsanalyse. Jeg har vist hvordan analysen dannet grunnlaget for de tolkningene jeg har kommet frem til, som ifølge Silverman (2014, s. 84) styrker validiteten ved å vektlegge teoretisk transparens.

Ved hjelp av tydelig beskrevet metodologi skal det være mulig for andre å gjennomføre samme prosjekt etter meg. Samme prosjekt vil dermed ikke nødvendigvis gi det samme resultatet. Dette er heller ikke et mål med kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2021). Krumsvik (2015, s. 152) beskriver ekstern validitet i kvalitativ forskning som overføringsverdi. Mitt prosjekt tar utgangspunkt i en liten gruppe på fire lærere, og deres personlige forståelse av bekymringsfullt fravær og forebyggende arbeid. Prosjektet har dermed ingen direkte overføringsverdi og garanti for å få de samme resultatene hos en annen gruppe. Det er heller ingen garanti for at den samme gruppen informanter ville bidratt til å presentere samme resultat igjen. Fenomenologien er opptatt av at kunnskap er kontekstavhengig og i stadig utvikling, og det har dermed heller ikke vært et mål å produsere noen absolutte sannheter i mitt prosjekt. Derimot gjør studien akkurat det Thagaard (2018)

understreker som viktig for validiteten – den presenterer en tolkning som er gyldig i forhold til den virkeligheten jeg har studert.

Validiteten i dette prosjektet ligger dermed i at jeg har undersøkt nettopp det jeg har presentert at jeg skal undersøke. Problemstillingen og forskningsspørsmålene har lagt som et teppe over hele prosjektet, og vært med meg både i forberedelser, i gjennomføringen og i etterarbeidet. Resultatene jeg har kommet frem til gjennom mitt prosjekt samsvarer med annen forskning på området. Det forekommer ingen store ulikheter. Dette styrker oppgavens gyldighet gjennom å vise at resultatene jeg har kommet frem til kan bekreftes av andre.

#### **4.4.2 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet. Reliabiliteten i et forskningsprosjekt kan, i likhet med validiteten, styrkes ved at man gjør forskningsprosessen gjennomiktig eller transparent (Silverman, 2014, s. 84). Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å presentere en detaljert beskrivelse av valg av informanter, hvordan intervjuene ble gjennomført, samt hvordan transkriberingen og analysene ble gjennomført. Jeg har beskrevet hva jeg har gjort, hvordan jeg har tenkt og presentert et tydelig teoretisk rammeverk som sammen med tidligere forskning på temaet brukes som utgangspunkt for diskusjonen. Det vil dermed være mulig for utenforstående å vurdere prosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188).

For å gjennomføre intervjuene var jeg nøye på hvem jeg brukte som informanter, og brukte mye tid på å gjennomføre et utvalg som skulle være representativt for min undersøkelse. Den asymmetriske relasjonen som kan oppstå i en intervjusituasjon var jeg også oppmerksom på. Kvale og Brinkmann (2021) beskriver at man ved det fenomenologiske livsverdensintervjuet i liten grad har vært opptatt av maktspørsmål (s. 51). Allikevel vil det fremgå et asymmetrisk forhold. Intervjusettingen preges av å være en enveisdialog (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 52). Jeg forsøkte så godt det lot seg gjøre å tone ned dette ved å åpne opp for spørsmål både før og etter intervjuene. Jeg var tydelig ovenfor de jeg intervjuet at de gjerne måtte stille meg spørsmål underveis, og at å komme med andre tanker og temaer enn nøyaktig det jeg spurte om både var positivt og ønskelig. Dette visker på ingen måte ut asymmetrien, men den består i noe mindre grad.

Argumentasjonen for reliabilitet innebærer ifølge Thagaard (2018) at vi reflekterer rundt konteksten for utviklingen av data, samt om relasjonen til informantene kan ha betydning for

dette (s. 188). Som allerede beskrevet, fant alle intervjuene sted på informantenes egen arbeidsplass, de ble gjennomført fysisk og det ble tatt lydopptak. Den profesjonelle relasjonen som ble til mellom meg og deltakerne startet med et spørsmål om deltakelse, og introduksjon til prosjektet gjennom et informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Som beskrevet i samtykkeerklæringen ble informantene gjort anonyme fra første stund, og det er kun jeg som har tilgang til hvem mine informanter er.

#### **4.4.3 Etiske hensyn**

Alt forskningsarbeid er preget av en rekke etiske aspekter det er viktig å ta stilling til. Det har vært viktig for meg at alle disse valgene ble tatt med hensyn til kvaliteten på oppgaven. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora er et uavhengig og rådgivende organ, med ansvar for å utarbeide nasjonale forskningsetiske retningslinjer (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Videre vil jeg presentere noen etiske spørsmål som måtte håndteres i møte mellom forsker og forskningsdeltaker i dette prosjektet.

Kvalitativ forskning som benytter intervju som datainnsamlingsmetode fordrer stor etisk forsvarlighet, blant annet av hensyn til anonymitet. Verken skolen eller enkeltpersoner skal påvirkes på noen måte på tross av at de har samtykket til deltakelse (Tjora, 2021, s. 175). Ettersom dette prosjektet har behandlet personopplysninger var det, for å i det hele tatt kunne komme i gang med prosjektet, nødvendig å melde inn prosjektet til Personverntjenester i Sikt (Sikt, u.å.). Innhentinger av opplysninger kunne ikke starte før det meldte prosjektet var godkjent. At jeg gjorde lydopptak av intervjuene innebærer personvern, som igjen førte med seg meldeplikt, på tross av at det jeg publiserer er helt anonymt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 253). Godkjennelse av prosjektet kom, som nevnt tidligere, uten bemerkninger fra Sikt (u.å.).

Informanter har krav på informert samtykke. Dette innebærer at deltakelse oppleves å være frivillig, at deltakeren vet nøyaktig hva det vil innebære samt at det er etablert en korrekt forståelse for deltakelsen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247-248). For å imøtekomme dette kravet utarbeidet jeg som nevnt en samtykkeerklæring etter mal fra Personverntjenester i Sikt. Her ble det grundig gjort rede for prosjektets formål, hva deltakelse ville innebære samt hvordan opplysningene deres ville bli oppbevart og behandlet. Det ble også gjort tydelig at deltakere når som helst, uten konsekvenser eller forklaring, kunne trekke seg som informant. Samtykkeerklæringen ble sendt på e-post til informantene i god tid før gjennomføringen av



intervjuene. På gjennomføringsdagen ble erklæringen også gjennomgått i fellesskap, hvor jeg åpnet opp for spørsmål og understreket frivilligheten av å delta.

Informanter har også krav på privatliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249), som blant annet innebærer at det ikke skal være mulig å identifisere informantene. Da mitt prosjekt har et lite utvalg, på kun fire informanter, har dette vært ekstra viktig. Det transkriberte materialet ble anonymisert med koder fra første stund. Dette gjelder både direkte identifiserbare opplysninger (for eksempel navn) og indirekte identifiserbare opplysninger (for eksempel skole). Det er kun mulig å spore informantene via det signerte samtykkeerklæringskjemaet, som er innelåst og kun tilgjengelig for meg. Informantene har også blitt informert om at datainnsamlingen og behandlingen av datamaterialet har blitt gjennomført i henhold til kravene i personopplysningsloven og de forskningsetiske prinsippene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). For å bevare anonymiteten blir ikke kjønn opplyst i oppgaven, og alle informantene blir omtalt som hunkjønn. Informantene er gitt fiktive navn, og det er kun jeg som vet hvilken informant som hører til hvilket fiktivt navn.

Informanter har også et krav om å bli korrekt gjengitt. Jeg har etterstrebet å gjengi informantene så fullstendig som mulig. Som beskrevet tidligere har jeg allikevel skrevet om noen utsagt, for å unngå muntlig fremstilling. I forbindelse med å samtykke til deltakelse, fikk alle informantene tilbud om muligheten til å lese gjennom det transkriberte materialet i etterkant. Som Postholm og Jacobsen (2018) understreker, anså jeg dette som et godt etisk prinsipp, til tross for at ingen av informantene benyttet seg av tilbudet. Jeg anså allikevel at denne muligheten gjorde informantene tryggere på deltakelsen.

## **5.0 Presentasjon av funn**

Analysen resulterte i fire hovedtemaer: kjennetegn på bekymringsfullt fravær, relasjoner, ressurser og fraværsregistrering (tabell 3). I dette kapitlet vil jeg presentere hovedfunnene fra datamaterialet mitt etter de samme kategoriene. Noen av sitatene som blir presentert kan passe under flere av temaene. Jeg har valgt å plassere de der jeg mener de kommer best frem. Som nevnt tidligere vil informantene bli omtalt med de fiktive navnene Anne, Bente, Dina og Elin.

## 5.1 Kjennetegn på bekymringsfullt fravær

Det første temaet tar for seg kjennetegn på hvordan informantene beskrev bekymringsfullt fravær. Samtlige informanter uttrykte at bekymringsfullt fravær er lite definert og lite konkret og derfor vanskelig å få ordentlig tak på. Anne uttrykte det slik:

Bekymringsfullt fravær er når du som lærer begynner å finne ut at eleven har et fravær som er høyere enn det eleven vanligvis har, og du ikke finner direkte årsaken til dette fraværet, og må begynne å undersøke.

Anne fortalte at hun forstår bekymringsfullt fravær som noe du kan oppdage gjennom endringer i elevens «normale» oppmøte på skolen. Jeg forstår det også slik at Anne mener det er viktig å prøve å finne årsaken til fraværet, og dersom denne ikke foreligger eller er diffus bør det undersøkes videre.

Bente sa at hun synes det er vanskelig å skulle svare på hvordan hun forstår bekymringsfullt fravær. Hun var opptatt av at det kan være store forskjeller fra lærer til lærer, og at det er noe som mangler:

Jeg tenker at det er mange ulike årsaker til å være bekymret for elever. Elever som har hyppig fravær på grunn av mye sykdom, eller som er mye borte av andre årsaker er grunn til bekymring. Og på en annen side kan det være bekymringsfullt med elever som har mye permisjoner for å besøke familie utenfor skolens ferier, og ofte er lengre borte. Elever som ikke har lyst til å gå på skolen, hvor foreldrene sliter med å få de opp om morgen. Også er det noe som mangler. For det er jo mye, det er en stor pakke egentlig. Som kan gå mange veier, og jeg tror vi lærere har ulik forståelse av hva vi tenker at er bekymringsfullt fravær.

I tillegg til å ha vansker med å sette ord på hva bekymringsfullt fravær er, fremhevet Bente at lærere forstår det ulikt. Med dette tolker jeg at Bente savner tydeligere retningslinjer, og synes det er vanskelig når det er opp til hver og en å tolke dette. Dina har lignende refleksjon:

Jeg tenker at litt av utfordringen vi står ovenfor nå faktisk er det at det ikke er definert godt nok hva som skal til for at et fravær kvalifiseres som bekymringsfullt og må tas

tak i. Jeg tror det varierer veldig fra kommune til kommune, og at mye avhenger av kontaktlærernes skjønn.

Dina trakk frem mangelen på definisjon som en utfordring knyttet til bekymringsfullt fravær. I likhet med Bente nevnte også Dina kontaktlæreres skjønn. Dette tolker jeg som et uttrykk for at fenomenet må være kjent for en lærer for at han eller hun skal kunne følge opp dette på en korrekt måte, og at en lærer som ikke har mye erfaring med bekymringsfullt fravær vil ha andre forutsetninger for å kunne fange opp dette, enn en lærer med mye erfaring på området. Uttalelsen til Elin samsvarer også med at bekymringsfullt fravær er vanskelig å beskrive samt ta tak i:

Når jeg ser for meg bekymringsfullt fravær så er det enten fravær som ikke kan forklares på noen måte, eller så er det fravær som er gjentakende for den samme eleven, men med ulike årsaker fra gang til gang. Jeg tenker også at det ofte vil være ekstra vanskelig å sette en årsak til fraværet. Det er ikke kun sykdom, men flere andre ting som bidrar.

Elin uttrykker at årsaken til fraværet er av betydning, men også svært vanskelig å finne. Jeg tolker Elin dithen at for å forstå hva bekymringsfullt fravær er, så må man også se på hva som er årsaken til fraværet. Slik jeg forstår uttalelsene mener samtlige informanter at bekymringsfullt fravær er noe uklart, og vanskelig å ta tak i. De uttrykker alle en usikkerhet rundt dette. Dina vektlegger at hun mener et av problemene vi står ovenfor er at bekymringsfullt fravær som fenomen ikke er definert godt nok, og at det er store forskjeller på hvordan dette håndteres og vektlegges både fra kommune til kommune, men også fra lærer til lærer. Samtlige av mine informanter savnet en definisjon og klare retningslinjer for når et fravær bør anses som bekymringsfullt.

Informantene hadde et stort fokus på hvordan gjentakende mønstre i fraværet tidlig bør vekke bekymringer hos læreren. Eksempler på slike mønstre var forsentkomming, enkeltdager med fravær, gjentakende fravær fra konkrete fag eller fra spesifikke dager. Dina beskrev dette slik:

Jeg synes det er bekymringsfullt fravær når man ser gjentakende mønstre, at en elev eksempelvis er borte hver mandag, eller hver onsdag, som man kan se er i forbindelse med bytte av hjem for de elevene som bor i to hjem.

Det Dina omtaler som et mønster tolker jeg som fravær som ofte kommer på de samme «stedene», enten knyttet til dager, fag eller til lærere. Også Anne påpekte mønstre i fraværet som en indikator på bekymringsfullt fravær, og understreket hvordan fravær på enkelte dager med aktiviteter som innebærer fysisk aktivitet kan være et typisk mønster som bør vekke oppmerksomheten til læreren:

Jeg blir særlig bekymret av fravær som er enkeltdagsfravær. Det kan være bekymringsfullt hvis elever har mange undervisningstimer en dag og få andre dager også blir de borte den dagen det er mange undervisningstimer. Eller elever som konsekvent blir borte når det er uteskoledager, kroppsøving eller andre ting i skolen som innebærer fysisk aktivitet.

Jeg tolker dette utsagnet som at også Anne ser på gjentakelse mønstre i fraværet som bekymringsfullt. Lignende beskrivelse hadde også Dina «jeg synes det er bekymringsfullt når små barn, fra barneskolen av, særlig på de laveste trinnene, kommer for sent, ofte eller hver dag». Jeg forstår utsagnet til Dina som at hun er bekymret dersom fraværet foregår ofte eller hver dag som et gjentakende fenomen.

Flere av informantene nevnte som sagt at de savner en tydelig definisjon på når et fravær skal utløse bekymring. Kommunenes veiledere angående bekymringsfullt fravær opererer med en slags definisjon, som understreker hva bekymringsfullt fravær *kan* være. Elin trakk frem veilederen:

Kommunen har utarbeidet en veiledende rutine hvor det står at bekymringsfullt fravær kan defineres som 3 enkeltdager med dokumentert og/eller udokumentert fravær månedlig, 10 enkeltdager med dokumentert og/eller udokumentert fravær på et halvt år, 1 enkelttime med udokumentert fravær, 3 ganger forsentkomming på en måned eller at eleven kommer på skolen og går igjen. Og jeg blir så frustrert av disse tallene. At det er fokus på hvor mange ganger og på om det er dokumentert eller ikke. Jeg mener det blir for enkelt. Det må være mer fokus på eleven.

Jeg tolker utsagnet til Elin som frustrasjon over at det er antallet med dager eller timer som er fokuset, fremfor hvordan eleven har det, og hvorfor eleven er borte fra skolen. Elin gir uttrykk

for at hun opplever retningslinjene som diffuse og forvirrende, og om noe kun skaper en større forvirring hos lærerne som har ansvar for å følge opp fraværet. Hun understreket også at dersom man er ny i jobben, og følger disse retningslinjene «slavisk», så vil man i mange tilfeller ende opp med å reagere for sent. Også Anne er opptatt av at slike retningslinjer ikke kan anses som det eneste å fokusere på:

Å lage en felles regel som gjelder for alle er i utgangspunktet ganske håpløst. Det er veldig individbasert. En kan legge en ramme, men det må også være tydelig at det er opp til den profesjonelle pedagogen å vurdere hvert tilfelle utenfor denne rammen. Det kan også forekomme flere eksempler på fravær som overstiger 10 dager på et halvår, men som allikevel ikke er bekymringsfullt, fordi årsakene tilsier noe annet.

Jeg forstår det slik at informantene er opptatt av at årsakene er viktigere enn antallet dager eller timer en elev er fraværende. Dersom årsakene er usikre, vekkes en bekymring. Dina understreker viktigheten av å ikke henge seg opp i tallene når det gjelder antall fraværsdager, før en forsøker å finne årsakene:

Dersom en er så rigid at en henger seg opp i at fraværet eksempelvis må bikke 10 dager før en tar kontakt med hjemmet kan en risikere at det blir enda vanskeligere å snu. Det er derfor det er så viktig å sette seg litt inn i sakene. Bry seg om og følge opp alt fravær, slik at du får en magesfølelse tidlig. Tilsier magesfølelsen at noe skurrer, så må man reagere med en gang, og ikke vente til man oppfyller et slikt krav.

Alle informantene fremhevet den profesjonelle dømmekraften, og viktigheten av å ikke bare godta fravær og følge retningslinjene slavisk. Samtidig etterlyste informantene tydelige retningslinjer og definisjoner for kvalifisering av bekymringsfullt fravær. Dette står i motsetning til hverandre, og skaper en spenning i ønskene til informantene.

Dina trakk også frem at hun, til tross for at kommunen har utarbeidet en rutine med tydelige retningslinjer for hva bekymringsfullt fravær kan være, er sikker på at praksisen innad på skolen er svært forskjellig. Dette kom til uttrykk blant annet gjennom utsagnet «etter at vi i vår kommune har satt ekstra fokus på dette med hva som er bekymringsfullt fravær, tror jeg det var mange kontaktlærere som ble ganske overrasket». Med dette tolker jeg at Dina opplevde at mange fikk et annet syn på bekymringsfullt fravær etter at det ble tatt opp

gjennom de nye retningslinjene, og at det var uenigheter blant lærerne rundt temaet. Dette samsvarer også med utsagnet til Elin om at hun «tror det varierer veldig fra kommune til kommune, og at mye avhenger av kontaktlærernes skjønn». Anne og Bente var også overbevist om at disse rutinene tolkes og følges ulikt fra lærer til lærer. Jeg forstår disse uttalelsene som en blanding av en frustrasjon for manglende tydelighet i retningslinjene, samtidig som informantene forstår at det nesten er umulig å sette noen konkrete tall, da de også selv understreker at det er årsakene og magesfølelsen som er viktigst i saker som omhandler høyt og bekymringsfullt fravær.

## 5.2 Relasjoner

Dette temaet omhandler funn relatert til ulike relasjoner i skolen. Gode relasjoner er med på å skape trygghet i skolen, og trygghet ble sterkt vektlagt som en gjennomgående faktor hos alle informantene når de snakket om forebygging av høyt skolefravær. Det samme ble relasjonen mellom skolen og hjemmet i form av skole-hjem samarbeid. Relasjoner mellom lærer og elev men også mellom elevene ble trukket frem.

Et tema i intervjuene var hvilke rutiner informantene anså som viktige for å kunne fange opp elever som har et høyt fravær. Bente fremhevet samarbeidet med hjemmet:

Jeg må understreke viktigheten av å ha en god dialog med hjemmet. Den dialogen tenker jeg ofte at kan være veldig avgjørende. At skolen og hjemmet spiller på samme lag er vi helt avhengige av.

I forbindelse med skole-hjem samarbeidet anså altså Bente dialogen som helt avgjørende for å kunne kartlegge årsakene og forsøke å finne løsninger på et høyt og bekymringsfullt fravær. Lignende uttalelse hadde Dina «i de sakene der jeg har opplevd å greie å redusere fraværet, det er når vi lykkes med å gå inn i et godt samarbeid med foreldrene». Videre underbygde hun dette ved å si:

Det viktigste stedet en kan begynne når en elev har et høyt fravær er å samarbeide med foreldrene, ved å vise at vi er på lag, og her tror jeg skolen har en lang vei å gå. Skole-hjem samarbeidet er kjempeviktig. Jeg opplever at en del kontaktlærere er litt redd for foreldrene, litt redd for å trå feil. Mange foreldre er veldig klar over rettighetene sine i dag og mener at skolen skal ordne opp i det meste. Jeg tror det blir slik fordi de

opplever at skolen ikke lytter godt nok til det de faktisk forteller at de står i på hjemmebane. Skolen må derfor være mye mer frempå når det gjelder å gå inn i en tett relasjon med hjemmet, og viser at vi er på lag. Men der kommer jo tiden inn.

Den redselen for å ta kontakt med foreldre som Dina fortalte at noen lærere har forstått jeg som et tegn på at disse lærerne antakelig ikke har utarbeidet en god relasjon med foreldrene. Både lærere og foreldre vil det beste for barnet, men dersom skolen ikke lykkes i å lytte og kommunisere at de er på lag med foreldrene, forstått jeg det på Dina som at hun mener det blir vanskelig å samarbeide om å finne løsninger. Viktigheten av gode relasjoner ble også trukket frem av Elin i følgende sitat: «om man har en god relasjon med de foresatte så er det ofte de føler en tillitt og en trygghet til å kunne si ifra om det er noe som er vanskelig hjemme». Denne uttalelsen til Elin forstått jeg dithen at dersom det som er vanskelig hjemme blir kjent av elevens lærer, vil det være enklere å få forståelse og tilpasninger som også fører til at eleven enklere vil møte opp på skolen. Videre trakk Elin frem at det i møte med foresatte som ikke er trygg på læreren og relasjonen de har kan slå ut negativt:

Oftest kan det være i kommunikasjon med foreldre, at man får en følelse av at ting ikke er sånn som de sier. Mange skammer seg jo kanskje, med tanker om at «jeg får jo ikke barnet mitt på skolen en gang», eller tanker om at barnet nok en gang har vondt i magen eller hodet og lurert selv på om det er noe reelt og blir usikker og føler skam.

Elin fortalte at foreldre kan føle på skam, og dermed ønske å unngå samtaler og samarbeid med læreren. Slik jeg forstått dette er det i slike tilfeller ekstra viktig å trygge de foresatte på at skolen er der for å hjelpe, og at de er på lag for å oppnå elevens beste.

En annen relasjon som ble vektlagt var relasjonen mellom lærer og elev. Viktigheten av å tidlig skape, og hele tiden opprettholde denne ble trukket frem flere ganger gjennom intervjuene. Dina var spesielt opptatt av dette, og pekte på at utfordringer på denne arenaen kan være med på å skape høyere fravær enn nødvendig:

Når det gjelder skolefravær så må du ha tid til å tenke deg litt om. Tid til å sette deg ned med eleven i fred og ro og finne forklaringer. Og det tenker jeg det er mange som ikke har, særlig i barneskolen. Så litt nedsatt tid til å jobbe med relasjoner, både til

elevene og til familien. Også tenker jeg at mange lærere trenger å styrkes i sine relasjonelle ferdigheter.

Dina trakk frem både tiden og relasjonelle ferdigheter som problemområder. Slik jeg forstår henne, så er hun opptatt av at relasjoner ikke kommer av seg selv, det må jobbes med kontinuerlig, og til det burde det vært avsatt mer tid. Hun nevnte også at mange trenger å styrkes i sine relasjonelle ferdigheter. Dette tolker jeg som at hun mener at til tross for at du har en utdanning, også må jobbe med å fornye og utvikle deg.

I en uttalelse fra Bente kom også relasjonene i klassen og viktigheten av arbeidet med et godt klassemiljø frem:

Jeg har alltid tenkt at oppskriften på å forebygge høyt fravær er et godt klassemiljø. Det at elevene føler seg sett og hørt og at de klarer å skape gode relasjoner. At elever har venner, at man vet at det er noen som venter på dem. Jeg tenker det sosiale livet i en klasse er veldig avgjørende.

Bente beskrev det «sosiale livet i en klasse» som avgjørende for å unngå at elever har et unødvendig høyt fravær. Jeg tolker utsagnet som at hun selv er bevisst på å jobbe godt med å skape trygghet og rom for alle i klasserommet, ved at hun beskrev at alle skal føle seg sett og hørt. Lignende uttalelse hadde Anne: «klassemiljø og tryggheten i en klasse har alt å si. Dette må jobbes med hele tiden». Også Elin understreket viktigheten av et godt klassemiljø, knyttet opp mot tryggheten for å møte opp på skolen. Dette kom til uttrykk gjennom uttalelsen:

For å skape et klasserom som elevene ønsker å komme til og å delta i jobber vi mye med å skape veldig trygge rammer som passer for alle. Vi bruker mye tid på å leke og på denne måten skape gode relasjoner mellom alle som går i den samme klassen.

Gjennom uttalelsen tolker jeg at Elin så en sammenheng mellom et godt klassemiljø med gode relasjoner og lek. Jeg forstår det også som at hun tenkte på leken og tryggheten som kommer av gode relasjoner som forebyggende faktorer for et høyt skolefravær. Hun beskrev også en opplevelse hun har hatt, men en elev som ofte strevde med å komme seg på skolen, som gjorde henne ekstra oppmerksom på viktigheten av denne gode relasjonen:



Det jeg opplevde da var at min rolle var avgjørende. Eleven kom aldri på skolen om jeg ikke var der. Jeg studerte da, og var derfor borte to dager i uken. Det handlet om å bli tatt imot, og å vite at det er noen som vet om den vanskelige situasjonen eleven sto i. Jeg tror det i mange situasjoner kan være med på å løse det litt, at eleven vet at læreren vet hvorfor det er vanskelig å komme på skolen.

Slik jeg forstår uttalelsen tenker Elin at relasjonen hun hadde til denne eleven var avgjørende, for at eleven skulle orke å møte opp. Eleven gikk gjennom en vanskelig tid, og det at Elin visste om situasjonen opplevdes som en trygghet, som gjorde det enklere å møte opp.

### **5.3 Ressurser**

Alle informantene fremhevet mangel på ressurser i skolen som utfordrende for å oppdage og forebygge bekymringsfullt fravær. Mangelen på flere «hender» ble trukket frem som en risikofaktor for potensielt å ikke kunne ta seg tiden til å virkelig dykke ordentlig inn i fraværet. Anne forklarte dette slik:

Det er en konstant ressursmangel på lærerkrefter, spesialpedagogkrefter, assistentkrefter. Skolen har aldri vært så presset på hjelpende voksenhender og voksenprat som kan være med på å skape den tryggheten barn trenger. Du får ikke til å skape de trygge gode rammene som gjør at barna ser at skolen er et godt sted å være, og at læreren ser deg.

Jeg tolker utsagnet til Anne som at hun følte hun står mye mer alene enn hun tenker er forsvarlig, og at dette fører til at enkelte ting blir nedprioritert. Dette har likhetstrekk med slik Dina uttrykker seg:

Når det butter, og du ikke kan få hjelp til å avlastes for å få bygget de trygge rammene trygge nok, fordi du står alene, det er da det kan glippe. At du faktisk ikke får tid til å legge ned sjela de i det bekymringsfulle fraværet.

Dina uttrykte også faren ved å mangle ekstra hjelp, gjennom å presisere at du ikke får tid til alt du ønsker når du står alene. Slik jeg tolker dette mener hun at det ikke hjelper å ha kunnskapen om hva du skal gjøre, dersom tiden og mangelen på hjelpende hender gjør at du

uansett ikke får gjennomført det du selv anser som riktig og viktig. Lignende uttalelse kom også Elin med:

En kontaktlærer burde, i mine øyne, ikke ha så mye undervisning som man har i dag. Det burde vært mer fleksibel tid til å bruke på trivsel og relasjoner. Jeg har noen timer nedsatt på grunn av funksjoner, som jeg egentlig skal bruke til arbeid rettet mot det, men det gjør jeg ikke. De timene blir brukt til de situasjonene jeg har i klassen nå. Så jeg velger å bruke tiden jeg har nedsatt på elevene, for å skape et bedre og tryggere miljø, også gjør jeg arbeidet knyttet til funksjonene på fritiden. Hadde jeg ikke valgt det, hadde jeg ikke kunnet gjøre jobben min.

Jeg tolker uttalelsen til Elin som at hun mener hun ikke hadde strukket like godt til som kontaktlærer med mindre hun hadde hatt nedsatt tid i løpet av skoledagen, til å ta tak i elevsaker. Dette til tross for at tiden hun har nedsatt skulle vært brukt på noe annet, som hun heller velger å ta meg seg hjem. Dina kom med en uttalelse som støtter Elins tankegang «en kontaktlærer burde ha nedsatt mer tid til sosialt arbeid».

Flere av informantene trakk også frem forebyggende arbeid mot utvikling av høyt fravær som en utfordring som kan kobles sammen med mangel på ressurser. Dina påpekte dette gjennom uttalelsen «jeg synes ikke det er så mye fokus på hvordan vi kan forebygge bekymringsfullt skolefravær. Det er mer fokus på å sette «alle kluter til» når elevene først er helt borte». Slik jeg forstår dette mener Dina at skolen legger lite vekt på forebyggende tiltak, men at de derimot finner frem ressurser til å hjelpe til å løse problemet når fraværet har blitt såpass alvorlig at skolevegring har blitt et faktum. Anne hadde lignende uttalelse:

Jeg skulle ønske man var betydelig flinkere til å sette inn ressurser tidlig, allerede i barnehagen og i 1. og 2. klasse, sånn at man kunne avdekke, finne ut av, og sette inn tiltak på starten. Tenk hvor mange milliarder de ville spart seg for, etter at barna ble voksne.

Anne var opptatt av tidlig innsats, og at dette ikke foregikk etter intensjonene. Jeg forstår det som at hun mener at å sette inn flere ressurser tidlig i barns oppvekst ville være til hjelp for å stoppe en negativ utvikling, og at dette er enklere å gjennomføre, enn å snu en utvikling som

har funnet sted. Videre understreket Dina, slik jeg tolker det, at også hun mente hjelpen kom for sent:

Jeg tenker at den viktigste jobben for å forhindre bekymringsfullt fravær og stort frafall starter allerede i 1. klasse. Når skolen blir så tidlig alvorlig som den ofte blir nå, og leken faller bort, så har jeg opplevd å høre elever som går i 1. klasse allerede før jul fortelle at skolen er så kjedelig.

Utsagnet over ser jeg på som noe todelt. På den ene siden tolker jeg at Dina mente det burde fokuseres på forebygging av høyt fravær allerede fra førsteklasse, gjennom å fokusere på å skape gode arenaer bestående av godt klassemiljø og en spennende skolehverdag. På en annen side tolker jeg det som en bekymring over at enkelte barn ikke får store nok utfordringer, og opplever en følelse av kjedsomhet allerede i løpet av sitt første skoleår.

Informantene uttalte seg, som vist, om at det er for lite ressurser i skolen. Jeg tolker utsagnene som at de ønsker flere ressurser til å avlaste kontaktlæreren, fremfor flere ressurser til å kunne hjelpe eleven. Dette forstår jeg blant annet gjennom utsagnet til Dina:

For at vi skal få bukt med skolefravær så må det være noen som har en relasjon til både foreldrene, eleven og som jobber aktivt med å hjelpe til og faktisk stå i det sammen med dem.

Gjennom denne uttalelsen forstår jeg det som at det Dina mener er viktigst er hvem som står i den krevende situasjonen sammen med eleven og de foresatte, og at denne personen bør være en person med god relasjon til begge parter. Både Anne og Bente nevnte helsesykepleier i uttalelser som omhandlet ressurser en har tilgang på i krevende elevsaker som omhandler høyt og bekymringsfullt fravær.

Samtlige informanter trakk frem skolens samarbeidsaktører i saker som handler om bekymringsfullt fravær. Her nevnes helsesykepleier, Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Helsesykepleier ble spesielt vektlagt som en viktig aktør som kan brukes som en ressurs i saker med høyt og bekymringsfullt fravær. Anne uttrykte seg slik:

Hvis du alene føler du ikke når inn til eleven så kan man jo alliere seg litt med helsesykepleier, prøve å få til noen samtaler der, og hvis ikke det fører frem så kan man jo ta steget videre å prøve å få til et drøftingsmøte med PPT, kanskje barnevernet eller BUP.

Jeg tolker utsagnet til Anne som en opprømsing av noe hun vet kan prøves, men som hun muligens ikke har hatt noen stor nytte av selv. Gjentakende ganger føres samtalen på nytt mot samarbeidet med hjemmet, som jeg forstår som det informantene anser som den utvilsomt viktigste samarbeidsaktøren i saker som omhandler bekymringsfullt fravær.

#### **5.4 Fraværsregistrering**

Dette temaet tar for seg funn som omhandler registrering og oppfølging av fravær. Funnene bærer preg av ulik praksis. Et av temaene omhandlet rutiner for oppfølging av fravær som det ikke har kommet informasjon om. En informant svarte at hun ringte hjem i løpet av oppstarten av den første timen. En annen svarte at hun ringte hjem så raskt det første friminuttet startet, mens en annen forklarte at skolen hadde en policy om å ikke ringe hjem før det hadde gått tre dager uten at de hadde hørt noe om fraværet. Siste informant svarte at det skal ringes hjem for å etterspørre eleven i løpet av dagen, men presiserte at tidspunktet dette blir gjort på kommer litt an på eleven. Hun trakk også frem at viktigheten av rutinen er skapt på bakgrunn av at «det kan jo faktisk være at det har skjedd noe på skoleveien, og da er det viktig å registrere at eleven ikke er der og etterspørre så raskt som mulig». Samtlige informanter beskrev en ulik praksis. Til tross for ulik praksis, fortalte alle informantene at registrering av fravær skulle skje hver dag. Samtidig kom det frem at, i en hektisk hverdag, var dette et ideal, ikke alltid en realitet. Elin uttrykte dette slik:

Jeg vet det har vært mye diskusjoner rundt dette, for eksempel i forbindelse med at de digitale systemene har vært nede. Noen foretrekker også å føre fraværet manuelt, og ha en oppsamling for eksempel månedlig hvor de fører det videre inn digitalt. Jeg mener at de da kan risikere å gå glipp av de hjelpemidlene disse systemene faktisk har å tilby, da de for eksempel gir kurver og rød skrift for å demonstrere en bekymringsfull grense.

Slik jeg forstår uttalelsen mener hun at retningslinjene om å føre fravær digitalt hver dag har kommet fordi disse systemene vil være til hjelp for å avdekke ulike mønstre i fraværet.

Dina trakk igjen frem den skjønnsmessige forskjellen hos de ulike lærerne, og trakk videre inn hvorvidt egne erfaringer vil påvirke hvordan lærere tenker på fravær:

Det er jo lærere som tenker at 10 minutter for sent på morgen ikke kvalifiserer til å registrere fravær. Jeg vet også om de som lar det gå dersom en elev skal bli hentet litt før en dag, og dropper å registrere da det bare var snakk om for eksempel 20 minutter. De gjør det nok for å være greie på en eller annen måte, kanskje fordi de kjenner seg igjen i stresset, men det virker jo helt mot sin hensikt.

Hun bemerket hvordan enkelte lærere tenkte de gjorde eleven og familien en «tjeneste» ved å unngå å registrere fravær som omhandler forsentkomming. Slik jeg tolker uttalelsen hennes, tenker hun at denne måten å skulle være «snill» på kan gå utover at elever får den hjelpen de trenger tidsnok.

Holdninger i hjemmet knyttet til fravær ble nevnt av flere av informantene. Anne beskrev en bekymring som handlet om hva ulike foresatte anså som gode årsaker til å være hjemme fra skolen. Hun fortalte at noen elever kom på skolen på tross av tydelig svekket allmenntilstand, mens andre elever var hjemme fra skolen så raskt nesen rant litt. Når en foresatt melder inn sykdom hos eleven, kvalifiserer dette til dokumentert fravær. Allikevel uttrykte Anne en bekymring for om det faktisk var en reell årsak til fraværet:

Jeg krever at jeg skal ha en melding samme dag som fraværet inntreffer, sånn at jeg har kontroll på hvorfor de er borte. Jeg forsøker også å få en avtale om at dersom de er litt sånn halvdårlige, så kommer de på skolen, og heller gjør en avtale med meg om at jeg kan ringe hjem om formen blir dårligere.

Jeg tolker denne uttalelsen som at Anne tenker det er viktig for elever å lære seg å prøve å gå på skolen til tross for litt dårlig form. Og at en avtale om å prøve seg, for heller å dra hjem igjen, er viktig. På en annen side kan uttalelsen også tolkes som et sterkt behov for å ha kontroll. Anne kom også med en uttalelse som jeg oppfatter som en forlengelse av å være opptatt av å ta fraværet på alvor, slik at både foresatte og elever vet at læreren er oppmerksom på det:

Det er sånne grep som gjør at eleven vet at læreren er på ballen og følger med, ikke for å være slem eller vanskelig, det er jo for elevens beste, men for å vise at en bryr seg. På den måten kommer eleven i alle fall på skolen, så må man heller tilrettelegge og forme skoledagen etter avtale med eleven.

Gjennom uttalelsen til Anne forstår jeg at hun er opptatt av å sikre oppmøtet til eleven. Jeg tolker det slik at hun jobber for å vise at fraværet må ha en tydelig årsak, og tar tak så raskt noe ikke er «som det skal». På denne måten forstår jeg det på Anne som at hun mener det vil være enklere for eleven å faktisk møte opp på skolen, enn å bli hjemme.

### **5.5 Oppsummering av funn**

For å oppsummere analysen vil jeg i dette delkapitlet kort presentere hovedfunnene jeg tar med meg videre til diskusjonen. Temaet «kjennetegn på bekymringsfullt fravær» bringer med seg fem tydelige funn: Bekymringsfullt fravær er et lite definert og lite konkret fenomen. Dette fordrer store skjønsmessige forskjeller fra lærer til lærer om hvordan en oppfatter fenomenet. Igjen fører dette til at det ble uttrykket et behov og ønske om tydeligere retningslinjer. De bakenforliggende årsakene til bekymringsfullt fravær er av stor betydning, og gjentakende mønstre i fraværet er viktig å bemerke seg. I temaet «relasjoner» ble viktigheten av samarbeidet mellom skolen og hjemmet sterkt vektlagt. Det samme ble viktigheten av gode relasjoner mellom alle som er involvert i en klasse. Temaet «ressurser» bringer med seg funn som omhandler for lite ressurser i skolen, med spesielt fokus på bruken av kontaktlæreres arbeidsfordeling og tidlig innsats. Informantene omtalte en tendens til at denne hjelpen ofte blir satt inn for sent. Det siste temaet, «fraværsregistrering» avdekker funn som omhandler store forskjeller rundt hva som skal registreres og hvordan. Funnene indikerer at det er store skjønsmessige forskjeller også her.

## **6.0 Diskusjon**

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene i lys av tidligere forskning og de teoretiske perspektivene presentert gjennom Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og skolerelaterte risiko- og beskyttelsesfaktorer. Dette gjøres med formål om å besvare problemstillingen om hvilken betydning læreres forståelse av fenomenet bekymringsfullt fravær har for deres forebyggende arbeid. Forskningsspørsmålene masteroppgaven stiller vil

fungere som delkapitler i diskusjonen, og på denne måten som støtte til å besvare problemstillingen.

### **6.1 Når går fravær fra å være ordinært til å bli bekymringsfullt?**

Funnene sentrert rundt forskningsspørsmål én viser at det er store forskjeller fra lærer til lærer angående når de anser at et fravær vekker bekymring. Dette kom til uttrykk da lærerne snakket om at det er opp til lærerne selv å vurdere. Med andre ord er det en skjønnsmessige vurderinger. Det kom også frem at lærerne var usikre på hvorvidt kollegene deres hadde den samme oppfatningen som dem selv. Tidligere forskning viser at noe av utfordringene med å forstå bekymringsfullt fravær handler om at det er lite definert, nettopp fordi fraværet i seg selv ikke er en diagnose, men et symptom av en diagnose (Løvereide, 2011). Dette har likhetstrekk med det informantene i studien min beskrev.

Lærerne uttrykte seg noe selvmotsigende, knyttet til hvordan de kan oppdage hvorvidt et fravær er bekymringsfullt. På den ene siden uttrykte de et ønske om tydeligere retningslinjer. På den andre siden understreker de bekymringsfullt fravær som et så individuelt fenomen at hver enkelt sak må vurderes for seg selv, at det er avgjørende å kjenne eleven og de foresatte, følge magefølelsen og bruke det profesjonelle skjønnet i avgjørelsene. Noen av lærerne var opptatt av mønstre, årsaker og elevens fremtoning, mens andre igjen la sin lit til tallene som presenteres av retningslinjer. Jeg ser en stor spenning i dette. Dette spennet er veldig interessant. Jeg tolker det dithen at det finnes stor usikkerhet hos lærerne, i likhet med det Kearney (2016) hevder. Jeg antar at lite kunnskap om bekymringsfullt fravær og skolevegring, samt lite konkrete retningslinjer skaper denne usikkerheten som fører til tvetydige utsagn. Årsaken til at elever i risikogruppen utvikler skoleangst er ifølge Kearney (2016) at de ikke oppdages på skolen fordi lærerne mangler kunnskap om skolevegringsatferd og ikke har kompetanse til å identifisere slike elever. Lie (2021) peker på den samme problematikken, og trekker frem at lærerne mangler kompetanse på området, da det ikke er dette de i utgangspunktet har spesialisert seg på (s. 135). Slik jeg forstår mine informanter, er det blant annet bevisstheten om mangel på kunnskap som skaper usikkerhet. At lærerne etterlyste tydeligere retningslinjer og klarere definisjoner, som skal gjøre det enklere å gjenkjenne bekymringsfullt fravær kan sees i sammenheng med et ønske om tydelighet fra nasjonalt hold, og på denne måten med Bronfenbrenners eksosystem (Bronfenbrenner, 1979). Ved tydeligere retningslinjer på det lokale samfunnsnivået, ville individet, eleven, i

eksosystemet oppleve å få den samme behandlingen, uavhengig av hvilken lærer eleven har, eller hvilken kommune eleven bor i (Bronfenbrenner, 1979).

Datamaterialet viser at lærerne var opptatt av hvilke årsaker som lå bak fraværet, og at disse årsakene hadde betydning for hvordan man arbeidet videre. Dette kan sees i sammenheng med Havik (2018) og Lie (2021) sitt fokus på risiko- og beskyttelsesfaktorer i skolen. Elever er svært ulike, og det må derfor fokuseres på å tilpasse skolehverdagen etter elevene, og ikke forvente det motsatte. For å kunne fange opp hvorvidt et fravær er i ferd med å være mer enn et vanlig fravær, og bevege seg mot et bekymringsfullt fravær kan risiko- og beskyttelsesfaktorene til Havik (2018) og Lie (2021) brukes som en hjelp, sammen med kunnskap om eleven. Med kunnskap om hvilke faktorer som virker truende for den enkelte elev kan man bruke dette for å jobbe forebyggende mot en videre utvikling. Dersom en elev synes overganger i skolehverdagen er krevende, og overganger på denne måten er en risikofaktor for utvikling av høyt fravær, er det dette som må tas tak i og tilpasses for den gitte elev. Dette kan sees i sammenheng med Bronfenbrenners mikrosystem (1979), der de individuelle faktorer hos eleven selv er av betydning for utvikling.

Gjentakende mønstre i fraværet, koblet til eksempelvis enkelte dager, enkelte fag eller enkelte lærere, ble vektlagt av flere informanter, som en indikator på at fraværet er i ferd med å gå over til bekymringsfullt. Dette kan sees i sammenheng med utrygt læringsmiljø, lærerfravær, overganger og faglige vansker, som av Havik (2018) og Lie (2021) beskrives som risikofaktorer. Alle de nevnte faktorene kan unngås av en elev, ved å la være å møte opp på skolen på gitte dager eller i gitte timer der de risikerer å møte disse. Naylor et al. (1994) viser til at elever med faglige vansker kan ha større sjans til å utvikle skolevegning. Et mønster som viser fravær fra det samme faget kan indikere at dette er et vanskelig fag for eleven. Et gjentakende fraværsmønster i mitt materiale var en elev som alltid var borte fra skolen på dager da kontaktlæreren også var borte fra skolen. Dette er hva Havik (2018) og Kearney (2002) omtaler som lærerfravær som risikofaktor. Bronfenbrenner (1979) omtaler mikrosystemet som miljøer eleven tar aktiv del i, og som videre påvirker eleven direkte. Eleven som ikke var på skolen på dager som informantene ikke var der, er svært avhengig av de trygge rammene denne læreren ga. Når læreren var borte, ble eleven påvirket gjennom mikrosystemet, som igjen skaper utrygghet hos eleven (Bronfenbrenner, 1979). Denne utryggheten kan komme til syne ved at det er enklere å holde seg unna situasjonen.



Grensen mellom et ordinært og et bekymringsfullt fravær er ikke eksplisitt, og kan være vanskelig å avdekke og sette konkrete retningslinjer for. Kearney og Albano (2004), Lie (2021) og Havik (2018) forstår skolevegring som et fenomen som ikke nødvendigvis henger sammen med angstrelaterte årsaker. Denne brede forståelsen har likhetstrekk med slik informantene i denne masteroppgaven omtaler elever med bekymringsfullt fravær. Ingul og Havik (2021) hevder at noe av problemet med fenomenet og mulighetene til å oppdage bekymringsfullt fravær tidlig nok, handler om de ulike definisjonene som finnes. Kearney (2016) uttrykte en frykt for at lærere har for lite kunnskap om høyt skolefravær og skolevegring, ikke vet hvilke tegn de skal se etter, og dermed hva som bør skape en bekymring. Slik jeg forstår mine informanter er det nettopp denne usikkerheten rundt hva de skal se etter, som skaper noe av frustrasjonen. Informantene er samtidig noe delt mellom et ønske om tydeligere retningslinjer for hvordan de kan avdekke et bekymringsfullt fravær på den ene siden, og et uttrykk for frustrasjon knyttet til at det er magefølelsen en må følge, og ikke henge seg opp i antall dager. Dette har likhetstrekk med Kearney (2016) som hevder at lærerne mangler kompetanse, og er usikre på hva de skal se etter. Lærerne hadde ulik forståelse av fenomenet, samt selvmotsigende ønsker. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979) presiserer hvordan alle systemene har innvirkning på individet. Dersom alle som arbeidet i skolen hadde den samme kunnskapen om fenomenet, for å fange opp overgangen fra et ordinært til et bekymringsfullt fravær, ville alle elevene få de samme forutsetningene for å lykkes, da barnets utvikling må sees i sammenheng med omgivelsene (Bronfenbrenner, 1979). Retningslinjer på eksonivå påvirker individet i sentrum (Bronfenbrenner, 1979), som i dette tilfellet er eleven med et bekymringsfullt fravær.

## **6.2 Hvilke rutiner og hjelpemidler brukes for å oppdage bekymringsfullt fravær?**

Funnene knyttet til forskningsspørsmål to handlet om fraværsregistrering, et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet samt lærerens profesjonelle dømmekraft. Det blir også diskutert hvordan skolens ressurser har en innvirkning på hjelpemidlene som finnes for å oppdage bekymringsfullt fravær.

Datamaterialet avdekket store forskjeller og ulik praksis i fraværsregistrering. I følge Kearney (2016) er den beste måten å føre et mest mulig korrekt fravær, å gjøre dette hver eneste dag. Havik (2018) og Lie (2021) trekker frem at føring av fravær hver dag kan være en beskyttelsesfaktor på den måten at det virker forebyggende mot høyt fravær. Slik jeg forstår mine informanter gjøres registrering av fravær stort sett hver dag. Derimot er det ulikheter

knyttet til hva som faktisk blir registrert og hvordan de forholdt seg til fravær som ikke var meldt inn på forhånd. Manglende retningslinjer på systemnivå, fører til ulik praksis blant lærere, som igjen fører med seg at elevene behandles ulikt. Analysene avdekket også store forskjeller blant lærerne, på hva de gjør dersom en elev ikke møter på skolen, når det ikke er meldt inn fravær. At en elev ikke blir etterlyst etter en dag med fravær kan føre med seg en følelse av utrygghet og mangel på følelsen av tilhørighet i klassen, som begge er risikofaktorer for utvikling av bekymringsfullt fravær (Havik, 2018; Lie, 2021, Kearney, 2008). At det ikke kommuniseres mellom skole og hjem om en elev som ikke møter opp på skolen, gir indikasjoner på lite samarbeid mellom skole og hjem. Dersom det gjennom eksosystemet (Bronfenbrenner, 1979) hadde eksistert eksplisitte retningslinjer fra nasjonalt hold, som uttrykket at fravær skal registreres digitalt hver dag, ville dette hatt innvirkning på eleven, gjennom systemperspektivet. Slik lærerne uttalte seg oppfatter jeg det også som om de hadde sett på dette som hjelp og trygghet til å utføre sitt arbeid korrekt.

I min studie blir skole-hjem samarbeidet ansett som avgjørende i saker som omhandler bekymringsfullt fravær. Havik (2018, s. 14) påpeker at for elever med høyt fravær må både skolemiljøet og hjemmemiljøet til eleven inkluderes og sees i et større system. Skole-hjem samarbeidet er et eksempel på samhandlingen mellom individene i mikrosystemet til eleven (Bronfenbrenner, 1979). For å forstå elevens utvikling, må vi ifølge Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell også se på disse samhandlingene mellom individene i mikrosystemet til eleven (Bronfenbrenner, 1979). Et skole-hjem samarbeid som er preget av en positiv relasjon og en gjensidig respekt mellom individene, vil ifølge Bronfenbrenner (1979) gagne eleven. På samme måte kan et negativt forhold mellom skole og hjem virke skadende for eleven, og spesielt for elever som strever med høyt fravær. Individet og miljøet er begge sentrale aspekter i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979), og det vil derfor ha liten nytte å utelukke en av disse ved behandling eller hjelp. Et godt skole-hjem samarbeid kan bidra til å opprettholde skolegangen til eleven, noe Ingul og Havik (2021) fremhever som viktig for å unngå å trigge et mønster som skaper mer fravær, da fraværet i seg selv er den største opprettholdende faktoren for utviklingen av skolevegring. Dette igjen viser til viktigheten av samspillet mellom individet og miljøet rundt individet, som presentert gjennom Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Mesosystemet, som innebærer samspillet mellom individets nære kretser (Bronfenbrenner, 1979), som i dette tilfellet er skolemiljøet og hjemmemiljøet, underbygger viktigheten av et godt samarbeid. Ifølge Bronfenbrenner (1979) har mesosystemet en nøkkelfunksjon i barnets oppvekst. Slik

jeg tolker det viser informantenes vektlegging av samarbeidet mellom skolen og hjemmet en forståelse av hvor viktig dette samspillet er for utviklingen til eleven.

Ut fra min analyse fremstår lærerens profesjonelle dømmekraft som viktig i avgjørelsen av hvorvidt et fravær er bekymringsfullt eller ikke. Den profesjonelle dømmekraften fremstår som et hjelpemiddel i avgjørelsen om hvorvidt et fravær bør vekke grunn til bekymring. Det ble blant annet trukket frem viktigheten av å ikke vente til tallet for antall dager stemmer overens med rutinen for oppfølging av fravær, men å følge magefølelsen dersom noe skurret. For å kunne få en korrekt magefølelse i saker med høyt fravær er læreren avhengig av å ha en god relasjon til eleven. Havik (2018) og Lie (2021) omtaler gode relasjoner som en beskyttelsesfaktor. Dersom en elev på en annen side blir introdusert for et menneske han eller hun ikke har en relasjon til eller er trygg på, vil det heller kunne være en risikofaktor for videre utvikling av fraværet (Havik, 2018). Av skolens samarbeidsaktører trakk mine informanter spesielt frem helsesykepleier. Denne stillingen har ofte en base på skolen og er, slik jeg forstår mine informanter, også kjent for elevene. Dersom helsesykepleier er kjent av eleven fra før, og disse har en god relasjon, vil dette trolig kunne være en god ressurs og sees i sammenheng med beskyttelsesfaktoren som omhandler relasjoner og trygghet (Havik, 2018).

Ressurser i form av «flere hender» i klasserommet kom også frem som et hjelpemiddel for å oppdage bekymringsfullt fravær tidlig. Derimot ble dette nevnt som et hjelpemiddel informantene savnet. For å oppdage og ta tak i fravær tidlig ble det sagt at en må ha tid og mulighet. Jeg tolket informantene dithen at de ofte må ty til løsninger i form av «brannslukking» fremfor forebygging, fordi de står alene. Igjen er vi inne på strukturene i Bronfenbrenners (1979) eksosystem, som får en tydelig innvirkning på elevene. Tidlig innsats i form av det informantene i min undersøkelse henviser til som «flere hender» tidlig i elevenes skolegang, er også presentert i Meld. St. 6 «Tett på – tidlig innsats i barnehage, skole og SFO» (2019-2020). Stortingsmeldingen presiserer at tidlig innsats er et av de bærende prinsippene for regjeringens arbeid med å forbedre det norske utdanningssystemet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 8). Videre presiserer stortingsmeldingen at for å lykkes med å nå målet om en god utdanning og like muligheter for alle, må vi starte tidlig (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 22). Med «flere hender» vil læreren også få mer tid til å jobbe med relasjonen til elevene i sin klasse. Analysene mine viser til en etterspørsel av tid til relasjonsarbeid. Gode relasjoner vil ifølge Havik (2018) virke forebyggende på bekymringsfullt fravær, ved å skape en opplevelse av tilhørighet og trygghet.

### **6.3 Hvordan beskrives det forebyggende arbeidet mot bekymringsfullt fravær?**

De sentrale funnene knyttet til forskningsspørsmål tre handler i stor grad om relasjoner. Relasjonene mellom skolen og hjemmet, relasjonen mellom lærer og elev og ikke minst relasjonene mellom elevene, som også kan kobles opp mot et godt klassemiljø. I tillegg til relasjoner var mangel på tidlig innsats og ressurser til forebyggende arbeid funn som beskrev vanskeligheter rundt det forebyggende arbeidet i skolen, knyttet til bekymringsfullt fravær. Mine informanter uttrykte at hjelpen kom først når det var utviklet et bekymringsfullt fravær, og at det på denne måten var et større fokus på det reparerende fremfor det forebyggende.

Å opparbeide en god relasjon med foresatte ble vektlagt av alle lærerne som deltok i min undersøkelse. Ingul et al. (2019) understreker viktigheten av et godt samarbeid med hjemmet, for å kunne oppdage tegn til skolevegring på et tidlig tidspunkt. Forskrift til opplæringsloven presiserer at opplæringen skal foregå i samarbeid mellom skolen og hjemmet, på initiativ av skolen (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1). Lie (2021) beskriver at usikkerhet hos læreren vedrørende bekymringsfullt fravær skaper en frustrasjon hos foresatte. En slik frustrasjon vil trolig være mindre i situasjoner der foresatte har en god relasjon til kontaktlæreren, og enkelt kan komme i kontakt med vedkommende. Frustrasjon hos foresatte kan forsterke problemene eleven har, gjennom at eleven merker negative spenninger mellom mesosystemene i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979), mellom de foresatte og skolen. Et godt samarbeid med hjemmet er med å påvirke eleven positivt. En elev som opplever positivitet mellom disse, vil med større sannsynlighet være positiv ovenfor skolen, enn en elev som opplever negative spenninger mellom disse.

Relasjonene som trekkes frem av informantene stemmer godt med beskyttelsesfaktorene som er presentert i denne oppgaven. Gode relasjoner skaper forutsigbarhet og trygghet, samtidig som er godt klassemiljø antakelig består av et mestringsorientert klima, som kan sees i sammenheng med beskyttelsesfaktorer for utviklingen av høyt fravær (Havik, 2018; Lie, 2021). Ser vi til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell handler dette også om hvordan elever blir påvirket av miljøet, samt hvordan miljøet blir påvirket av eleven. Dette underbygger viktigheten av en lærer som er støttende, en god leder og rollemodell i klassemiljøet (Bronfenbrenner, 1979).

Analysen viser at flere av lærerne bekymret seg over at det ikke settes inn flere ressurser tidlig i skoleløpet. Hjelpen kom inn først når det var for sent, og fokuset lå på å reparere fremfor å forebygge. Bekymringene til lærerne og viktigheten av å sette i gang tiltak tidlig er også presisert i tidligere forskning, som påpeker at det for å forebygge bekymringsfullt fravær må settes inn hjelp og tiltak på et tidlig plan (Havik, 2018; Lie, 2021; King & Bernstein, 1995; Ingul et al., 2019). Tidlig innsats, slik Meld. St. 6 (2019-2020) etterlyser, vil gi elever som står i fare for å utvikle et høyt og bekymringsfullt fravær den hjelpen som behøves tidlig. Kommunens ressurser vil på den måten påvirke eleven gjennom eksosystemet i Bronfenbrenners modell (Bronfenbrenner, 1979).

Lærere forstod bekymringsfullt fravær som noe usikkert og lite konkret. Flere var opptatt av at årsakene til fraværet var det viktigste, ikke antallet dager. Lærerne anså miljøet rundt eleven som viktig i saker som omhandler høyt fravær. Skole-hjem-samarbeidet ble spesielt vektlagt, og ble nevnt som utrolig viktig og til og med «avgjørende» i enkelte tilfeller. Kearney (2016) uttrykte en frykt for at lærere har for lite kunnskap om høyt skolefravær og skolevegring, og ikke vet hvilke tegn de skal se etter, og hva som bør skape en bekymring. Dette stemmer godt med slik jeg forstår informantene. De synes fenomenet er vanskelig. De viser forståelse for at det er svært ulike årsaksforklaringer til fraværet, og at det må brukes skjønn fra sak til sak, da alle er ulike. På en annen side etterlyser informantene tydeligere retningslinjer og klarere definisjoner på hva som skal kartlegges. Dette tolker jeg som en tydelig usikkerhet rundt fenomenet bekymringsfullt fravær. Denne usikre forståelsen påvirker hvordan lærerne snakker om fokuset de har på forebyggende arbeid.

Gjennom diskusjonens tre delkapitler har jeg løftet frem funn knyttet til oppgavens tre forskningsspørsmål, og diskutert disse opp mot tidligere forskning presentert i kapittel 2, og de teoretiske perspektivene presentert i kapittel 3. Utviklingen av bekymringsfullt fravær har blitt løftet med et fokus på skolen i et systemperspektiv, som understreker hvordan individet og miljøet individet inngår i, påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Systemperspektivet viser av at det er flere faktorer som spiller inn når et fravær er bekymringsfullt. Dette løftes også av mine informanter. Neste kapittel er oppgavens siste kapittel. Her vil jeg presentere avsluttende refleksjoner, tanker om videre forskning, samt en oppsummering av mine hovedfunn, som fører til et svar på masteroppgavens problemstilling.

## 7.0 Avsluttende refleksjoner

Denne masteroppgaven har hatt som mål å belyse læreres forståelse av bekymringsfullt fravær i skolen, og hvordan deres forståelse er med på å påvirke det forebyggende arbeidet. Dette er undersøkt gjennom problemstillingen: *Hvilken betydning har læreres forståelse av fenomenet bekymringsfullt fravær for deres forebyggende arbeid?* Tidligere forskning viser at fenomenet har et definisjonsproblem, som gjør at det er vanskelig å sammenligne og anvende ulike studier. Det har også tidligere vært et stort fokus på individet isolert sett i saker som omhandler høyt fravær. Gjennom denne oppgaven har fokuset vært rettet mot skolen som system, ved å se på individet og miljøet i samspill i et systemperspektiv.

For å undersøke oppgavens problemstilling utførte jeg en kvalitativ studie, der jeg intervjuet fire lærere fra to ulike kommuner. Jeg analyserte datamaterialet med inspirasjon fra Braun og Clarke (2006) sin tematiske innholdsanalyse. Funnene fra det analyserte datamaterialet har blitt diskutert opp mot et utvalg tidligere forskningsprosjekter, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979), samt risiko- og beskyttelsesfaktorer for utviklingen av høyt fravær (Havik, 2018; Lie, 2021).

Hovedfunnene mine tilsier at det er store forskjeller i lærernes forståelse av bekymringsfullt fravær. Det er ulikheter mellom kommunene, om hvor stort fokus fenomenet har. At fenomenet har ulik forståelse i ulike forskningsprosjekt kan sees i sammenheng med lærernes ulike forståelse av fenomenet, og har likhetstrekk med funn fra tidligere forskning på samme felt. Hvordan bekymringsfullt fravær forstås henger også sammen med hvordan læreren tenker om forebygging. Dette ser igjen ut til å skape stor variasjon i hvordan disse elevene blir møtt, og dermed også i hvilken grad de får den hjelpen de faktisk trenger. Funnene i min analyse avdekker at lærerne synes bekymringsfullt fravær er et krevende fenomen. Lærerne etterlyser på den ene siden tydeligere retningslinjer på eksnivå (Bronfenbrenner, 1979), slik at de på denne måten kan søke hjelp i vanskelige saker med mye fravær. På den andre siden kommer det frem at lærerne i mitt prosjekt mener det er avgjørende å se på hver sak med høyt fravær isolert, da det i hovedsak er årsakene og mønstrene som avdekker om fraværet er bekymringsfullt, ikke antallet dager eller timer. Det vil altså være like viktig å kartlegge årsakene til fraværet ved å se på individet på mikronivå (Bronfenbrenner, 1979). Et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet blir løftet som avgjørende, og tar med seg faktorer på makronivå (Bronfenbrenner, 1979). Viktigheten av å se individet i sammenheng med miljøet, kan se ut til å stemme overens med funn fra min analyse. Slik det fremkommer i resultatene

gir lærerne uttrykk for at de forstår fenomenet ulikt. Dette igjen skaper en ulik praksis, som fører med seg at lærere med erfaring rundt bekymringsfullt fravær har et større fokus på faktorer i skolemiljøet som virker forebyggende, i form av beskyttelsesfaktorer. Lærernes forståelse av bekymringsfullt fravær er dermed avgjørende for deres forebyggende arbeid.

Som nevnt tidligere løftet Havik (2018) frem at skolens rolle er underprioritert i forskning som omhandler høyt og bekymringsfullt fravær (s. 74). Gjennom denne masteroppgaven har jeg forsøkt å undersøke lærernes forståelse, og på den måten synliggjøre hva som faktisk foregår i skolene. Slik Postholm og Jacobsen (2018, s. 238) understreker, kan det være problematisk å hevde at funnene kan generaliseres til også å gjelde forståelsen og det forebyggende arbeidet til lærere på andre skoler, som ikke har blitt undersøkt. Dette har heller ikke vært et mål med prosjektet. Prosjektet kan imidlertid fungere som et redskap for læring og utvikling, ved at lærere kjenner seg igjen i noen av beskrivelsene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I tillegg kan det være en vekker for skoleledere, som ser hvor store forskjeller som finnes knyttet til forståelsen av fenomenet, og hvordan dette igjen påvirker det forebyggende arbeidet. Jeg håper at denne masteroppgaven, gjennom å synliggjøre de store forskjellene mellom lærernes individuelle forståelse og forebyggende arbeid, kan bidra til at forskningen på bekymringsfullt fravær i et systemperspektiv fortsetter. Med bakgrunn i funnene denne masteroppgaven presenterer, har jeg stor tro på å forebygge skolerelatert fravær, gjennom å fokusere på de skolerelaterte risiko- og beskyttelsesfaktorene som er presentert i denne oppgaven. Det alene vil ikke stoppe utviklingen av bekymringsfullt fravær og skolevegring, men kan være et positivt bidrag som kan forhindre utviklingen i større grad.

Dette prosjektet har utvilsomt hjulpet meg med utvidet forståelse og viktige kunnskaper, når jeg nå skal tre inn i en hverdag som lærer. Å ha mer fokus på det forebyggende arbeidet, fremfor å legge all vekt på tilbakeføringstiltak når skaden allerede har skjedd, vil være viktig kunnskap jeg tar med meg. Underveis i arbeidet med denne masteroppgaven er det mye jeg har tenkt at kunne vært spennende å undersøke videre. Innledningsvis nevnte jeg at høyt skolefravær er et problem både for eleven, for de foresatte, men også for samfunnet. Det kunne vært interessant å se på hvordan individer med høyt skolefravær påvirker samfunnet. En elev som ikke får fullført sin skolegang på bakgrunn av skolevegring, kan bli kostbart for samfunnet. Samfunnet har mer bruk for en elev som fullfører skolen, enn en elev som faller utenfor. Dette burde tas tak i på eksonivå (Bronfenbrenner, 1979) for å skape større gjennomføringsgrad i grunnskolen. Ved å skrive denne masteroppgaven har jeg forsøkt å

belyse viktigheten av skolens rolle vedrørende forebyggende tiltak, og hvordan læreres ulike forståelse er med på å påvirke dette arbeidet. Mitt ønske er at denne masteroppgaven kan bli en bidragsyter til at flere lærere jobber aktivt med det forebyggende arbeidet mot utviklingen av bekymringsfullt fravær, ved å fokusere på de skolerelaterte risiko- og beskyttelsesfaktorene. Jeg håper også at skolens mandat i fremtiden vil bli tydeligere i saker som omhandler bekymringsfullt fravær. Personlig vil jeg ta med meg denne kunnskapen når jeg nå skal i gang med min arbeidshverdag som lærer.



## Litteraturliste

Amundsen, M.-L. & Lerstang, C. I. (2021). Fritak for opplæringsplikt blir fritak for ansvar. *Bedre skole*, 2-2021, 16-21.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.

Blaikie, N. & Priest, J. (2019). *Designing social research*. Polity Press.

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Sage Publications Ltd.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analyses. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 11, 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022, 23. mars). Skolevegring skyldes ikke foreldre som syr puter under armene på barna. *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/rEJVMK/skolevegring-skyldes-ikke-foreldre-som-syr-puter-under-armene-paa-barna>

Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet*. Cappelen Damm.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development – experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.

Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk ressurs*. (5. utg.). Universitetsforlaget.

Castleberry, A. & Nolen, A. (2018). Thematic analysis of qualitative research data: Is it as easy as it sounds? *Currents in Pharmacy Teaching and Learning* 10, 807-815.

<https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.019>

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (4. Utg.). Sage Publication.

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Drefvelin, C., Førstund, S., Gaarder, J., Gredde-Dahl, S. & Strømman, O. (2023, 24. mars). Mobbealarm: -Eksplosjon. *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/nyheter/mobbe-alarm-eksplosjon/78833665>

Forskrift til opplæringslova (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolevegring*. Gyldendal Akademisk.

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>

Havik, T & Ingul, J. M. (2021). How to Understand School Refusal. *Frontiers in Education. Volume 6 – 2021*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.715177/full>

Imsen, G. (2018). *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.). Universitetsforlaget.

Ingul, J. M., & Havik, T. (2021). Tidlig intervensjon ved skolevegring. *Bedre skole*, 2021 (2), 28-33. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BedreSkole-0221-WEB.pdf>

Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice* 26 (2019) 46-62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>

Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: a functional approach to assessment and treatment*. American Psychological Association.

Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review* 28 (2008) 451-471.

<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>

Kearney, C. A. (2016). *Managing School Absenteeism at Multiple Tiers: An Evidence-Based and Practical Guide for Professionals*. Oxford University Press.

Kearney, C. A. & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behavior modification* (2004) Vol. 28 (1) 147-161.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0145445503259263>

Kearney, C. A. & Beasley, J. F. (1994). The clinical treatment of school refusal behavior. A survey of referral and practice characteristics. *Psychology in the Schools*, 31(2), 128-132.

[https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199404\)31:2<128::AID-PITS2310310207>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199404)31:2<128::AID-PITS2310310207>3.0.CO;2-5)

Kearney, C. A., Lemos, A. & Silverman, J. (2004). The Functional Assessment of School Refusal Behavior. *The behavior analyst today*, 5(3), 275-283. <https://doi.org/10.1037/h0100040>

King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40 (2), 197-205.

<https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>

King, N. J., Ollendick, T. H. & Tonge, B. J. (1995). *School Refusal: Assessment and Treatment*. Allyn & Bacon.

Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode - ei innføring*. (2. utg.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – prinsipper for læring, utvikling og dannelse*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole. Utdanningshistorie for lærere*. Universitetsforlaget.

Lie, B. (2021). *Redde for skolen – om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.

Løvereide, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk 4/2011*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/forskning-om-skolevegring/>

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>

Naylor, M. W., Stastkowski, M., Kenny, M. C. & King, C. A. (1994). Language Disorder and Learning Disabilities in School-Refusing Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33 (9), 1331-1337. <https://doi.org/10.1097/00004583-199411000-00016>

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Poland, B. D. (2001). Transcription quality. I Gubrim, J. F. & Holstein, J. A. (Red.). *Handbook of Interview research. Context & Methods* (s. 629-649). Sage Publication.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.

Rønningen, G. E. (2003). *Nærmiljø: nostalgi – eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid?* I: Hauge, H. A. & Mittelmark, M. B. (Red.) *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?* S. 52-73. Fagbokforlaget.

Sikt. (u.å.). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>

Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. Sage Publications.

Silverman, D. (2020). *Qualitative Research*. (5. utg.). Sage Publications.

Spaulding, S. A., Irvin, L. K., Horner, R. H., Mary, S. L., Emeldi, M., Tobin, T. J. & Sugai, G. (2010). Schoolwide social-behavioral climate, student problem behavior, and related administrative decisions. Empirical patterns from 1510 schools nationwide. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 69-85. <https://doi.org/10.1177/1098300708329011>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal.

Universitetet i Oslo. (2023, 20. mars). *Nettskjema-diktafon mobilapp*.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utaker, A. (2000). *Språklogikk*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2022, 5. oktober). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/#a185549>

Warholm, L. M. (2022, 22. mars). Skolevegring er ikke bare et skoleproblem. *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/foreldreliv/i/eEoO0g/skolevegring-er-ikke-bare-et-skoleproblem>

## **Figur- og tabell oversikt**

Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)

Tabell 1: Oversikt over informanter

Tabell 2: Et utvalg av det kodede datamaterialet

Tabell 3: Oversikt over temaer og undertemaer

## Vedlegg 1 – Intervjuguide

### Innledende spørsmål

- Kan du kort beskrive din pedagogiske bakgrunn og angi hvor lenge du har jobbet i skolen?

### Bekymringsfullt fravær

- Hva legger du i begrepet bekymringsfullt fravær?
- Når vil du si at et fravær går fra å være «ordinært» til å bli til bekymringsfullt?
- Hva skal til for at du tenker på et fravær som bekymringsfullt?

### Rutiner

- Hvilke rutiner har skolen for registrering av fravær?
- Hva gjør du dersom en elev ikke møter på skolen, og du ikke har fått noen beskjed om dette?
- Hvordan skiller du mellom gyldig og ugyldig fravær?
- Hva gjøres når fraværet er bekymringsfullt?
  - o Hvem har ansvaret?
  - o Hvilke tiltak settes inn?
- Hvordan arbeider skolen/du konkret med å forebygge bekymringsfullt fravær?

### Erfaringer

- Hvilke erfaringer har du med elever som har bekymringsfullt fravær?
- Med tanke på erfaringene du har, kan du forsøke å beskrive hvordan skolefraværet utviklet seg hos eleven?
- Basert på dine erfaringer – ser du noen fellestrekk hos elever med bekymringsfullt fravær?
- Hvordan opplever du at skolen klarer å følge opp elever som har bekymringsfullt fravær?
- Hvordan har du opplevd rutinene, strukturene og støtten i arbeidet med å følge opp elever med bekymringsfullt fravær?
- Hvilke tanker gjør du deg om hva skolen kunne gjort annerledes i saker med bekymringsfullt fravær?

- Hvilke erfaringer har du med samarbeid med foresatte i saker som innebærer bekymringsfullt fravær? Kunne skolen gjort noe annet her?
- Har dine erfaringer, og skolens erfaringer knyttet til bekymringsfullt fravær og skolevegring, ført til endringer hos dere på systemnivå?
- Hvordan erfarer du at lærerne på din skole legger de samme føringene for hva de anser som bekymringsfullt fravær?

### **Tiltak**

- Hvilke tiltak brukes på din skole for å begrense og forebygge høyt fravær?
- Hvordan jobber du for å forebygge bekymringsfullt fravær i din klasse?
- Hvilke tiltak har du mulighet til å sette inn dersom du har et bekymringsfullt fravær i din klasse?
- Hva mangler du som lærer, for å kunne arbeide forebyggende med bekymringsfullt fravær?
- Har du noen forslag til endringer på kommunalt eller nasjonalt nivå som du tenker er viktig for å forebygge alvorlig skolefravær?
- Er det noe du vil tilføye, eller har du noen kommentarer til tematikken som du ikke føler har blitt belyst gjennom dette intervjuet?



## Vedlegg 2 – Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

776168

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

20.10.2022

**Prosjekttittel**

Bekymringsfullt fravær i barneskolen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanninger og språk / Institutt for pedagogikk, IKT og læring

**Prosjektansvarlig**

Reidun Hoff-Jensen

**Student**

Juliane Ødegård

**Prosjektperiode**

01.10.2022 – 30.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

**Kommentar****OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

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

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

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

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2023.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

## PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet  
«*Bekymringsfullt fravær i barneskolen*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan erfarne lærere i barneskolen forstår begrepet bekymringsfullt fravær, samt hvordan dette arbeides forebyggende med. I dette skrivet fremkommer informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

### Formål

Prosjektet er en masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1-7 ved Høgskolen i Østfold. Formålet med masteroppgaven er å undersøke hva erfarne lærere i barneskolen anser som bekymringsfullt fravær og hvordan dette arbeides med på bakgrunn av forståelsen av begrepet. Forskning viser at en begrepsavklaring mangler, og at denne mangelen fører til at det kan være vanskelig å utarbeide tydelige retningslinjer for oppfølging av fravær, samt identifisering av fravær som bekymringsfullt. Elever som utvikler alvorlig skolevegring, har ifølge forskning vist tegn til bekymringsfullt fravær i tidlig skolealder. På en annen side vil ikke alle som viser tegn til bekymringsfullt fravær utvikle seg i retning alvorlig skolevegring. Det er dette skillet, og denne forskjellen jeg ønsker å utforske i min oppgave.

Opplysningene jeg innhenter gjennom disse intervjuene er kun ment for dette prosjektet, og vil ikke bli brukt i andre sammenhenger. Intervjuet som gjennomføres vil handle om tanker rundt bekymringsfullt fravær, rutiner rundt oppfølging, faktorer som er med på å forebygge fravær og tanker om forslag til endring på systemnivå. Intervjuene baserer seg på informantenes profesjonelle tanker, vurderinger og synspunkter.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Reidun Hoff-Jenssen ved fakultet for lærerutdanninger og språk ved Høgskolen i Østfold, er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om deltakelse på grunn av din stilling i den sektoren jeg ønsker informasjon fra. Jeg har tatt kontakt med og sendt ut informasjonsskriv til ledere i grunnskoler, for å kunne

foreta et strategisk utvalg. Denne utvalgsmetoden er valg på bakgrunn av at jeg ønsker informanter som er spesielt egnet til å delta i masterprosjektet. Det er ønskelig med informanter som har erfaring med utviklingen fra bekymringsfullt fravær til alvorlig skolefravær og/eller forebygging av alvorlig skolefravær. Jeg sender ut denne invitasjonen til et utvalg skoler og håper på et representativt utvalg til mitt prosjekt.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet vil det innebære å delta på ett intervju. Intervjuet vil ha en varighet på 45-60 minutter, og tar sted der det passer deg best. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene innen utgangen av november 2022. Spørsmålene omhandler generelle rutiner knyttet til bekymringsfullt fravær, din erfaring med bekymringsfullt fravær og forebyggende arbeid, samt dine tanker om hvordan skolen best mulig kan forebygge bekymringsfullt fravær hos sine elever. Det er ingen spørsmål knyttet til enkeltelever eller sensitiv informasjon.

Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, som deretter vil bli transkribert av undertegnede. Data lagres og håndteres i henhold til regelverket.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysninger som fremkommer i intervjuet, vil bli anonymisert. Dette gjelder både eventuelle direkte identifiserbare opplysninger (for eksempel navn) og eventuelle indirekte identifiserbare opplysninger (for eksempel skole). Intervjuene transkriberes uten personopplysninger. I transkripsjonen vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Transkripsjonene lagres i passordsbeskyttede mapper. Lydfilene blir oppbevart på en beskyttet server hos Høgskolen i Østfold, til masteroppgaven har fått sensur. Med andre ord vil all innhentet informasjon være

anonym. Det er kun min veileder, Reidun Hoff-Jenssen og jeg som vil ha tilgang til personopplysningene.

All forskning må offentliggjøres, dokumenteres og forklares for å ha gyldighet. Jeg trenger derfor et informert samtykke, tillatelse fra deg, til å offentliggjøre fra innholdet i intervju. Alt materialet som benyttes i publikasjoner vil være anonymisert. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

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

Innhenting av data til prosjektet skal etter planen gjennomføres høst 2022 og tidlig vår 2023. Prosjektet skal etter planen avsluttes innen utgangen av juni 2023.

Innhentede opplysninger anonymiseres og opptak slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent.

Datamaterialet som er anonymisert vil bli oppbevart til mulig videre bruk i forskningsøyemed.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra fakultetet for lærerutdanninger og språk ved Høgskolen i Østfold har Personverntjenester i Sikt vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

I dette forskningsprosjektet vil du ikke kunne identifiseres i datamaterialet og ingen personopplysninger om deg vil bli lagret.

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

- Fakultetet for lærerutdanninger og språk ved Høgskolen i Østfold ved Reidun Hoff-Jensen. Epost: [reidun.hoff-jenssen@hiof.no](mailto:reidun.hoff-jenssen@hiof.no) Telefonnummer: 696 08 129
- Masterstudent ved fakultet for lærerutdannings og språk, Høgskolen i Østfold ved Juliane Ødegård. Epost: [juliane.odegard@hiof.no](mailto:juliane.odegard@hiof.no) Telefonnummer: 950 05 159
- Personvernombud hos Høgskolen i Østfold: Julie Dessen. Epost: [personvern@hiof.no](mailto:personvern@hiof.no) Telefonnummer: 950 61 930

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

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

Med vennlig hilsen

Reidun Hoff-Jensen  
(Forsker/veileder)

Juliane Ødegård  
(Masterstudent)

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bekymringsfullt fravær i barneskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at det blir gjort lydopptak av intervjuet.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)