



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS-1 19H	Vårsemesteret, 2020
	Åpen
Forfatter: Lene Scheiene Myklebust (signatur forfatter)
Veileder: Trude Havik	
Tittel på masteroppgaven: Skolefravær og samarbeid – rektors forståelse og erfaring	
Engelsk tittel: School non-attendance and cooperation - the principal's understanding and experience	
Emneord: Skolevegring Skulk Foreldremotivert fravær Samarbeid	Antall ord: 25738 + vedlegg/annet: 1434 Stavanger, 09.06.2020

Forord

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til de fem rektorene på ungdomsskolene i Rogaland som har gjort denne prosessen mulig. De stilte opp med stort engasjement for ytterlige bidrag til at denne problemstillingen ble belyst.

Videre vil jeg takke min eminente veileder Trude Havik for hennes innsats i denne prosessen. Det har vært en unik situasjon å få muligheten til å diskutere temaet skolefravær med en som selv er forsker på området. Takk for god hjelp, tålmodighet og inspirasjon!

Å jobbe med denne oppgaven har vært lærerikt og inspirerende, både personlig og faglig.

Og sist men ikke minst, takk til mannen min som har holdt ut med meg i oppturer og nedturer, og som har hatt tro på meg når jeg selv ikke hadde det i deler av skriveprosessen. Takk til min datter og sønn som holder meg jordet.

Stavanger, Mai 2020

Lene Scheiene Myklebust

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Målet med denne mastergradsoppgaven var å undersøke hvordan skoler forstår og arbeider med skolefravær. Fem rektorer ved fem ungdomskoler i Rogaland ble intervjuet. Rektors forståelse av skolevegring, skulk og foreldremotivert fravær har betydning for hvordan de møter ungdommene og for hvordan de samarbeider med foreldrene og hjelpeinstansene om å iverksette tiltak. Skolevegring forstås som ungdom som unngår skolen, ofte assosiert med emosjonelle vansker, angst og depresjon. De som skulker skolen forsøker oftere å skjule fraværet for andre og det er ikke assosiert med emosjonelle vansker. Foreldremotivert fravær forstås som foreldre som bevisst eller ubevisst holder barnet hjemme fra skolen av ulike årsaker. Årsakene til de ulike fraværstypene er knyttet til flere faktorer ved både individ, skole- og hjemmeforhold. Langvarig skolefravær kan føre til manglende faglig og sosial opplæring og ungdommene kan bli møtt med liten forståelse.

Problemstilling

Hva er rektors forståelse av ulike typer fravær og hvordan opplever de samarbeidet med foreldre og hjelpeinstansene når ungdom har fraværproblematikk?

Metode og dataanalyse

Intervjuene ble analysert ved bruk av tematisk analyse. For å belyse problemstillingen, ble resultatene drøftet opp mot relevant teori innen fraværproblematikk.

Resultater og konklusjoner

Rektorene knyttet skolevegring til psykiske plager. Skulk ble assosiert med udokumentert fravær ikke relatert til psykiske plager. Foreldremotivert fravær ble knyttet foreldrenes psykiske plager som påvirket ungdommen. Rektorene opplevde samarbeidet med foreldrene som tilfredsstillende i saker med skolevegring. Faktorer for et vanskelig skole- hjem samarbeid var forventningsbrist mellom foreldrene og skole, i tillegg til vanskelige hjemmeforhold. Samarbeid med eksterne hjelpeinstanser som BUPA og PPT ble beskrevet som velfungerende. Faktorer som opplevdes som mer krevende var knyttet til taushetsplikten og barnevernstjenesten, lav prioritet fra fastlege og mangel på fagfolk innenfor psykisk helse. Hvordan fravær kan påvirke medelevene ble også trukket frem som problematisk.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Bakgrunn og formål.....	3
Problemstilling.....	3
Metode og dataanalyse.....	3
Resultater og konklusjoner.....	3
Tittel	6
1.0. Innledning.....	6
1.1. Problemområde og problemstilling	6
1.2. Bakgrunn for valg av tema.....	7
2.0. Teoretisk tilnærming.....	8
2.1 Bakgrunn	8
2.2. Skolefravær i et historisk perspektiv	9
2.3. Årsaker og tilleggsvansker	11
2.4. Ulike typer skolefravær	13
2.4.1. Skolevegring	13
2.4.2. Skulk	14
2.4.3. Foreldremotivert fravær	16
2.5. Samarbeid mellom skole og hjem	18
2.6. Samarbeid med eksterne hjelpeinstanser.....	19
2. 7. Rektors rolle	21
3.0. Metode	22
3.1. Intervju som metode	22
3.2. Utvalg.....	24
3.3. Intervjuprosessen	25
3.4. Forskningsetiske vurderinger	25
3.5. Design	26
3.6. Mulige feilkilder.....	28
3.7. Validitet og reliabilitet.....	29
3.8. Forskerens ståsted til miljøet	30
3.9. Overførbarhet.....	31
4.0. Resultater.....	32
4.1 Redegjørelse for funn	32

4.2. Ulike typer fravær.....	32
4.2.1. Forståelse av skolevegning.....	32
4.2.2. Forståelse av skulk.....	33
4.2.3. Forståelse av foreldremotivert fravær	34
4.3. Rektorenes opplevelse av samarbeid med foreldre	36
4.4. Utfordringer med foreldresamarbeid	39
4.5. Rektorene om samarbeid hjelpeinstanser	43
4.6. Samarbeid med barnevernet.....	46
4.7. Oppsummering av resultater	51
4.0. Drøfting av resultater.....	52
5.0. Skolevegning	52
5.2. Skulk	52
5.3. Foreldremotivert fravær	53
5.4. Samarbeid med foreldre	54
5.5. Samarbeid med eksterne hjelpeinstanser.....	58
6.0. Avslutning	62
6.1. Konklusjoner	62
6.2. Metodiske valg	63
Kilder.....	65
Vedlegg.....	68
Vedlegg 1 Samtykkeskjema	68
Vedlegg 2. Intervjuguide	72

1.0. Innledning

1.1. Problemområde og problemstilling

Skolefravær er et komplekst tema som har fått økt søkelys den siste tiden, og det ser ut til å være et økende problem (Havik, 2018). Denne høsten (2019) ble det i Norge for første gang arrangert en internasjonal konferanse om skolefravær (INSA-konferansen) der ungdommer, praktikere, foreldre og forskere fra flere land deltok for å dele kunnskap og erfaringer. Utdanningsminister Jan Tore Sanner åpnet konferansen og la vekt på at skolevegring og skolefravær står høyt på agendaen i norsk skolepolitikk, og at det er viktig sette inn flere sammenhengende tiltak. Han trakk også frem de nye læreplanene der arbeidet med å få ned skolefraværet innebærer å ta tak i utfordringene når elever ikke møter opp på skolen. Dette viser aktualiteten av tema for denne mastergradsoppgaven. Skolens betydning for samfunnet er fastslått ved opplæringsplikt i Norge. Fravær over lengre tid har alvorlige konsekvenser for ungdommene fordi de går glipp av læring, både faglig og sosialt. Et godt samarbeid mellom, skole, hjem og utenforstående aktører er i elevenes beste interesse. Skolens rolle i forhold til skolefravær og iverksetting av tiltak i samarbeid med eleven, foreldrene og i mange tilfeller eksterne hjelpeinstanser, er sentral både for å oppdage elever som strever med skolefravær og iverksetting av tiltak for å få dem tilbake på skolen. Hvordan ansatte i skolen forstår skolevegring, skulk og foreldremotivert fravær er viktig for hvordan skolen møter elever¹ med fraværproblematikk og for samarbeidet om å iverksette tiltak. Målet med denne mastergradsoppgaven er å undersøke rektors kunnskap om skolevegring, skulk og foreldremotivert fravær i ungdomsskolen, og hvordan de opplever samarbeidet mellom skole og hjem og eksterne hjelpeinstanser. Et godt samarbeid mellom skole, hjem og utenforstående aktører er i elevenes beste interesse. Skolevegring forstås i denne oppgaven som alvorlige vansker med å gå på skolen, assosiert med emosjonelle vansker som angst og depresjon der foreldrene er klar over fraværet og har forsøkt å få ungdommen til å gå på skolen (Heyne, Gren-

¹ Jeg varierer mellom de tre begrepene: *elever*, *barn* og *ungdom* men de har samme betydning.

Landell, Melvin Glenn, Gentle-Genitty, 2019). Skulk betegnes som ugyldig fravær, og er oftere assosiert med antisosial atferd men er ikke til psykiske lidelser i samme grad som i skolevegring (Berg, 1997). Foreldremotivert fravær forstås som fravær som er motivert av foreldrene (Heyne et al., 2019). Årsakene til de ulike fraværstypene kan skyldes både individuelle forhold, hjemmeforhold og forhold i skolen. Oppgaven består av en teoretisk del og en empirisk del. Selv om det finnes en del nyere forskning om temaet, ser man et stort behov for kunnskap om hvordan forstå skolefravær og få til et godt samarbeid mellom skole- hjem og eksterne hjelpeinstanser. Med bakgrunn i dette blir min problemstilling som følgende:

Hva er rektorers forståelse av ulike typer fravær og hvordan opplever de samarbeidet med foreldre og hjelpeinstansene når ungdom har fraværproblematikk?

1.2. Bakgrunn for valg av tema

Mitt første møte med elever som ikke mestret å gå på skolen i min jobb som lærer i ungdomsskolen, skapte en interesse for temaet. Med vekslende hell klarte vi som skole å tilrettelegge for disse elevene, men jeg møtte frustrerte foreldre som strakk seg langt for å få barnet sitt på skolen. Likevel kunne både foreldre og skolen kunne komme til kort i disse sakene, og det var et behov for å vite mer om gapet mellom hjem og skole, hvem som skal bistå foreldrene når de trenger veiledning og praktisk hjelp, og eventuelt barnevernet sin rolle. De ulike skolene kan ha ulike perspektiver på skolefravær, og det finnes få felles føringer for hvordan man skal gå frem når elevene strever med høyt skolefravær. Behovet for en effektiv intervensjon for å forebygge skolevegring er tydelig (Heyne, Gren-Landell, Melvin, Gentle-Genitty, 2019).

2.0. Teoretisk tilnærming

I dette kapitlet presenteres teori og tidligere forskning som er knyttet til studiens formål. I tillegg defineres begrepene *skulk*, *skolevegring* og *foreldremotivert fravær*. Det teoretiske utgangspunktet er grunnlaget for diskusjonen av funnene, og vil være rettet mot oppgavens følgende problemstilling:

Hva er rektorers forståelse av ulike typer fravær og hvordan opplever de samarbeidet med foreldre og utenforstående hjelpeinstanser når ungdom har fraværproblematikk?

2.1 Bakgrunn

Skolen skal gi den kommende generasjonen den kompetansen eleven trenger for å kunne bære samfunnet videre (Bru, Idsøe, Cosmovici & Øverland, 2018). Ungdommer tilbringer en stor del av livet sitt på skolen, og i tillegg til venner og familie, er skolen en stor del av deres liv. Selv om skole og utdanning handler mye om læring av faglige kunnskaper, dreier det seg også om å se hele mennesket. Noen elever har større utfordringer enn andre med å ta vare på seg selv, og noen strever med å utvikle evne til mestring. Disse elevene har et ekstra stort behov for en skole som inkluderer mangfoldet blant elevene. Det er også viktig at skolen klarer å avdekke elevenes behov, skape gode relasjoner med elevene og tilrettelegger for et godt læringsmiljø (Bru et al., 2018). Der de fleste ungdommer går frivillig på skolen og finner glede der i større eller mindre grad, men likevel er det noen som strever med å gå på skolen og har mye og høyt fravær uten gyldig grunn. Langvarig og vedvarende fravær fra skolen kan ha negative konsekvenser på kort og lang sikt, både for elevene og deres familier. Elever som har fravær i skolen over lengre tid, kan risikere å gå glipp av muligheten til å utvikle seg akademisk, sosialt og emosjonelt (Havik, 2015a).

Ifølge opplæringsloven er det opplæringsplikt i Norge, og det er foreldrenes plikt å sørge for at barna kommer på skolen med mindre de ikke er syke eller har fått innvilget søknad om fri (Havik, 2018). Ifølge opplæringsloven § 2 - 1, er det plikt til grunnskoleopplæring i 10 år, og en rettighet i 13 år. Likevel er det noen foreldre som strever med å følge opp dette ansvaret (Havik, 2015a). I motsetning til det “vanlige sykdomsfraværet” kan langvarig fravær opptre som “det uforståelige fraværet” fra medelevers side og kan skape en taperdefinisjon av eleven som strever med å gå på skolen. Dette kan påvirke medelevers holdning til barnet, og barnet blir ikke ansett som et fullverdig medlem av klassen. Denne taperposisjonen kan føre til at

barnet justerer sine egne forventninger om prestasjoner, og det oppstår en vond sirkel som er vanskelig å snu. Det er også en fare for at denne dårlige troen på egne evner bringes videre til andre livsområder og kan bli en permanent del av barnets selvoppfatning (Myhrvold-Hanssen, 2007). Noen ganger er det naturlig å ikke ønske å gå på skolen, og de fleste elever har gyldige grunner de gangene de har fravær. I slike tilfeller utgjør det ikke en fare for elevene. Men det er noen elever som ikke makter å komme seg på skolen over lengre tid, og grunnene til dette er oftest komplekse og sammensatte.

Overordnet del, verdier og prinsipper for grunnopplæringen, tredje prinsipp for skolens praksis understreker viktigheten av at elever som strever og har problemer med læring gjennom hele skoleløpet har krav på støtte fra skolen og andre utenforstående hjelpeinstanser (Utdanningsdirektoratet, 2020, side 15 og 16):

“Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet. Elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning. Elever kan streve, og det kan oppstå ulike problemer med å lære gjennom hele opplæringsløpet. Lærerne kan få god støtte fra andre yrkesgrupper både til å avdekke utfordringer og til å gi elevene den hjelpen de trenger. Det kan være av avgjørende betydning for elevens utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene oppdages”

2.2. Skolefravær i et historisk perspektiv

Skolefravær ble et problem alt da skole og opplæring ble obligatorisk. I 1889 ble det obligatorisk i Norge å gå på skole i 7 år, og i 1969 ble det obligatorisk i 9 år. Den første til å beskrive skolevegring knyttet til frykt for at noe fryktelig kunne skje med moren, var Brodwin (1932 i Havik, 2015a). Noen år senere beskrev Partridge (1939 i Havik, 2015a) psykonevrotisk skulk, og deretter ble det publisert en artikkel av Johnson (1941 i Havik, 2015a) der begrepet skolefobi ble beskrevet. På 1960 og 70-tallet ble konseptualisering av atferd innenfor skolefravær anvendt. I 1969 utviklet Berg (Berg et al., 1969 i Havik, 2015a) noen kriterier for skolefravær som tydelig skiller mellom skolefravær og skulk (se delkapittelet skolevegring). På 1980- og 90-tallet hevdet forskere at skolefravær basert på emosjonelle vansker kunne ha flere bakenforliggende faktorer enn ulike former for angst og depresjon (Havik, 2015a). Begrepet skolefravær ble brukt for å identifisere koblingene mellom et bredt spekter av årsaker og risikofaktorer. Fra dette perspektivet kunne elever med skolefravær ha sosial angst, generalisert angst, enkle fobier eller annen frykt forbundet med faktorer i skolen. Dermed har skolefobi blitt

erstattet med en bredere og mer inkluderende konseptualisering av problemstillingen (Kearney, 2001 i Havik, 2015a).

Forskningslitteraturen fra 1900-tallet var basert på en funksjonell tilnærming til skolefravær levert av Kearney og Silverman (Kearney & Silverman, 1996, 1990, 1993 i Havik, 2015a). Denne tilnærmingen inkluderte skolefraværskalaen som var det eneste måleinstrumentet designet for evaluering av elever med skolefravær på den tiden. Her kom det frem at årsakene til at elevene ikke møter opp på skolen kunne være: 1. Unngåelse av negative opplevelser på grunn av spesifikk redsel eller generell overdreven frykt relatert til skolen, 2. trekker seg unna ubehagelige sosiale situasjoner, 3. oppnå oppmerksomhet fra foreldre eller viktige andre, klager over somatiske plager og ønsker å være hjemme fra skolen, 4. søker mer givende opplevelser som gis utenfor skolen, som for eksempel å møte andre venner eller spille dataspill eller se på TV. Det er en viss overlappning mellom disse funksjonene (Kearney, 2003, i Havik, 2015a). Dessuten viser noen elever ingen tegn på disse fire funksjonene, fordi de ikke inkluderer for eksempel foreldremotivert fravær, subjektive helseproblemer eller somatiske symptomer (Havik, 2015a).

Foreløpig er det lite som tyder på at det vil bli enighet om hvordan skolefravær skal konseptualiseres og klassifiseres. En artikkel av Heyne, Gren-Landell, Melvin & Gentle-Genitty (2019) tar opp problemet med å finne en felles enighet. Den tar opp den flere tiår lange diskusjonen om de beste måtene er å konseptualisere og klassifisere ulike former for skolefravær, og avslutter med praktiske forslag til feltet (Heyne, 2019). Klassifisering innebærer operasjonisering av problematisk fravær og ser på forskjellene mellom ungdommer innenfor de ulike fraværstypene. Definisjoner av problematisk fravær varierer sterkt fra land til land, men også mellom skolesamfunn. Generelt sies det at problematisk fravær er når ungdom jevnlig uteblir fra skolen (Heyne, 2019). Imidlertid varierer kriteriene for fraværsmengder (hvor mye fravær er «mye» fravær?). Heyne (2019) viser at samtidig som noen forskere benytter seg av Kearney's (2008) kriterier for å identifisere ungdom med problematisk fravær (dvs. minst 25 prosent fravær i 2 eller flere uker, eller minst 15 prosent fravær over 15 skoleuker), mens andre gjør ikke det. Noen forskere rapporterer dessuten om utbredelse av fravær basert på et minimum, for eksempel en dag, i stedet for å identifisere prosentandelen av ungdommer som viser problematisk fravær. Et eksempel på dette er en studie fra USA som indikerte at 12 prosent av ungdommene mellom 12-17 år engasjerte seg i skulk og «droppet» skolen en gang i de siste 30 dagene (Maynard et al., 2019 i Heyne, 2019). Det fantes ingen rapport om andelen av ungdom som jevnlig er fraværende fra skolen. Når det kommer til mengden av fravær, kan problematisk fravær være basert på legitimt fravær på grunn av sykdom, og virkning av fraværet

på barnet uavhengig av gyldigheten av fraværet (Heyne, 2019). Heyne og kollegene diskuterte disse manglene og ønsket å tilby en motvekt til den aktuelle trenden med å stole på differensieringen mellom skolefraværstyper. I mars 2018 møttes forskere (INSA) i Nederland for å ta opp utfordringer med skolefravær der klassifisering av problematisk fravær ble belyst (Heyne, 2019). Deltakerne i workshopen var enige om at det var viktig å se på forskjellene mellom ungdommer med skolefravær, og ta med i betraktningen at det finnes ulike typer for skolefravær; skolevegring, skulk, foreldremotivert fravær og ekskludering av skolen. Å identifisere ungdom med relativt nye fraværproblemer er sentralt i Kearneys (2016 i Heyne, 2019) svar på en intervensjonsmodell for å håndtere skolefravær. Når et nytt fraværproblem identifiseres, kan tidlige tiltak iverksettes for å forhindre at fraværet blir mer alvorlig og kronisk. Forskning understreker viktigheten av å forhindre alvorlig og kronisk fravær. Per dags dato har det meste av arbeidet med tidlig intervensjon for fravær hatt fokus på skulk. Et eksempel på dette var at Maynard og kolleger (2013) gjennomførte en metaanalyse som viste at tidlig intervensjon var effektiv for å forbedre skoleoppmøte (Maynard, McCrea, Piggott, & Kelly, 2013 i Heyne, 2019). Det finnes også forskning med en relevans for et bredere felt av skolefravær. For eksempel innfører Chu, Guarino, Mele, O'Connell og Coto (2019 i Heyne 2019) et tidlig identifikasjonssystem for fravær uavhengig av fraværstype, og Ingul, Havik og Heyne (2019) gir tips om utviklingen og rollene til fraværsteam i skolen (Heyne, 2019). De utviklet et rammeverk som kan hjelpe skolepersonell med å identifisere ungdommer som viser tegn til skolevegring (Heyne, 2019).

2.3. Årsaker og tilleggsvarsler

Det er viktig med tidlig intervensjon i skolefraværssaker, men denne vurderingsprosessen er kompleks fordi det ofte er flere faktorer som spiller inn samtidig. Det kan dreie seg om individuelle faktorer hos barnet selv, faktorer på skolen som gjør at de ikke mestrer å gå på skolen og/eller faktorer i hjemmet. Her vil noen bli presentert, uten at de blir presentert for hver type fravær, selv om noen er mer frekvente hos f.eks. skulkere enn vegrere.

Faktorer i hjemmet, som at familien har problemer, psykiske lidelser hos foreldrene og manglende grensesetting kan spille inn i barnas fravær (Ingul, 2005). Egger og kollegene (Egger, Costello & Angold, 2003) knytter også skolefravær til dårlige hjemmeforhold. Det er større sannsynlighet for at elever som skulker kommer fra et fattig hjem, bor med en enslig forsørger, er født av tenåringsforeldre og har et avslappet foreldretilsyn. Det mest slående funnet i en studie, var at minst tre fjerdedeler av disse foreldrene hadde blitt behandlet for

mentale helseproblemer (Egger et al., 2003). Elever med fraværspromatikk kunne også komme fra hjem der foreldrene ikke hadde høyere utdanning, eller en forelder som var arbeidsledig (Egger et al., 2003). Dersom en ungdom viser tegn til fremtredende skolevegring kan foreldre med angst eller depresjon være mindre mottakelige for å respondere på disse tegnene (Ingul et al., 2018). En annen faktor i hjemmet kan være foreldre som overbeskytter barna sine. Det har blitt forsket på om foreldre som overbeskytter gjør det vanskeligere for barnet som strever å separeres fra sine mødre og det komfortable hjemmemiljøet, og at det derfor blir enda mer ukomfortabelt å møte opp på skolen (Hansen, Sanders, Massaro, & Last, 1998 i Ingul et al., 2018). Men andre forskere (Egger et al. 2003 i Havik et al., 2018) fant ingen forskjeller i foreldres tendens til å overbeskytte i tilfeller der det fantes en mild form for fremvekst av skolevegring og skulk enn blant ungdommer som ikke hadde skolefravær. Fordi overbeskyttelse ble målt i hver enkel sak, i en psykososial sårbarhetsskala, kan studien ha vært en feilkilde fordi hele aspektet med å være foreldre ble ikke målt (Ingul et al., 2018). En annen mulighet kunne være at overbeskyttelse i seg selv utløser liten risiko for skolevegring, men kombinert med andre risikofaktorer som angst og depresjon, kan det bidra til utvikling- eller opprettholdelse av skolevegring (Ingul et al., 2018).

Faktorer på skolen kan bunne i skolens sosiale og økonomiske problemer, høyt lærerfravær, dårlig oppfølging av fravær, lite tilpasset undervisning (Ingul, 2005) eller ekskludering og mobbing (Havik, 2018). Mange unge med skolevegring klager over somatiske plager som hodepine, svetting, kvalme og magesmerter som årsak til fraværet. Når elevene oppgir disse symptomene kan det være et tegn på at de strever med angst (Ingul, 2005).

Noen av tegnene på angst hos barn og unge i skolen, kan være at en er ofte bekymret, har vansker med å separeres fra foreldrene og må ha følge til og fra skolen (Bru et al., 2018). Elever med angst kan ha søvnvansker som går utover skolearbeidet, irritabilitet, sinne og aggresjon. I tillegg har de vanskeligheter med sosiale relasjoner i skolen der de trekker seg unna og isolerer seg. De kan finne det vanskelig å delta i muntlige situasjoner i klasserommet, og ha vanskeligheter med å takle nye personer, steder og aktiviteter. De liker ikke overganger til for eksempel andre klasserom. De føler seg utrygge på skolen og ønsker derfor ikke å møte opp. De har dårlig selvtillit rundt egen mestring og liten tro på egne ferdigheter i skolen. Elever med angst unngår steder eller aktiviteter eller personer som kan utløse ubehagelige følelser (Bru et al., 2018). Det er ikke slik at alle elever med skolevegring er diagnostisert med, eller plaget av angstlidelser eller depresjon. Årsakene til at noen elever skulker eller utvikler skolevegring er sammensatte. I tillegg til at en høy andel av elever med skolefravær strever med angst og depresjon, kan det også være knyttet opp til ADHD og atferdsvansker eller diagnoser innenfor

autismespekteret (Munkhaugen, 2019). I tillegg kan det dreie seg om emosjonell sårbarhet og atferdsvansker (Munkhaugen, 2019).

2.4. Ulike typer skolefravær

Heyne (et al., 2019) presenterer fire typer skolefravær; skolevegring, skulk, school withdrawal (foreldremotivert fravær) og school exclusion. I denne studien inkluderer jeg tre av disse typene; skolevegring, skulk og foreldremotivert fravær.

2.4.1. Skolevegring

Kearney (2007) viser at ungdommer med skolevegring har et atferdsmønster som kan deles inn i fire funksjoner; 1. unngår skolebasert stimuli som vekker negative følelser 2. unngår ubehagelige sosiale situasjoner og/eller evalueringssituasjoner 3. ønsker oppmerksomhet fra sine signifikante nærmeste, og/eller 4. søker goder utenfor skolen, som for eksempel internett, tv og tid med venner (Kearney, 2003, Kearney & Albano, 2004, Kearney & Silverman, 1996 i Kearney 2007). Videre kjennetegnes elever denne elevgruppen av negative følelser som oppstår av tanken ved å gå på skolen. Dette ubehaget fører til at de forsøker å unngå å gå på skolen for å slippe de vonde følelsene. Ofte er foreldrene klar over at barna deres er hjemme fra skolen og de finner det vanskelig å få barna til å gå på skolen. Andre kjennetegn på skolevegrere er at de er introverte, pliktoppfyllende, stille og er sjeldent knyttet til atferdsvansker. Derfor kan de være vanskelig å oppdage. De kan også være emosjonelt følsomme og strever med angstrelaterte og fysiologiske symptomer (Thambirajah, Grandison, Louise, 2008)

Skolevegring kan oppstå uavhengig av angst (Havik, 2018). De tidligere nevnte definisjonene på skolevegring omfatter et større omfang av bakenforliggende årsaker, og gir et bredt perspektiv på synet av skolefravær. Skolevegring er ikke en medisinsk diagnose, men en konsekvens av at eleven ikke klarer å gå på skolen selv om de ønsker det (Havik, 2018). Det kan være flere årsaker til at eleven ikke makter å gå på skolen, og fraværet kan oppstå akutt eller gradvis over tid. Når fraværet går over lengre tid i strekk, kan det ses på som kronisk. Kjennetegn ved skolevegring er at eleven opplever et sterkt ubehag ved å gå på skolen og kan ofte klage på fysiske symptomer som hodepine, kvalme eller magesmerter. Årsakene til elevenes ubehag kan komme av spesielle fag, lærere, aktiviteter eller prestasjoner i skolen, eller sosiale aktiviteter. I problemer som oppstår i forbindelse med skolevegring kan det ofte være vanskelig å skille hva som er årsaken til hva. Sosiale utfordringer og lærevansker er eksempler på problemer som barn med skolevegring kan slite med. Slike vansker kan være både utløsende

årsak så vel som en konsekvens av skolevegring (Ingul, 2005). I tillegg er dette ofte elever som gjør lite ut av seg og kan derfor være vanskeligere å oppdage. Skolevegring kan oppstå på tvers av alder, kjønn og evner (Havik, 2018). Foreldrene til elever med skolevegring er ofte klar over fraværet, og ønsker å få barnet til å gå på skolen. Likevel prøver barnet å overtale foreldrene til å få lov til å være hjemme. Noen elever finner det positivt å være hjemme fra skolen fordi det reduserer ubehag og angst som de knytter til skolen. Dersom foreldrene har prøvd ut flere forsøk og tiltak for å få barnet til å møte opp på skolen uten hell, kan det dreie seg om angstbasert skolevegring (Ingul, 2005). Skolevegring er sjeldent knyttet opp til ungdomskriminalitet, slik skulk oftere er. Disse elevene er hjemme fra skolen fordi hjemmet føles som et trygt miljø og de viser villighet til å gjøre skolearbeid og har forventninger om å prestere akademisk (Havik, 2015). Nyere forskning viser at skolemiljøet har en viktig rolle når det kommer til skolevegring (Havik, 2018). Disse elevene kan for eksempel streve med å tilpasse seg sosialt eller bli utsatt for mobbing (Havik, 2018). Skolevegring ser derfor ut til å være et sammensatt og komplekst tema fordi årsakene er varierte, og det er mange faktorer som spiller inn.

Noen bruker et mer overordna begrep; skolevegringsatferd (f.eks. Kearney 2002), som er fravær motivert fra eleven selv, og som har en motvilje mot å gå på skolen eller problemer med å være i klasserommet en hel dag. Disse elevene kjennetegnes av at de er helt eller delvis fraværende fra skolen, eller at de møter opp på skolen og drar hjem før skoledagen er over. De går på skolen etter krangling og aggressiv atferd hjemme og strever med store kvaler og ubehag gjennom skolehverdagen, og de trygler omsorgspersonene hjemme om å få slippe å gå på skolen (Kearney, 2002). Skolevegringsatferd er et komplekst og heterogent fenomen som består av mange internaliserende og eksternaliserende symptomer, og det har kortsiktige og langvarige konsekvenser. Atferden blir ofte sett på som et primært problem eller som innebygd i en rekke problemer. En sentral utfordring i å klassifisere og adressere skolevegringsatferd er å konfrontere de mange symptomene som utgjør problemet. Skolevegringsatferd er ofte preget av for eksempel grader av generell og sosial angst, somatiske plager, depresjon, tretthet, frykt, trass, løpe vekk fra skole eller hjem, aggresjon og andre dårlige oppførsler (Kearney, 2002).

2.4.2. Skulk

Berg (1997) definerer skulk som barn som ikke går på skolen og forsøker å skjule det for foreldrene. Denne formen for skolefravær er assosiert med antisosial atferd som forstyrrelser i skolen, aggressiv atferd, og kriminelle handlinger (Berg, 1997). Skulk som begrep er ofte brukt om ugyldig fravær fra skolen, og er ikke assosiert med psykiske lidelser (Berg, 1997). De er

heller ikke introverte og like sårbare slik som elever med skolevegring kan være (Havik, 2015a). Innenfor skulkproblematikk kan man se at det er liten eller ingen støtte fra hjemmet. Foreldrene er uansvarlige når det kommer til skoleoppmøte og lager unnskyldninger for fraværet (Berg 1997). Dette antyder en grad av godkjenning fra foreldrene av å la barnet være hjemme fra skolen (Heyne et al., 2019). Videre viser Berg (1997) at det er viktig med en koordinert tilnærming til skulkproblematikken, der det foregår et samarbeid mellom skole- hjem, og medisinske og psykologiske hjelpeinstanser. Skulk kan være en sterk indikator på at det kan oppstå sosiale vansker i voksenlivet (Berg, 1997), noe som også støttes av Reid (2000). Reid (2000) stiller seg kritisk til det gammeldagse synet på skulk der man forbandt skulk med barn som forlot skolen for å ha det gøy i stedet for å sitte i klasserommet for å lære (Reid, 2000). Tvert imot er realiteten annerledes. Mange skulkere er ofte involverte i meningsløse aktiviteter når de er borte fra skolen, og de kjeder seg. Flere skulkere har innrømmet at de angrer på at de skulket og skulle ønske at de aldri startet med det (Reid, 2000). I flere tilfeller har skulkere blitt offer for sin egen dårlige praksis, og de oppdager ikke konsekvensene av skulk før senere i livet (Reid, 2000).

På 50- og 60-tallet ble skulk rapportert som en isolert aktivitet, mens i nyere tid ser man at skulk er organisert og forhåndsplanlagt, og at det foregår i grupper. Reid (2000) viser at i 70 - 80 prosent av tilfellene møtes skulkere sammen i grupper, mens i resten av tilfellene brukes tiden på egenhånd. Forskning viser også at det er betydelige forskjeller mellom gutter og jenter i hvordan de bruker tiden sin. Jentegrupper samles i grupper i hjemmet eller i sentrum, mens gutter vil også tilbringe tid i grupper i byen men er oftere å finne utendørs der de kanskje spiller fotball eller gjemmer seg for å røyke eller drikke alkohol (Reid, 2000). Videre knytter Reid (2000) skulk til kriminelle handlinger som rusmisbruk, vold, og organisert kriminalitet. En annen studie (Egger et al., 2003) indikerer at elever som skulker ikke har problemer med å danne vennskap, men disse vennskapene er ofte preget av konflikter. Skulk og skolevegring kan også overlappe og kan være knyttet til ulike psykiatriske diagnoser (Egger et al., 2003).

Juridisk sett er skulk et problem når foreldrene bryter sine lovpålagte plikter ved å ikke sikre at barna får en fullverdig utdanning (Reid, 2000). I tillegg har skulkere generelt en tendens til å ligge etter i skolearbeidet, og deres forstyrrende holdning og atferd kan påvirke andre elever (Reid, 2000). Psykologisk er skulk symptomatisk for elever som er usikre, har lave faglige nivåer, dårlig selvtillit og har personlighetsforstyrrelser som kan bæres videre inn i voksenlivet. Sosiologisk sett er skulk knyttet til dårlige hjemmeforhold og lav sosial status (Reid, 2000). Man kjenner ikke til den psykologiske effekten hendelser i skolen kan ha på elever som

skulker, eller hvorfor noen elever er mer sårbare enn andre. Alt vi vet er at noen elever som viser visse egenskaper har en tendens til å gå glipp av skolen enn andre som ikke har disse egenskapene. Noen av varseltegnene kan være maskering av alvorlige bakenforliggende årsaker, eller kan være et skjult rop om hjelp (Reid, 2000). Reid viser til fem mulige tegn hos elever som skulker, som lærere og andre omsorgspersoner må se etter: 1. lave akademiske ferdigheter, 2. generelt lav selvtillit, 3. de føler seg forvirret og ekskludert fra skolens fellesskap og er ikke i stand til å påvirke egne beslutninger. I tillegg kan noen skoler kan være for store til at problemet blir fanget opp, og de føler seg hjelpeløse i skolen. 4. høyere nivåer av nevrotisisme, 5. og høyere grad av antisosial atferd (Reid, 2000). Her ser man at både Berg (1997) og Reid (2000) knytter skulk til ugyldig fravær og dårlige hjemmeforhold. Berg (1997) og Havik (2015a) viser at skulk ikke er assosiert med psykiske lidelser, mens Reid (2000) knytter skulk til personlighetstrekk som lav selvtillit og nevrotisisme. Dette gjør at problemene som dukker opp ikke har noen enkle eller ensidige løsninger, og det er mange faktorer som spiller inn.

2.4.3. Foreldremotivert fravær

Lenge før begrepet foreldremotivert fravær brukt, henviste forskere til en type fravær hovedsakelig motivert av foreldrefaktorer (Heyne et al., 2019). Hiatts (1915) rapport om skulk beskrev fravær som følge av foreldrenes omsorgssvikt, der 11 av 100 ungdommer fikk lov til å være hjemme og utføre praktiske gjøremål. Brodwin (1932 i Heyne et al., 2019) bemerket at “uvitende og til og med villig oppmuntring” av foreldrene var en godkjent årsak til fravær. Kahn og Nursten (1962 i Heyne et al., 2019) skilte mellom skulk og skolevegring, preget av at foreldre bevisst holdt barn tilbake fra skolen for å dekke egne behov (Heyne et. al 2019). På 1970-tallet introduserte Berg et al., (i Heyne et al., 2019) foreldremotivert fravær. Elementer innenfor dette begrepet inkluderte foreldre som ikke forsøkte å få barnet på skolen og foreldrene er klar over at barnet ikke er på skolen. Foreldrenes uansvarlighet ble vektlagt fordi barnets fravær ble oppmuntret av foreldre som ikke aksepterte sitt ansvar med å få barnet på skolen. I påfølgende studier ble fravær som ikke oppfylte kriteriene for skulk eller skolevegring tilskrevet foreldrenes oppmuntring til å la barna forbli hjemme (Berg et al., 1985 i Heyne et al., 2019). Berg (1992) forklarte at foreldremotivert fravær oppstår når fravær tillates eller oppmuntres av uansvarlige foreldre, og har vage unnskyldninger for fraværet av foreldrene (Heyne et al., 2019). Heyne (et al., 2019) viser til Kearney og Silverman (1996 i Heyne et al., 2019) som introduserte “foreldremotivert-skoleuttak” for å skille mellom skolevegring og barnemotiverte oppmøteproblemer. Noen foreldre i denne gruppen hevdet at barnet var sykt når det faktisk ikke

var tilfelle. Årsakene til foreldremotivert fravær er varierte og noen av dem er; foreldre som syntes at det er godt å ha barna sine hjemme fordi det trenger selskap og komfort eller hjelp til å ta seg av andre familiemedlemmer (Hersov, 1990; Kearney, 2004; Klerman, 1988; Taylor & Adelman, 1990 i Heyne et al., 2019). Andre familiebaserte årsaker kan være å redusere foreldrenes egen separasjonsangst, foreldre som trenger barnet sitt i arbeid av økonomiske årsaker, frykt for at barnet skal bli kidnappet og for å straffe barnet, beskytte barnet mot faktiske eller urealistiske trusler på skolen, for å skjule at noe for skolens ansatte som manglende leksearbeid, underernæring, mishandling eller psykiske lidelser, når eleven er rettfærdig mot læreren som foreldrene er uenig med, eller foreldrenes negative syn på utdanning (Kearney 2004 i Heyne et al., 2019).

En alternativ underkategori av foreldremotivert fravær er basert på Reids (2002) observasjoner av foreldre: (1) foreldre som er anti-utdanning, (2) laissez-faire foreldre som støtter alle handlinger som er tatt av barnet deres, (3) frustrerte foreldre som har mislyktes i deres innsats for å få barnet sitt til skolen, (4) fortvilte foreldre som trenger barna sine hjemme for å passe på dem, og (5) utsatte foreldre som er små, enslige eller kommer fra etnisk minoritetsbakgrunn. Det er sannsynlig at Reids tredje kategori består av foreldre til skolevegring og som har mistet håpet etter mislykkede forsøk på å hjelpe barnet sitt på skolen (Heyne et. al 2019). De mest konsistente familiefaktorene innenfor skolefravær er psykiske helseproblemer eller medisinske forhold hos foreldrene, eller utrygge hjemmeforhold med manglende oppfølging av barnet (Munkhaugen, 2019).

Foreldremotivert fravær er et omdiskutert tema. Et grunnleggende aspekt i foreldrenes involvering, er å sikre at barna kommer seg på skolen (Havik, 2018). Det er sjeldent at foreldremotivert fravær blir registrert som ugyldig fravær fordi foreldrene ofte dokumenterer fraværet med å gi beskjed til skolen. Foreldremotivert fravær er en type fravær som er vanskelig å undersøke og kategorisere fordi eleven gir sjeldent beskjed til skolen om hvorfor de er hjemme (Havik, 2018). Derfor er denne typen fravær vanskelig å kartlegge, og omfanget av foreldremotivert fravær er utydelig. Likevel er det viktig å vite at dette også kan være en grunn til at elevene ikke møter opp på skolen. I slike saker vil ikke tiltak være like nyttige fordi det nettopp er foreldrene som trenger tiltak. Skolen og kan ha gjort alt de kan uten å lykkes, mens tiltaket egentlig ikke er tilrettelagt for de det angår (Havik, 2018).

2.5. Samarbeid mellom skole og hjem

Et sentralt forebyggende tiltak for fraværspromatikk er å ha et godt samarbeid mellom skole og hjem. Det er viktig med tidlig identifisering, iverksetting og gjennomføring av tiltak (Havik, 2018). Skolen har hovedansvar for å legge til rette for gode rutiner for samarbeid med foreldrene. De bør ta initiativ til samarbeid og være bevisste på at samarbeid fungerer best når det ikke oppstår konflikter mellom skole- hjem. Før eventuelle problemer dukker opp, er det derfor viktig at skolen legger vekt på et samarbeid preget av tillit og respekt, fordi relasjoner bygges lettest når det er fred mellom begge partene (Havik, 2018). En annen god grunn til at god kommunikasjon mellom foreldre og lærere er nyttig, er at foreldrene kan hjelpe læreren å forstå eleven og hvordan læringsmiljøet kan bli tilpasset eleven på best mulig måte. På denne måten kan også fraværspromatikken adresseres i en tidlig fase, og det kan integreres et støttende miljø rundt eleven (Bru, Havik, Ertesvåg, 2014). Det bør være lett for foreldrene å ta kontakt med skolen dersom de ser tegn til skolefravær, og dette skjer best dersom det allerede er etablert en god relasjon mellom skole og hjem.

Et annet viktig forebyggende tiltak er at skolen understreker viktigheten av tilstedeværelse på skolen, både for den enkelte eleven og for klasserommiljøet. Dette kan bidra til å bevisstgjøre foreldrene rundt egne holdninger til fravær, særlig når de også er informert om konsekvensene det vil ha for elever dersom fraværet blir langvarig (Havik, 2018). En kan også diskutere med foreldrene hva som er grunn nok til å ikke la barnet gå på skolen, og oppfordre dem til å finne en fin balanse mellom å ikke presse for hardt og å oppfordre barnet til å gå på skolen selv om de ikke føler seg helt i form (Havik, 2018).

Foreldrene må få innsyn i skolens handlingsplan mot skolefravær og bli gitt muligheten til å delta aktivt selv i denne planen. Det kan for eksempel lages en plan over hva foreldrene bør gjøre dersom det er vanskelig hjemme, og hva skolen kan bistå med i saker med fraværspromatikk. Dette er også viktig i overgangssituasjoner mellom skoleslag, slik som fra barneskole til ungdomsskole eller videregående skole (Havik, 2018). Foreldre som selv har hatt dårlige opplevelser på skolen, som strever med personlige erfaringer eller som kommer fra en annen kulturell bakgrunn kan ha ulike syn på hvordan de legger vekt på verdien av utdanning og tilstedeværelse på skolen. I disse tilfellene kan samarbeidet mellom skole og hjem være utfordrende. Her er det viktig å ta kontakt med andre støtteapparater for å hjelpe barnet (Havik, 2018). Når foreldre ikke klarer å få barnet sitt til å møte opp på skolen kan de føle seg maktesløse og at de ikke strekker til som foreldre. De føler seg alene og at de blir tilbudt enkle råd i stedet for å få støtte og omsorg. I disse tilfellene må skolen og utenforstående hjelpeinstanser vise støtte og forståelse, samtidig som de ikke er redde for å stille krav til hva

foreldrene bør gjøre (Havik, 2018). I noen tilfeller opplever ansatte i skolen manglende samarbeidsevne fra foreldrene til elever med skolevegring eller andre former for fraværspromatikk. Dette kan forklares av at noen foreldre opplever det som en fordel å ha barnet sitt hjemme fra skolen (f.eks. Christogiorgos & Giannakopoulos, 2014 i Havik, 2018).

Til tross for at foreldrene ønsker at barna deres skal møte opp på skolen, kan de bli møtt av motstand fra deres barn. Dette kan påføre foreldrene stress. Foreldrenes egen mentale helse eller familierelaterte problemer kan også være påvirkende faktorer. I disse sakene kan foreldrene trenge ekstra støtte fra de ansatte i skolen, og et godt samarbeid mellom skole- og hjem bør iverksettes så tidlig som mulig (Ingul, Havik, Heyne, 2018). Forskning har vist at mange foreldrene av skolevegrere har opplevd at samarbeidet fra skolen kun ble tatt seriøst når skolevegringen allerede hadde fått utviklet seg (Ingul et al., 2018). Ifølge disse foreldrene var tidlige tiltak viktige for å unngå skolevegring. Uansett hva som kan være årsaken til det manglende samarbeidet mellom skole og hjem, kan dårlig samarbeid øke faren for at tegn på skolevegring blir oversett. Et godt samarbeid mellom skole og hjem har positiv innvirkning på elevenes oppmøte (Ingul et al., 2018).

2.6. Samarbeid med eksterne hjelpeinstanser

I tillegg til å ha et godt samarbeid mellom skole og hjem i saker med fraværspromatikk er det også behov for veiledning fra andre støtteapparater. Dette kan være psykologisk-pedagogisk tjeneste (PPT), fastlege, skolehelsetjeneste, spesialhelsetjeneste og barnevernet. Dersom skolen har iverksatt tiltak og barnet fremdeles ikke møter opp på skolen, vil samarbeid med hjelpeinstansene være viktig. Fagfolk fra andre yrkesgrupper kan bistå med konkrete råd, utredning, praktisk hjelp, og fungere som en bro i samarbeidet mellom skole og hjem. Det å få inn andre perspektiver fra utenforstående instanser har en positiv innvirkning for skole- hjem samarbeidet dersom en elev har hatt langvarig fravær (Havik, 2018). Dersom eleven har langvarig fravær kan det være enda vanskeligere å komme tilbake til skolen. For å unngå denne typen negative spiral kan hjelpeinstansene være med på å veilede for å få en positiv endring hos eleven. Dette samarbeidet bør være koordinert, slik at alle har det samme målet. Et felles drag i samme retning kan gi lettere fremgang mot målet (Havik, 2018).

PPT er fylkeskommunens sakkyndige organ som skal gi råd og veiledning og bistå med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. De skal også sørge for at tiltakene som blir iverksatt blir fulgt opp for de som har behov for det. Skolehelsetjenesten bidrar med informasjon og råd om elevenes psykiske og fysiske helse og kan henvise til andre spesialister ved behov. Fastlegen kan bidra med å vurdere behandling og være en aktuell part i elevenes

opplærings situasjon, og gi henvisning til spesialhelsetjenesten (Havik, 2018). Noen elever trenger henvisning til Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUPA) for utredning og behandling. Fastlegen kan henvise til BUPA med foreldrenes samtykke. Det er verd å merke seg at skolevegring alene ikke gir rett til nødvendig helsehjelp i spesialhelsetjenesten. Henvisning må vurderes ut fra barnets andre symptomer eller lidelser i tillegg til skolevegringsproblematikken (Havik, 2018). Barnevernstjenesten er også en yrkesgruppe som kan bistå i saker med fraværproblematikk. Foreldrene kan trenge hjelp i situasjoner i hjemmet, for eksempel få eleven til å stå opp om morgenen, og hjelp til å få kontroll på situasjonen. Dette er også gjeldende i situasjoner der elever skulker. Foreldrene kan trenge hjelp til å følge opp barnet i skolearbeid og oppmøte. Barnet må da meldes opp til barneverntjenesten enten av skolen, helsesykepleier, familievern, politi, sykehus, familie eller naboer som er bekymret for barnets livssituasjon. Foreldrene kan også selv søke hjelp hos barneverntjenesten (Havik, 2018). Alle som arbeider i det offentlige er lovpålagte til å kontakte barnevernet dersom de er alvorlig bekymret for barnets velstand. Barnevernstjenesten kan iverksette tiltak for barnet og barnet egen stemme må være en viktig del i hele prosessen (Havik, 2018).

Når ulike yrkesgrupper samarbeider kalles det for et interprofesjonelt samarbeid. Forskning (Granrud, Dahlen, Theander, Anderzèn-Carlsson & Myhre Steffenak, 2019) har vist at interprofesjonelt samarbeid er definert som en kompleks, frivillig og dynamisk prosess som innebærer at det kreves mange ferdigheter av de involverte partene (Granrud et al., 2019). Interprofesjonelt samarbeidet kan skje ved formelle og uformelle møter der to eller flere profesjonelle var tilstede. Denne typen samarbeid krever en viss kompetanse og profesjonelle ferdigheter så vel som et utvalg av tjenester. I følge Mellin og Weist (2011 i Granrud et al., 2019) innebærer dette at flere profesjonelle deler sin kunnskap og sine ressurser for å oppnå mer enn det som kunne blitt oppnådd ved å jobbe individuelt. I Norge jobber de ulike yrkesgruppene på ulike steder i kommunene for å samarbeide. Noen faktorer har vært nyttige for et godt interprofesjonelt samarbeid i skolen er profesjonell dedikasjon og å skape en positiv atmosfære for samarbeidet. For å oppnå suksess i skolene kreves det en tydelig ledelse og gode samarbeidsevner (Granrud et al., 2019). Barrierer for godt samarbeid har blitt rapportert, og det mest vanlige var at lærere mente de ikke hadde tilstrekkelig med tid i løpet av en arbeidsdag, og at det var liten tilgjengelighet til skolens personale. I tillegg var det ikke alle som hadde forventninger om at samarbeidet ville være nyttig og at de ikke visste hvem de skulle samarbeide med. Lærere har identifisert flere utfordringer rundt samarbeid, som kommunikasjon, konfidensialitet, tidsbegrensninger, skolens lederskap, kontakt med andre instanser. I tillegg mente de at de manglet kompetanse innenfor mental helse (Granrud et al.,

2019). Tidligere forskning har vist at det er en korrelasjon mellom ulike typer psykiske lidelser og komplekse problemer i skolen (Gustafsson et al., 2010 i Granrud et al. 2019).

Som vist over finnes det mye kunnskap om skolefravær, men det er ingen felles enighet om hvordan de ulike typene for fravær skal defineres og forstås. Videre er det viktig at en samarbeider godt rundt barn som strever med skolefravær. Derfor vil jeg i denne oppgaven undersøke hvordan rektorer som ledere av skolen, forstår skolefravær og hvordan de opplever samarbeid med foreldre og hjelpeinstansene. Rektors perspektiver er mangelfullt i tidligere forskning, men rektor har en nøkkelrolle i prioritering av oppgaver og ressurser til ulike utfordringer hos sine elever. Derfor er rektors forståelse og erfaring svært sentral for temaet skolefravær.

2. 7. Rektors rolle

Som skoleledere har rektorene en sentral rolle og et overordnet ansvar i arbeidet med skolefravær. Ingul og kollegene (2018) foreslår at rektorer ivaretar implementering av systemer som kan forebygge og identifisere fraværstyper der skolen har felles retningslinjer og prosedyrer angående skoledeltakelse generelt. Det anbefales å ha jevnlig kontakt med lærere og andre ansatte som har førstehåndsinformasjon om elevene. Kunnskap om skolevegring og andre typer fravær må implementeres i skolen for at den skal være nyttig. Systematisk arbeid over tid der skolen og andre kommunale etater prioriterer arbeidet, er sentralt for å forebygge og begrense skolefravær (Havik 2015a). Dette krever at skolen har kunnskaper om implementering som man kan finne i boka til Roland & Westergård (2015) *“Implementering - å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis”* (Havik, 2015). Et annet verktøy for implementering er Inguls (et al., 2018) skolebaserte rammeverk for å kunne identifisere tidlige tegn- og risikofaktorer - *“Emerging school refusal: A school based framework for identifying early signs and risk factors”* som kan fungere som et verktøy i implementeringsarbeidet (Ingul et al., 2018). Rektorene bør prioritere et helhetlig arbeid med skolefravær og de kan være en fordel å etablere et skolevegrings/skolefraværsteam på skolene eller i kommunen (Havik, 2018). Videre bør rektorene sørge for et godt registreringssystem for å oppdage fravær, tilrettelegge som en del av en tidlig intervensjon når fraværspromblematikk er i ferd med å oppstå og drive forebyggende tiltak mot mobbing. I tillegg er økt kunnskap om skolefravær et viktig ledd i rektorenes ansvarsområder (Havik, 2018).

3.0. Metode

I dette kapitlet skal det redegjøres for design, metode, metodiske overveielser og forskningsetiske spørsmål- og utfordringer. Det vil bli gitt en detaljert oversikt over hva jeg har gjort, en presentasjon av informanter, framgangsmåte ved datainnsamling, hvilke redskaper som er brukt og analyseprosesser. Videre vil det bli presentert hvordan forhold knyttet til studiens validitet er ivaretatt, og en vurdering om gjennomføringen har vært hensiktsmessig i forhold til studiens problemstilling:

Hva er rektors forståelse av ulike typer fravær og hvordan opplever de samarbeidet med foreldre og hjelpeinstansene når ungdom har fraværproblematikk?

3.1. Intervju som metode

Kvalitativ metode og intervju ble valgt fordi temaet skolefravær innehar ulike aspekter av menneskelig erfaring, og dermed ble en bred fenomenologisk tilnærming relevant (Kvale & Brinkmann, 2015). Når forskningsspørsmålet kan formuleres med ordet *hva* eller *hvordan*, vil det være mest egna å foreta kvalitative intervjuer der en bred diskursiv tilnærming er egnet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg fulgte Kvale og Brinkmanns (2015) syv stadier for intervjuundersøkelsen. Denne tilnæringsmåten startet med tematisering, utredelse av formålet med undersøkelsen, planlegging, selve gjennomføringen av intervjuet for deretter å transkribere og analysere innsamlet materiale. Til slutt ble funnene fra intervjuene verifisert og rapportert til et lesbart produkt. Jeg studerte hvilke utfordringer som kunne være knyttet til planleggingen og gjennomføringen av intervjuet, analysen av intervjudata og rapportering av en intervjustudie. Kvale og Brinkmann (2015) la vekt på at i det kvalitative forskningsintervjuet skulle man forsøke å forstå verden sett fra intervjuobjektets side. Gjennom samtaler skulle jeg som forsker benytte meg av intervju for å kunne bli kjent med intervjupersonen gjennom deres holdninger, opplevelser, følelser og deres syn på den verden vi lever i (Kvale og Brinkmann, 2015). På denne måten fikk intervjupersonene muligheten til å uttrykke det de mente med sine egne ord, og dermed kunne jeg som forsker lære av deres erfaringer og tanker, for så å kunne videreformidle dette i egne studier.

Før jeg startet med et intervjuprosjekt var det viktig å ha bestemt seg for innhold og mål med studien, for å gjøre gjennomtenkte metodevalg i studiens bestemte faser (Kvale og Brinkmann, 2015). Videre belyste Kvale og Brinkmann (2015) hvordan temaets karakter burde vise vei til hvilke metoder som skulle brukes. Det var viktig å overveie hva man ville vite mer om og hvorfor, før man bestemmer hvilken metode som velges. Jeg måtte også vurdere om kvalitativt intervju var den riktige metoden for mitt forskningsprosjekt (Kvale og Brinkmann, 2015). For min studie betydde dette at intervju som metode var et gunstig valg fordi temaet skolefravær er av kompleks karakter der for eksempel et spørreskjema ikke ville gitt like dyptgående svar som intervju kunne gi.

Det kvalitative intervjuet ble ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ofte kalt ustandardisert eller ustrukturert, og hadde få spesifikke forhåndsstrukturer eller prosedyrer for hvordan man skulle gå frem. Forskningsintervju stilte derfor høye krav til meg som intervjueren, både i forhold til kunnskap om intervjutema, samt hvilke metodologiske muligheter som fantes. Kvale og Brinkmann (2015) skilte mellom «ingen-metode»-baserte og «bare-metode»-baserte tilnærminger til forskningsintervjuet, tilsvarende det frie og spontane intervjuet kontra det rigide og strukturerte intervjuet. Forskningsprosessen kunne bli preget av *overraskelser, designendringer og reformuleringer av begreper og hypoteser* (Kvale og Brinkmann, 2015).

I planleggingen av et intervju var det derfor elementært å vurdere de ulike stadiene skissert i innledningen. I tillegg til å hente inn nødvendig forkunnskap for å kunne gjennomføre intervjuet var det også nødvendig å ta hensyn til etiske og moralske problemstillinger før jeg startet prosessen. Relasjonen mellom intervjuer og mottaker kunne bli utfordrende, og påvirket atmosfæren som omgir intervjusituasjonen. Det var viktig at man som intervjuer viste respekt og ivaretok intervjuobjektets integritet (Kvale og Brinkmann, 2015). Kontekst spilte også en rolle. Hvor og når intervjuet utspilte seg hadde betydning for utfallet av intervjuet. Derfor besøkte jeg rektorenes arbeidsplass i tre av fem tilfeller, og vi fikk sitte på et kontor med lukket dør. Dermed kunne man forsøke å unngå forstyrrelser og støy, samtidig som man opprettholdt en konfidensiell atmosfære. De to siste intervjupersonene ble intervjuet over telefon. Intervjupersonen signerte informasjonsskriv/samtykkeskjema og for sikkerhets skyld sa jeg alltid fra når jeg skrudde på lydopptakeren. Kvale og Brinkmann (2015) viste til hvordan kunnskapen som oppnås i en situasjon ikke nødvendigvis kunne overføres til eller sammenlignes med kunnskap hentet fra andre situasjoner. Intervjuet var avhengig av en interpersonlig kontekst, der svarene var avhengige av akkurat denne konteksten, og det kunne derfor bli problematisk å kvantifisere og sammenligne på tvers av sammenhenger, settinger og modaliteter (Kvale og Brinkmann, 2015).

Det kunne også oppstå utfordringer knyttet til hvordan datainnhold fra intervjuet skulle analyseres og tolkes. Basert på formål og emneområde skulle jeg som forsker velge analyseform, noe som igjen kunne påvirke hvordan teksten ble åpen for tolkning (Kvale og Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) så på hvordan det kunne bli utfordrende at intervjuprosessen skjedde på talespråk, men presentert gjennom skrift. Dette ble tydelig for meg når alle snakket på dialekt, og jeg oppdaget hvordan muntlig språk differensierte fra skriftlig språk. Transkriberingen og kodingen av det som ble sagt kunne påvirke tilgjengeligheten, og tolkingen av dataen. Her var det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) viktig å være forsiktig og anse intervjuene som levende samtaler heller enn transkripsjoner. Forskerne skiller mellom analyse i to hovedstrategier, der det var viktig å konsentrere seg om innholdet (mening) og interaksjonen (samtalen). Dersom man valgte å konsentrere seg om begge hovedprinsippene kunne dette ifølge Kvale og Brinkmann (2015) påvirke innholdets troverdighet. Etter ferdigstilt intervjustudie skulle funnene også fremstilles i en rapport. Her ble det lagt frem hvordan funn og metode overholdt vitenskapelige kriterier og bemerket meg undersøkelsens etiske sider (Kvale og Brinkmann, 2015). Noen utfordringer i forbindelse med rapportering kunne være at det ville finnes ulike lesere av rapporten, noe som kunne føre til at det var ulike krav som stilles avhengig av hvem som ville lese rapporten (Kvale og Brinkmann, 2015). Derfor ble det viktig å skrive rapporten på en tydelig måte som gjorde det interessant og lesebart for flere typer lesere, og jeg måtte trekke ut de funnene som var best knyttet til min problemstilling. Intervjufunn, med all tekst kunne lett bli fremstilt på en lite interessant måte, og dette kunne bli en utfordring da rapportene også skulle fremstille intervjuprosjektet som et lesbart produkt (Kvale og Brinkmann, 2015). Rektorene jeg intervjuet hadde mye interessant å fortelle om temaet skolefravær, så det ble ikke vanskelig å fremstille det på en interessant måte, men det var en tidkrevende prosess å ferdigstille rapporten.

3.2. Utvalg

Utvalget bestod av fem rektorer, to kvinner og tre menn. Planen var å intervju to rektorer i tre kommuner i Rogaland for å få et mest mulig bredt og variert utvalg, men av ulike årsaker endte jeg opp med fem rektorer. Disse fem har varierende erfaring innen arbeid med ungdommer som strever med fraværproblematikk. En av de mannlige rektorene hadde jobbet som rektor i 12 år og var avdelingsleder før det. En annen mannlig rektor hadde tre års erfaring som rektor og hadde tidligere vært konstituert rektor. Han hadde hatt erfaring med fravær både som lærer og skoleleder. En av de kvinnelige rektorene hadde 11 års erfaring som rektor. En annen mannlig

rektor hadde 2,5 års erfaring som rektor og den siste informanten hadde til sommeren jobbet som rektor i ett år, men hadde i tillegg erfaring som inspektør og medlem i et ressursteam for skolefravær og hadde deltatt i kurs i samarbeid med universitetet i Stavanger. Jeg ønsket nettopp å benytte meg av deres erfaringsgrunnlag tilegnet over tid, forskjellige innfallsvinkler til problemet med tanke på informantenes ulike erfaringer, bakgrunn og innfallsvinkler til problemet.

3.3. Intervjuprosessen

Det ble sendt forespørsler med intervjuguide og samtykkeskjema som vedlegg på mail til flere rektorer. Tre rektorer i Stavanger svarte ja etter kort tid. Jeg stilte på deres kontor for å utføre intervju med lydopptaker. Etter det oppstod det en periode uten svar fra flere rektorer, og jeg måtte sende flere forespørsler på mail. Som tidligere omtalt, ble skolene i hele Norge stengt den 12. mars 2020 (Utdanningsforbundet.no 2020). Likevel mottok jeg i denne perioden svar fra to ytterlige rektorer. Disse ble intervjuet over telefon for av smittevern hensyn. Signatur på samtykkeskjemaet ble i disse tilfellene scannet og sendt til meg på mail. En fare var at det ville oppstå andre utfordringer med å intervju via telefon, fordi de kunne bli kortere, men tvert imot tok intervju personene seg god tid til å gi grundige svar på spørsmålene, og intervjuene hadde en varighet på litt over 30 minutter. De fire forestående intervjuene hadde en varighet på 17 til 32 minutter. Derimot ble det noen utfordringer med dårligere kvalitet på lyden ved telefonintervjuene på grunn av bilyder og skurring. Likevel ble det mulig å fange opp det som ble sagt ved å spole frem og tilbake i lydfile. En annen ulempe med telefonintervju var at man ikke kunne se hverandres kroppsspråk og dermed kunne stemmene overlappe hverandre. Derfor ble det viktig for meg å være lyttende, for å unngå å overlappe, avbryte- og styre samtalen. Dermed ble planen om å intervju seks rektorer i tre ulike kommuner endret til å bli tre rektorer i en kommune og to i en annen kommune på grunn av manglende tilbakemeldinger på mine forespørsler.

3.4. Forskningsetiske vurderinger

I dette forskningsprosjektet ble de retningslinjer som gjaldt for *Den nasjonale forskningsetisk komite for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH, 2016) nøye vektlagt. Redelighet og åpenhet stod sentralt i oppgaven. Som gjenstand for forskning hadde deltakerne rett på å få den informasjonen som var nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av konsekvensene av å delta, og hva som var hensikten med mitt forskningsprosjekt (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2016). Deltakerne fikk tilsendt nødvendig informasjon som de signerte. I tillegg fikk de et skjema for fritt og informert samtykke, der de fikk beskjed om at de kunne trekke seg fra

prosjektet uten at det ville få negative konsekvenser. Fritt og informert samtykke sikret deltakerne en viss kontroll (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2016). Behandling av opplysninger ble meldt inn til Personvernombudet for forskning (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, 2020). Det fremkom ingen personopplysninger om barn eller foreldre i dataene. Likevel ble rektorene og skolene anonymisert i presentasjon av data (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2016). I tillegg ble informasjonen fra forskningsprosjektet behandlet konfidensielt på en slik måte at deltakernes identitet var skjult (Thagaard, 2018). Deltakerne ble bli informert om hva som er formålet med min studie, og fikk tildelt et samtykkeskjema som de signerte (Se vedlegg 1).

Personer som ble intervjuet kunne oppleve intervjusituasjonen på en måte som gjorde at de reflekterer over temaet skolefravær, og det kunne bringe ny innsikt (Thagaard, 2018). På den andre siden kunne det oppstå en skjevhet i maktbalansen mellom meg som forsker og deltaker, fordi den som forsker i utgangspunktet hadde fordeler av prosjektet. Dette måtte jeg være bevisst på, og sørge for å i mest mulig grad verne om deltakernes integritet, og at de ikke opplevde det problematisk i ettertid (Thagaard, 2018). Jeg var forberedt på at deltakerne leste resultatene av undersøkelsen, og at det å se egne utsagn i en analytisk sammenheng som man som forsker utviklet, kunne virke ubehagelig for de som hadde deltatt. Det kunne også være at fordi den ferdige teksten som var preget av faglige begreper og perspektiver, følte ikke deltakerne seg fortrolige med det de leste. Dermed kunne de føle seg fremmedgjort. Der var viktig at problemet ikke ble forsterket dersom informasjon om relasjoner mellom deltakerne kommer frem i teksten (Thagaard, 2018). Deltakerne fikk også tilsendt en intervjuguide (Se vedlegg 2).

3.5. Design

Tematisk analyse basert på Braun & Clarke (2006) ble brukt for å identifisere, analysere og beskrive rapportere mønstre og tema innenfor mitt datasett. Dataene baseres på intervju av et utvalg på fem rektorer fra ulike ungdomsskoler i en kommune. Artikkelen beskriver hvordan jeg organiserer og beskriver data på en detaljert måte. Jeg forsøkte å tolke ulike sider ved temaet det ble forsket på, for å få frem en mest mulig reliabel og nyansert tekst. Videre ble ulike sider ved forskningstemaet tolket. I forhold til å ta en rekke avgjørelser knyttet opp til metode og design, ble et videre utvalg av forskjellige mulige temaer fremhevet. Tematisk analyse er mye brukt i forskning (Braun & Clarke, 2006), men det finnes ingen klar enighet om hva tematisk analyse er og hvordan man skulle gå frem. For å kunne drøfte og evaluere funnene mine, og

sammenlikne den med annen forskning, ble det gjort klarhet i prosessen og utøvelsen av metode ved å beskrive hva tematisk analyse innebærer i de kommende avsnitt.

Ifølge Fine (2002) (i Braun & Clarke, 2006) kan det kan dukke opp nye tema fra dataene og at det var viktig at det teoretiske rammeverket og metodene samsvarte med hva jeg ville undersøke om temaet, som her er skolefravær. Dermed ble det viktig å grundig beskrive mine beslutninger og anerkjenne dem som avgjørelser (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse skiller seg fra andre analysemetoder som søker å beskrive mønster på tvers av kvalitative data. Det var et mål å forstå rektorenes opplevelse av virkeligheten, for å få en forståelse av fenomenet i spørsmålene. Teorigrunnlaget kunne bli tolket på ulike måter, og dermed komme ut i forskjellige versjoner. Uansett var målet med en teoretisk analyse å generere en plausibel og nyttig teori. Et tema kunne fange opp noe viktig om dataene i forhold til forskningsspørsmålet, og representerte et visst nivå på mønstret respons eller mening innenfor datasett (Braun & Clarke, 2006). Et viktig spørsmål det gjelder koding var å se etter mønster og tema, eller hvilken størrelse som utgjør et tema. Dette handlet om utbredelse innenfor hvert dataelement og om utbredelse i hele datasettet. Ideelt sett ville det være en rekke tilfeller av temaet på tvers av datasett, men større forekomst betyr ikke nødvendigvis at temaet i seg selv var mer avgjørende. I kvalitativ analyse finnes det ikke et fast og raskt svar på spørsmålet om hvilken del av datasettet ville være mest relevant for problemstillingen. Et tema kunne bli gitt betydelig plass i noen dataelementer eller intervju spørsmål, og lite eller ingen i andre (Braun & Clarke, 2006). Braun & Clarke (2006) deler analyseprosessen inn i seks steg beskrevet på følgende måte:

I det første steget i tematisk analyse er det viktig å bli kjent med innsamlet data. Dette ble gjort ved selve intervjuene, transkribering, ved å lytte til lydopptakene av intervjuene flere ganger og notere noen innledende ideer og tema. Ved å lytte til opptakene flere ganger, dukket det opp nye tankeprosesser og det ble lettere å sammenligne de ulike dataene.

Videre fremhever Braun & Clarke (2006) i steg to, viktigheten av å generere startkoder som hadde interessante funksjoner i dataene. Dette bør gjøres på en systematisk måte på tvers av hele datasettet. De anbefaler å sortere dataene på en systematisk måte på tvers av hele datasettet, med sortering av data som er relevante for hver kode. Den opprinnelige planen var å gjøre dette med dataprogrammet NVivo der jeg hadde godkjent kurs fra Universitetet i Stavanger denne høsten. Men av tekniske årsaker oppstod det problemer med nedlastning da jeg ikke fikk tilgang til en verifiseringskode. På grunn av den pågående koronakrisen ble universitetet stengt som et ledd i smitteforebygging, og det ble derfor ikke mulig å bruke universitetets datarom. Derfor ble det nødvendig å lage et eget kodesystem der det ble delt opp

ulike kategorier inn i fargekoder, som ble sortert ved å fargelegge deler av teksten i ulike farger. Hver ulike farge representerte en “node” som representerte ulike tema. De ulike kategoriene kalte jeg for “noder” som de gjør i dataprogrammet NVivo. Følgende “noder” representerte ulike tema innenfor datasettet: “skolevegring, skulk, foreldremotivert fravær”, “samarbeid med foreldre”, “samarbeid med utenforstående hjelpeinstanser” og “utfordringer”. På den måten ble det sikret at innholdet ble sortert på en måte som gjorde at innholdet ble relevant for å undersøke studiens problemstilling.

Det tredje steget i analyseprosessen er å søke etter tema ved å samle inn koder/noder ved å samle disse opp i potensielle temaer, for videre å samle alle data som er relevante for hvert enkelt tema (Braun & Clarke, 2006). Fargekodingen fungerte som et sorteringssystem, hvor hvert tema ble kopiert inn i et eget skjema.

I steg fire ble det kontrollert om temaene fungerte i forhold til de kodede utdragene og hele datasettet for så å genere et tematisk “kart” for analysen (Braun & Clarke, 2006). Dette fungerte som et kontrollapparat for å holde de ulike temaene innenfor oppgavens problemstilling. Med hjelp fra spørsmålene i intervjuguiden ble enklere å finne en naturlig fordeling på “nodene” som bidro til å kategorisere dette tematiske kartet. Når kjennskapet til innholdet i datasett ble mer velkjent, ble det nødvendig å endre på ordlyden i problemstillingen.

Steg fem i analysen var å definere og navngi temaer, og utføre en pågående analyse for å avgrense detaljene i hvert tema for videre å analysere historien i sin helhet. Etter det kunne det genereres klare definisjoner og navn for hvert tema (Braun & Clarke, 2006). Dette ble gjort ved å dele opp funnene under ulike tema presentert under overskrifter.

Det siste og sjette steget i analysen innebar å produsere selve rapporten (Braun & Clarke, 2006). Her ble det forsøkt å gi en endelig analyse og trakk frem overbevisende utvalg av data og eksempler. Videre ble det avgitt en sluttanalyse av datautdrag som knyttet analysen til forskningsspørsmål og teori som foreslått i artikkelen (Braun & Clarke, 2006).

3.6. Mulige feilkilder

Det var viktig at analysen var overbevisende for noen som ikke hadde lest hele datasettet (Braun & Clarke, 2006). Dermed ble det forsøkt å unngå “anekdotisme” i kvalitativ forskning, der ett eller flere forekomster av et fenomen ble oversatt til et mønster eller tema, når det faktisk ikke var tilfelle. Dette betydde ikke at noen saker ikke var av interesse, men det var viktig å ikke representere dem som et overordnet tema. En annen fallgrube kunne være at det oppstår et misforhold mellom data og de analytiske påstandene som fantes om temaet (Braun & Clarke,

2006). Derfor var det viktig at jeg var grundig i mine beskrivelser av data og begrunnet påstandene. Dersom analysen var ubegrunnet, kunne ikke påstandene støttes av dataene, eller i verste fall ble et utdrag fra datafunnene representert slik at det ble antydning en annen analyse, og mine påstander kunne blitt selvmotsigende. Som forsker var det viktig å sørge for at tolkninger og analysepunkter stemte overens med utdrag av data (Braun & Clarke, 2006). For min studie betydde dette at det som kom frem i funnene ble tolket og knyttet opp til teori. Det måtte også vurderes andre åpenbare avlesninger av dataene og overbevisende eksempler ble utvalgt, for så å demonstrere temaet og gi disse en betydelig tanke (Braun & Clarke, 2006).

3.7. Validitet og reliabilitet

Det ble knyttet validitet til resultatene av forskningen og hvordan jeg tolket mine datafunn (Thagaard, 2018). Ved å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet, kunne jeg ifølge Silverman (2014, i Thagaard, 2018) styrke validiteten av prosjektet. Dette innebar at jeg beskrev det teoretiske ståstedet som svarte på grunnlaget for resultatet av mine tolkninger. Det ble vist hvordan analysen ga grunnlag for konklusjonene og tolkningene jeg hadde kommet frem til (Thagaard, 2018). Når resultatene av kvalitative studier hadde som mål å være beskrivende, eller deskriptive, representerte analysen tolkninger av det fenomenet som ble studert. Jeg kunne gå nærmere inn på begrepet ved å stille meg kritisk til om de tolkningene jeg hadde kommet frem til var gyldige i forhold til den virkeligheten jeg studerte (Thagaard, 2018). Ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen ble det forsøkt å styrke validiteten. Det ble valgt vitenskapelige publikasjoner nøye ut fra det prinsippet om at forskerens tolkninger som ble presentert i teksten skulle være begrunnet.

Reliabilitet er knyttet til spørsmålet om forskningens pålitelighet, og som forsker kunne man argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data under forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Dette gjorde jeg ved å være konkret og spesifikk i mine beskrivelser av fremgangsmåtene jeg hadde valgt for å utvikle mine datafunn. Det ble også gitt en detaljert beskrivelse av analysemetoder og jeg forsøkte å være så åpen og ærlig som mulig. Opptak fra intervju gir grunnlag for å utvikle data som ikke er like avhengig av forskerens oppfatninger. Notater kan i større grad kan være preget av at forskeren mistolker eller rekonstruerer utsagn og hendelser (Thagaard, 2018). Siden jeg brukte lydopptaker var det derfor sannsynligvis mindre sjans for at mine egne oppfatninger påvirket tolkningen av intervjufunnene, uten at det er en garanti i seg selv. Reliabiliteten kan også styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet fordi det fremmer samarbeid og diskusjon (Thagaard, 2018). Derfor

er det naturlig å anta at dersom jeg ikke var alene om dette forskningsprosjektet, kunne resultatet sett annerledes ut.

3.8. Forskerens ståsted til miljøet

Grunnlaget for den forståelsen jeg utviklet i løpet av skriveprosessen kunne bli påvirket av egen tilknytning til det miljøet jeg studerte (Thagaard, 2018). Siden jeg kjente miljøet fra før gjennom erfaring som lærer i ungdomsskolen, kunne jeg få en forståelse fra innsiden. Det innebar at de erfaringene fra miljøet gav grunnlag for gjenkjennelse og på basis av dette bli et utgangspunkt for den forståelsen man kom frem til. Det fenomenet som ble studert kunne bli tolket ut fra egne erfaringer og til nye kunnskaper (Thagaard, 2018). På den andre siden kunne min tilknytning til miljøet medføre at jeg overså det som differensierte fra mine egne erfaringer, eller at jeg overså det som var ulikt fra det jeg selv hadde erfart. En konsekvens av dette kunne være at man ble mindre åpen for nyanser i de situasjonene jeg studerte (Thagaard, 2018). Dermed kunne kjennskap til miljøet både være en styrke og en svakhet. Man kunne både sette seg inn i deltakernes forståelse på grunnlag av egen erfaring, samtidig som egne erfaringer kunne gjøre at man overså de nyansene som ikke stemte med egen erfaring. Det var ikke slik at ens posisjon i miljøet ga bedre grunnlag for validitet, men tolkningsgrunnlag kunne vært forskjellige dersom man ikke hadde erfaring. Derfor var det viktig at man presenterte sitt ståsted slik at leseren fikk mulighet til å vurdere tolkningene vel viten om ens ståsted som forsker. Vurderinger av validitet var knyttet til de muligheter den kritiske leseren hadde for å estimere hvilken betydning forskerens ståsted hadde for tolkningen av resultatene (Thagaard, 2018). Det ble foretatt en bevisstgjøring på at deltakerne/informantene ikke var innforstått med ens faglige bakgrunn (Thagaard, 2018). De hadde heller ikke mulighet til å vurdere relevansen av forskerens erfaring som lærer i ungdomsskolen. Dermed kunne ikke informantene danne grunnlag for validitet, men de kunne se om de kjente seg igjen og samtidig kunne de være uenige i mine tolkninger. Det kunne oppstå en mulighet for at ens egne tolkninger kunne bryte med deltakernes egen forståelse, men på den andre siden tilføre noe nytt. Et slikt tilfelle kunne imidlertid være problematisk for deltakerne (Thagaard, 2018). Når deltakerne kunne bli konfrontert med et analytisk perspektiv kunne man risikere at latente konflikter ble utløst fordi det ville bryte med deres egen forståelse. Derfor var det viktig å utforske de eventuelle etiske konsekvensene som kunne oppstå dersom det fantes forskjeller mellom forskeren og deltakernes tolkningskontekster (Thagaard, 2018).

Man kunne argumenterte for validiteten ved å sammenligne resultatene fra min studie med tidligere forskning (Thagaard, 2018). Dersom ulike studier bekreftet hverandre ville

validiteten bli styrket. Dersom de ikke bekreftet hverandre hadde det en avgjørende betydning at man ga en overbevisende argumentering for hvorfor tolkningene av resultatene i prosjektet avviket fra tolkningene fra tidligere studier. For å styrke validiteten var det viktig at det fantes et samsvar mellom de tolkningene studiene representerte. (Thagaard, 2018).

3.9. Overførbarhet

Tolkingen av de kvalitative studier tok sikte på å utvikle en forståelse av det fenomenet som ble studert, derfor var det tolkingen av resultatene som ga grunnlag for overførbarhet. Det var ikke beskrivelser av mønstre i dataene som ga dette grunnlaget (Thagaard, 2018). Jeg kunne i følge Thagaard (2018) se om egen forskning kunne være relevant i andre sammenhenger for å bidra til en mer generell forståelse av fenomenet og bli videreutviklet i nye undersøkelser. Da jeg kun har fem informanter er det lite grunnlag for å overføre mine funn til resten av populasjonen, men dersom disse funnene samsvarer med tidligere studier, er det større grunn til å anta det det kan ha overførbarhetsverdi. Utvalget som undersøkelsen baserte seg på var en sentral i diskusjonen om overførbarhet, og man forsøkte å knytte spesielle trekk ved utvalget ved å knytte argumentasjonen for overførbarhet (Thagaard, 2018). Fordi deltakerne ikke var tilstede under min tolkning, var jeg ansvarlig for tolkingen av dataene som et resultat av min faglige forankring (Thagaard, 2018).

4.0. Resultater

4.1 Redegjørelse for funn

I denne delen skal jeg presentere funnene fra det analyserte datamaterialet. Funnene jeg presenterer er egnet for å belyse den aktuelle problemstillingen, derfor ble ikke omfang av fravær eller tiltak presentert. Som nevnt i metodedelen brukte jeg tematisk analyse for å analysere data. Funnene ble delt inn i hovedkategorier og underkategorier. De fem ulike intervjuobjektene valgte jeg å kalle for R1 til R5. I noen tilfeller ble ikke alle respondenter inkludert med sitater innenfor de forskjellige kategoriene, fordi de ikke belyste min aktuelle problemstilling. Innholdet til respondentene ble heller ikke alltid representert i kronologisk/tallmessig rekkefølge fordi jeg prioriterte en naturlig eller logisk rekkefølge i forhold til hva som ble viktig for å besvare min problemstilling som er som følger:

Hva er rektorers forståelse av ulike typer fravær og hvordan opplever de samarbeidet med foreldre og utenforstående hjelpeinstanser når ungdom har fraværproblematikk?

4.2. Ulike typer fravær

Rektorene ble spurt om hvordan de skiller mellom og forstår tre typer skolefravær: skolevegring, skulk og foreldremotivert fravær.

4.2.1. Forståelse av skolevegring

Om skolevegring svarer tre rektorer (R2, R3, R4) at denne typen fravær er knyttet til sykdom, angst og psykiske plager. En rektor (R5) forteller at det kan være relatert til forhold på skolen som fører til at eleven får en vegringsatferd som er en form for overlevelsesmekanisme, der eleven unngår ubehagelige situasjoner. En annen rektor (R1) synes at det var vanskelig å skille mellom de ulike begrepene, fordi et problem innenfor et begrep, kunne bli større på grunn av et annet problem innenfor de andre typene av fravær. En av rektorene (R2) omtalte skolevegrere som “hjemmesitterne”.

R3: “...det fraværet som er utfordrende er mye mer linket opp mot angst, psykiske plager, og så videre. At de sakene som en har i forhold til fravær over lengre tid er knyttet opp mot det. Og så har en, sånn som en har hatt hele tiden, de som kommer og går, men det er liksom en annen kategori tenker jeg”.

R4: *“I skolevegring så legger jeg jo til grunn at det er mer psykisk uhelse, og at det er mer sammensatt”.*

R5: *“...da er det ett eller annet forhold på skolen, om det er mobbing eller manglende mestring eller konflikter og slike ting som gjør at de ikke er i stand til å komme på skolen. at det blir sånn vegringsatferd. Ofte er det jo en sånn angstrelatert del i en eller annen form, altså en unnvikelse, det er jo en overlevelsesmekanisme å unnvike det du syns er vanskelig”.*

Alle rektorene mente at skolevegring var mer komplekst og sammensatt, at det handlet om fravær over lengre tid, og en rektor sa at de elevene som kom og gikk var i en annen kategori. De fleste mente at det kunne være knyttet opp mot ulike former for psykiske plager eller *“psykisk uhelse”*. Det var bare en av rektorene som nevnte at det kunne være forhold på skolen som gjorde at elevene strevde med å møte opp på skolen og at eleven derfor utviklet en vegringsatferd.

4.2.2. Forståelse av skulk

Om skulk svarte en av rektorene at denne typen fravær er udokumentert at disse elevene ikke gadd å være på skolen (R2). Elever som skulker møter gjerne opp på skolen for så å dra derfra før skoledagen er over (R3). Skulk ble også omtalt som omtalt som *“den gode gammeldagse skulken”* som var en motsetning til det som nå var blitt et mye mer komplisert fravær (R2). En rektor (R1) sa at skulk som handlet om hvem som var til stede og hvem som ikke var tilstede, eller som møtte opp på skolen og forlot skolen på et senere tidspunkt, timen etterpå eller neste dag, mens en annen rektor (R4) beskrev skulk som mer usystematisk og at denne typen fravær var lettere å diskutere og påvirke. En av rektorene (R5) skilte seg ut ved å si at elever som skulker ikke forlater skolen av psykiske årsaker, så her ser kommer det frem at det er et fravær av psykiske plager blant denne elevgruppen. I tillegg ble det sagt at de prøver å skjule fraværet for de voksne (R5).

R5: *“Skulk så tenker jeg jo at det er elever som prøver å skjule det da for enten skole eller hjem at de velger å være vekke. At det ikke er noe psykisk eller noe sånt som gjør*

at de går. I utgangspunktet så er det ikke det som er motivasjonen for å være vekke fra skole men at de velger seg vekk av en eller annen grunn selv og prøver å skjule det”

R3: “...og de gangene jeg gjerne tenker bekymring til barnevernet er kanskje i forhold til den skulkproblematikken fordi der er det så mange andre faktorer i tillegg som spiller inn at totalpakken blir så massiv at her må noe gjøres. Fordi det er alltid en forklaring på et skulk, altså når en foretar et valg så er det med bakgrunn i ett eller annet. Enten det er hjemmeforhold eller manglende grensesetting eller det er ting som trekker, eller at det er feil miljø eller det kan være hva som helst på en måte. Så det med bekymring til barnevernet hos oss i forhold til den klassiske skolevegreren det har vel aldri vært en problemstilling faktisk. det har vi aldri sett grunn til rett og slett fordi at vi har godt samarbeid på kryss og tvers liksom”.

Det ble også av en rektor gitt en sammenligning mellom skulk og skolevegring (R3), og det kom det frem at det rådet en større bekymring for elevene som skulket fordi disse elevene tok et valg om å være borte fra skolen med bakgrunn “*i ett eller annet*”, og i disse tilfellene var det mer aktuelt å søke hjelp hos barnevernet fordi det var så mange faktorer som spilte inn. Denne rektoren (R3) sa at eleven *tar et valg* når en skulker, trolig ment som en motsetning til skolevegring der disse elevene ønsker å gå på skolen, men ikke makter det.

4.2.3. Forståelse av foreldremotivert fravær

Tre av rektorene (R3 og R2, R5) knyttet foreldremotivert fravær opp mot foreldrenes psykiske plager, psykisk uhelse og foreldrenes egne utfordringer. Elevene fikk aksept for å være hjemme ved vage symptomer og foreldrene var oppgitte og slitne av å kjempe (R1) og det fantes en mangel på grensesetting (R3) blant disse foreldrene. Noen foreldre tok ikke tak i problemene som oppstod (R4). Funnene viste i tillegg at denne typen fravær oppstod fordi noen foreldre synes at det var godt å ha barna sine hjemme, eller at foreldrenes egen bekymring smittet over på barna og dermed økte også barnas bekymring (R5). Videre kunne denne typen fravær handle om at noen foreldre synes at det er godt å ha elevene hjemme, eller at de selv er så bekymret at de øker barnas bekymring (R4). En annen faktor kunne være at noen foreldre hadde selv hatt dårlig erfaring med egen skolegang, og ønsket derfor å beskytte barnet mot negative hendelser i skolen (R5). Foreldrene i denne kategorien ga ofte vage forklaringer når de skulle begrunne

fraværet (R5). Rektorene sa at dette var en vanskelig type fravær fordi i mangel på tilgang til disse elevene var det vanskelig å komme i posisjon og iverksette tiltak.

R2: *“Fordi at foreldrene også kan, gjennom kanskje sine utfordringer, vil de underbygge elevens følelse av at å ikke gå på skolen”.*

R5: *“...vi vet jo at det er noen foreldre som synes at det er godt å ha elevene hjemme eller at det er foreldre som er så bekymret at de sår tanker hos barnet. Eller i stedet for å dempe bekymringen så øker de den. Så er det og foreldre som har negativ erfaring med skole selv som syns det er urimelig at de skal gå på skolen og bli utsatt for det de har blitt utsatt for, så men det jo såpass så mye skam knyttet til dette her at det er sjeldent at vi kommer der at vi sier hva det egentlig gjelder er, mer enn sånne vage forklaringer, akkurat som ungene at de kommer med en litt sånn informasjon som er vanskelig å ta tak i”.*

Videre ble foreldremotivert fravær knyttet opp mot at barna fikk aksept fra foreldrene til å være hjemme dersom de viste vage fysiske symptomer som svimmelhet, forkjølelse eller mangel på søvn (R1). Disse foreldrene var ofte slitne og ønsket egentlig ikke å gjøre noe feil, men de hadde stått i mange kamper og er oppgitte (R1). Denne rektoren sa at man som skole bør være forsiktige med å fortelle foreldrene hva de skal gjøre i slike situasjoner (R1).

R1: *“Ja det går an å stole på de (foreldrene) men samtidig som vi kan jobbe sammen med å endre noe for det som jeg er helt sikker på er at de foreldrene som opplever barn og unge som ikke kommer seg avgårde, det er jo at de er slitne de også, og de vil jo egentlig ikke gjøre noe feil, men de har jo stått i så mange kamper at det er jo ikke nødvendigvis sånn at det går på stoling, men det går på at de blir oppgitte naturligvis, og der tror jeg og at vi som skole skal være veldig sånn forsiktige med å bli sånn påståelige i forhold til foreldre skal gjøre”.*

I noen tilfeller kunne i, følge en rektor (R3), foreldremotivert fravær dreie seg om at foresattes psykiske helse som kunne bli overført på barnet og at barnet derfor ble sykeliggjort i større grad enn det som var reelt når det kom til klager over fysiske symptomer. I tillegg var foreldrenes manglende grensesetting en faktor:

R3: *“Det vanskeligste er vel det som du kaller foreldremotivert fravær”. “...det tror jeg det gjelder i noen tilfeller, forhold, foresattes psykiske helse som gjerne blir overført på barnet og at ting kanskje blir sykelliggjort i større grad i forhold til vondter osv enn det som faktisk er reelt. Så det kan være flere grunner uten at jeg vet det altså. Eller at, og det er kanskje sånn i at i noen hjem er det kanskje ikke nok grenser hvor det er ungene som legger premissene og som bestemmer. Da kan det være vanskelig for en del foresatte å stå imot det for eksempel, så det er mange faktorer her som spiller inn, på samme måte som den klassiske skolevegningen, så er det like store variasjoner der.*

Terskelen med foreldremotivert fravær ble beskrevet som vanskelig å finne, foreldrene burde ikke presse ungene sine helt ukritisk (R1). Foreldremotivert fravær kunne være en årsak til skolevegring. På den andre siden sa den samme respondenten (R1) at de på deres skole ikke opplevde at noen foreldre støttet opp eller bygget opp under disse “vondtene”, eller at disse elevene fikk støtte fra foreldrene for å være hjemme. Tvert imot opplevde de at foreldrene motiverte barna sine til å gå på skolen. Her har respondenten snakket om foreldremotivert fravær først på et generelt nivå, for så å vise til at de ikke opplever denne problematikken på deres skole. Videre kunne foreldrene gjennom sine egne utfordringer underbygge elevens følelse av å ikke gå på skolen. I disse tilfellene var det vanskelig å komme i posisjon (R2). Foreldrene var ikke trygge nok på seg selv og de syntes at det var godt å ha barna sine hjemme fra skolen og de klarte ikke å dempe barnets bekymring eller tok ikke tak i problemet (R4).

4.3. Rektorenes opplevelse av samarbeid med foreldre

Om samarbeid med foreldre viste funnene fra de fem rektorene både positive utsagn, der de var imponerte over hvor langt foreldrene strakk seg for å sørge for at barna deres skulle møte opp på skolen, til mer negative utsagn som handlet om komplekse utfordringer med foreldresamarbeidet.

Foreldre var generelt veldig opptatt av å få barna på skolen (R4). Denne rektoren hadde sett at mange foreldre gjorde inngripende endringer og forbedringer for å sørge for at barna deres skulle komme seg på skolen. Noen foreldre gikk ned i stilling det var foreldre som ga alt for dette. Rektoren var generelt ganske imponert over hvordan foreldrene strakk seg. Det finnes likevel noen foreldre som ikke fikk til dette og det ikke fantes en magisk kur i disse tilfellene. Skolevegring var et symptom på et hjem som ikke fungerte godt. I de tilfellene var ikke lett

med samarbeidet heller (R4). Rektoren ga en beskrivelse av at det var vanskelig å ta opp det faktum at fraværproblematikken lå hos foreldrene, fordi foreldrene likte ikke å høre dette:

R4: *“Og i noen saker så har det jo vært sånn at en egentlig ønsker å snakke om elefanten i rommet som er et vanskelig hjem. Og det er jo ikke foreldre så glade i å gjøre i en skolesetting”.*

Fra skolens side var de generelt veldig imponert over i hvor stor grad foreldrene strakk seg når det oppstod en vanskelig situasjon (R4). Respondenten hadde sett *“utrolig mye flott”* i familier der de stod på og la til rette for barn og ungdom. Rektoren på denne skolen omtalte disse foreldrene som slitne, desperate og at de gjorde det de kunne for at de sammen skulle prøve å få det til. De hadde ikke hatt så mange av disse sakene på deres skole, heldigvis, sa rektoren, men de hadde en elev året der de opplevde at foreldrene var nesten villige til å prøve alt. Foreldrene strakk seg veldig langt, for det var jo snakk om barna deres (R4).

Foreldrene til barn med skolefraværproblematikk ble omtalt som *“kjempfrustrerte”*, og at de følge seg satt i en bås (R1) Det er primært skolens oppgave å legge til rette for læring, men de ikke kunne tvinge noen til å lære. Det ble stilt spørsmål om hvor mye skolen kunne bidra i hjemmet, for tvang av læring var ikke et alternativ. Dersom en begynte *“med ting hjemme”* kunne det bli en kjempeutfordring, sa rektoren (R1). *“For hva ville da skje i forhold til tilbakeførelsen til skolen?”* (R1). Her oppstod det alltid en diskusjon mellom skole og hjem, om hvorvidt skolen kunne komme hjem til eleven. Rektoren stilte seg kritisk til om hjemmeundervisning ville føre til en positiv endring for elever i disse tilfellene. Ansvar for disse elevenes faglige fremgang var skolens ansvar, og hjemmeundervisning var ikke den riktige løsningen i disse konkrete tilfellene (R1). Det var vanskelig å gi råd til foreldrene, men det var viktig å komme i dialog med skole så tidlig som mulig (R1). Det var lettere å se sakene fra skolens side. God dialog i overgang til ungdomsskolen, der barneskolen forteller hva som hadde vært en utfordring tidlig var viktig. Hvis de kom sent i gang med potensielle løsninger ville det gå utover eleven. En skulle være forsiktig med å gi råd til foreldre, men ett råd var å være åpen for å søke de hjelpeinstanser som faktisk fantes i kommunen. Barneverntjenesten hadde gode folk, NAV, helse og sosial, en ressurskole i kommunen og familieveiledning var gode tiltak. Det å kunne sparre med noe annet enn skole ble sett på som bra. Noen ganger fikk skolen hint fra barneskolen om hva som var problemet, så viste det seg at problematikken var større enn det de hadde klart å fange opp. I deres bydel ønsket de et enda større fokus på

fraværspromatikk i syvende klasse, at de i større grad skulle drøfte problemer i år enn i fjor, slik at skolen fikk mer tid til å tenke (R1).

Videre (R2) viste funnene at det fantes mange foreldre med dårlig samvittighet fordi de opplevde at de kom til kort som foreldre, og de var redde for at skolen skulle anklage dem. Dette var veldig skjøre foreldre og noe som ikke var optimalt rundt en elev som allerede var skjør i utgangspunktet. I disse tilfellene fikk man en forsterkning av problematikken. Disse foreldrene ønsket at barnet deres skulle møte opp på skolen, fordi foreldrene syntes at denne typen promatikk var vanskelig og slitsom. Foreldrene ble nervøse og frustrerte av det (R2).

Både foreldrene og barna selv ga ofte vage forklaringer på årsaken til barnets fravær (R5). Denne typen informasjon fra elevene var vanskelige for skolens personale å få tak i. Skolens ansatte hadde etter hvert blitt mer trygge på sitt eget arbeid i disse sakene. De var enda mer tydelige på å fortelle foreldrene hvor negativt fravær var for barna deres. Derfor var de nå “overtydelige” i samtaler med foreldrene på hvilke negative konsekvenser fravær kunne ha på eleven. Det var det viktig med en åpen og god dialog med skole- hjem fra starten av. Det var også viktig å vise at skolen viste forståelse for at temaet skolefravær var både skambelagt og vanskelig for foreldrene. Derfor var det elementært at skolen viste forståelse for at foreldrene hadde “stått i dette” i flere måneder. Skolen var også tydelige på at de ikke har noe fasitsvar i disse sakene, men de kunne likevel ikke godta to måneder fravær hos elevene der foreldrene eller elevene prøvde å skjule fraværet. Her følte de at de som skole hadde lyktes i større grad nå enn de hadde gjort før, og at dette opplevde de som skole som en positiv ting. De ansatte på denne skolen følte seg nå tryggere i sitt arbeid etter disse erfaringene (R5).

En av rektorene (R5) opplevde samarbeidet med foreldrene som alt fra “kjempkrevende” til godt. De hadde tidligere gjort seg noen tunge erfaringer der noen saker hadde gått til fylkesmann, advokater, og “full pakke”. I disse tilfellene det ikke vært å føre dialog med de involverte partene. Dette hadde ført til at de som skole hadde blitt enda mer bevisste på egne kunnskaper om fraværspromatikk, og at de nå var enda mer tydelige på hva de ønsket å ta opp når de skulle innkalle foreldrene til møter. Skolen var ikke lenger redde for å snakke om elevenes konsekvenser av høyt skolefravær. På disse møtene kunne de ta opp hvilke bekymringer de visste at foreldrene hadde i forhold til deres barns fraværspromatikk:

R5: “..at vi kaller foreldrene inn og snakker om: “Her er konsekvensene av fravær, her er de bekymringene som vi ofte vet at foreldrene har, at det ofte er en eller begge foreldrene har og en type engstelse sårbarhet som de selv har, sier vi til de. Vi sier at

de sikkert vil oppleve oss alt for strenge og harde. Og at vi ofte tolker de som for høye på omsorg”.

Rektoren (R5) fortalte at de prøvde å forklare dette til foreldrene så tidlig som mulig før samarbeidet med skole- hjem startet, slik at de på den måten kunne vise til foreldrene at: *“husker dere at vi kom til å utfordre dere på grenser?”*. Dette viser at skolen la tydelige føringer til foreldrene tidlig i fasen der de var tydelige på hvilke krav de stiller til foreldrene, for så å kunne gi en senere påminnelse på at det var viktig at foreldrene satte de grensene som skolen forventet av dem i forhold til å veilede deres barn i å møte opp på skolen. Respondenten fortalte videre at de som skole sikret foreldrene om at de hadde tro på dem, men at det var viktig å ha disse typer eksemplene på kommunikasjon mellom skole- hjem samarbeid *“å vise tilbake til”* (R5).

Et godt råd til foreldrene var å ikke sitte hjemme og vente (R2). Du burde ta kontakt med skolen fordi skolen synes ikke at foreldrene til barn med skolevegring ikke var gode nok foreldre. Dette kunne skje med hvem som helst, og det var bedre å ta kontakt med skolen med en gang og få hjelp (R2). En annen rektor (R5) rådet også foreldrene til å ta raskt kontakt med skolen, og å raskt søke veiledning og hjelp hos helseinstanser. Mer åpenhet fra starten ville gjøre at de lettere kunne lykkes med dette, for konsekvensen av at barn var hjemme var så stor at det ikke var et spor man hadde lyst å være på (R5).

4.4. utfordringer med foreldresamarbeid

Felles for to av rektorene (R1, R4) om foreldresamarbeidet, var utfordringen med å finne en fin balanse mellom å gi råd til foreldrene og stille krav, uten å trække over grensen for det som var foreldrenes rolle eller å frata foreldrenes autoritet. En av rektorene (R4) skilte seg ut ved å være tydelig på at foreldrenes psykiske plager var en årsak til elevenes faværproblematikk. Foreldrene ga vage og uklare begrunnelser for fraværet (R3) og det var vanskelig å hjelpe disse elevene (R2) når de ikke møtte på skolen. En av rektorene (R4) stilte seg kritisk til at foreldrene begrunnet fraværet med at barnet var plaget av angst, uten å ha henvist barnet til fastlegen. En av rektorene sa at noen av foreldrene var usikre på grensesetting overfor barna (R5). En av rektorene sa (R2) at det var viktig å trygge foreldrene fordi de følte på skam og maktesløshet (R2) og fremme et godt samarbeid. Den nye foreldregruppen stilte andre krav, og de glemte at læring og den norske skolen var den del av et fellesskap (R3).

Utfordringen med at foreldres psykiske plager kunne komme i veien for elevenes skoleoppmøte, og som ble omtalt som “*en ganske trist affære*”, hadde de klart å balansere med å ha god relasjon til foreldrene (R4). Samarbeid i forhold til å sette forventninger og krav, uten å gå inn i privatsfæren var også en utfordring. Skolen visste ikke hva som skjedde det private, de kunne bare forholde seg til det de så på skolen. Foreldremotivert fravær kunne være mest krevende når det kom til samarbeidet skole-hjem (R4).

R4: “*Det er en utfordring at enkelte foreldre virker å bruke barna sine som en slags, hva skal jeg si, de skyver de litt foran seg i sin egen psykisk uhelse*”

En annen utfordring med foreldremotivert fravær at i ungdomsskolen var det vanskelig å komme raskt nok i posisjon, fordi de har bare elevene i tre år (R4). Det kunne av og til gå tid før de klarte å fange opp omfanget av fraværet. Men på den andre siden så hadde de elever som var ganske flinke til å snakke og som kunne svare for seg, så de klarte å komme i posisjon der og fant ut av dette. Men det var dette som tok mest tid å oppdage, fortalte han. Rektoren synes at dette i de aller største tilfellene hang sammen med foreldrenes “*psykiske uhelse*” (R4).

En rektor (R2) sa at å trygge foreldrene var noe av det viktigst de kunne gjøre fordi de følte på skyld og maktesløshet. Foreldremotivert fravær var vanskelig fordi det var lite de kunne gjøre for disse elevene, og det hadde vært lettere å tilrettelegge dersom elevene var tilstede på skolen. Det var vanskelig å iverksette tiltak når man ikke vet om problemet finnes i hjemmet (R2). En annen rektor (R5) fortalte at skolen hadde nå en foreldregruppe på 30-40 år gamle foreldre som var mer usikre på hvordan de skulle sette grenser for barna sine (R5).

R5: “*Hvis du nå googler fravær så får du alt i fra at ungen din er evnerik, at det er overgrep å gå på skolen, at det er nok mobbing, at det ikke bra for foreldre å si at de er flinke, du skal bare lytte*”

Det fantes mange råd som kunne gjøre foreldrene usikre og når en så at barnet hadde det vondt, var det fortere gjort å lene seg til en “*legeartikkel*” der det for eksempel stod at sensitive barn ikke burde presses. Dette kunne føre til at foreldrene slapp å ha dårlig samvittighet når barnet “*bare lå der*”, fordi barnet var sensitivt, og det var det sensitive barn gjorde. Eller så kunne det

være at barnet var evnerikt eller en annen form for merkelapp som ble satt på det. For de voksne ville jo overleve oppi dette, og da forklarte de jo verden slik at det gikk an å holde ut (R5).

Rektoren på den ene skolen (R3) ønsket å ha tillit fra foreldrene og de la til rette for elevene med å gi tilpassede undervisningsopplegg og egne vurderinger. Men i noen saker oppstod det et mønster blant noen av elevene der de ikke møtte opp til vurderinger. Både elevene og foreldrenes forklaringer på fraværet var ofte uklare. Rektoren ønsket å ha tillit fra foreldrene, og ønsket ikke å mistenke at noen prøvde å lure seg unna, eller å sette seg som en dommer over noe av fraværet. Men det var viktig at disse elevene ikke ga opp med å prøve selv om ting var vanskelige (R3). Det som ofte bekymret denne rektoren, var den systematiske skulkingen der de ikke visste hvor eleven var. Disse elevene kunne plutselig dukke opp på andre skoler, og en følte at en ikke hadde kontroll i skoletiden. Dette var krevende. Det kunne være noen tilfeller der forhold som foreldrenes psykiske helse ble overført til barnet, og at ting kanskje ble sykeliggjort i større grad i forhold til “vondter”, enn det som faktisk var reelt. Det kunne også være at i noen hjem fantes det ikke nok grenser, og at det var barna som la premissene og bestemte. Da kunne det være vanskelig for en del foresatte å stå imot dette (R3).

På deres skole brukte de mye tid til å snakke om det digitale foreldreansvaret på foreldremøter (R3). De fortalte foreldrene at det var viktig å sette grenser, og at de måtte ta fra barna de digitale enhetene når barna gikk og la seg. Skolen fortalte foreldrene at dette ansvaret lå på dem. Noen foreldre synes at dette var kjempevanskelig og sa at barna deres ble sinte når de ble fratatt sine digitale enheter, men rådet skolen foreldrene om “*stå i det*” for hvis foreldrene ikke stod i det så ville fraværet øke (R3). En annen faktor for utfordringer med foreldresamarbeid var at man fikk stadig yngre foreldre, og disse hadde en annen holdning kontra de foreldrene som fantes når rektoren startet å jobbe i skolen. Den nye foreldregruppen stilte andre krav, og de bar ungene frem, “*meg og mitt barn*”, og de glemte at læring og den norske skolen var den del av et fellesskap (R3):

R3: “*...de glemmer at læring og den norske skolen er en del av et fellesskap hvis det er noen som er urolige, sett han på et eget rom, altså det er jo ikke det at det er sånt vi tenker*”

Rektoren (R3) påpekte at det var positivt med mer kunnskap om temaet skolefravær. Men det var det et viktig poeng at elevene nok søvn, hvile og frokost. Måltidene var så viktige for å få energi og for å kunne stå imot negative hendelser. Derfor var det også avgjørende at elevene

ble fratatt digitale enheter mellom klokken elleve og syv om morgenen. Elever som ikke fikk nok søvn ble deprimerte, og da fikk de ansatte på skolen heller veilede elevene når livet føles vanskelig (R3).

Det var en utfordring å vite i hvilken grad de som skole skulle legge til rette for læring og hvor ofte skolen skulle dra hjem til eleven og hvor ofte de skulle ha møter (R1). For det var jo utgangspunkt foreldrenes jobb å få barna sine på skolen. Dette lå jo i loven. Og så var det en utfordring finne balansen mellom ønsket fra foreldre om hva skolen kunne tilby uten å gå over grensen for det som var foreldrenes rolle:

“Altså du overtar jo på en måte en autoritet da som foreldrene egentlig skal ha, så hvis jeg eksempelvis hadde gått hjem og fått med meg eleven, så stiller jeg på et vis ut foreldrene” (R1).

Da overtok man en autoritet som foreldrene egentlig skulle ha (R1). Det gikk an å stole på foreldrene, men samtidig var det viktig å jobbe sammen med å endre noe. Disse foreldrene var slitne og de ville jo egentlig ikke gjøre noe feil. De har stått i så mange kamper at det ikke nødvendigvis var sånn at det handlet om å stole på hverandre. Men det handlet om at foreldrene ble naturligvis oppgitte og der trodde rektoren (R1) at de som skole skulle være veldig forsiktige med å bli påståelige i forhold til hva foreldre skulle gjøre i slike saker. Å finne en balanse mellom å legge til rette for læring og samtidig bidra opp mot foreldrene var en hovedsak (R1). Rektoren (R1) sammenliknet utfordringen med denne balansegangen med å sette penger i banken:

R1: “Det er nesten som banken det, vet du, at det å låne ut penger det er banken sin funksjon, men de kan jo ikke være med deg hjem og vise hvordan du skal låne eller bruke pengene”

Jevnt over opplevde en skole at de ikke hadde store utfordringer knyttet til høyt fravær, men de hadde elever som tilhørte “skolevegringssekken” (R1). I den sekken så de ofte at det var to parter: mødre og fedre, og der kunne det være uenighet om tilnærmingen. Her ville det vært en fordel om begge parter støttet og presset mer likt. Angstproblematikk blant disse elevene var ifølge rektoren (R1) hovedårsaken til fravær, mens foreldrefaktorer var en liten del av det.

En annen rektor (R4) stilte seg kritisk til at foreldre kunne fortelle at barnet deres var

bekymret eller hadde angst som en forklaring på årsaken til barnas fravær uten å ha blitt henvist til lege. Dette var en utfordring som de opplevde i flere saker med fraværproblematikk.

R4: *“Foreldrene uttrykker at barnet er sykt, men vurderer ikke lege”.*

4.5. Rektorene om samarbeid hjelpeinstanser

Om samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skolen henviste alle rektorene til BUPA, PPT, skolens miljøterapeuter. En rektor (R5) viste til samarbeid med uteseksjonen, kontaktlærere og rådgivere, mens en annen rektor (R4) viste til skolens sosialpedagogiske team, trinnleder og helsesykepleier. De fleste var enige om at samarbeidet med PPT og BUPA fungerte godt, mens når det kom til barnevernet differensierte svarene noe. En rektor (R1) fant det utfordrende at taushetsplikten kunne hindre skolen i å få nok informasjon om eleven i barnevernssaker. Noen rektorer mente at det ikke var nødvendig å opprette et samarbeid med barnevernet i skolevegringssaker så lenge samarbeidet med foreldrene fungerte godt (R2, R3). En annen rektor (R4) ytret ønske om et bedre samarbeid med fastlegene, og stilte seg kritisk til fastlegenes manglende muligheter til å prioritere samarbeid med skolene. En av rektorene (R4) understreket viktigheten av elevens stemme. Videre ble samarbeid med familierådgivere og NAV nevnt som hjelpeinstanser (R1), mens en annen rektor (R5) viste til skolevegringsteamet i kommunen.

Om samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skolen fortalte en rektor (R4) at de hadde et eget sosialpedagogisk team der de tok opp fraværproblematikken på deres skole. Trinnleder, miljøterapeuter og helsesykepleier samlet seg, og en gang i måneden var uteseksjonen og politiet med på møter. Dette var en arena for å skaffe seg en grei oversikt og på den måten samkjøre tiltakene på en god måte (R4). Elevens stemme var en viktig del av dette (R4), og det var viktig å finne “de gode triksene” for hver sak. Rektoren var glad for den endringen som var i skolen nå, at det stilles krav til at elevens stemme skulle frem. Det var vanskelig i de sakene med mange instanser, og det var mange eksempler på at barn *“falt mellom to stoler”*. Dette var et utholdenhetsoppdrag der en måtte gå inn i en maratontankegang.

Det kunne være vanskelig i forhold til samarbeid med andre instanser, særlig når det kom til barnevernet, når det kom til taushetsplikten (R1). Rektoren mente at noen misforstår taushetsplikten, for den gjorde at skolens ansatte ikke fikk tilgang til den lille informasjonen de trengte for å kunne møte eleven på en annen måte. BUPA og PPT hadde de en god dialog med og dette samarbeidet gikk helt problemfritt.

En rektor (R5) brukte skolevegringsteamet, BUPA, og samarbeidet med alle eksterne instanser, barnevernet, uteseksjonen, kontaktlærere og rådgivere. Når det ble en helseutfordring for eleven, måtte de gi ansvaret fra seg til noen som hadde helseansvar. I noen tilfeller med skolevegring var det snakk om elevenes psykiske helse og i de tilfellene hadde de en mulighet til å koble på folk som hadde helseansvar. Da varierte tiltakene. Noen ganger sendte de følgebrev til fastlegen, men de henviste ikke selv til BUPA. Det var frivillig å dra til fastlegen, og dette var ikke noe skolen måtte gjøre. De kunne støtte med å sende følgebrev med eleven til fastlegen, for å sørge for at eleven skulle kunne forklare seg på en god måte. Ellers var de raskt ute med å benytte seg av skolevegringsteamet. Men det som var svakheten med skolevegringsteamet var at de brukte ofte de samme tiltakene i alle sakene. Etter noen besøk fra skolevegringsteamet hadde skolene bare overtatt disse tipsene allerede. Slik at når de kom der så de ofte at det allerede var gjort. For deres del følte de at det var mest en markering av økt innsats for skole og hjem, enn at det var noen tiltak som de ikke hadde satt i gang allerede. Det betydde ikke at dette ikke var nyttig, men det i seg selv var jo ikke forebyggende for skolevegring (R5).

En rektor (R1) henviste barnevernstjenesten, veiledningstiltak, familieveiledning gjennom ressursteam fra andre skole, NAV, og skole- hjem samarbeid i saker for elever med fraværsproblematikk. Her var det viktig at man prøvde å plassere hjelp innenfor instanser som faktisk kunne støtte familien, slik at skolen kom i posisjon.

Om barnevernet sa en rektor (R3) at de brukte sjelden barnevernet i saker der det var fraværsproblematikk i bildet, men de fikk hjelp fra PPT. Det var veldig mange ressurser en kunne ha bruk for i slike tilfeller, men rektoren (R3) stilte seg kritisk til hva de kunne gjøre i disse sakene. Det viktigste samarbeidet var skolens ansatte, for de var tetttest på elevene. BUPA kunne heller ikke gjøre så mye i det daglige for disse elevene. Man måtte passe på å ikke ha så mange forventninger til de rundt seg i disse sakene (R3).

På en annen skole (R4) forholdt seg til et tverrfaglig team i kommunen og en ressursskole i kommunen. Det var disse som hadde mest kompetanse og erfaring innenfor fraværsproblematikken. I tillegg henviste de til PPT der en kommunes psykolog var involvert i noen av sakene. Rektoren (R4) på denne skolen ønske at fastlegene fikk satt av mer tid og viste større interesse for denne typen problematikk, men slik det var i dag opplevde de ikke dette. De opplevde heller ikke at de andre instanser var tydelige nok på at de ville ha fastlegen dem med som en del av samarbeidet. De (legene) fikk lov til å si at de hadde det for travelt og at de derfor ikke kunne prioritere dette. Det var *“litt fascinerende”*, sa rektoren, for det var en yrkesgruppe som i stor grad fikk lov til å si at var for travle, og derfor ikke trengte å være med. Det var jo

snakk om at det var en stor engstelse hos disse barna og foreldrene, og det handlet jo om barnas helse.

R4: “Men vi andre som tydeligvis hadde mer timer i døgnet, kunne ikke si at vi var for travle” ... “Det er noe paradoksalt i dette her som jeg ikke helt forstår, men vi har nok litt for stor respekt for at legene har det så travelt så vi pusher ikke nok. og legene får lov til å innta den holdningen og som jeg tror ungen taper på på lengre sikt”.

Videre fortalte rektoren (R4) at de hadde samlinger med en universitetsforsker fra læringsmiljøsentret, og der fikk de høre at koordinasjon og samordning av disse tjenestene ikke alltid var på plass i kommunene. Etter å ha satt i gang tiltak for disse elevene følte de at skolens ansatte satte igjen med ansvaret alene:

R4: “Man stilte opp på det og gjorde det, men ofte ble skolene sittende igjen med utfordringen til syvende og sist”

En av rektorene (R4) skulle ønske at det fantes et eget lovverk som ga bedre kommunikasjon mellom de som jobbet innenfor helse og de som jobbet i skole, fordi den utvida taushetsplikten kom i veien for at de kunne jobbet godt med dette. Rektoren ytret ønske om at en skulle kunne jobbe med å videreutvikle skolevegringsteamet. Slik systemet var i dag ga ikke en god følelse og her følte de at de ikke var gode nok (R4).

R4: “Jeg ønsker jo at en skal jobbe med å videreutvikle skolevegringsteamet. eller så er det jo lagd prosedyrer og ja tiltak for mange hold nasjonalt, kommunalt og lokalt, men jeg syns det burde vært ofte oppe i nettverk det kunne vært satset både mot kontaktlærere og andre ansatte i skolen som miljøveiledere og sånt”.

En rektor (R4) fortalte at i deres bydel hadde satt i gang noe som heter “Link” som var en satsning på forebyggende psykisk helse. I samarbeid med to andre skoler ønsket de å søke midler til å ansette en bydelspsykolog som et ledd i forebyggingsarbeid. Psykologer var den neste yrkesgruppen som burde komme inn i skolen. Dersom deres skole hadde hatt psykologer

en dag i uka, så ville det blitt fylt opp på et blunk. Psykologene skulle ikke behandle elevene, men drive forebyggende tiltak. Skolen manglet kompetanse innenfor psykisk helse, så her har skolen et behov for hjelp. Rektoren sa at skolens miljøterapeuter gjorde en fantastisk jobb, der de hadde fritidsklubb på ettermiddagen og åpne dager i feriene. Men den nye lærernormen tilsa at man egentlig skulle fjerne disse ressursene og erstatte de med lærere. Det stemte ikke helt med terrenget for hvis en lærer skulle både undervise og vurdere, men samtidig gjøre det en miljøterapeut gjorde, så fikk ikke lærere være lærere lenger. Det burde være rom for ulike støttefunksjoner i skolen slik at læreren kunne være ekspert på det den er utdannet til, så kunne andre yrkesgrupper få gjøre det de var eksperter på. Det ble understreket at vedkommende var strålende fornøyd med å ansette lærere og at de var verdifulle i skolen, men lærere var også flinke til å benytte seg av andre yrkesgrupper (R4).

4.6. Samarbeid med barnevernet

Barnevernet er en av de hjelpeinstansene som kan bistå med hjelp i saker med skolefraværsproblematikk. Om samarbeid med barnevernet fortalte en rektor (R4) at de var en del av tiltakene i saker med fraværsproblematikk, men barnevernet hadde sagt at det ikke ville ha noe med fraværet å gjøre. Noen foreldre opplever barnevernet mer som en trussel enn som hjelp (R5), og derfor ønsket de ikke å involvere seg i at det var foreldrene som var pliktet å få barna sine på skolen. En annen rektor (R2) sa at det aldri hadde vært aktuelt å tilkalle barnevernet i skolevegringsaker, for der hadde de et godt samarbeid med foreldre og andre hjelpeinstanser (R3). En annen rektor (R2) var enig i dette, og de henviste sjeldent til barnevernet i saker med skolevegring. En skole (R3) hadde et godt samarbeid med barnevernet, men syntes at det varierte litt hvilken saksbehandler en hadde i forhold til å opprette kommunikasjon. I de tilfellene foreldrene ikke stilte opp på møter var det grunn til å melde saker til barnevernet (R3).

Det var en plikt som lå i hjemmet å få barnet deres på skolen, og de pleide å opplyse om det tidlig i slike saker (R4). Det var selve rammen for at de (elevene) kom på skolen i utgangspunktet, men i saker der barnevernet ble tilkalt, var ikke ment som en trussel mot foreldrene. Det var viktig at foreldrene var klar over denne plikten som innebar en del ansvar i hjemmet. Et sted slutten skolens ansvar og et sted startet hjemmets ansvar (R4).

Det var aktuelt å tilkalle barnevernet i saker der bekymringen var stor nok til at de følte plikt til å tilkalle barnevernet, og i en god del av disse tilfellene var barnevernet inne i bildet allerede (R3). Et hensiktsmessig grep var at en tenkte at barnevernet kunne være til hjelp og veiledning i hjemmet, for å forbedre situasjonen. Skolen hadde et godt samarbeid med

barnevernet men syntes at det varierte litt hvilken saksbehandler en hadde i forhold til å opprette kommunikasjon. I de tilfellene foreldre stilte opp på møter og gjorde alt de kunne så var det så var det ikke behov for barnevernet. Det var ikke vanskelig å vite når en skulle tilkalle barnevernet, men dersom foreldrene ikke stilte opp på møter var det grunn til bekymring. Når foreldre hadde et barn med skolevegring og gjorde alt de kunne, tenkte de at det ikke var en bekymringssak fordi da var en allerede i en dialog. Det var mer aktuelt med barnevern i skulkproblematikken fordi der var det så mange andre faktorer i tillegg som spilte inn, og det kunne handle om dårlige hjemmeforhold eller dårlige vennemiljø. De hadde aldri vært aktuelt å tilkalle barnevernet i skolevegringsaker, for der hadde de et godt samarbeid med foreldre og andre hjelpeinstanser (R3). En annen rektor (R2) henviste sjeldent til barnevernet i saker med skolefraværproblematikk.

Videre sa en annen rektor (R5) at det sjeldent ble bedre når barnevernet ble tilkalt fordi foreldrene oppfattet det som en trussel. Noen kom inn og kontrollerte og vurderte, i stedet for å hjelpe. Derfor ønsket de ikke å involvere seg i at det var foreldrene som pliktet å få barna sine på skolen. Her savnet rektoren (R5) flere tiltak fra BUPA, helsestasjoner og andre om lettere kunne ha kommet inn og sagt at de har forståelse for at det er tøft å ikke få barnet sitt på skolen, og at barnet er redd for å gå på skolen. Dette var vanskelig som forelder, for de hadde nok et behov for å snakke med noen og for å vurdere hvor mye de skulle tvinge barnet sitt kontra å gi omsorg. Noen burde ha tilbudt foreldrene denne hjelpen. Det tilbudet fantes i liten grad slik som det var systematisert nå. Det ble vanskelig for skolen å gå inn i det, for hvis de skulle veilede foreldrene så tett på, samtidig som de skulle gjøre en vurdering av om det var omsorgssvikt og hvordan de skulle ivareta barnet, så ble rollene rotet sammen (R5).

Barnevernet var en del av tiltakene i saker med fraværproblematikk, men barnevernet hadde sagt at det ikke ville ha noe med fraværet å gjøre (R4). Mens lovverket sa at den største retten og plikten et barn hadde, var jo å gå på skolen. I utgangspunktet stod dette i opplæringsloven, og, satt på spissen, kunne man gått til politianmeldelse dersom man ikke fikk ungene på skolen (R4).

Andre faktorer som gjorde samarbeidet vanskelig var at foreldrene hadde forventninger om hva skolen kunne gjøre, uten å ta med i betraktningen at skolens ansatte kunne av ulike private årsaker selv streve med sitt (R1). I slike tilfeller kunne det oppstå “temperatur” og rektoren stod i en situasjon der ikke alt kunne løses, blant annet på grunn av taushetsplikten (R1). En annen utfordring var at lærerne ikke fikk brukt sin kompetanse i undervisning for disse elevene og tiltak som fungerte godt i en sak, kunne vise seg å ikke fungere i en annen sak (R1).

En annen rektor (R4) viste også til utfordringer med taushetsplikten og samarbeid. Det var synlig for medelevene at eleven var fraværende, men årsakene til fraværet var vanskelige å avdekke, derfor var fraværspromblematikken både synlig og usynlig, og det skapte et dilemma (R4). To av rektorene (R1, R4) synes det var vanskelig å komme raskt nok i posisjon i disse sakene, blant annet fordi det tok tid å og oppdage problemets omfang. Samtlige rektorer var enige i at elever med fraværspromblematikk opplever isolasjon og manglende faglig utvikling. Dette kunne fremme angst og uro (R4). En av rektorene (R2) sa at elever som møter opp på skolen, og får undervisning utenfor klasserommets rammer også kan ha skolevegring, fordi de gikk glipp av den læringen som skjer sammen med andre.

Det var vanskeligst i de sakene der det ble “*temperatur*” (R1). Det var forventninger om hva skolen kunne gjøre, samtidig som en som rektor skulle verne om sine ansatte. Det var ikke alt en kunne løse. Her kunne det gjerne bli uenighet i forhold til forståelsen av hva foreldrene kunne gjøre og hva rektoren kunne gjøre, og hva som kunne aksepteres for rektorens ansatte. Rektoren (R1) visste hvor mye de ansatte stod i “*av ulike private ting*” som sykemeldinger, oppfølging og så videre. Skolen hadde ansvar for det faglige, samtidig som en hadde taushetsplikt overfor de ansatte når de samarbeidet med foreldrene. Dette ble ikke alltid forstått av foreldrene, og da kunne det oppstå “*temperatur*”. Man forsøkte å være profesjonelle aktører, men “*vi er mennesker vi også av og til*” (R1).

En annen utfordring var at lærerne hadde manglende mulighet til å gi undervisning og vurderingssituasjoner. Rektoren (R1) fortalte at som skole var dette noe de hadde lyst til å være flinke på, men det var en utfordring. Rektorens (R1) erfaring etter disse årene var at fraværet var relativt konstant, men fraværet som var utfordrende var mye mer linket opp mot angst og psykiske plager i forhold til fravær over lengre tid. Det var også en utfordring at det som fungerte godt i noen saker, fungerte kanskje ikke i den neste saken. Derfor var det komplisert og en kunne ikke sette to streker under svaret. Da hadde det jo vært veldig enkelt (R1).

Når man samarbeider med instanser som har taushetsplikt ble det ekstra vanskelig i forhold til samarbeid med andre (R4). I de tilfellene der foreldre var psykisk syke eller misbrukte rusmidler, var det også utfordrende. En annen utfordring var når foreldre forsøkte å skjule grunnen til at barnet skulle være hjemme. Skolefravær var både en synlig og usynlig ting (R4). Det var synlig at de var vekke, men årsaken kunne være vanskelig å avdekke. En burde oftere stille eleven spørsmål om hva en kunne gjøre for å hjelpe med å ha det bedre med seg selv. Det var viktig for skolen å ha en bedre holdning til fraværspromblematikken og at en diskuterte det (R4).

Det ble stilt høyere krav til skriftlig dokumentasjon, og større krav om å få informasjon. De hadde sett i en del av de sakene der det hadde gått galt, så hadde skolen svart foreldrene at det gikk greit på skolen og at de hadde kontroll. Foreldrene trengte informasjon for å bli beroliget, derfor prøvde de å være helt konkrete på tilbakemeldingene og sa noe om hva som fungerte og hva som ikke fungerte, og hva de forsøkte å oppnå. På denne måten ville de trygge foreldrene om at barnet deres ble sett. Da så de også at samarbeidet med foreldrene ble bedre (R4).

Sosial isolasjon var en utfordring for elevene med skolefravær (R4). For klassene ble det en “*elefant i rommet*” når eleven ikke var tilstede. Fordi skolens personal har taushetsplikt kombinert med at medelevene kunne selv se hvilke elever som var borte, skapte et dilemma.

R4: “Ungdommene ser at nabopulten står tom dag etter dag, uten at de fikk noen forklaring på verden rundt seg”

Det var et behov blant ungdommer å få snakke om vanskelige ting, og det var ikke alle som hadde muligheten til dette. Det var også en utfordring for skolen å komme raskt nok i posisjon, og å oppdage problemet raskt nok (R4). En annen utfordring var at noen elever kunne hoppe av “hamsterhjulet” og trodde at de kunne droppe ut. Dette var veldig uheldig, sa rektoren. Problematikken angående nærvær og fravær var ekstremt viktig å ta hensyn til. Selv om elevene ikke klarte alt burde de ha nærvær. Det kunne sammenlignes med arbeidsledighet, der det ble vanskelig å få fart på drivhjulet igjen. Jo lenger elevene var vekke, så bare fremmet det både angst og uro, og det ble en vond sirkel.

Læringseffekten var dårlig for elever med fravær i skolen, og “*det ballet på seg*”, i forhold til at en dag fravær kunne genere til to dager, og to dager kunne genere til fire (R2). Det ble enklere og enklere for eleven å være hjemme. Å være hjemme og ikke være i aktivitet var ikke bra for eleven. Eleven var ikke tilstede der læring skjedde og de noen turte ikke å gå inn til medelevene, og det var jo også en form for skolevegring. De gikk ikke inn i settinger der læringsprosessene skjedde, og der opplæringen foregikk. De satt i gangen eller gikk ute, eller satt i grupperom, og det var jo like mye skolevegring.

R2: “De trenger jo ikke sitte en annen plass, de kan jo ha skolevegring mens de er på skolen”

Det var bedre at elevene møtte på skolen enn at de var hjemme, men man så lite progresjon i opplæringen og eleven fikk store faglige hull. Hvis man så på sosial læringsteori der de fleste tenkte at man lærte best sammen med andre, så man at elever med fraværproblematikk gikk glipp av dette (R2).

En av rektorene (R4) skulle ønske at det fantes et eget lovverk som ga bedre kommunikasjon mellom de som jobbet innenfor helse og de som jobbet i skole, fordi den utvida taushetsplikten kom i veien for at de kunne jobbet godt med dette. Rektoren ytret ønske om at en skulle kunne jobbe med å videreutvikle skolevegringsteamet. Slik systemet var i dag ga ikke en god følelse og her følte de at de ikke var gode nok (R4).

R4: “Jeg ønsker jo at en skal jobbe med å videreutvikle skolevegringsteamet, eller så er det jo lagd prosedyrer og ja tiltak for mange hold nasjonalt, kommunalt og lokalt, men jeg synes det burde vært ofte oppe i nettverk det kunne vært satset både mot kontaktlærere og andre ansatte i skolen som miljøveiledere og sånt”.

En rektor (R4) fortalte at i deres bydel hadde satt i gang noe som heter “Link” som var en satsning på forebyggende psykisk helse. I samarbeid med to andre skoler ønsket de å søke midler til å ansette en bydelspsykolog som et ledd i forebyggingsarbeid. Psykologer var den neste yrkesgruppen som burde komme inn i skolen. Dersom deres skole hadde hatt psykologer en dag i uka, så ville det blitt fylt opp på et blunk. Psykologene skulle ikke behandle elevene, men drive forebyggende tiltak. Skolen manglet kompetanse innenfor psykisk helse, så her har skolen et behov for hjelp. Rektoren sa at skolens miljøterapeuter gjorde en fantastisk jobb, der de hadde fritidsklubb på ettermiddagen og åpne dager i feriene. Men den nye lærernormen tilsa at man egentlig skulle fjerne disse ressursene og erstatte de med lærere. Det stemte ikke helt med terrenget for hvis en lærer skulle både undervise og vurdere, men samtidig gjøre det en miljøterapeut gjorde, så fikk ikke lærere være lærere lenger. Det burde være rom for ulike støttefunksjoner i skolen slik at læreren kunne være ekspert på det den er utdannet til, så kunne andre yrkesgrupper få gjøre det de var eksperter på. Det ble understreket at vedkommende var strålende fornøyd med å ansette lærere og at de var verdifulle i skolen, men lærere var også flinke til å benytte seg av andre yrkesgrupper (R4).

4.7. Oppsummering av resultater

Rektorene forklarte hvordan de forsto de tre ulike fraværstypene skolevegning, skulk og foreldremotivert fravær. Alle rektorene var stort sett imponerte over foreldrenes samarbeidsevner innenfor fraværspromblematikken, og at foreldre generelt var opptatt av å få barna sine på skolen, men likevel var det noen saker som var vanskeligere enn andre.

Om skolevegning svarte tre av rektorene (R2, R3, R4) at denne typen fravær er knyttet til sykdom, angst og psykiske plager. En rektor (R5) knyttet skolevegning til faktorer i skolen og en annen (R1) fant det vanskelig å skille mellom de ulike fraværstypene fordi problemene innenfor de ulike typene kunne påvirke hverandre.

Skulk ble knyttet til udokumentert fravær og elever som ikke gadd å være på skolen (R2), elever som møtte opp på skolen, men dro derfra før skoledagen var over (R3, R1), og som usystematisk fravær som var lettere å diskutere og påvirke (R4). En rektor (R5) knyttet skulk til fravær av psykiske plager, og at disse elevene prøver å skjule fraværet for de voksne.

Tre av rektorene (R3 og R2, R5) knyttet foreldremotivert fravær opp mot foreldrenes psykiske plager, psykisk uhelse og foreldrenes egne utfordringer. I tillegg fortalte de at noen av faktorene innenfor foreldremotivert fravær var oppgitte og slitne foreldre (R1), mangel på grensesetting (R3), og foreldre som ikke tok tak i problemene (R4), foreldre som syntes at det var godt å ha barna sine hjemme, og som lot egne bekymringer gå utover barnet (R5), og som derfor økte barnas bekymring (R4). Andre faktorer var at noen foreldre hadde selv hatt dårlig erfaring med egen skolegang, og ønsket derfor å beskytte barnet mot negative hendelser i skolen (R5), og de ga vage begrunnelser for fraværet (R5).

Om samarbeid med foreldrene beskrev en av rektorene (R4) samarbeidet som *elefanten i rommet*, som at foreldrene likte ikke å høre at de kunne ha skyld i barnets fravær. I tillegg kom det frem at rektorene (R1) ikke ønsket å tråkke over grensene for det som var foreldrenes ansvar, og de ønsket ikke å sette seg som en dommer over fraværet (R3). Det var vanskeligst i de sakene der det oppstod temperatur mellom skole- og hjem.

Om samarbeid med andre hjelpeinstanser mente rektorene at samarbeidet med PPT, miljøarbeidere, BUPA og helsesykepleiere var godt, men det var vanskeligere i saker med barnevernet på grunn av begrensningene som oppstod i et ledd av taushetsplikten. I tillegg var det vanskelig å få til et godt samarbeid med fastlegene, fordi de ikke satte av tid til det (R4). En annen rektor ytret ønske om flere fagfolk innenfor psykisk helse i skolen for å hjelpe elever med livsmestring (R5).

4.0. Drøfting av resultater

I dette kapittelet vil studiens resultater drøftes opp mot teori, for deretter å løfte fram prinsipper og sammenhenger fra utvalgt forskningslitteratur. Jeg vil kritisk granske troverdighet i diskusjonsdelen og hvordan resultatene samsvarer med tidligere publisert arbeid.

Rektorene ble først spurt om hvordan de kunne beskrive de tre fraværstypene, skolevegring, skulk og foreldremotivert fravær.

5.0. Skolevegring

Resultatene kan tyde på at informantene beskriver skolevegring som noe som skyldes individuelle faktorer som sykdom, angst og psykiske plager. De kan også være emosjonelt følsomme og strever med angstrelaterte og fysiologiske symptomer. Disse påstandene støttes av tidligere forskning som viser at elever med skolevegring er emosjonelt følsomme og strever med angstrelaterte symptomer (f.eks. Thambirajah et. al., 2008). En annen individuell faktor som kom fram i intervjuene er at vegringsatferd eller unnvikelse er en overlevelsesmekanisme for å unngå noe som er vanskelig. Dette kan relateres til Kearneys (2007) andre funksjon av skolevegringsatferd, som handler om elever som unngår ubehagelige sosiale situasjoner og/eller evalueringssituasjoner. Dette kan forstås som at de ubehagelige situasjonene kan dreie seg om faktorer i skolen. Det er forventet at eleven skal være sosial og/eller prestere godt faglig i evalueringssituasjoner, noe de opplever ubehagelig og dermed ønsker de å unngå skolen. Ingul (2005) beskriver årsakene til elevenes ubehag som aktiviteter eller prestasjoner i skolen eller sosiale aktiviteter. En informant beskriver faktorer ved skolen som mobbing, manglende mestring eller konflikter som medvirkende for skolevegring. Dette samsvarer med andre studier som viser til elever med skolevegring strever med å tilpasse seg sosialt eller blir utsatt for mobbing (Havik, 2018).

Samlet sett tyder funnene på at rektorene knytter individuelle faktorer hos eleven og faktorer på skolen som årsaker til skolevegring. Informantene i denne studien omtalte ikke faktorer i hjemmet som årsaker til skolevegring.

5.2. Skulk

Om skulk tyder resultatene på at denne typen fravær er udokumentert. Det kan forstås som at fraværet er ugyldig. I noe av forskningslitteraturen blir skulk ofte brukt om alt ugyldig fravær fra skolen (Berg, 1997). Videre viser resultatene at det ikke var psykiske vansker som var grunn

til skulk. Det kan forstås som at “noe psykisk” er ment som psykiske lidelser, noe som samsvarer med tidligere forskning om at skulk ikke er assosiert med psykiske lidelser (Berg, 1997). Individuelle faktorer hos elever som skulker viser seg derfor å være knyttet til fravær av psykiske lidelser både i denne studien og i tidligere forskningslitteratur.

Faktorer som hjemmeforhold kan ha sammenheng med skulk og foreldremotivert fravær. Rektorene forteller om manglende grensesetting hos foreldre. Berg (1997) bruker et annet begrep enn manglende grensesetting, men beskriver foreldrene som uansvarlige når det kommer til skoleoppmøte og foreldrene lager unnskyldninger for fraværet (Berg 1997). Reid (2000) knytter også skulk til ugyldig fravær og dårlige hjemmeforhold. Resultatene fra intervjustudien viser at skulk blir sett på som elever som møter opp på skolen, for så å dra derfra før skoledagen er over, eller som møter opp på skolen og forlater skolen på et senere tidspunkt; timen etterpå eller neste dag. Dette kan forstås som at informantene beskriver skulkeres atferdsmønstre, som usystematisk og uforutsigbart. I teorien om skulk blir ikke dette atferdsmønsteret beskrevet. I stedet for *atferdsmønstre* viser Reid (2000) mulige *tegn* hos elever som skulker, som på individnivå kan være lave akademiske ferdigheter, lav selvtillit, forvirring og følelse av å være ekskludert fra skolens fellesskap. På den andre siden ble ikke informantene i denne undersøkelsen bedt om å vurdere hvilke mulige tegn man kan se hos elever som skulker. Dette kan kanskje bidra til å forklare hvorfor resultatene av denne undersøkelsen er forskjellig fra resultatene fra Reid sin forskning.

5.3. Foreldremotivert fravær

Rektorenes omtaler foreldremotivert fravær å være knyttet til foreldrenes psykiske plager, psykisk uhelse og foreldrenes egne utfordringer, og at det var manglende grensesetting blant noen av foreldrene. Det kan bety at informantene erfarer familiefaktorer som relevante for å beskrive foreldremotivert fravær. Tidligere forskning understreket at forhold i familien spiller en rolle for utvikling av skolefravær, og dette kan defineres som foreldremotivert fravær. Kearney (2004, i Heyne et al., 2019) knytter psykiske lidelser hos foreldremotivert fravær. Munkhaugen (2029) viser at psykiske helseproblemer hos foreldrene er en av de mest konsistente familiefaktorene innenfor skolefravær hos elever med autismspekterforstyrrelser (Munkhaugen, 2019). Rektorene sine opplevelser stemmer godt overens med tidligere forskning på området. Kanskje er det slik at rektorene også vurderer faktorene som passer innenfor kategorien foreldremotivert fravær også er gjeldende for skolevegring og skulk fordi atferdsmønsteret innenfor de ulike fraværstypene blendes inn i hverandre og er vanskelige å skille. Det kan derfor antas at foreldremotivert fravær ikke er en isolert fraværstype, men at de

ulike fraværestypene overlapper og påvirker hverandre. I tillegg viste funnene at foreldremotivert fravær var knyttet til foreldre som synes at det var godt å ha barna sine hjemme. Denne påstanden støttes av flere forskere som har vist at innenfor foreldremotivert fravær har man foreldre som syntes at det er godt å ha barna sine hjemme fordi de trenger selskap og komfort, eller hjelp til å ta seg av andre familiemedlemmer (Hersov, 1990; Kearney, 2004; Klerman, 1988; Taylor & Adelman, 1990, i Heyne et al., 2019). Teoridelen inkluderer flere faktorer hos foreldrene som ikke kom frem i resultatene fra rektorene i denne studien, som for eksempel foreldre som holder barna sine hjemme fordi de selv har separasjonsangst eller frykt for (reelle eller ureelle) trusler på skolen (Kearney, 2004, i Heyne et al., 2019). Noe av forklaringen kan være at dette er ekstreme og kanskje sjeldne tilfeller som er ukjente for mange. Havik (2018) beskriver denne typen fravær som vanskelig å undersøke, kategorisere og kartlegge, blant annet fordi det er foreldrene og ikke elevene som trenger tiltak (Havik, 2018). Det kan forstås som at rektorene mener at foreldre har behov for tiltak og tilrettelegging i slike tilfeller, og at det dermed er ugunstig at det oppstår et ansvar som er utenfor skolens ansvarsområder.

Siden rektorene ble spurt om hvordan de skiller mellom typer av fravær, som skolevegring, skulk og foreldremotivert fravær, men ikke ble gitt oppfølgingsspørsmål om hvilke faktorer hos individ, skole og i hjemmet som medvirkende faktorer for skolefravær, kan det være sannsynlig å anta at resultatene ikke gir den hele og fulle sannhet om hvilke faktorer som påvirker ungdommers skolefraværproblematikk. Dette bør fremtidige undersøkelser undersøkes, også fra andre perspektiver som foreldrene eller ungdommene selv, som naturlig nok hadde gitt andre resultater.

5.4. Samarbeid med foreldre

Rektorene ble spurt om hvordan de opplevde samarbeidet med foreldre i saker med ungdommer som strever med å møte opp på skolen. De ble også spurt om hvilke saker som var vanskeligst når det kom til foreldresamarbeid.

Et fellestrekk for de fleste rektorene var at de var imponerte over foreldrene til ungdommer med skolefraværproblematikk, fordi de strakk seg langt for å få barna sine til å møte opp på skolen. I tillegg ønsket de fleste foreldrene at barna deres skulle gå på skolen. Dette kan forstås som at i flere tilfeller fungerte samarbeidet mellom skole og hjem godt. I denne oppgavens teoretiske del legges det lite vekt på omfanget av samarbeidssaker som fungerer godt eller dårlig, men det er likevel et viktig punkt å ta med fordi det gir et mer nyansert og

rettferdig bilde av samarbeidet mellom skole og hjem innenfor oppgavens rammer. På den andre siden viste resultatene at skolefravær var et symptom på et hjem som ikke fungerte godt og i de tilfellene var ikke samarbeidet enkelt. Både resultatene fra denne studien og tidligere forskningslitteratur viser til faktorer i hjemmet som medvirkende årsaker til skolefravær.

En av rektorene (R4) sa at i samarbeid med foreldrene kunne det være vanskelig å ta opp at årsaken til elevens problemer med skoleoppmøte kunne skyldes forhold i hjemmet, fordi foreldrene ikke likte å høre at de kunne være en del av problemet. Et vanskelig hjem ble beskrevet som "*elefanten i rommet*". I lys av dette kan man se at forskningslitteraturen peker på at skolen har hovedansvaret for å legge til rette for gode rutiner for samarbeid med foreldrene og at skolen bør ta initiativ til samarbeid, og at de er bevisste på at samarbeid fungerer best når det ikke oppstår konflikter mellom skole og hjem (Havik, 2018). Dette kan forstås som at når rektorene tar opp "*elefanten i rommet*" med foreldrene, kan det oppstå et brudd i samarbeidet, fordi det å kritisere eller irettesette foreldrene kan oppleves som et nederlag eller en trussel for foreldrene. Resultater fra tidligere forskning viser også at et viktig ledd i et godt skole- hjem samarbeid er at før eventuelle problemer dukker opp, bør skolen legge vekt på et samarbeid preget av tillit og respekt, fordi relasjoner bygges lettest når det er fred mellom begge partene (Havik, 2018). Å irettesette foreldrene er det motsatte av å bygge tillit og respekt, dermed oppstår det et etisk dilemma for rektorene. En av rektorene ønsket ikke å sette seg som en dommer av årsaker til fraværet, og en annen rektor ønsket å være forsiktige med å fortelle foreldrene hva de burde gjøre. Det var også vanskelig å finne en fin balanse mellom hva som var foreldrenes oppgave og hva som var rektorenes oppgave uten å trække over foreldrenes grenser. Flere av rektorene beskrev foreldre av ungdommer med fraværproblematikk, som slitne, oppgitte og de følte seg satt i en bås. Ingul (et al., 2018) peker på at i saker der foreldre strever, kan det trenge ekstra støtte fra de ansatte i skolen, og et godt samarbeid mellom skole og hjem bør iverksettes så tidlig som mulig (Ingul et al., 2018). Med dette ser man at det er en hårfin linje mellom å skape rom for et godt samarbeid og det å støtte foreldrene uten å skape konflikter ved å påføre foreldrene ytterligere stress. Funnene viste også til påstander om at det var mange foreldre som hadde dårlig samvittighet, fordi de opplevde at de kom til kort som foreldre, var nervøse, skjøre og frustrerte og fryktet anklager fra skolen (R2). En forklaring på dette kan være at skolefravær er et tema som er skambelagt i foreldregruppen. På den andre siden var det noen av rektorene som var opptatt av å trygge foreldrene om at de ikke hadde intensjoner å dømme foreldrene for å fremme et godt skole - hjem samarbeid (R2), noe som kan tyde på at denne rektoren ønsker å se bort fra tanken om at skam hos foreldrene er knyttet til skolefravær, for å skape rom for et mer tillitsfullt skole - hjem samarbeid.

Videre beskriver rektorene at samarbeid med foreldrene var krevende i de tilfeller der sakene hadde gått til fylkesmann og advokater, der det ikke hadde være mulig å føre dialog med de involverte partene (R5). Etter dette hadde denne rektoren sammen med andre ansatte i skolen blitt enda mer bevisste på egne kunnskaper om fraværspromblematikk. Dette kan forstås som at når en har mer kunnskap om et tema, i dette tilfellet skolefravær, har man bedre muligheter for å iverksette tiltak. Dette kan underbygges av Havik (2018) som peker på at økt kunnskap om skolefravær et viktig ledd i rektorenes ansvarsområder (Havik, 2018). Rektoren og skolens ansatte (R5) hadde blitt tydeligere på hva de ønsket å ta opp når de innkalte foreldrene til møter, og de var ikke lenger redde for å snakke om konsekvensene av høyt fravær. En forklaring på dette kan være at rektoren henviser til elevens konsekvenser av skolefravær, som mangel på sosial og faglig opplæring, og frykten noen rektorer har (se avsnittet om foreldremotivert fravær) for å skape konflikt mellom skole - hjem samarbeidet er ikke tilstede i dette tilfellet. Denne rektoren (R5) tok også opp med foreldrene at en eller begge foreldrene ofte hadde en bekymring for barnet og en sårbarhet som foreldrene har. Videre informerte de om at foreldrene ville nok oppleve at skolen var for strenge og harde, og at foreldrene fikk beskjed om at de var "for høye på omsorg" (R5). Uttrykket "for høye på omsorg" kan forstås som at foreldrene overbeskytter barnet. Det har blitt forsket på om foreldre som overbeskytter gjør det vanskeligere for ungdommer som strever med å møte opp på skolen (Hansen et al., 1998, i Ingul et al., 2018). I tidligere forskning fant de (Egger et al., 2003, i Havik et al., 2018) ingen forskjeller i foreldres tendens til å overbeskytte der det fantes en mild form for skolevegring og skulk blant ungdommer som ikke enda hadde utviklet skolefravær, men en feilkilde kan ha vært at hele aspektet av å være foreldre ble ikke målt. En annen mulighet kunne være at overbeskyttelse i seg selv utløser liten risiko for skolevegring, men kombinert med andre risikofaktorer som angst og depresjon, kan det bidra til å utvikle- eller opprettholdelse av skolevegring (Ingul et al., 2018). Dermed ser man at overbeskyttelse i seg selv er ikke nødvendigvis en medvirkende faktor, men det kan indirekte spille inn som en tilleggssfaktor hos emosjonelt sårbare elever.

Om vanskelige saker i samarbeidet mellom skole og hjem, tyder funnene på at det var mest utfordrende i de sakene der foreldrene hadde for store forventninger til hva skolen kunne gjøre, versus hva som var realistisk for skolen å få til (R1). Her kunne det bli uenighet i forhold til forståelsen av hva foreldrene kunne gjøre og hva rektoren kunne gjøre, og hva som var akseptabelt for skolens ansatte. Rektoren (R1) ønsket å beskytte skolens ansatte mot ytterligere stress, fordi informanten visste hva de strevde med privat, enten det var sykemeldinger eller hva det måtte være. I disse sakene kunne det oppstå konflikter mellom skole og hjem fordi

foreldrene ikke alltid forstod dette. Rektoren fortalte at de forsøkte å være profesjonelle aktører samtidig som de bare var mennesker oppi dette (R1). Dette kan forstås som at det oppstår en forventningsbrist mellom skole- og hjem, fordi foreldrenes forventninger er for høye og kanskje derfor urealistiske. I teorien om samarbeid mellom skole og hjem, pekes det på at samarbeidet bør være koordinert, slik at alle har det samme målet og at et felles drag i samme retning kan gi lettere fremgang mot målet (Havik, 2018). Mye kan tyde på at det ikke alltid er enkelt å oppnå et koordinert samarbeid dersom forventningene ikke samsvarer med virkeligheten, og det er naturlig å anta at mange kan kjenne seg igjen i denne problematikken.

Informantene i denne studien brukte foreldrenes psykiske plager som medvirkende faktorer for skolefravær. På den ene siden var det viktig for rektorene å trygge foreldre som følte på skam og maktesløshet, for å fremme et godt samarbeid (R2). På den andre siden var det en utfordring når foreldrenes psykiske plager kom i veien for barnets tilstedeværelse i skolen. En rektor beskrev dette som en ganske trist affære (R4). Dette samsvarer med andre studier som viser til foreldrenes psykiske helseproblemer i skolefraværssaker. Munkhaugen (2019) viser at de mest konsistente familiefaktorene innenfor skolefravær er psykiske helseproblemer eller medisinske forhold hos foreldrene, eller utrygge hjemmeforhold med manglende oppfølging av barnet. Videre viste funn fra resultatene at det var vanskelig når enkelte foreldrene så ut til å la sin egen psykiske uhelse gå utover barna (R4). Dette kan tyde på at rektorene er bevisste på å sin plikt til å legge til rette for et godt skole- hjem samarbeid, men at det oppleves som trist å bevitne at foreldrenes psykiske plager ikke er barnemotivert, men foreldremotivert. Det kan skyldes at rektorenes ansvar for tilrettelegging og tiltak i skolen er i utgangspunktet rettet mot barnet og ikke mot foreldrene, og når foreldrene, bevisst eller ubevisst, påvirker barnet i feil retning er det nettopp foreldrene som trenger bistand. Dette underbygges av Havik (2018) som viser at i slike saker vil ikke tiltak være like nyttige overfor kun barnet, fordi det er foreldrene som trenger hjelp. Skolen kan ha gjort alt de kan uten å lykkes, mens tiltaket egentlig ikke er tilrettelagt for den eleven det angår (Havik, 2018).

Videre viste funnene en annen faktor som utfordrende i foreldresamarbeidet. En av rektorene (R3) merket en endring der det nå fantes ny og stadig yngre foreldregruppe som hadde en annen holdning, kontra de foreldrene rektoren møtte tidligere i karrieren. Den nye foreldregruppen stilte andre krav og de bar barna sine frem, "*meg og mitt barn*", og de glemte at læring og den norske skolen var en del av et fellesskap (R3). De stilte krav til at dersom barnet var urolig, burde det bli satt på et eget rom. Dette var motstridende til hva rektoren mente var riktig måte å løse problemene på. Dette kan forstås som at noen foreldre har et annet syn på hva som er gode tiltak for elever som strever, enn hva rektoren og resten av skolens ansatte

mente. Den nye foreldregruppen blir beskrevet som at de har et større fokus på individet enn på fellesskapet der læring skjer. Naturligvis kan ikke disse påstandene generaliseres, da dette ikke er gjeldene for alle unge foreldre, og disse påstandene støttes ikke av tidligere forskning. Men man kan likevel se sammenhenger mellom faktorer for foreldremotivert fravær og foreldrenes holdninger i forskningslitteraturen. Reid (2002) peker på at en av faktorene for foreldremotivert fravær kan ha bakgrunn i «laissez-faire» foreldre som støtter alle handlinger som er tatt av barnet deres. Dette kan forstås som en “la det gå som det vil”-mentalitet hos foreldrene, i tillegg til at barna får støtte for sine handlinger som et ledd i manglende grensesetting.

Mye kan tyde på at foreldremotivert fravær er et komplekst tema der mange faktorer spiller inn. Dette samsvarer med andre studier som viser til at foreldremotivert fravær er et omdiskutert tema, og et grunnleggende aspekt i foreldrenes involvering er å sikre at barna kommer seg på skolen (Havik, 2018). I tillegg er denne typen fravær vanskelig å kartlegge, og omfanget av foreldremotivert fravær er utydelig. Likevel er det viktig å vite at dette også kan være en grunn til at elevene ikke møter opp på skolen (Havik, 2018).

5.5. Samarbeid med eksterne hjelpeinstanser

Som et ledd i tiltak for elever som strever med skoleoppmøte, ble rektorene spurt om samarbeid med eksterne hjelpeinstanser. Et fellestrekk ved alle rektorene var at i saker med skolefraværproblematikk samarbeidet de PPT, BUPA og barnevernstjenesten dersom det var behov for det. Dette kan underbygges av forskningslitteraturen som anbefaler at samarbeid med hjelpeinstanser er viktig dersom skolen har iverksatt tiltak og barnet ikke møter opp på skolen (Havik, 2018). Flere av rektorene mente at samarbeidet med BUPA og PPT fungerte godt i de fleste sakene. Dersom samarbeidet med foreldrene fungerte godt, var det sjeldent at de benyttet seg av barnevernet, særlig i saker med skolevegring. Derimot mente en av rektorene (R3) at det rådet en større bekymring for elever som skulket skolen, fordi det var så mange faktorer som spilte inn for denne typen fravær. Dette kan forstås som at rektoren skiller mellom faktorer innenfor skulk og skolevegringssaker, og at det er mer aktuelt å melde barnevernet i saker med skulkproblematikk. Forskningslitteraturen i denne oppgaven skiller ikke direkte mellom behov for bistand hos barnevernstjenesten innenfor begrepene skulk og skolevegring. Det er naturlig å anta at dette kan skyldes at så lenge en er bekymret for barnets omsorgssituasjon, uansett årsak eller fraværstype, skal en kontakte barnevernstjenesten, noe som både loven og forskningslitteraturen viser til. Alle som arbeider i det offentlige er lovpålagte til å kontakte barnevernet dersom de er alvorlig bekymret for barnets omsorgssituasjon (Havik, 2018).

Funnene i denne undersøkelsen presenterte noen utfordringer med samarbeidet med barnevernstjenesten. En rektor (R5) sa at det ble sjeldent bedre når barnevernet ble involvert, fordi foreldrene oppfattet det som en trussel der noen kom inn og kontrollerte i stedet for å hjelpe familien. Dette dilemmaet kommer ikke frem i tidligere forskning, men mange problemer kunne vært unngått dersom bistand fra barnevernstjenesten ikke var så stigmatiserende som det er i dagens samfunn. Videre viste resultatene at en rektor (R5) ikke ønsket å involvere seg fordi foreldrene er pliktet til å få barna sine på skolen. Dette samsvarer med opplæringsloven, som sier at barn har en plikt til opplæring, og selv om det ikke er skoleplikt er foreldrene pliktet til å sørge for at barna får opplæring. Årsaken til at rektoren ikke ønsker å involvere seg, kommer ikke frem i intervjuet, men det er naturlig å anta at rektoren ikke er alene om å føle det slik fordi det er sjeldent at foreldre i skolefraværsaker havner i juridisk strid. Litteraturen på området omtaler også dette dilemmaet. Reid (2000) viser at juridisk sett er skulk et problem når foreldrene bryter sine lovpålagte plikter ved å ikke sikre at barna får en fullverdig opplæring. Reid (2000) skiller ikke mellom de ulike fraværstypene, men det antas at det gjelder innenfor flere fraværstyper, særlig dersom fraværet er udokumentert.

Videre viste resultatene et annet dilemma innenfor samarbeid med barnevernstjenesten, nemlig taushetsplikten. Taushetsplikten gjorde det vanskelig, fordi skolens ansatte ikke fikk tilgang til informasjon de trengte om elever som strever med skolefravær (R1). En av påstandene var at noen misforstår taushetsplikten. Det kommer ikke tydelig frem i intervjuene hva som var misforstått eller hvorfor. En rektor (R4) skulle ønsket at det fantes et eget lovverk som ga bedre kommunikasjon mellom de som jobbet innen helse og skole, fordi den utvida taushetsplikten kom i veien for at de kunne jobbet godt sammen om dette. Slik systemet var i dag, gav det ikke en god følelse for rektoren og her følte han at de ikke var gode nok (R4). Dette kan forstås som at rektoren ønsker et bedre samarbeid mellom skolen og ulike yrkesgrupper, som leger og fagarbeidere innenfor psykiatri. Resultater fra forskningslitteraturen viser også at taushetsplikten kan være et problem. Lærere har identifisert flere utfordringer rundt samarbeid, og en av utfordringene er konfidensialitet og kontakt med andre instanser (Granrud et al., 2019). En rektor (R4) stiller seg kritisk til det nåværende systemet, fordi det er et hinder for god kompetanse på området, noe som kan underbygges av Granrud (et al., 2019) som peker på at en utfordring rundt samarbeid er at ansatte i skolen mangler kompetanse innenfor mental helse og at det er en korrelasjon mellom ulike typer psykiske lidelser og komplekse problemer i skolen. Dermed ser man at det råder et behov for flere yrkesgrupper i skolen for å kunne oppnå gode rutiner i samarbeid, som et ledd i å hjelpe ungdommer som strever med å møte opp på skolen. Det kan bety at rektorene har en stor oppgave når de skal tilrettelegge for et godt

samarbeid mellom skole og hjem og utenforstående hjelpeinstanser. Denne kompleksiteten beskrives av Granrud (et al., 2019) på følgende måte: Når ulike yrkesgrupper samarbeider kalles det for et interprofesjonelt samarbeid. Forskning har vist at interprofesjonelt samarbeid er definert som en kompleks og dynamisk prosess som innebærer at det kreves mange ferdigheter av de involverte partene (Granrud et al., 2019).

En informant (R4) i denne studien ønsket at fastlegene kunne sette av mere tid og vise større interesse for denne typen problematikk, som et ledd i å hjelpe tilby helsehjelp til ungdommer som strever. I tillegg var ikke andre utenforstående instanser tydelige nok på å inkludere fastlegene i samarbeidsrutinene. Det var for lett for fastlegene å si at de hadde det for travelt, og dette var en yrkesgruppe som i stor grad fikk aksept for å nedprioritere samarbeidet med skolen, mens det ikke var rom for denne aksepten i andre yrkesgrupper. Dette var et dilemma fordi det var en stor engstelse hos disse barna og foreldrene, og det handlet om barnas helse (R4). Dette kan tyde på at rektoren stiller seg kritisk til at det er for enkelt for fastlegene å nedprioritere samarbeid med skolen, og at det kan skyldes at de ikke anser dette som sitt problem- eller ansvarsområde. Dette etiske dilemmaet er ikke presentert i oppgavens teoridel, men fastlegen som bidragsyter i samarbeidet med skolen blir vektlagt i forskningslitteraturen (Havik, 2018). Der kommer det frem at fastlegen kan bidra med å vurdere behandling og være en aktuell part i elevenes opplæringssituasjon, og gi henvisning til spesialhelsetjenesten og BUPA (Havik, 2018). Det kan derfor antas at rektorens kritikk mot at fastlegene ikke prioriterer å være en aktuell part i ungdommenes opplæringssituasjon er støttet av forskning på området. Det skal likevel påpekes at på grunn av et begrenset antall informanter i denne intervjuundersøkelsen, er ikke dette dilemmaet nødvendigvis en realitet for alle skoler. Hadde undersøkelsen hatt det bredere utvalg av informanter kunne svaret naturligvis ha sett annerledes ut. I tillegg er det sannsynlig å anta at resultatene ikke gir den hele og fulle sannhet om hvilke faktorer som påvirker ungdommers skolefraværsproblematikk fordi rektorene ikke fikk oppfølgingsspørsmål om hvilke faktorer hos individ, skole og hjem som var medvirkende for skolefravær.

Et av sitatene fra denne undersøkelsen overrasket og satte i gang noen refleksjonsprosesser hos meg:

“Ungdommene ser at nabopulten står tom dag etter dag, uten at de fikk noen forklaring på verden rundt seg” (R4).

Denne rektoren (R4) forklarte at for klassene ble det en “*elefant i rommet*” når eleven ikke var tilstede. På grunn av taushetsplikten, som tidligere er beskrevet som et dilemma, kombinert med at elevene kunne selv se hvilke elever som var borte, var et problem. Dette kan forstås som at medelevene får ikke nok informasjon om hvorfor noen av elevene i klassen er borte fra skolen, fordi lærerne er lovpålagte å holde informasjon om medelever skjult. Det hevdes i forskningslitteraturen jeg har referert til tidligere, at fravær kan påvirke medelevers holdning til barnet, kanskje nettopp fordi de ikke får muligheten til å forstå fraværet. I motsetning til det “vanlige sykdomsfraværet” kan langvarig fravær opptre som “det uforståelige fraværet” fra medelevers side. Dette kan medføre at medelevene kan skape en taperdefinisjon av eleven som strever med å gå på skolen, noe som videre kan føre til at dette barnet justerer sine egne forventninger om seg selv og det oppstår en ond sirkel som er vanskelig å snu (Myhrvold-Hanssen, 2007). Dette viser at man har fortsatt en vei å gå når det kommer til å gi elevene økt kunnskap om livsmestring og folkehelse i skolen, og man kan håpe at det nye læreplanverket, der nettopp dette er viktige tema, vil bidra til en positiv endring.

6.0. Avslutning

Med utgangspunkt i masteroppgavens problemstilling, vil jeg nå gi en kort konklusjon av undersøkelsens resultater. Deretter vil det bli gitt en refleksjon rundt de metodiske valgene jeg har tatt i gjennomføring av undersøkelsen, for deretter se gi noen forslag til videre forskning på området.

6.1. Konklusjoner

Hva er rektorers forståelse av ulike typer fravær og hvordan opplever de samarbeidet med foreldre og hjelpeinstansene når ungdom har fraværproblematikk? På første del av problemstillingen svarte rektorene om sin forståelse av skolevegring, skulk og foreldremotivert fravær. Et fellestrekk hos alle var at den viktigste medvirkende faktoren for skolevegring var psykiske plager hos elevene. Beskrivelser av skulk varierte mer mellom rektorene. En informant knyttet skulk til fravær av psykiske plager, mens andre beskrev skulk som udokumentert fravær som var mer usystematisk og bekymringsfullt i forhold til dårlige hjemmeforhold enn det var ved skolevegring. Rektorene knyttet foreldremotivert fravær til foreldrenes psykiske helseproblemer og manglende grensesetting som medvirkende faktorer for skolefravær. I tillegg viste funnene at en sentral faktor for foreldremotivert fravær, var at noen foreldre synes at det var godt å ha barna sine hjemme.

Andre del av problemstillingen handlet om hvordan rektorene opplever samarbeid med foreldre og hjelpeinstansene når ungdommer strever med fraværproblematikk. Rektorene opplevde samarbeidet med foreldrene i skolefraværssaker, særlig innenfor skolevegring, som tilfredsstillende fordi der fungerte samarbeidet godt, og de fleste foreldrene hadde et ønske om å få barna sine på skolen. Likevel fantes det tilfeller der samarbeidet med foreldrene var vanskelig. Noen av årsakene til krevende samarbeid, var at å ta opp med foreldrene at årsaken til ungdommens fraværproblematikk kunne ligge i hjemmet var vanskelig, fordi det kunne føre til mistillit og konflikt i skole - hjem samarbeidet. Denne problematikken ble beskrevet som *“elefanten i rommet”*. Et godt skole - hjem samarbeid fungerer ifølge forskningslitteraturen best når det ikke oppstår konflikter, og det er skolens plikt å legge til rette for et godt samarbeid preget av tillit, respekt og enighet om felles mål (Havik, 2018). Med dette oppstod et etisk dilemma for rektorene, fordi dersom foreldrene ble møtt med noe som kunne oppfattes som negativ kritikk, oppstod det et brudd på det som kjennetegner gode samarbeidsrutiner, og det oppstår fare for å påføre ytterligere stress for foreldre som allerede er i en sårbar situasjon. Andre faktorer for et vanskelig skole - hjem samarbeid, var når det oppstod en forventningsbrist mellom skole og hjem de gangene foreldrene hadde høyere forventninger til hvordan rektorene

kunne løse fraværsproblemerne enn hva som var realistisk å få til. Kommunikasjonssvikt, foreldrenes holdning til skolen, saker der det oppstod temperatur og vage forklaringer på ungdommens fravær, var også knyttet til faktorer for et vanskelig skole - hjem samarbeid. Siden skolefravær er knyttet til skam, stigmatisering og maktesløshet, forsøkte rektorene å trygge foreldrene om at de ikke måtte være redde for å be om hjelp tidlig. Et viktig poeng fra forskningslitteraturen var at i saker der foreldre strever, kan det trenge ekstra støtte fra de ansatte i skolen, og et godt samarbeid bør iverksettes så tidlig som mulig (Ingul et al., 2018).

Om samarbeid med eksterne hjelpeinstanser opplever rektorene at samarbeidet med PPT og BUPA var tilfredsstillende, mens i saker som krevde samarbeid med barneverntjenesten kunne det i noen tilfeller oppleves som vanskelig, blant annet på grunn av taushetsplikten. Taushetsplikten gjorde det vanskelig, fordi den gjorde at skolens ansatte ikke fikk tilgang til informasjonen de trengte om elever som strever med skolefravær. Andre faktorer for et vanskelig samarbeid med barneverntjenesten, var at foreldrene opplevde det som en trussel, der noen kom inn og kontrollerte i stedet for å hjelpe. Rektorene opplevde videre at fastlegene ikke prioriterte samarbeidet med skolene godt nok. Videre ble det ytret ønske om et eget lovverk som ga bedre kommunikasjon mellom de ulike yrkesgruppene, fordi systemet i dag var ikke godt nok. Lærere har identifisert flere utfordringer rundt samarbeid, og en av utfordringene er konfidensialitet og kontakt med andre instanser (Granrud et al., 2019). At en rektor (R4) stiller seg kritisk til det nåværende systemet, fordi det er en hindring for god kompetanse på området kan underbygges av Granrud (et al., 2019), som peker på at ansattes manglende kunnskap om mental helse i skolen kan være en barriere for godt samarbeid og tilrettelegging for ungdommer som strever med å møte opp på skolen.

6.2. Metodiske valg

Det å bruke intervju som metode har i masteroppgaven vært nyttig for å få oversikt over hvordan fem rektorer i ulike skoler opplevde arbeidet med elever med skolefravær. Intervjuguiden har fungert som et utgangspunkt og hjelpemiddel for intervjuundersøkelsen, men den ble ikke brukt som en fasit og i noen tilfeller endret jeg spørsmålene, eller stilte tilleggsspørsmål der det følte riktig. Under analyse av intervjuene ble det naturlig å endre på den opprinnelige problemstillingen, fordi resultatene av funnene brakte frem nye ideer. Intervjuundersøkelsens deskriptive formål er viktig i forhold til å sette søkelys på temaet skolefravær og utfordringer som kan oppstå rundt denne problematikken. Når det gjelder undersøkelsens mål om tematisk analyse som metodisk tilnærming, henvises det til metodekapittelet for en mer helhetlig fremstilling. Intervju som metode har likevel sine begrensninger i forhold til fenomenet skolefravær som er en kompleks problematikk der ulike

faktorer ved individ, hjem og skole kan påvirke hverandre ulikt i hver fraværssak da alle er unike. Denne begrensningen har en betydning, spesielt i forhold til den delen av problemstillingen som omhandler hvordan rektorene opplever samarbeidet mellom skole - hjem og eksterne hjelpeinstanser, hvor den metodiske tilnærmingen kun får frem noen av faktorene. Det faktiske utvalget i denne undersøkelsen er ikke stort eller variert nok til at det er mulig å kunne se flere sammenhenger fra ungdommene og foreldrenes side. I tillegg gir rektorene en fremstilling av skolefravær fra et lederperspektiv, noe som kan være en begrensning fordi skolen innehar et hierarkisk system. Dermed er innholdet i datamaterialet begrenset fordi det kun får frem resultater fra et lederperspektiv. Med utgangspunkt i resultatene fra denne undersøkelsen kunne det derfor vært interessant i fremtidig forskning å ha et større utvalg med informanter fra flere grupper og mer avanserte utvalgsprosedyrer enn det som har vært mulig innenfor denne oppgavens begrensede tid- og kostnadsrammer. Med et større og mer variert utvalg kunne det vært interessant å se på forskjeller i hvordan rektorene og foreldrene opplever samarbeidet i saker med skolefravær, og hva foreldrene legger i et godt samarbeid.

Noen spørsmål for videre refleksjon i framtidig forskning kan derfor være: Hvordan kan dagens skole bidra til mer kunnskap, respekt og åpenhet rundt temaet skolefravær overfor foreldre og ungdommer? Med det nye læreplanverket knyttet til livsmestring og folkehelse i skolen: Hvordan kan skolen gi ungdommer mer kunnskap om fraværproblematikk, psykisk helse og livsmestring for å kunne gi dem en bedre forklaring på verden rundt seg? Hvordan kan skolen begrense stigmatisering og skam rundt psykisk helse og barnevern hos foreldre og ungdommer?

Kilder

Berg, I. (1997), *School refusal and truancy*. Archives of Disease in Childhood, 1 February, Vol. 76(2), s. 90. BMJ Publishing Group Ltd and Royal College of Paediatrics and Child Health

Braun, V. & Clarke, V. (2006) *Using thematic analysis in psychology*, Qualitative Research in Psychology, 3:2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bru, E; Idsøe, Cosmovici E. & Øverland, K. (2018) *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget

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

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Retningslinjene ble sist oppdatert i 2016. Hentet fra nett (05.01.2020): <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Egger H. L., M.D., E. J. Costello, PH.D., AND A. Angold, M.R.C.PSYCH. (2003) *School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study*. American academy of child & adolescent psychiatry.

Granrud M. D., Theander K., Anderzèn-Carlsson A. & Myhre Steffenak A. K. (2019) Experiences of interprofessional collaboration in a special school programme for adolescents who struggle with school life: *an explorative study*. Journal of Interprofessional Care. DOI: 10.1080/13561820.2019.1565755

Havik, T. (2015a), *School non-attendance, A study of the role of school factors in school refusal*. Faculty of Arts and Education. PhD Thesis UiS no. 243.

Havik, T. (2015). Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. I "Implementering - å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis". Roland, P. og Westergård, E. (red). Universitetsforlaget.

Havik, T. (2018), *Skolefravær - Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Havik, T. (2018) i Bru, E.; Idsøe, Cosmovici E. & Øverland, K. (2018) *Psykisk helse i skolen*. Kapittel 4. *Skolevegring*, Universitetsforlaget.

Heyne D., Gren-Landell M., Melvin G., Gentle-Genitty C. (2019). *Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How?* Cognitive and behavioural practice, Volum 26.

Heyne, D. (2019), *Developments in Classification, Identification, and Intervention for School Refusal and Other Attendance Problems: Introduction to the Special Series*. Cognitive and Behavioral Practice, Vol.26(1).

Ingul, J. M. (2005): Skolevegring hos barn og ungdom. Befring E., Talseth R., og Veia I. (red): Barn i Norge 2005, Se meg. Oslo: Voksne for Barn

Ingul J. M., Havik T., Heyne D. (2018) *Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors*, Cognitive and Behavioral Practice. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>.

Kearney, C. A. (2002) *Identifying the Function of School Refusal Behaviour: A Revision of the School Refusal Assessment Scale*. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, Vol. 24, No. 4.

Kearney C. A. (2007) *Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity*. Department of Psychology, University of Nevada, Las Vegas, USA

Kleven, A. T. (red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2016) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. 2. Utgave. Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave, Oslo: Gyldendal.

Munkhaugen, E. K. (2019). *School refusal behaviour in students with autism spectrum disorder - An exploratory study of frequency and associated factors*. University of Oslo. Faculty of Medicine.

Myhrvold-Hanssen, J. (2007), 09Spesialpedagogikk, *Skolevegring, om å rulle ut en rød løper*, Hentet fra nettet (21.05.20):
<https://epi-server.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2007/spesialpedagogikk-9-2007.pdf>

Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, 2020. (Hentet fra nett 04.01.2020):
<https://nsd.no/personvernombud/>

Reid, K. (2000), Tackling Truancy in Schools A Practical Manual for Primary and Secondary Schools Ken Reid, Taylor & Francis Group, 2000. ProQuest Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uibib/detail.action?docID=180327>.
Created from uibib on 2020-05-23 00:43:26.

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

Thambirajah M. S., Grandison Karen J., De-Hayes Louise (2008) *Understanding School Refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. British Journal of Special Education, Vol. 35

Utdanningsforbundet.no. Hentet fra nettet (06.03.2020):
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/stengning-av-barnehager-og-skoler/>

Utdanningsdirektoratet, Overordnet del 3, Prinsipper for skolens praksis. Hentet fra nett (06.03.2020): <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Vedlegg

Vedlegg 1 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Fravær i ungdomsskolen”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan man kan bistå foreldre av elever med skolefravær. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en henvendelse om å delta i et forskningsprosjekt til min mastergradsoppgave hvor formålet er en intervjustudie om hvordan dere går fram når elever har et problematisk høyt skolefravær i ungdomsskolen, og hvilke råd og veiledning dere gir til disse foreldrene. Jeg ønsker også å undersøke hvordan dere skiller mellom foreldremotivert skolefravær, skolevegging og skulk, og hvilke føringer dere har for å registrere fravær og iverksette tiltak. Min problemstilling er som følger:

Hvordan kan man gi veiledning til foreldre av elever med høyt skolefravær i ungdomsskolen, og hvem kan bistå foreldrene når de trenger hjelp?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Fagansvarlig for prosjektet er min veileder er førsteamanuensis Trude Havik, ansatt på Universitetet i Stavanger ved Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Mail: trude.havik@uis.no. Telefon: 51832919

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien ønsker jeg å intervju seks rektorer i tre ulike kommuner i Rogaland, dermed er du aktuell som deltaker i min studie.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil benytte meg av intervjustudie som metode, der jeg stiller deg spørsmål om temaet skolefravær. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på noen spørsmål. Det vil ta deg ca. 30 minutter.

Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, og jeg vil etterpå transkribere det innsamlede datamaterialet der jeg skal bruke dataprogrammet NVIVO for å sortere innholdet inn i emner. Dette datamaterialet vil bli knyttet opp til relevant teori.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke din arbeidsplass og elevenes foreldre.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Min veileder, Trude Havik på Universitetet i Stavanger vil ha tilgang til innholdet i mitt mastergradsprosjekt.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger som navn og kontaktopplysninger, vil jeg erstatte med en kode som lagres på egne notater adskilt fra øvrige data.
- Opplysninger om deg er basert på ditt samtykke.
- Du har rett til innsyn, retting, begrensning og dataportabilitet (kopi).
- Du har rett til å klage til Datatilsynet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12 juni, 2020. Personopplysninger og lydopptak vil bli destruert ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Trude Havik ved UiS, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Student: Lene Scheiene Myklebust. Magnus Lagabøtersgt 15. 4010 Stavanger. Mail: lene.s.myklebust@stavangerskolen.no Telefon: 91704075

Veileder: Trude Havik, Universitetet i Stavanger. Mail: trude.havik@uis.no Telefon: 51832919

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, Mail: personverntjenester@nsd.no Telefon: 55 58 21 17.

Personvernombud: Kjetil Dalseth, Universitetet i Stavanger. Mail: kjetil.dalseth@uis.no Telefon: 51831078

Med vennlig hilsen

Veileder: Trude Havik

Student: *Lene S. Myklebust*

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 12. juni 2020.

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide

Hvor lenge har du jobbet som rektor i skolen?

Hva er deres erfaring med fravær i skolen?

Når blir fraværet regnet som problematisk høyt?

Hvor mange elever på din skole har vansker med å stille opp på skolen?

Har skolen en oversikt over omfanget av elevenes fravær?

Har skolen rutiner for registrering av elevenes fravær?

Har din skole noen elever som du ikke lykkes med å møte opp på skolen?

Hvordan vil du skille mellom skulk, foreldremotivert fravær og skolevegring?

Hvordan opplever du samarbeidet dere med foreldre av elever med skolefravær?

Hvilke utfordringer møter du rundt temaet skolefravær?

Hvilke tiltak iverksetter du for elever med skolefravær?

Hvilke råd vil du gi til foreldre av elever med skolefravær?

Hvilke hjelpeinstanser utenfor skolen tar skolen i bruk, og når iverksetter du tiltak som inkluderer andre instanser?

I hvilke saker synes du det er vanskeligst i forhold til samarbeid med andre?