



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i utdanningsvitenskap

Vårsemesteret, 2018

Åpen/ konfidensiell

Forfatter: Brit Elin Lomeland

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Førsteamanuensis Marieke Bruin

Tittel på masteroppgaven: «**Det hjelper å ha noen i ryggen**»

Høyt, ufrivillig fravær i skolen: en kvalitativ undersøkelse av elevers, foreldres og lærernes opplevelser med ivaretagelse av elevens faglige og sosiale deltakelse.

Engelsk tittel: “**It helps when someone has got your back**”

High, involuntary absence in school: a qualitative inquiry of students', parents' and teachers' experiences on safeguarding students' educational and social participation.

Emneord:
Den inkluderende skolen, ufrivillig fravær,
sosial og faglig deltakelse.

Antall ord: 32 366
+ vedlegg/annet: 2938

Stavanger,
12.06.2018

«Det hjelper å ha noen i ryggen»

Høyt, ufrivillig fravær i skolen: en kvalitativ undersøkelse av elevers, foreldres, samt lærernes opplevelser med ivaretagelse av elevens faglige og sosiale deltakelse.

Brit Elin Lomeland

Forord

En utrolig spennende, lærerik og slitsom prosess er nå over. Det har vært en reise som jeg nok ikke var forberedt på, men som jeg er så takknemlig for jeg har fått tatt. I forbindelse med dette masterprosjektet er det mange som fortjener en takk.

Først og fremst vil jeg takke informantene som har vært villige til å dele informasjon. Det har vært helt nødvendig for prosjektet at dere har delt historier, opplevelser og erfaringer med meg. Dere har vært åpne og ærlige og jeg er dypt takknemlig for det og ydmyk i møte med deres historier.

Jeg vil også takke skolen, spesielt kontaktpersonen og andre lærere som har lagt til rette for intervjuer og møter. Dere har gjort prosessen enklere og mer smidig og dere har alltid tatt dere tid og vist stor interesse for arbeidet mitt.

En stor takk må rettes til min kunnskapsrike og støttende veileder Marieke Bruin. Takk for all tiden du har brukt, for alle kloke, konstruktive og ikke minst konkrete tilbakemeldinger og kommentarer. Jeg kunne ikke gjort dette uten deg.

Til familie og venner, takk for tålmodighet og interesse for det jeg har holdt på med. En spesiell takk til min mann Sveinung Strandnæs, for tid til å skrive, klapp på skulderen og for at du har hatt uforbeholden tro på meg. Du har, sammen med våre barn Camilla, Line, Herman og Jonatan, støttet og oppmuntret meg i hele denne prosessen.

Takk!

Sammendrag

Masterprosjektet tar sikte på å undersøke hvordan elever med høyt, ufrivillig fravær og deres foreldre, samt lærerne opplever ivaretakelsen av elevenes faglige og sosiale deltakelse i skolen. Høyt, ufrivillig fravær blir i oppgaven definert som fravær som skyldes fysiske og psykiske årsaker som hindrer elevene i å møte på skolen. Dette gjelder elever som helst vil være på skolen og delta i det faglige og sosiale fellesskapet. Fraværet kan strekke seg fra noen dager i uken, til sammenhengende fravær over flere uker.

For skolen i Norge er det nedfelt i opplæringsloven (Opplæringsloven, 2009) at skolen skal legge til rette for at elevene skal ha en plass i klassen, men også at de skal oppleve seg inkludert og deltakende i fellesskapet. I tillegg viser forskning at det er viktig å legge til rette slik at elevene opplever seg som deltakere i både det faglige og sosiale fellesskapet (Hattie, 2009; Jackson, 2012). Det gir grunnlag for dette prosjektet å stille spørsmålet hvordan opplever elevene med høyt, ufrivillig skolefravær, og deres foreldre, samt lærere ivaretakelsen av elevenes faglige og sosiale deltakelse i skolen og hvordan kan disse erfaringene forstås?

Masterprosjektet er en kvalitativ undersøkelse der datainnsamlingen består av kvalitativt forskningsintervju. Det har blitt foretatt intervjuer av tre ungdommer, tre foreldre, samt et fokusgruppeintervju med lærere ved skolen ungdommene hører til. Det har vært interessant i dette masterprosjektet å få frem alle tre aktørenes perspektiv, for dette er ulike perspektiver som omhandler samme sak, til samme tid. Analysen er en innholdsanalyse som følger modellen til Kvale og Brinkmann (2009).

Opplevelsene fra de ulike aktørene kan forstås som betingelser for ivaretakelsen av elevenes faglige og sosiale deltakelse. Funnene viser at det er en kompleks og utfordrende situasjon for alle aktører. Det kommer frem at samarbeid og relasjoner er viktige betingelser for å sikre faglig og sosial deltakelse for elevene. Elevene gir uttrykk for at de er avhengige av gode relasjoner og at noen av dem savner oppmerksomhet og støtte fra kontaktlærer og klassen. De opplever det å ikke kunne komme seg på skolen som en kilde til dårlig samvittighet og redsel for at livet skal passere uten dem. Foreldrene uttrykker uro for fremtiden og at de lever i en altopplukende foreldrerolle som består av både psykologisk og pedagogisk støtte. Lærerne fremhever samarbeid, informasjonsflyt og relasjoner som viktige betingelser for deltakelse.

Studien kan være et viktig bidrag til skolen som daglig møter utfordringer med fravær og samarbeid med elever, foreldre og i noen tilfeller eksterne instanser som barnevern og helseinstitusjoner. Det som skiller denne undersøkelsen fra andre lignende prosjekt er at foreldrene gjennom dette prosjektet har blitt gitt en stemme, noe som kan bidra til å utvide forståelseshorisonten omkring dette temaet.

Innholdsfortegnelse

FORORD	III
SAMMENDRAG	IV
INNLEDNING	1
SKOLEFRAVÆR; INKLUDERING, FAGLIG OG SOSIAL DELTAKELSE	5
TEORETISK RAMMEVERK	7
ET HISTORISK TILBAKEBLIKK PÅ INKLUDERING	7
DEN INKLUDERENDE SKOLEN.....	9
INKLUDERING OG DELTAKELSE	11
DELTAKELSE	11
<i>Deltakelse som anerkjennelse, tilhørighet, demokrati og rettigheter</i>	11
<i>Deltakelse som samhandling</i>	12
UTBYTTE	13
FELLESKAPET	14
METODISK TILNÆRMING	17
<i>Planlegging og gjennomføring av studien: et samarbeid med en ungdomsskole</i>	17
VITENSKAPSTEORETISK PERSPEKTIV	17
<i>Hermeneutikk</i>	19
<i>Førforståelse</i>	19
<i>Design: en intervjustudie</i>	20
<i>Intervjuguide og gjennomføring av intervju</i>	21
<i>Utvalg og rekruttering</i>	23
<i>Transkribering og kategorisering</i>	24
<i>Analyse</i>	24
FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	27
FORSKNINGENS TROVERDIGHET OG GYLDIGHET	29
ANALYSEPRESENTASJON – OPPLEVELSER AV IVARETAKELSE AV ELEVENES FAGLIGE OG SOSIALE DELTAKELSE I SKOLEN: ELEVENES, FORELDRENE OG LÆRERNES PERSPEKTIV	31
ELEVENES PERSPEKTIV – «JEG SKULLE JO ØNSKE AT JEG VAR MER PÅ SKOLEN.».....	31
<i>Bakgrunnen for og opplevelsen av ufrivillig fravær</i>	31
<i>Relasjoner til klassen og lærer</i>	35
<i>Faglig og sosial deltakelse</i>	37
OPPSUMMERING	38
FORELDRENE PERSPEKTIV – «JEG HADDE LIKT AT DET VAR NOEN SOM SPURTE HVORDAN DET GIKK»	39
<i>Samarbeid</i>	39
<i>Faglig og sosial deltakelse</i>	43
<i>Foreldrerollen</i>	45
<i>Oppsummering</i>	49
SKOLENS OG LÆRERNES PERSPEKTIV – «VI VIL JO AT DE SKAL KOMME PÅ SKOLEN».....	50
<i>Inkludering og tilrettelegging</i>	50
<i>Lærerrollen og samarbeid</i>	53
<i>Oppsummering</i>	56
HVORDAN KAN ELEVENES, FORELDRENE OG LÆRERNES ERFARINGER FORSTÅS?	58
DISKUSJON	58
<i>Samarbeid</i>	58
<i>Relasjoner</i>	62
<i>Fremtidens faglige og sosiale deltakelse</i>	66
KONKLUSJON	71

KILDER	73
VEDLEGG 1.....	76
VEDLEGG 2.....	79
VEDLEGG 3.....	80
VEDLEGG 4.....	81

Tabelloversikt

Tabell 1: Teoristyrte (uthevet) og datastyrt analysekategorier	25
--	----

Innledning

Den inkluderende skolen er et lovfestet og bærende prinsipp for skolen i Norge og det er bred enighet på alle nivåer om at Norge skal arbeide for å utvikle den inkluderende skolen. Derfor er det viktig å skape en felles forståelse for hva en inkluderende skole innebærer og hvordan vi kan arbeide for å fremme elevenes opplevelse av å være inkludert i skolen (Olsen, 2015). I den inkluderende skolen skal undervisningen, læringsaktiviteter og læringsmiljø tilpasses elevenes forut-setninger. I en inkluderende skole skal både faglig og sosial læring være i fokus, og det skal skapes muligheter for engasjement og deltakelse for alle (Ogden, 2015). Å kunne delta handler om at elevene skal kunne ta aktivt del i opplæringen som skjer i klasserommet innenfor det sosiale og faglige fellesskapet. At elever opplever deltakelse er ikke en garanti for læring, men det er en viktig forutsetning for læring (Haug, 2014).

Min erfaring fra mange år som lærer i ungdomsskolen har lært meg at noen elever ikke har kunnet delta i undervisning og det sosiale livet i klasserommet. Det har vært ulike grunner til at elevene ikke har kunnet delta, både fysiske og psykiske sykdommer og andre utfordringer som har gjort at elever har vært borte fra skolen i kortere eller lengre perioder. Det har vært en utfordring med tanke på undervisning og opplæring, men det har vært en enda større utfordring for elevene selv og deres foreldre. Det har krevd et tett samarbeid mellom skole og hjem, og det krever mye av foreldrene i en vanskelig livssituasjon. Erfaringen min har vist at lærere ofte erfarer at de mangler kunnskap om hvordan de skal forholde seg til disse elevene og familiene deres, og hvordan man som lærer skal balansere best mulig mellom støtte, krav, forståelse og inkludering.

Mange elever kan oppleve å få fysiske og psykiske sykdommer som fører til at de havner utenfor fellesskapet som loven sier at de har rett på. Barn og unge som ikke klarer å møte på skolen, mister ikke bare muligheten for faglig påfyll, men også den viktige sosialiseringen som skjer i skolen. Det er viktig å sette inn tiltak for elever med høyt ufrivillig fravær, slik at de kommer på skolen og opplever at de fremdeles er en del av klassen og det sosiale og faglige miljøet på skolen (Holgersen & Fasting, 2016).

Hensikten med dette masterprosjektet er å utforske de ulike aktørenes opplevelser med ivaretagelse av faglig og sosial deltakelse for elever som har høyt, ufrivillig fravær fra skolen. Studiens formål er å utvikle kunnskap som vil kunne bidra til skolens kompetanse for å ivareta denne elevgruppens faglige og sosiale deltakelse i skolen. Dette gjøres gjennom dybdeintervju med individuelle intervjuer med elever og foreldre i tre familier, samt fokusgruppeintervju med

lærere tilhørende en ungdomsskole i Norge.

Forskningsspørsmålet er således:

- Hvordan opplever elevene med høyt, ufrivillig skolefravær, deres foreldre, samt lærere, ivaretagelsen av elevenes faglige og sosial deltakelse i skolen og hvordan kan deres erfaringer forstås?

Det er utdanningspolitiske bestemmelser som ligger til grunn for den inkluderende skolen og legger føringer for opplæring, inkludering og deltakelse.

Opplæringslova (1998) §8-2 slår fast følgende:

I opplæringa skal elevane delast i klassar eller basisgrupper som skal vareta deira behov for sosialt tilhør. For delar av opplæringa kan elevane delast i andre grupper etter behov. Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør. Klassane, basisgruppene og gruppene må ikkje vere større enn det som er pedagogisk og tryggleiksmessig forsvarleg.

Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen.

Loven skal sikre at elevene får opplæringstilbud i klassen som de naturlig hører til i, men det er ikke nok å få elevene inn i klasserommet. Den legger vekt på at elevenes behov for sosial tilhørighet skal i vareta, samt at kontaktlæreren har ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene i klassen. Inkludering gjelder altså både faglig og sosial deltakelse.

Prinsipper for opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2015a) utdyper opplæringsloven og legger vekt på betingelser som bør ligge til grunn for å skape inkluderende skoler, blant annet ved tilpasset opplæring, inkludering og fellesskap. Dette er grunnleggende retningslinjer som er nødvendige for å kunne oppnå målsettingen om at alle elever, uansett utfordringer skal kunne oppleve seg selv som deltakere i et faglig og sosialt fellesskap. Utdanningsdirektoratet legger dermed føringer om at elevene har rett til å oppleve tilhørighet og deltakelse i klassen.

Dette er i tråd med Salamanca-erklæringen som innførte inkluderingsbegrepet allerede i 1994. Det ble fremmet som et pedagogisk prinsipp av Unesco og det ble fremhevet som at inkludering gjaldt alle elever, ikke bare elevene som hadde spesielle behov (Olsen, 2015).

Inkluderende opplæring er basert på retten alle elever har til en kvalitetsopplæring som ivaretar grunnleggende læringsbehov og beriker livet. Med fokus på spesielt sårbare og marginaliserte grupper vil en inkluderende opplæring forsøke å utvikle hvert individ sitt fulle potensial. Hovedmålet med en

inkluderende opplæring er å forhindre alle former for diskriminering og skape sosial utjevning (Unesco, 1994).

Det er føringer som legger press på og utvider inkluderingsbegrepet til å gjelde mer enn at alle blir plassert i et klasserom, de skal oppleve seg selv som inkludert og deltakende både i det sosiale og faglige fellesskapet.

I dette masterprosjektet rettes fokuset mot hvordan elever med høyt, ufrivillig fravær, deres foreldre, samt lærere opplever ivaretagelsen av elevenes faglige og sosiale deltakelse, og hvordan disse opplevelsene kan forstås. Elevene som er med i denne undersøkelsen har utfordringer som fører til det som i oppgaven blir definert som høyt, ufrivillig fravær. Fraværet i denne gruppen elever kan variere fra flere dager i uken til perioder med lite fravær. Deres fravær er gyldig, på grunn av sykdom eller andre faktorer. Disse elevene kommer dermed ikke inn under det som kalles «skulk», skolevegning eller frivillig fravær.

Det er et skille på psykiske lidelser som er diagnostisert og psykiske vansker som er ikke har en diagnose, men som likevel har store konsekvenser for elevene det gjelder (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). Hvis elever har mye fravær, uten å ha en diagnose, kan de oppleve å bli plassert i en gråsoner i forhold til fravær. Det kan være vanskelig å få legeerklæring og forståelse for det som blir kategorisert som *bare vansker* eller andre utfordringer som kan være vanskelige å diagnostisere.

Elevene med ufrivillig fravær kan ha behov for tilrettelagt undervisning eller spesialpedagogiske tilbud, men det kan være vanskelig å tydeliggjøre dette behovet (Jahnsen, Nergaard & Flaatten, 2006). Disse elevene trenger likevel muligheter til deltakelse med tanke på det faglige og sosiale fellesskapet som de ikke er en del av i de periodene de er borte fra skolen. I denne undersøkelsen vil det være fokus på faglig og sosial deltakelse for elevene og hva som kan være betingelser for at skolen skal sikre elevene dette.

Faglig og sosial deltakelse er viktige elementer for elever i ungdomsskolen. Det er for det første hjemlet i opplæringsloven (1998). For det andre er det viktig å få mulighet til faglig utvikling og til å få seg den utdannelsen de ønsker. For det tredje kommer det sosiale aspektet inn, som er viktig for identitetsdannelsen som skjer i denne alderen. Dette innebærer at elevenes deltakelse i og tilknytning til fellesskap med jevnaldrende har betydning for identiteten. Å se på seg selv og oppleve seg selv som sosialt inkludert gir positive erfaringer, mens det å være ensom og sosialt isolert kan lett gi erfaringer som gjør at en ser på seg selv som en som står

utenfor (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016).

Faglig og sosial deltakelse for elevene er en av betingelsene for elevers medvirkning. Dette handler om elevens muligheter til å delta i beslutninger som gjelder egen læring. Elevmedvirkning er lovbestemt i opplæringslova § 1-2 og 9a (Opplæringslova, 1998) og den er i tillegg nedfelt i FN's konvensjon om barnets rettigheter (artikkel 12 nr.1) og kommer tydelig frem i læreplanverkets generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utvikling av sosiale relasjoner og motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2015b). For elever som har høyt fravær blir det ekstra viktig å få ta del i og ha meninger om sin egen læring, både for å ha kontroll over sin egen situasjon og i tillegg kunne være en aktør i fellesskapet som klassen er.

Muligheter for medvirkning som gjelder elevene omfatter også foreldrene. Foreldrene har rett på å få informasjon som gjelder både faglig og sosial utvikling, i tillegg skal foreldrene få være med å ta beslutninger som gjelder deres barn (Drugli & Nordahl, 2016). Foreldreinvolvering og samarbeid er viktig og ønskelig, spesielt med tanke på at skolen er med på foreldrenes oppdragesoppgave på vegne av samfunnet (Arneberg & Overland, 2001). Forskning viser at engasjement av foreldre kan komme både eleven og fellesskapet til gode, men det må aktivt fremmes av skolen, i større grad enn som en del av en forpliktende utviklingssamtale. Skolen og foreldre har ulike perspektiv og det er viktig at samarbeidet bygger på et felles verdigrunnlag (Drugli & Nordahl, 2016). Lærer har ansvar for lærestoff og ansvar for alle elevene og det beste for klassen som helhet. Foreldrene derimot har ansvar for sitt barn og med det har de et livslangt perspektiv. De er ikke begrenset av læreplaner og vil dermed fokusere på hele barnets situasjon (Arneberg & Overland, 2001). For foreldre som opplever vansker eller er i en sårbar situasjon er det viktig at samarbeidet mellom skole og hjem fungerer optimalt i forhold til kontakt og trygge relasjoner. Et tett samarbeid vil kunne fremme samtaler mellom foreldre og lærere slik at de kan utvikle en felles forståelse av utfordringene og foreldrenes og ungdommens behov (Drugli & Nordahl, 2016). Samarbeidet skal være preget av gjensidighet, men det er skolen og lærers ansvar at det åpnes for et tett og åpent samarbeid. Skolen er forpliktet til å ta initiativ for å legge til rette for samarbeid og åpenhet i kommunikasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Samarbeid mellom skole og hjem er en betingelse for elevenes faglige og sosiale deltakelse, i tillegg til at det sikrer medvirkning for både elever og foreldre. Dette er et viktig tema og en stor del av undersøkelsen. Analysen fokuserer på å få frem ulike opplevelsene omkring disse temaene, samt hva som kan være med å påvirke elevenes faglige og sosiale deltakelse blir ivare tatt.

Skolefravær; inkludering, faglig og sosial deltakelse

I utforskningen av elevenes og foreldrenes, samt lærernes opplevelser av ivaretagelse av elevenes faglige og sosiale deltakelse rettes søkelyset mot tidligere forskning på dette området.

Det er ulike forskningsfelt som er relevante for denne studien. For det første er det interessant med forskning som belyser inkludering og deltakelse i skolen. Det finnes pedagogisk forskning på inkludering og deltakelse. I artikkelen ”Deltakelsens pedagogikk” (Marinossion, Ohna & Tetler, 2007) viser forfatterne til et bredt utvalg av nordisk forskning (fra 2000 – 2005) som omfatter både inkludering og deltakelse i grunnskolen, og som gir et overblikk over forskningsfeltet om inkluderende pedagogikk. Denne og annen forskning viser blant annet at inkluderende pedagogikk har endret fokus fra å være noe som angikk bare de med spesielle behov, til å gjelde alle elever uansett utfordringer og behov. Inkluderingsbegrepet har endret innhold samtidig med at elevgruppen har blitt mer mangfoldig (Ainscow & Miles, 2008; Ferguson, 2008; Nes, 2013; Nordahl, 2015).

For det andre finnes det forskning som omhandler elevers og læreres erfaringer med fravær og konsekvensene av det, som er relevant for denne undersøkelsen. Det gjelder forskning på elever som har skolevegring og høyt, ufrivillig fravær, som omhandler årsakene til fraværet, konsekvenser av fravær og risiko- og beskyttelsesfaktorer for elevene. Dette er temaer som har blitt mer aktuelle for forskning, ettersom det er en økning i skolevegring og høyt bekymringsfullt fravær i skolen (Holgersen & Fasting, 2016; Jackson, 2012).

En stor spørreundersøkelse fra 2014, som henvendte seg til lærere, skoleledere og skoleeiere har vist at skolen må forholde seg til et økende antall psykisk syke ungdommer. Det utgjør en ekstra belastning for de ansatte på alle nivå. De svarer at de er usikre på hvordan de skal møte elevene og foreldrene som er i slike situasjoner i forbindelse med behandling, symptomer, fravær og når elevene kommer tilbake etter fravær. Konklusjonen av undersøkelsen viser at en stor del av lærerne opplever at de oppdager psykiske lidelser, men at de mangler kunnskap, tid og ressurser til å følge elevene opp. I tillegg kom det frem at det var sammenheng mellom læreres holdninger til psykiske lidelser og hjelpen elevene fikk. Det som kan bli en konsekvens av det, er at det er tilfeldig hvem av elevene som får hjelp (Holen & Waagene, 2014).

For det tredje finnes det forskning som er hentet fra psykisk helse, arbeidsliv og samfunnsøkonomi som peker på sammenhengen mellom fravær i ungdomsskolen og fare for utenforskap i videregående skole og arbeidsliv. Denne forskning kan belyse de langvarige konsekvensene for denne elevgruppen. Sammenhengen mellom skolen og elevenes videre muligheter for sosial og økonomisk utvikling og bidrag til samfunnet er relevant for denne undersøkelsen. Flere

forskningsresultater viser at elever med høyt fravær i grunnskolen har en økt risiko for frafall på videregående skole og senere i yrkeslivet. Dette kan ha store personlige og samfunnsøkonomiske konsekvenser (Holen & Waagene, 2014; Mykletun et al., 2009).

I den offentlige debatten omkring frafall i skolen og arbeidsliv er *utenforskap* et ord som blir brukt. Aktualiteten kan vises ved at KS, organisasjonen som representerer alle landets kommuner og fylkeskommuner, hadde ved sitt kommunalpolitiske toppmøte i 2016, utenforskap hovedtema. Der ble begrepet definert som; «Utenforskap betegner mennesker eller grupper som står på utsiden av fellesskapet. Det kan være personer som står utenfor skole - og arbeidsliv og som har svært begrenset sosialt nettverk eller ikke opplever tilhørighet til storsamfunnet». KS setter fokus på utenforskap i både skole og arbeidsliv og viser til både personlige - og samfunnsøkonomiske belastninger av utenforskap, og viser relevansen til denne undersøkelsen ved at de er tydelige på at skolen har en viktig rolle i arbeidet for å forhindre utenforskap og arbeide for deltakelse (KS, 2015).

Fokuset på konsekvenser for unge som opplever seg selv som utenfor er stort og det forskes på dette, både nasjonalt og internasjonalt. Her viser forskningsresultater blant annet at tidlig innsats er viktig og med tanke på at skolen er den institusjonen som møter problematikken først. Dermed har skolen et stort ansvar. Konsekvensene for menneskene som opplever dette kan bli store og følge dem inn i arbeidslivet, de er sårbare for psykiske lidelser, rusproblematikk, arbeidsledighet og svak økonomisk selvstendighet (Anvik et al., 2013; Vogt, 2106).

Det finnes forskning som har undersøkelser som gjelder elever med skolevegring, og som har både skoleledelsen, lærernes og i noen tilfeller også elevenes perspektiv (Holgensen & Fasting, 2016). Det denne undersøkelsen ønsker å belyse er erfaringer med faglig og sosial deltakelse hos elever med ufrivillig, høyt fravær, som ikke knyttes til skolevegring. Det finnes lite forskning som omhandler foreldres opplevelser omkring å ha ungdommer som har høyt, ufrivillig fravær og denne undersøkelsen kan være et bidrag til å gi foreldrene en stemme og bidra til økt forståelse av hvordan denne situasjonen påvirker både elever, foreldre og lærere. Det er derfor interessant å få undersøke både lærers, foreldres og elevenes erfaringer og kunne øke forståelsen for hva som kan være betingelser for å sikre faglig og sosial deltakelse.

Teoretisk rammeverk

Dette kapittelet inneholder den teoretiske rammen rundt oppgaven. Utgangspunktet er den inkluderende skolen, utfordringer og betydningen av den. I tillegg vil temaer som faglig og sosial deltakelse og samarbeid bli belyst.

Målet og ønsket om en skole for alle er lovfestet i Norge. En skole for alle blir allerede i 1995 forklart som at grunnskolen som fellesskap skal være inkluderende. Det innebærer at elever med særskilte opplæringsbehov skal delta i det faglige, sosiale og kulturelle fellesskapet på en likeverdig måte (Meld. til St. nr. 29, 1995). En inkluderende skole skal favne mangfoldet av elever, der alle kan høre til fellesskapet, bidra og mestre ut fra sine forutsetninger (Ogden, 2015). Det er samtidig et annet ønske om hva skolen skal være, en kunnskapsskole som primært ønsker å fremme elevenes skolefaglige prestasjoner slik at de blir rustet til å møte det kunnskaps-samfunnet vi lever i. Dette kan oppfattes som motstridende ønsker for hvordan skolen i Norge skal drives (Ogden, 2015).

Selv om det er målet at den norske skolen skal være inkluderende så tyder forskning på at det kan være vanskelig å omsette målet og idealet om i praksis (Nes, 2013). Det kan se ut som den inkluderende skolen kan ha problemer med å favne alle og at det er mer fokus på kunnskapsskolen. En sterk målretting i inkluderingsarbeidet og fokus på at det er skolen og de ansatte som må tilpasse seg variasjonen i elevmassen slik at alle føler seg inkludert, er viktig for elevens opplevelse av fellesskap. Fokuset blir da ikke på elevenes problemer og individuelle ansvar, men på hvordan skolen møter elevene på en best mulig måte. Det kan derfor se ut som om det er et behov for at lærere og skolen forstår at inkluderingsbegrepet rommer behovet for fellesskap og deltakelse for alle (Nordahl, 2015).

Et historisk tilbakeblikk på inkludering

I Norge er begrepet «en skole for alle» både historisk, juridisk og politisk forankret.

Dette ønsket om enhetsskolen vokste frem allerede på 1950 tallet, men det var først med lovendringen i 1975 at enhetsskolen ble mer enn et ønske. Da gikk den norske skolen fra å plassere elever enten i normskolen eller spesialskole, til å arbeide for at alle elever skulle ha en plass i enhetsskolen. Begrepet tilpasset opplæring kom da inn i skolen som et politisk, mer enn pedagogisk begrep og det ble et lovfestet prinsipp i den norske grunnskolen. Det betydde at alle elever hadde rett til en opplæring som var tilpasset deres evner og behov. Denne integreringsprosessen medførte store endringer og skoletilbudet måtte omstille seg fra segregering til pedagogisk differensiering. Integrering var målet, i praksis betydde det mer at elevene skulle tilpasse seg skolen og ikke omvendt. Dette var det mange av elevene som ikke maktet og det

ble drevet spesialpedagogisk undervisning parallelt med vanlig undervisning, eller så ble elevene satt i klasserom uten spesielle tiltak (Jenssen & Lillejord, 2009).

Bakgrunnen for inkluderingstanken var nettopp ønsket om at *skolen skal være for alle*, dette ønsket er nærmest uangripelig og fører med seg store utfordringer, både skolepolitisk og for lærerne som har ansvaret for den praktiske utførelsen av pedagogikken (Haug, 2014).

Inkluderingsbegrepet kom inn i skolen med læreplanen i 1997 (L97) og ble skolepolitisk forankret i prinsippet om en skole for alle. L97 viste til at normalrammen for undervisning var klasserommet og det gjaldt alle elever. Dette var en følge av sterke internasjonale strømninger om inkludering. Norge var ett av mange land som skrev under på Salamanca-erklæringen i 1994, der nasjonene forpliktet seg til inkludering for alle elever, uansett behov og utfordringer (Ferguson, 2008). Denne erklæringen hadde et tydelig samfunnsperspektiv og hadde som målsetning å utvikle solidaritet, redusere fordommer, gi flere felles erfaringer og med dette skape et mer inkluderende samfunn. Salamanca-erklæringen (1994) slo fast at inkluderende orientering var den mest effektive måten å skape muligheter for utdanning og læring for alle grupper av elever. Inkludering handlet dermed ikke bare om skillet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning, men også om en rekke andre forhold for elever som til nå hadde vært ekskluderende som kulturelle og språklige forskjeller, familiestrukturer og sosioøkonomiske forhold (Ferguson, 2008).

Inkludering kan i den norske skolen, forstås som en overordnet ideologi for hvordan man skal organisere og gjennomføre opplæring for alle barn (Haug, 2014). Utgangspunktet for inkluderingsbegrepet er at alle lokalsamfunnets barn skal tilhøre det samme læringsfellesskapet (Marinossion et al., 2007). Begrepet inkludering er et utgangspunkt for likhetstenkning og likeverdighetstenkning som blant annet er avledet fra menneskerettighetserklæringen og tilhørende konvensjoner. Det handler dermed om mer enn organisering av skolen og undervisning, det handler om sosial rettferdighet, fellesskap og læringsutbytte (Haug, 2014).

Det er et overordnet mål, og politisk bestemt at skolen i Norge skal være en inkluderende skole. Inkluderingsbegrepet er dermed både politisk, ideologisk og praktisk og et vanskelig begrep å være uenig i (Haug, 2014). Skolen skal være for *alle*, men når *alle* brukes er ofte noen grupper utelukket, uten at det blir sagt. Alle elever i skolen har historisk sett betydd alle de som passer inn og klarer seg. Begrepet inkludering kom for første gang inn i læreplanen i L97 og opplæringslova er tydelig på at alle elever skal kunne være i samme skole og kunne delta i undervisning med ulike evner og forutsetninger. Begrepet inkludering ble knyttet sammen med deltakelse. Det betydde at det ikke var nok at elevene var plassert i *den* klassen de naturlig

tilhørte, det skulle også legges til rette for at elevene var delaktige i undervisningen og opplæringen som foregikk i klasserommet.

En skole som er bygget på de inkluderende prinsippene skal ta hensyn til alle barn, uansett bakgrunn, diagnoser og andre kategoriseringer. Skolen og dens virksomhet skal tilpasse seg elevene og deres forutsetninger og behov, ikke omvendt. Inkludering og deltakelse er lovbestemt og skal sikre alle elever denne muligheten til å være i fellesskapet, men i tillegg kunne være deltakende i det samme fellesskapet.

Prinsippet om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998 §1-2) innebærer retten til aktiv deltakelse i det faglige fellesskapet på skolen. Målet er å ha alle elevene i *en* skole og drive all undervisning i klasserommet for alle elever. Tilpasset undervisning skal fortrinnsvis skje i klasserommet og gjelder kun få elever. Det krever blant annet at læreren organiserer undervisningen med differensiering som gir muligheter for deltakelse og mestringsopplevelse for alle (Kunnskapsdepartementet, 2015). I evalueringen av reform 97 kommer det frem at det er lite samsvar mellom intensjonen om den inkluderende skolen og tilpasset opplæring og praksis i skolen (Haug, 2003). Det viste at undervisningen ennå bar preg av lite aktiviteter som favnet alle elever, tradisjonell tavleundervisning og selvstendig arbeid. De elevene som hadde behov for tilpasset undervisning fikk denne i små grupper eller én til én med lærer. Nyere forskning viser at tallet på elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning øker og at elevene med enkeltvedtak får undervisning utenfor klassens fellesskap. Dette medfører en fare for ekskludering i den inkluderende skolen. Denne utviklingen gjelder også etter innføringen av KI06 som hadde som et mål å styrke tilpasset opplæring for alle i rammen av klasserommet (Nes, 2013).

Den inkluderende skolen

Under den inkluderende fanen skal skolen tilpasse seg elevene og ikke omvendt (Haug, 2014) Begrepet inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og få ta del i fellesskapet i skolen. Skolen må derfor søke å utvikle et fellesskap mellom elevene, uavhengig av kjønn, sosial bakgrunn, evner og forutsetninger (Overland, 2015).

Grensene for hva som er mulig med inkludering har stadig blitt flyttet og skolen har alt i alt blitt bedre for mange, et bedre sted å være og å lære. Inkluderende skoler har blitt sett på som den beste løsningen, både for enkeltindividet og nasjonen. Det skal gir individer muligheter for sosial mobilitet, til andre yrker, bedre betalte jobber og økt individuell velferd. For nasjonen representerer dette en bedre utnyttelse av det som er omtalt som intelligensreserven og det er i tillegg langt mer sosialt rettferdig (Jenssen & Lillejord, 2009).

Skolen er en institusjon som møter mennesker fra alle sosiale lag og med alle typer utfordringer og behov. Skolens viktige samfunnsoppdrag er tydelig. Elevene skal blant annet bli dannet, utdannet og utvikle seg til samfunnsborgere som kan engasjere seg og bidra til fellesskapet (Opplæringslova, 1998 §1-1.). Det er skolen sin plikt og ansvar å sørge for at elevene som kommer til skolen får de samme mulighetene og sjansene uansett hva slags evner og utfordringer elevene har. På skolen skal de ulike profesjonene som samarbeider legge til rette for best mulig opplæring og best mulig samarbeid mellom skole og hjem.

Inkluderende pedagogikk skal være multidimensjonalt, deltakerorientert, løsningsbasert og sosialt rettferdig og den skal omhandle alle elever (Gewirtz, 2006). Er det forskjell på hvilke elever og hvilke foreldre som blir hørt og får hjelp? Forskning viser at sosial ulikhet reproduseres og at det er store forskjeller på utbytte av skolegangen på grunnlag av sosio-økonomisk, kjønnsmessig, språklig og kulturell bakgrunn (Nes, 2013). Sosial rettferdighet er et grunnleggende aspekt i en inkluderende skole. Det som skal være inkluderende prosesser i noen tilfeller, kan i andre sammenhenger virke ekskluderende (Gewirtz, 2006). For elever som strever med læring eller stort fravær kan det bli satt inn tiltak som har mål om å hjelpe dem med å komme inn i det faglige og sosiale fellesskapet. For noen kan dette bety ekstra oppfølging og tid utenfor klasserommet. Det kan føre til negative konsekvenser for deltakelse på linje med de andre elevers muligheter for nettopp dette. I forskning som er gjort med samfunnsøkonomisk perspektiv er en av faktorene for å hindre frafall i videregående nettopp at elevene med høyt fravær blir gitt de samme mulighetene til utdanning og demokratisk medvirkning som andre elever (Anvik et al., 2013).

I følge Haug (2014) er det en gryende konsensus av begrepet inkludering. Begrepet inkludering er svakt definert, men forskning og diskusjonen omkring begrepet har ført til et fokusskifte, fra diagnostisering og tiltak til fokus på hele mennesket (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Med dette perspektivet er det et paradoks at det stadig blir rapportert om en økning i antall elever som mottar spesialundervisning utenfor klassens fellesskap. Det snakkes mye om den inkluderende skolen, men likevel øker frekvensen av tiltak rettet mot enkeltelever (Skaalvik & Skaalvik, 2014). For å kunne skape en felles inkluderende skole i Norge er fremdeles utfordringene mange og knyttet til flere nivå i skolesystemet. Fra statlig og skolepolitiske vedtak til skoleeier og skoleleder og helt til den praktiske pedagogiske utførelsen i klasserommet. Begrepet inkludering blir heretter knyttet til utfordringer for den inkluderende skolen, deltakelse, utbytte og elevenes fellesskap (Haug, 2014) som anses relevante for oppgavens problemstilling.

Inkludering og deltakelse

I Norge ble inkludering som begrep presentert i læreplaner for første gang i Læreplanverket for grunnskolen 97. I denne læreplanen vises det til inkludering som hensynet til mangfoldet i elevgruppen i forhold til bakgrunn, interesser og forutsetninger. Deltakelse blir nevnt sammen med inkluderingsbegrepet ved at elevene skal få ta del i det sosiale, faglige og kulturelle fellesskapet som den inkluderende skolen skal skape. Idealet er tydelig, men evaluering av L97 (Haug, 2003) og nyere forskning peker på at inkludering og deltakelse er begreper det er vanskelig å gi en entydig definisjon på og som det finnes en rekke ulike måter å tilnærme seg på (Nordahl, 2015). Enhetsskolen er idealet, en skole for alle, den formuleringen har vært tydelig skolehistorien i mange år (Nes, 2013).

Tradisjonelt har inkluderingsbegrepet blitt definert som enten en kvantitativ passiv tilstedeværelse, som å telle med i et fellesskap, eller som en aktiv deltaker. Problemet med disse to definisjonene er at ingen av dem sier noe om *hvordan* eleven klarer seg i fellesskapet eller hvordan eleven selv *opplever* seg som inkludert (Nordahl, 2015). Videre viser kritikk som er rettet mot disse definisjonene at selv om eleven er inkludert i *et* fellesskap, er det ikke sikkert at den er inkludert i andre typer fellesskap som eleven naturlig er i (Nordahl, 2015). Nordahl påpeker at det er viktig å også ha fokus på den opplevde deltakelsen, hvordan eleven selv opplever seg som inkludert og deltakende. Den faktiske inkluderingen er mer enn bare passiv og/eller aktiv deltakelse i fellesskapet, det er også hvordan den enkeltes subjektive opplevelse av inkludering og deltakelse er.

Deltakelse

Deltakelse er et begrep som har blitt tett knyttet opp mot begrepet inkludering. Begrepet deltakelse kan relateres til både praksis og psykologiske dimensjoner. Det refererer samtidig til de grunnleggende rettighetene og behovene mennesker har, som å være en del av og deltaker i fellesskapet både på skolen og samfunnet ellers (Marinossion et al., 2007).

Deltakelse beskrives her på tre måter; deltakelse som en subjektiv opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet, deltakelse som samhandling og til sist deltakelse som demokrati og rettigheter (ibid). Dette gjelder alle elever og viser at inkludering og deltakelse ikke er et spesialpedagogisk anliggende alene, men et ansvar som alle lærere har for alle elever.

Deltakelse som anerkjennelse, tilhørighet, demokrati og rettigheter

Et viktig aspekt i deltakelse og inkludering er behovet for anerkjennelse. Alle mennesker har behov for anerkjennelse. For elever og foreldre i sårbare situasjoner er dette ekstra viktig. Mennesker trenger å møte anerkjennelse i tre sfærer; den private sfæren, den rettslige og den

solidariske sfæren (Pettersen & Simonsen, 2010). «Begrepet anerkjennelse handler om å sikre universelle rettigheter og samtidig se og anerkjenne ulikhet» (Pettersen and Simonsen 2010:14). For at elever skal oppleve anerkjennelse er det et behov for at skolen/lærere vet om og erkjenner viktigheten av anerkjennelse og hvordan det påvirker elevenes og deres foreldres syn på seg selv og sin egen plass i verden. Anerkjennelse fra læreren til eleven er ofte knyttet til faglig ytelse, og for de aller fleste elever vil det være viktig med en slik anerkjennelse fra læreren (Roland, 2003). Når elevene ikke er tilstede, eller i stand til å yte sitt beste faglig er det viktig at læreren legger til rette for at eleven likevel får anerkjennelse. I et klasserom vil anerkjennelse bli lagt merke til av de andre elevene, for elever med høyt fravær vil denne type offentlig anerkjennelse være ekstra viktig og vil bety mye for elevens relasjoner til resten av klassen. Dette vil igjen påvirke samspillet i klassen, elevens syn på hverandre og aksepten av eleven med mye fravær sin plass i det sosiale samspillet. Læreren har derfor en nøkkelposisjon i forhold til anerkjennelse (Roland, 2003).

Deltakelse som samhandling

Å være aktiv deltaker gir elevene mulighet til direkte engasjement i meningsfylt aktivitet.

Forskning på deltakelse viser at det har omfattende konsekvenser for hvordan man forstår og støtter læring. For elever betyr det blant annet at læring er et spørsmål om å engasjere seg i og å bidra til læringsfellesskapet (Roland, 2003; Wenger, 1998). Deltakelse er den sosiale opplevelse av å leve i en verden som et medlem i sosiale fellesskap og med et aktivt engasjement i sosiale virksomheter. Deltakelse er dermed både en personlig og sosial og en kompleks prosess som kombinerer handling, samtale, tenking, følelse og tilhørighet. Den omfatter hele personen, bevissthet, følelse og sosiale relasjoner (Wenger, 1998).

Ekte deltakelse forutsetter at eleven er i stand til å bidra til det beste for fellesskapet, og at han er i stand til og får lov til å nyte godt av det samme fellesskapet. Alternativet er å være tilskuer. Hundeide (2007) kaller samspillet som skjer i klasserommet for deltakelse i det intersubjektive rom. Det gjelder relasjonen både mellom lærere og elever, men også mellom elevene. Både elever og lærere er aktive medspillere i samspillet. Tilsammen vil disse relasjonene fungere som en skjult kontrakt som er med på å regulere samspillet i klasserommet. Dette er viktig for at eleven skal utvikle seg optimalt, eleven må defineres positivt i den forstand at han blir oppfattet av andre enn seg selv som en med muligheter for utvikling. At han kan klare å oppnå gode resultater og opplever en forventning om det (Hundeide, 2007). Hvordan elevene blir oppfattet av læreren vil altså påvirke samspillet mellom elevene i stor grad (Goodnow, 1990 i Hundeide, 2007). Dette gjelder for alle elever i et klasserom, men med tanke på de elevene som

har høyt fravær er det kanskje ekstra viktig. Dette dreier seg om grunnleggende spørsmål knyttet til samhörighet og engasjement – kontra tilbaketrekking og isolasjon. I det intersubjektive rommet utvikles det en måte å snakke på, en kultur som elevene forstår og finner seg til rette i og som har spilleregler for hva som er akseptabelt og hva som ikke er. Det er lett å ekskludere elever fra dette intersubjektive rom, hvis de ikke har lært denne kulturen å kjenne og hvis de går glipp av de felles erfaringer som de andre elevene tar del i. Elever med høyt fravær, kan miste sin posisjon og rolle i dette rommet (Roland, 2003) Selv om samspillet gjelder både elever og lærere som deltakere, er det lærerens ansvar å sørge for at samspillet er preget av inkludering og verdsetting av alle elever (Hundeide, 2007).

Deltakelse er ikke nødvendigvis det samme som samarbeid (Wenger, 1998). Det kan være forbundet med alle slags relasjoner. Deltakelse i sosiale fellesskap former deltakerens opplevelse av fellesskapet og deltakeren er med å forme dette fellesskapet. Det transformative potensiale går begge veier. Deltakerens evne til å forme fellesskapet er et viktig aspekt ved dens opplevelse av deltakelse. Deltakelse er også en konstituerende meningsfaktor og er ikke noe man kan skru av og på. Det er ikke begrenset til engasjementet, men er en omfattende del av hele elevens situasjon. Deltakelse utgjør en konstituerende del av elevens identitet. Med dette perspektivet er elevens deltakelse i verden sosial – også når den ikke er forbundet med et spesielt engasjement eller samspill med andre (Wenger, 1998).

Hvis elever har mye fravær er det vanskelig å finne sin rolle i fellesskapet og hvis eleven mister sin rolle i et lærende fellesskap vil denne eleven gå glipp av ikke bare skolefaglig læring, men også utvikling av identitet i fellesskap med andre og i verste fall meningen med tilværelsen. Den sosiale teorien om læring gir et rammeverk og et språk til å diskutere læring i (Wenger, 1998). Læring skjer gjennom deltakelse i praksisfellesskap og viser dermed at en av lærerens viktigste oppgave er å legge til rette for deltakelse og muligheter for engasjement for elevene. Det å *være* i et sosialt og faglig miljø er ikke nok, elevene må oppleve å *ha* et sosialt og faglig miljø (Dewey 1916, i Biesta, 2013).

Utbytte

Utbytte handler om det som kommer ut av å være en del av fellesskapet, være deltaker, være en aktør med rett til medbestemmelse og ikke minst resultater. I dagens skole er det blitt mer fokus på resultater som en konsekvens av alle internasjonale tester som elevene deltar i (Haug, 2014). Tradisjonelt sett har den norske skolen hatt fokus på andre elementer enn resultater på tester. I læreplanene står det listet opp andre viktige områder for læring, blant annet mestring, engasjement, tillit og respekt. Det kan se ut som om disse verdiene må vike for de resultatene

som kan måles. Biesta (2009) fremmer spørsmålet om skolen kanskje heller måler det som ansees som å ha verdi, i stedet for å tilkjenne verdi til det som kan ikke måles.

Med flere teoretiske kompetansekrav og stadige tester om måloppnåelse, vil det å passe inn i skolen *som skal favne alle* bli vanskeligere (Hjørne & Säljö, 2008). En utredning som er gjort for kunnskapsdepartementet (2009) konkluderer med at mellom en tredjedel og en fjerdedel av elevene har et mangelfullt utbytte av undervisningen. Det er altså flere som strever i dagens skole, og flere enn bare de som har lærevansker og/eller behov for spesialpedagogiske tilbud. Det skolepolitiske ønsket og målet om inkludering av alle elever har økt trykket på spesialundervisning og flere elever mottar dette og får denne undervisningen utenfor klassens rammer (Nes, 2013). Dette gjelder både i Norge og i flere andre land. Som en følge av den økonomiske styringen av utdanningspolitikken er kravet om resultater sterkere (Biesta, 2014) og det fører igjen til at elevene må tilpasses skolens krav heller enn skolen skal tilpasses elevene (Ferguson, 2008). Hvis skolen skal være en instans som fordeler elevenes muligheter og livssjanser (Hjørne & Säljö, 2008; Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2016) utelukker funnene om økning i spesialundervisning en del elever, som dermed går glipp av muligheter andre får. Barn og unge har en svak stilling i samfunnet generelt, også som elever i skolen, det er ingen fagforening som jobber for dem.

Fellesskapet

Det faglige fellesskapet er skolens fundament. Elevene kommer til skolen for å lære og dagens samfunn blir beskrevet som et kunnskapssamfunn, der det å utvikle kompetanse blir sett på som vår viktigste samfunnsressurs. I stortingsmeldingen (Meld. til St. nr. 29, 1995) kommer det tydelige samfunnsoppdraget skolen har med hensyn til kunnskap klart frem at: «Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som en kunnskapsnasjon. Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsninger på dagens og fremtidens utfordringer.» Det å kunne få delta i faglige fellesskap er viktig både for elevens personlige utvikling og muligheter, men også for fremtidens samfunn. Elever som av ulike årsaker faller utenfor fellesskapet og deres foreldre, blir sårbare i møtet med skolen og de ulike profesjonene (Hjørne & Säljö, 2008). I noen situasjoner er det lett å tenke at elevens problemer ikke er relatert til skolen, men hvis utfordringene får konsekvenser for elevens skolegang er skolen forpliktet til å legge til rette for at eleven skal få utbytte av undervisning og ta del i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2015). For elever med høyt, ufrivillig skolefravær vil det å tilpasse seg skolens krav være en utfordring, både med tanke på faglige deltakelsen og det sosiale samspillet de går glipp av. Dette fører til behov for nye perspektiver på tilrettelegging for deltakelse og inkludering.

Mennesker er sosiale vesener og lærer i deltakelse og i kommunikasjon med andre lærende. Dette er et sentralt aspekt i forhold til et sosialt syn på læring (Wenger, 1998). I det sosiale fellesskapet som skolen tilbyr er det mange muligheter for at elevene skal få oppleve deltakelse og læring i fellesskap med andre. Å lære er mer enn å utvikle viten om det som er anerkjent i læreplanen og å nå kompetansemålene i de ulike fagene. Det er også å utvikle innsikt og engasjement i verden og å finne en mening i det man gjør og den man er (Wenger, 1998). Elevene skal utvikle sin egen identitet i møte med andre i et fellesskap der ens egen tilstedeværelse betyr noe. De skal få oppleve praksisfellesskap som kan støtte og utfordre denne utviklingen og læringen (Wenger, 1998). Elever i skolen danner ulike viktige praksisfellesskap, både faglig, i klasserommet og i skolegården. Det viser seg at den personlige transformative læringen er den som skjer i disse uformelle praksisfellesskapene (Wenger 1998).

Fokus på læring gjennom fellesskap er knyttet til tanken om at læring er distribuert mellom personer (Dysthe i (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Säljö, 2016). Læring på denne måten kan beskrives som en kommunikativ eller sosial prosess, hvor flere mennesker sammen utvikler tanker, forståelser og ideer enn de ville ha gjort alene. Kunnskap og kognisjoner hører ikke bare til enkeltindividet, men er fordelt mellom både individer og læringsverktøy. Kunnskap tilhører kulturen og tenking kan være en kollektiv prosess. (Lave 1998 i(Skaalvik & Skaalvik, 2014). I et sosiokulturelt læringssyn forstås læring som et spørsmål om hva individet kan nyttiggjøre seg av de kunnskaper og ferdigheter som de blir eksponert for i fellesskapet. Med det perspektivet er læring noe som vokser frem i sosiale praksiser (Säljö, 2016).

I tillegg til læring i faglige fellesskap er sosial inkludering et annet viktig aspekt for læring. Sosial inkludering innebærer at elevene er sosialt aktive, at de har venner og er deltakere i et sosialt samspill (Overland, 2015). Det er flere faktorer som spiller inn på hvordan elevene har det i det sosiale fellesskapet på skolen. Det blir blant annet pekt på den viktige relasjonen mellom lærer og elev og at den har stor betydning for hvordan elevene blir trygge i det sosiale samspillet som finnes i klasserommet og på skolen forøvrig. Det er gjort en mengde studier som viser at en positiv relasjon som innebærer både sosial og instrumentell støtte fra lærer til elev har stor betydning for elevenes motivasjon, trivsel og læring (Skaalvik og Skaalvik, 2014:223). I tillegg viser lignende studier at positiv relasjon og støtte også har positiv effekt på hvordan elevene opplever at de hører til og føler seg knyttet til skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2014). For elever med høyt fravær kan dette være en faktor som enten trekker elevene *til* skolen eller skyver elevene *bort* fra skolen.

Det er ikke bare hvordan læreren støtter den enkelte elev som har betydning, det er i tillegg at

læreren klarer å skape et klassemiljø som aksepterer forskjeller og hvor elevene blir godtatt med sterke og svake sider (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Elevenes forhold til hverandre er en annen viktig faktor for å kunne delta i det sosiale fellesskapet. Den sosiale statusen i klassen blir ofte bestemt av hvordan læreren ser på hva som er viktig for et inkluderende klassemiljø. Elever med lav sosial status er ofte elever som har vansker av ulik art, som har mye fravær eller har en utagerende atferd (Sletta, 1986 i (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Disse elevene står i fare for å bli isolert og avvist og kan utvikle psykiske problemer. Å oppfatte seg selv som inkludert er en subjektiv dimensjon av inkludering. Elever som opplever at de er inkludert i det faglige og/eller det sosiale fellesskapet skårer høyere på spørsmål om motivasjon og engasjement i skolen i elevundersøkelser (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Målet med denne gjennomgangen er å peke på utfordringene med begrepet inkludering, samt viktigheten av inkludering for læring, sosialt og faglig fellesskap og rettighetene som elevene har i skolen. Det historiske tilbakeblikket viser at inkludering lenge har hatt fokus i den norske skolen og at det har hatt positive effekter for elever som lenge var ekskludert fra fellesskapet. Men forskningen viser likevel at det er et stykke igjen til den inkluderende fellesskolen med plass til alle. I denne oppgaven er det elever med høyt, ufrivillig fravær og deres foreldre sine erfaringer med i møte med skolen som er utgangspunktet for undersøkelsen. Forskning med foreldre- og elevperspektivet er nødvendig for å kunne øke kunnskapen om hvordan skolen på best mulig måte kan sikre elevers deltakelse både faglig og sosialt i forbindelse med fravær.

Metodisk tilnærming

«Qualitative research is a particularly literary, a moral and a profoundly political task» (Peter Clough, 2004)

Planlegging og gjennomføring av studien: et samarbeid med en ungdomsskole

Dette masterprosjektet har vært en del av et samarbeid mellom veiledere fra UiS, veileder, lærere og ledelse på en ungdomsskole i Norge, samt masterstudenter i utdanningsvitenskap. Dette er et pilotprosjekt som har blitt utprøvd på grunn av de endringer som kommer i utdanningsinstitusjonene for lærerutdanningen. Det har vært et interessant samarbeid og det har bidratt positivt i forhold til flere aspekter ved masterprosjektet.

For det første så har skolen, ved ledelse, lærere og kontaktpersoner møtt prosjektet med stor interesse. De har engasjert seg i problemstillingen og underveis kommet med nyttig informasjon og supplert der de har opplevd at det har vært relevant. For det andre har skolen fungert som en døråpner i forhold til deltakere i prosjektet. De har vært tettere på elever og foreldre som kunne være relevante å spørre om deltakelse, uten at taushetsplikt og anonymitet ble satt i fare. Dette har gjort at prosessen med å få deltakere har vært smidig og ikke minst trygg for både deltakere og for de etiske hensynene i prosjektet. For det tredje ble intervjuguiden ¹ utarbeidet i samarbeid med en fra ledelsen ved skolen der det kom nyttige bidrag i forhold til utforming, innhold og rekkefølge av spørsmålene. Dette bidraget var med å sikre intervjusituasjonen for deltakerne og med tanke på at ledelsen ved skolen kjente deltakerne og deres situasjon kunne ubehagelige og ukomfortable situasjoner unngås best mulig. Til sist ble empirien og diskusjonen i prosjektet delt med kontaktperson ved skolen som kom med nyttige innspill og oppklarende kommentarer. Det tette samarbeidet med skolen har gitt prosjektet ganske stramme rammer på tidsbruk og for hvert møte som har blitt avholdt har nye ting blitt presentert av studentene for kontaktpersonen på skolen og noen ganger for hele samarbeidsgruppen. Det har sørget for fremgang og progresjon i prosjektet. Etter at masterprosjektet er ferdig og levert inn, skal oppgaven presenteres for hele personalet ved skolen og for veilederne fra UiS.

Vitenskapsteoretisk perspektiv

Denne studiens forskningsspørsmål er hvordan elevene med høyt, ufrivillig skolefravær, deres foreldre, samt lærerne, opplever ivaretagelsen av elevenes faglige og sosiale deltakelse i skolen og hvordan kan deres opplevelser forstås? Forskningsspørsmålet var styrende for det

¹ Se fullstendig intervjuguide i vedlegg 1.

vitenskapelige perspektivet undersøkelsen bygger på og for valget av kvalitativ metode. Data-innsamling i denne undersøkelsen er bygget på kvalitativt forskningsintervju og analysen ble knyttet til hermeneutikk og fortolkning. I dette kapittelet gjøres det rede for de vitenskapsteoretiske perspektivene som er gjeldene, metodiske valg, utvalg og andre forhold som påvirker dette masterprosjektet.

Masteroppgaven bygger på en sosialkonstruktivistisk tilnærming (Kleven et al., 2016). Denne retningen vokste frem i løpet av 1990 årene og ble det dominerende vitenskapsteoretiske ståsted. Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon, og den blir konstruert ved hjelp av språket og måten det kommuniseres på (Kleven et al., 2016). Denne oppgaven skal belyse hvordan deltakerne oppfatter sin virkelighet, hvordan de danner oppfatninger og erfaringer av skolens praksis i møte med elevene som har høyt ufrivillig fravær.

Det sosialkonstruktivistiske perspektivet er inspirert av fenomenologien. Fenomenologien tar utgangspunkt i menneskers subjektive erfaringer og er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomenet i sin livsverden. I kvalitativ forskning er fenomenologi «(...) et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene ut fra den forståelsen at den virkelige verden er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015).

Derfor har den fenomenologiske tilnærmingen lenge vært utbredt i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ forskningen tar utgangspunkt i de erfaringene som deltakerne bringer inn i forskningen, selv om det er et bestemt tema som forskes på. Oppgaven her bygger på fellestrekk i de erfaringer som deltakerne har, og gir dermed et grunnlag for å utvikle en generell forståelse av det fenomenet det forskes på (Thagaard, 2013). Denne oppgaven vil nærme seg temaet både deduktivt, med forhåndsbestemte kategorier, samt baserer seg på en induktiv, datadrevet tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskningsspørsmålet styrer valg av metode. Kvalitativ forskningsmetode brukes ved forskning som omfatter studier av fenomener som krever en nær kontakt mellom forsker og de som studeres. Det viktigste målet med kvalitativ forskning er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2013) En av styrkene til kvalitativ forskning er at det gir forskeren mulighet til å studere fenomener som kan være utilgjengelige for annen forskningsmetode, slik som kvantitativ metode (Silverman, 1993). I denne studien har det blitt gitt mulighet for at flere stemmer og flere perspektiver på den samme situasjonen skulle komme frem. Det har videre

gitt prosjektet anledning til å få et større og mer sammensatt perspektiv på akkurat denne problemstillingen.

Hermeneutikk

Kvalitativ forskningstilnærming legger vekt på fortolkningens betydning i kvalitativ forskning, og dermed blir de ulike fortolkningsteoriene viktige. Mens fenomenologer typisk er opptatt av å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, 2015).

Denne studien vil derfor ha en forankring i et hermeneutisk vitenskapssyn. Hermeneutikk er ikke en trinn for trinn oppskrift som er gjeldene for tolkning av tekst, men består heller av flere prinsipper som kan være brukbare i en fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Prinsippet om den *hermeneutiske sirkel* viser til at det er en kontinuerlig frem og tilbake prosess mellom deler og helheten i en tekstfortolkning. I denne oppgaven er det et intervjuetekster som tolkes og analyseres. For å få tak i intervjupersonenes meninger og erfaringer er det viktig å forsøke å finne en sammenheng mellom de ulike delene i svarene og til helheten med tekstene. Det betyr at helheten blir forståelig på bakgrunn av forståelsen av enkeltdelene (Kleven et al., 2016).

Førforståelse

Forskeren må gjøre sine egne forutsetninger eksplisitte og være bevisst på hva slags spørsmål som stilles til en tekst og at de bestemte spørsmålene kan forutsi visse svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet med fortolkning er å gi en mest mulig objektiv og uavhengig fortolkning av teksten, men det er vanskelig å legge bort egen forutsetning eller deler av førforståelsen en møter tekst med (Gadamer i Kleven, 2007) og den vil alltid prege fortolkningen av en tekst. Det er umulig å møte en tekst uten førforståelse, og med bevisst bruk av førforståelsen kan en gradvis forstå referansesystemet som teksten bygger på og samtidig utvikle egen referanse. Førforståelsen blir som en bro mellom forskeren og teksten (Kleven et al., 2016). I denne studien var førforståelsen preget av egen erfaring som lærer, samt erfaringer fra samme problematikk som studien undersøkte. Det å forske i eget felt kan være både konstruktivt, men også med en viss fare for forutinntatthet. Som lærer var det lett å se saken fra skolens og lærers perspektiv, selv om undersøkelsens mål var å få elevers og foreldres og lærernes perspektiv og opplevelser. Det ble viktig å tenke gjennom dette under utarbeidelsen av intervjuguiden og i møte med både elever og foreldre. Bevisstgjøringen rundt dette hjalp til å holde fokus i intervjusituasjonen og i møte med intervjupersonene. Det å ha erfaring som lærer kunne også brukes konstruktivt i tolkningen og analysen av intervjuene, da situasjonene de beskrev var kjente fra egen lærerhverdag og dermed lettere å forstå. Både det som handlet

om fag og vurderinger, forventninger fra skole og lærere som førte til press på elever og foreldre.

Design: en intervjustudie

Intervju er en av de mest brukte metodene i kvalitativ forskning. I denne undersøkelsen er det brukt kvalitativt forskningsintervju som metode. Formålet er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon og å få frem ny kunnskap på grunnlag av menneskers erfaringer (Thagaard, 2013). Som arbeidsredskap er intervjuet velegnet og har et kunnskapspotensial i forhold til innhenting og konstruksjon av data som omhandler menneskers opplevelse av verden. Dette er informasjon som kan være vanskelig å finne og hente frem i annen forskning som ikke har den tette kontakten mellom forsker og det som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). Kunnskapen fra intervjuforskning blir produsert og konstruert i et samspill og i relasjon mellom intervjuer og intervjuperson. Et godt intervju er avhengig av at det skapes god kontakt mellom intervjuer og deltaker i starten av intervjuet. Intervjueren må vise interesse, åpenhet og respekt for det deltakeren skal fortelle og vise det med å lytte oppmerksomt med en avslappet holdning (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kunnskapen som innhentes baseres på samtaler som gir beskrivelser av situasjoner og fenomener av mennesker i deres egen kontekst. Språket er naturlig nok intervjuets verktøy og kunnskapen konstrueres gjennom språket og samspillet mellom forsker og deltaker (Kvale & Brinkmann, 2015). Et av målene med det kvalitative forskningsintervjuet er å få frem deltakerens opplevelser og hva som engasjerer følelsesmessig. Det er derfor viktig med oppfølgingsspørsmål som: «Hva følte du da?» og «Hvordan reagerte du da?» og gjerne med «Kan du utdype det mer?»

Kvalitativ forskning egner seg godt til å studere personlige og ofte sensitive emner (Thagaard, 2013) og i en intervjusituasjon er det gjerne slike emner man berører. I dette prosjektet var det et mål å komme tett på ungdommer og deres foreldre, som var i en sårbar situasjon. Deltakerne kunne oppleve det å fortelle om livssituasjon som vanskelig og sårt, derfor ble det nødvendig å bygge tillit til de menneskene som ble intervjuet og intervjuguiden bærer preg av det. Den startet med enkle og åpne spørsmål som hjalp deltakeren til å komme i en god og trygg dialog med intervjueren. De mest personlige spørsmålene, som kunne oppfattes som nærgående, måtte vente til slutt. Denne måten å foreta intervjuene på kalles traktmetoden (Kvale & Brinkmann, 2015) og viser til at man begynner intervjuet med et vidt perspektiv og etter samtalen er i gang og relasjonen er opprettet, er det lettere og mer naturlig å komme med de mer dyptgående spørsmålene.

I tillegg til intervju med foreldre og ungdommer ble det avholdt et fokusgruppeintervju med lærerne. Ved bruk av fokusgruppeintervju er målet å få frem ulike synspunkter om emnet/emner som skal ha fokus i intervjuet. Forskeren hadde rollen som moderator og forsøkte å tillegge til rette for en åpen og velvillig atmosfære. I denne intervjumetoden legges det vekt på erfaringsutveksling og ulike synspunkter på emnet og det skal ikke være fokus på løsninger eller forsøk på å komme til enigheter (Kvale & Brinkmann, 2015). I et slikt gruppespill kan det komme frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn når det brukes individuelle intervjuer ettersom deltakere i en diskusjon kan komme på flere ting sammen, minne hverandre på opplevelser og erfaringer og lettere dele dette med intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet bestod fokusgruppa av fire lærere, som alle har erfaring med elever som har høyt, ufrivillig fravær. De som deltok i intervjuet fikk en liste over temaer som skulle diskuteres på forhånd, slik at de kunne forberede seg til intervjuet.

Intervjuguide og gjennomføring av intervju

Forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter som har felles interesse for et emne (Kvale & Brinkmann, 2015). Et forskningsintervju kan organiseres på ulike måter, enten med stram struktur der man følger spørsmålene slik de er utarbeidet, eller med en åpen struktur som kan minne om en hverdagslig samtale. Et semistrukturert intervju brukes der temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersoners egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015), det skal ligge nær opp til en samtale, men ha et vitenskapelig formål. I dette prosjektet var det hensiktsmessig å bruke det semistrukturerte intervjuet, der strukturen er delvis fastlagt. Målet med intervjuene var å innhente deltakernes egne opplevelser og erfaringer, og med et semistrukturert intervju ble det åpnet for å komme med fortellinger og erfaringer som det var vanskelig å forutse for intervjueren og dermed vanskelig å planlegge for i intervjuguiden. Samtidig var det viktig å ha en intervjuguide som sikret at det ble tatt opp bestemte temaer og i tillegg forslag til spørsmål som kunne stilles (Kvale and Brinkman 2015). Emnene tok utgangspunkt i de teoretiske perspektivene som oppgaven bygger på og kunne dermed sikre innhenting av informasjon om de temaene som deltakeren ikke kom inn på selv. I slike intervjusituasjoner er det gunstig å finne et sted der intervjudeltakerne opplever som trygt, og derfor var det åpent for dem å velge tid og sted. De fleste intervjuene ble foretatt på skolen, som var en nøytral arena. Det var også enklere å treffe elevene der, da de var ferdig med undervisning. Ved et tilfelle ble intervjuene foretatt i informantenes bolig.

I planleggingsprosessen av intervjuguiden ble det bestemt at intervjuene skulle foretas med både foreldre og ungdommer samtidig, i et forsøk på å skape trygghet for ungdommene. Men

ved nærmere ettertanke ble det endret til at intervjuene skulle foretas med ungdommer og foreldre hver for seg. Årsaken til endringen var tanken på at det kan være vanskelig å være ærlig og åpen om hvordan en opplever at barna har det og de konsekvensene det kan ha i familien og i relasjonene mellom foreldre og ungdommene. Det kunne også være vanskelig for ungdommene å fortelle ærlig hvordan de opplever sin egen situasjon. I nære relasjoner, som her med foreldre og barn, vil en ofte beskytte hverandre mot uro og usikkerhet.

Når intervjuene blir som en samtale, åpnes det opp for at andre fortellinger og erfaringer får plass, og det gjorde at beskrivelser og utsagn kom naturlig og fylte ut intervjuene på en god måte. Det gjorde også at intervjupersonene opplevde å bli hørt på hele historien og ikke bare det som var målet med intervjuet, å innhente kunnskap om fravær og faglig og sosial deltakelse.

For å få informasjon som skulle bidra til å fylle ut hele bildet av situasjonen med ivaretagelse av elevenes faglige og sosiale deltakelse, var det viktig å stille forskjellige spørsmål til de ulike aktørene. For elevene ble spørsmålene konsentrert seg rundt bakgrunnen for fravær, opplevelsen av å være hjemme fra skolen, men også hvordan det var å komme tilbake til skolen etter fravær. Betydningen og opplevelsen av relasjoner ble det også spurt om. For foreldrene var det hensiktsmessig å spørre om beskrivelse av ungdommen og livssituasjonen dens. I tillegg var det spørsmål omkring samarbeid og relasjoner viktige og foreldrenes tanker omkring sin egen rolle og fremtiden. Til fokusgruppeintervjuet med lærerne var målet å få skolens og lærernes perspektiver på inkludering og tilrettelegging, samt å undersøke hvordan de beskrev samarbeid og relasjoner med både kollegaer, foreldre og elever.

Det var interessant å intervjuer elever og foreldre hver for seg, på den måten fylte de ut hverandres historier og gav dermed en fyldig beskrivelse av situasjonen. Det er naturlig at elever og foreldre har ulikt perspektiv på situasjonen og flere ganger gjennom intervjuene kom det frem. Men det var mange like perspektiv og oppfattelser, spesielt når det ble stilt spørsmål om relasjoner til medelever, klasse og lærere stemte svarene ofte nokså godt overens. I intervjuene med elever var det vanskelig for dem å svare utfra de planlagte spørsmålene, og det gjorde at noen av dem ble endret underveis. Dette var spørsmål omkring ting som elevene kanskje ikke hadde reflektert bevisst rundt, og dermed måtte de endres til mer konkrete spørsmål som for eksempel «Ser du på planen som ligger på Google når du er hjemme?» eller «Jobber du med skolearbeid i perioden du har fravær?», i stedet for: «Hvordan er din faglige deltakelse i perioder du har fravær?» I fokusgruppeintervjuet med lærerne var det spennende å høre hvordan de hentet opp hverandres erfaringer og bygget på med sine egne; det ble flere gode diskusjoner som ble oppfattet som lærerike.

Utvalg og rekruttering

Kvalitative studier baserer seg på ofte på tilfeldige utvalg fra en gruppe som er relevante for undersøkelsen. Det vil si at det velges deltakere fra grupper som er strategiske i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning er det ønskelig med en viss bredde på feltet som det forskes i. Dette prosjektet var et samarbeid med en ungdomsskole og utvalget begrenses derfor til informanter som hører til den aktuelle skolen. Forskingen tar utgangspunkt i å ta elev- og foreldreperspektivet, men det var også ønskelig å få lærerperspektivet fra lærere som har erfaring med problematikken med høyt fravær. Dette gir oppgaven et godt sammenligningsgrunnlag med tanke på hvordan elevers og foreldres erfaringer samsvarer med tiltak fra skolen og lærere. Skolen er en stor ungdomsskole som får elever fra tre barneskoler. Skolen er preget av stabilitet både med tanke på pedagogisk personell og ledelse. Lærergruppen bestod av fire lærere som oppfylte de forhåndsbestemte kriteriene. Lærerne som deltok på fokusgruppeintervju ble informert og spurt om deltakelse av en avdelingsleder ved skolen og kontakten ble opprettet ved hjelp av henne og veilederen på skolen som allerede var tilknyttet prosjektet.

Det ble en diskusjon med skolen i forkant av invitasjonen til elever og foreldre, om definisjonen av ufrivillig fravær, samt hva som kan regnes som høyt fravær. Dette var det viktig å bli enige om før skolen skulle henvende seg til aktuelle deltakere. Det ble enighet om at begrepet ufrivillig fravær dekker både psykiske og fysiske årsaker til fravær, og at det kjennetegnes med at elevene har lyst til å være på skolen, men av ulike grunner ikke kan det. Høyt, ufrivillig fravær ble definert som fravær som gjentar seg flere ganger per måned og som fører til fare for at elevene mister undervisning og sin plass i det sosiale fellesskapet i skolen (Ingul, Kløckner, Silverman & Nordahl, 2012).

I dette prosjektet var det naturlig, med tanke på taushetsplikt, at lærerne ved skolen kom med kandidater som var aktuelle. Lærerne tok kontakt med flere elever og foreldre og informerte dem om masterprosjektet og spurte dem om de kunne tenke seg å delta. De som svarte ja, fikk med seg samtykkeskjema og informasjonsskriv² hjem og deretter ble kontakten opprettet.

Tilsammen tre familier svarte ja til å bli med på prosjektet. De hadde alle ulik bakgrunn og problemstilling, men gjennom analysen kom det frem flere fellestrekk enn bare at de har høyt, ufrivillig fravær. Likhetene ga grunnlag for å avdekke behov hos deltakerne og gjennom analyse og drøfting viste hva som kan være med på å hjelpe elever og foreldre til inkludering

2

Se samtykkeskjema og informasjonsskriv i vedlegg 2 og 3.

og samarbeid for å sikre faglig og sosial deltakelse. På grunnlag av de ulike situasjonene og for å sikre sammenligningsgrunnlaget, har elevene fått fiktive navn og foreldre og lærere blir antydnet med nummer. Lærerne som blir omtalt av elever og foreldre blir uansett kjønn referert til som han. Andre faktorer som kan spille inn på elev og foreldresituasjonen som familie-konstellasjoner, yrke til foreldre, alder og kjønn er utelatt, både med tanke på anonymitet og relevans for forskningsspørsmålet.

Transkribering og kategorisering

Transkriberingen startet etter første intervju og i løpet av tre uker var alle intervjuene avholdt og transkribert. Alle intervjuene ble nedskrevet ordrett. Fortellinger som kom fra informantene og som kunne være med på å utfylle beskrivelser av situasjoner ble gjengitt i fortellende form. Muntlig tale fra foreldre og elever ble transkribert på dialekt, for å sikre en best mulig nærhet til det som ble sagt. I analysepresentasjonen ble sitatene skrevet om til bokmål med tanke på publisering og anonymitet. Pauser og andre måter å uttrykke seg på ble uthevet eller merket med parentes, dersom det kunne være med å understreke betydningen av det de hadde sagt (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette var med på å gjøre prosessen med analysearbeidet lettere med tanke på at den nonverbale kommunikasjonen ble med i transkriberingen og over i skriftlig tekst. Det gjorde det enklere å holde en nærhet til selve intervjuet i analyseprosessen. Det å gjennomføre transkriberingen selv er med på å øke påliteligheten i analysen og sikre detaljene som er relevante for analysen. Det øker også innsikten og hjelper å finne ulikheter og likheter i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). I løpet av denne prosessen dukket det opp nye tanker omkring temaene som var interessante for videre analyse. Dermed startet analyseprosessen allerede i transkriberingen.

Analyse

Arbeidet med analysekategoriene tok utgangspunkt i de overordnede teoristyrte temaene, som skulle sikre svar på forskningsspørsmålet. I løpet av analyseprosessen ble det utviklet datastyrte analysekategorier for elever, foreldre og lærerintervju. Dette kom naturlig til etterhvert som informantene hadde brakt med seg egne refleksjoner inn i intervjuene. I tabell 1 på neste side vises en forenklet oversikt over de teoristyrte og datastyrte analysekategoriene.

Elever	Foreldre	Lærere
Bakgrunn for fravær <ul style="list-style-type: none"> - Hjemmesituasjon - Mobbing - Opplevelse av fravær - Erfaringer fra skolen 	Beskrivelse av ungdommen <ul style="list-style-type: none"> - Hjemmesituasjon - Bakgrunn for fravær - Endringer i livssituasjoner 	Inkludering og tilrettelegging <ul style="list-style-type: none"> - Inkluderende klasserom - Åpenhet om forskjellighet - Inkludering av nye elever
Synet på fravær <ul style="list-style-type: none"> - Ufrivillig - Strategier - Forsvare og forklare - 	Syn på fravær <ul style="list-style-type: none"> - Ufrivillig - Melde fra om fravær - Egen arbeidssituasjon - Balanse mellom støtte og press 	Synet på fravær <ul style="list-style-type: none"> - Psykiske og sosiale problemer - Fysiske problemer - Bekymringsfullt fravær - Rutiner
Venner og fritid <ul style="list-style-type: none"> - Mobbing - Trening og mestring - Serier og film - Meg og de andre 	Samarbeid <ul style="list-style-type: none"> - Med andre instanser - Med skole og kontaktlærer - Med andre foreldre 	Samarbeid <ul style="list-style-type: none"> - Med foreldre - Med elever - Med andre instanser - Med kollegaer og andre profesjoner på skolen - Rutiner
Faglig og sosial deltakelse <ul style="list-style-type: none"> - Tilrettelegging - Vurderinger - Klassemiljø - Arbeids og undervisningsmetoder - 	Faglig og sosial deltakelse <ul style="list-style-type: none"> - Tilrettelegging - Intranettet - Pedagogisk støtte fra foreldrene - Klassemiljø 	Faglig og sosial deltakelse <ul style="list-style-type: none"> - Tilrettelegging - Reduserte mål - Samarbeid med faglærere
Relasjoner <ul style="list-style-type: none"> - Til kontaktlærer - Til klassen - Til foreldre 	Relasjoner <ul style="list-style-type: none"> - Til kontaktlærer - Til andre foreldre - Til ungdommene 	Relasjoner <ul style="list-style-type: none"> - Til elever - I klassen - Til foreldre
Synet på seg selv som elev <ul style="list-style-type: none"> - Selvtillit - Mestringsstrategier - Skuffelse - Stress 	Foreldrerollen <ul style="list-style-type: none"> - Skam og bebreidelser - Omsorg - Egen arbeidssituasjon - Overveldende oppgaver 	Kontaktlærerrollen <ul style="list-style-type: none"> - Mindre tid - Overveldende oppgaver - Sammenheng mellom fag og relasjoner - Ansvarsfordeling mellom skole og hjem
Fremtiden <ul style="list-style-type: none"> - Videregående skole - Fraværsgrensa - Nye muligheter - Håp 	Fremtiden <ul style="list-style-type: none"> - Uro og bekymringer for livet etter ungdomsskolen - Nye samarbeidspartnere - Håp og tro 	Klassemiljø <ul style="list-style-type: none"> - Strategier for å trygge elever - Rutiner - En endret elevgruppe

Tabell 1: Teoristyrte (uthevet) og datastyrt analysekategorier

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette prosjektet er det hensiktsmessig med en innholdsanalyse som har en hermeneutisk tilnærming og som har fokus på mening. Analysen er således inspirert av hermeneutikken og en sosialkonstruktivistisk tilnærming til kunnskapsutvikling. Her er det sentrale at fortolkerens forutsetninger og spørsmål til teksten er med på å konstituere det fortolkede meningsinnhold, det er en sosialkonstruktivistisk tilnærming til kunnskapsutvikling (Kleven et al., 2016).

Kvale og Brinkmann (ibid. s:221) beskriver flere trinn i analysen som kan være nyttige å ha med seg i hele intervju- og analyseprosessen. For dette prosjektet gav flere av trinnene mening for både intervjuprosessen, i analysen etterpå og ikke minst sammenhengen mellom disse prosessene. Det begynte med at intervjupersonene beskrev sin livsverden, altså sin opplevelse av situasjonen de lever i. De fortalte spontant om hvordan de opplever, føler og handler utfra de temaene som intervjuguiden inneholdt. Fortolkningen begynner allerede her, og den tematiserte analysen kom også i gang. Denne omfattet både intervjuer og intervjuperson. Etterhvert som samtalen foregikk, og nye spørsmål ble stilt, både planlagte spørsmål og oppfølgingsspørsmål oppdaget intervjupersonen nye ting om det han snakket om. Gjennom samtalen ble temaer som hadde vært pratet om, ofte tatt opp igjen, som et resultat av at intervjupersonen hadde tenkt mer over tema etter at vi var ferdige med det. Dette kaller Kvale og Brinkmann (ibid) for intervjupersonens selvanalyse. For intervjueren ble det naturlig å foreta fortolkninger av meningen med det intervjupersonen sa, spørre opp igjen og sende meningen tilbake. Slik fikk intervjupersonen mulighet til å kommentere og forklare enda dypere og kanskje også protestere. Dette førte til det som Kvale og Brinkmann kaller et selvkorrigerende intervju. Intervjueren fikk mulighet til å få enda klarere beskrivelser av opplevelser og erfaringer omkring temaene.

Analysen er basert på analysemodellen til Kvale og Brinkmann (2009) som baserer seg på tre faser: meningskoding, meningsfortetting og meningsfortolkning og analysen ble gjennomført ved hjelp av NVivo10, som er et dataprogram for kvalitativ analyse. I følge Kvale og Brinkmann er koding «å bryte ned en tekst i håndterlige stykker og tilføyelse av et eller flere nøkkelord til et tekststykke, slik at det senere kan gjenfinnes» (ibid:355) Ved meningskoding leses det gjennom utskrifter av de transkriberte intervjuene og så kodes de avsnittene som er relevante. Analysekategoriene ble laget både fra deduktive teoristyrte kategorier og induktive datastyrt kategorier. De induktive kategoriene opplevdes som informasjon som var med på å tegne et mer komplett bilde av intervjupersonen og var verdifull informasjon av den grunn. Det er klare fordeler med meningskoding, en av dem er at forskeren utvikler et godt kjennskap til

materialet og det gir også en god oversikt over relativt store datainnsamlinger (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved hjelp av meningsfortetting kan lange uttalelser fra intervjupersonene komprimeres til kortere formuleringer som kan gjengi meningen med det som blir sagt med få ord. Etter å ha lest de transkriberte tekstene og deretter forsøkt å få en forståelse av helheten, trekkes meningsenhetene ut, slik de uttrykkes av intervjupersonene. Etter det er det mulig å tematisere uttalelsene fra intervjupersonenes synsvinkel, men med hjelp av forskerens fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015). Fortolkningen av meningsinnholdet i intervju tekstene strekker seg utover strukturering av meningsinnholdet og omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av tekstene. Dette fører til en tekstutvidelse av meningene som kommer frem. Dette er preget av den hermeneutiske meningsfortolkning. Da brukes meningsenhetene til å finne sammenfallende erfaringer eller motsetninger i erfaringer, slik at det kan skrives tekster som oppsummerer meningene og erfaringene som intervjupersonene har delt. Når analysen og fortolkningen starter er det ofte med utgangspunkt i en uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet, men ved hjelp av å fortolke de ulike delene av tekstene, kan delene settes sammen på ny og skape en forståelse og en ny relasjon til teksten som helhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Slik skapes en dypere og mer helhetlig forståelse av meninger og utsagn i intervju tekstene og danner en ny tekst som er basert både på intervjupersonenes erfaringer og forskerens fortolkninger.

Opgavens innramming er hvordan elever med høyt, ufrivillig fravær, deres foreldre, samt lærere opplever ivaretakelsen av elevenes sosiale og faglige deltakelse på skolen, og hvordan disse opplevelsene kan forstås. Det overordnede perspektivet er den inkluderende skolen og hvordan elever og deres foreldre opplever seg inkludert, med faglig og sosial deltakelse i forbindelse med høyt fravær og at rettigheten på likeverdig utdanning blir i varetatt. Underkategoriene er konkrete tema som kan vise til inkludering, som elev og foreldrerollen, faglig og sosial deltakelse, skole og klassemiljø og skole-hjem samarbeid. Disse temaene var hovedpunkter i intervjuguiden og spørsmålene var konsentrert rundt disse temaene.

Forskningsetiske betraktninger

I kvalitativ forskning er det involvert mennesker, enten som deltakere i intervju eller som deltakere i observasjonsstasjoner. Det er derfor viktig å ha mennesket og menneskeverdet i fokus samtidig med målet for oppgaven som er å søke ny kunnskap og innsikt. All deltakelse og alle opplysninger må være frivillig og selvbestemt. Det må vernes om deltakerens familie

og privatliv, beskytte mot skade og forsøke å unngå unødvendige belastninger (NESH, 2016)³. Dette er grunnleggende og må tas hensyn til i alle aspekter av forskningsprosessen. For å sikre informantens personvern ble de informert både skriftlig og muntlig om at datamaterialet ville bli anonymisert. For å beskytte deltakernes råderett og deres kontroll over opplysninger om seg selv er prinsippet for fritt og informert samtykke viktig. I dette prosjektet var noen deltakerne under 18 år, og da gjelder egne retningslinjer for dem. Foreldrene måtte gi sitt samtykke på at ungdommene kunne dele sensitiv informasjon. Når det ble informert om forskningen i forbindelse med intervjuet av ungdommene ble informasjonen gitt på nytt på en aldersadekvat måte Dette for å sikre at elevene forstod hva det innebar å delta, samt at de fritt kunne trekke seg uten å begrunne avgjørelsen.

I dette prosjektet var det mulighet for at det kunne oppstå utfordringer i forhold til informasjon fra en liten gruppe som var lett gjenkjennbar. I tillegg så skal disse ungdommene og deres foreldre kanskje fortsette med samarbeid med skolen etter at prosjektet er over og resultatet er presentert. Det ble derfor ekstra viktig å ta hensyn til konfidensialiteten. Det er forskerens ansvar å unngå at forskningen skal ha negative konsekvenser for deltakerne og å beskytte deres integritet. Dette gjelder ved innhenting av informasjon, utbytte av forskningen, tolkning, analyse og publisering av resultat.

I analysen blir det brukt mange sitater fra alle intervjuene. Dette er ment for at deres meninger og erfaringer skal bli belyst på en best mulig måte. Disse sitatene er brukt som illustrasjoner for de ulike kategoriene av fenomenet som det forskes på og for å sammenligne erfaringene deres opp mot hverandre, men også opp mot lærernes. Dette er deltakernes erfaringer som er subjektive for den enkelte og må leses som det. Lydfilene av intervjuene ble overført til en sikker datakilde og ble slettet etter transkribering og analyse. I analysen har elevene som tidligere nevnt fått fiktive navn og foreldrene og lærere er blitt antydnet med tall. I tillegg blir det brukt (ungdommer) når foreldre omtaler sine ungdommer. Alt dette er gjort for å ivareta anonymitet til foreldre, elever og lærere som blir sitert og nevnt i intervjuene. Gjennom hele masterprosjektet har det vært et mål på å behandle elevene, deres foreldre og lærere ved skolen på en slik måte at deres integritet ble ivaretatt. Før datainnsamling og intervjuene kunne komme i gang ble det sendt søknad om tillatelse til innsamling og lagring av informasjon til Norsk

³ <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/> Hentet den 10.06.18.

senter for forskningsdata AS⁴.

Forskningens troverdighet og gyldighet

I kvalitativ forskning må alle prosessene som fører til forskningsresultatet presiseres og tydeliggjøres. Troverdigheten og gyldigheten er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, må gjøres eksplisitt (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). I dette masterprosjektet har det derfor vært viktig å gi en åpen og troverdig beskrivelse av valg av teori, metode og analyseprosessen slik at det kan bidra til at prosessen blir transparent (NESH, 2016). De konklusjonene som kommer frem er basert på analysen av hele datamaterialet. Spørsmålene er stilt på en åpen måte slik at svarene er basert på informantenes egne erfaringer. I denne oppgaven gjelder informantenes opplevelser av ivaretagelsen av faglig og sosial deltakelse hos elever med høyt, ufrivillig fravær og hvordan disse opplevelsene kan forstås. Målet med forskningen er å få belyst disse opplevelsene på en best mulig måte og kvaliteten av det er avhengig av at informasjonen og uttalelsene blir gjengitt på en korrekt måte. I løpet av intervjuene ble det stilt oppfølgingsspørsmål for å sikre intervjuerens forståelse av svarene og på den måten hindre misforståelse og ukorrekt gjengivelse. I en hermeneutisk fortolkningsprosess vil forskeren mangle den helhetsforståelsen som informantene har av situasjonen og basere fortolkningen på et utsnitt av virkeligheten. Derfor er det viktig å sikre seg en best mulig forståelse av informantenes virkelighet under intervjuet (Kleven et al., 2016). Det er som tidligere nevnt viktig å ha en mest mulig transparent prosess opp mot fortolkning av undersøkelsen, men validitet knyttes også til gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til (Thagaard, 2013). Å validere eget prosjekt betyr å ha et kritisk syn på fortolkninger og være eksplisitt på egne teoretiske perspektiv som omhandler emnet. I tillegg må forskeren vite hva slags kontroll som utøves for å forsøke å motvirke en selektiv forståelse av og skjev fortolkning av funnene (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble et viktig aspekt i intervjusituasjon. I dette prosjektet måtte det legges til rette for en åpen og god dialog og å skape trygghet. Intervjuene ble avholdt i nøytrale omgivelser, foreldre og elever ble intervjuet hver for seg. Spørsmålene var åpne og ikke ledene for å hindre at intervjupersonene svarte det de trodde de «burde» svare. Det ble prioritert å lære spørsmålene på forhånd for å legge til rette for en samtale i stedet for et stramt regissert intervju.

Det har lenge vært et ideal om at forskeren bør være nøytral (Thagaard, 2013), men dette har utviklet seg til at oppfatningen har endret seg og det åpnes nå for en gjensidighet mellom forsker

⁴ Se svar fra Norsk senter for forskningsdata som vedlegg 4.

og deltaker. Dette masterprosjektet var basert på forskning «i eget felt» og det kan føre til trusler for troverdighet og gyldighet. Forskeren har erfaring som lærer og med slike situasjoner som prosjektet har hatt som mål å undersøke. Det var derfor viktig å være oppmerksom på hva slags perspektiv forskeren tok, og ta hensyn til førforståelse og erfaring i både intervjuprosessen og i fortolkning og analyseprosessen. I dette prosjektet ble faren for at forskeren skulle la lærerens eller skolens perspektiv og dermed hindre at elev og foreldreperspektivet kom frem. Bevisstgjøringen av dette i forkant var med på å styre planleggingen og utformingen av intervjuguiden. I tillegg ble dette diskutert med veilederen fra UiS og kontaktpersonen på skolen som begge kom med gode innspill på hvordan det kunne bidra i positiv retning for hele prosessen. Målet ble at både erfaringen og forskerens perspektiv skulle kunne brukes konstruktivt og produktivt i forskningen. Forskerens perspektiv og erfaring gjorde at forståelsen for skolens perspektiv ble større, samt at foreldrenes og elevenes opplevelser kunne settes inn i en allerede kjent kontekst.

Overførbarhet er knyttet til den forståelsen som forskeren utvikler i prosjektet, og om det kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013). Hvis personer med lignende erfaringer og andre lesere som kan relatere seg til emnet som har blitt forsket på, kjenner igjen fenomener og funn, har det noe å si for overførbarhet. Tolkningene bør gi en dypere mening slik at lesere kan overføre det til sine erfaringer. Dess flere som kan kjenne seg igjen, jo større overføringsverdi vil funnene og tolkningen ha. I dette prosjekt vil ikke funnene kunne overføres til alle ungdommer i ungdomsskolen, men det kan likevel ha en verdi for de ungdommene som er i slike situasjoner og deres foreldre, men ikke minst til lærere som kan overføre resultatene til egen praksis og få en økt innsikt i hvordan en slik situasjon *kan* oppleves.

Det kunne vært interessant for videre forskning å belyse dette teamet med en større gruppe informanter for å se om informantenes erfaringer og opplevelser er representative for andre i samme eller lignende situasjoner. Dette kunne vært spesielt interessant med tanke på foreldreperspektivet, som ofte ikke er belyst i lignende studier.

Analysepresentasjon – Opplevelser av ivaretagelse av elevenes faglige og sosiale deltakelse i skolen: elevenes, foreldrenes og lærernes perspektiv

I denne delen av rapporten presenteres analysen for å belyse hvordan elevene med høyt, ufrivillig skolefravær, deres foreldre, samt lærernes, opplever ivaretagelsen av elevenes faglige og sosiale deltakelse i skolen.

Elevenes perspektiv – «Jeg skulle jo ønske at jeg var mer på skolen.»

Bakgrunnen for og opplevelsen av ufrivillig fravær

Det er mange ulike grunner for ufrivillig fravær. Elevene (Sofie, Julie og Jone) som er med i denne undersøkelsen har ulike historier og forklaringer på fravær. Etter å ha analysert intervjuene og svarene de har gitt er det tre ting som utkrystalliserer seg. Hjemmesituasjon, fritid, mobbing og psykisk helse. Hjemmesituasjonen preger de fleste elever på godt og vondt og disse elevene har klare formeningar om at det de opplever hjemme og på fritiden påvirker deres skolefravær.

Elevene har blitt vant med å måtte forsvare/forklare seg selv både i forhold til foreldre, lærere og medelever. Stress og tanker blir stadig nevnt, men ikke nødvendigvis i forbindelse med skolearbeid. Det kan være vanskelig å konsentrere seg med, hvis tankene er opptatt et helt annet sted.

Sofie: Ja, jeg stresser mye [...] så legger stresset seg rundt i kroppen, enten i hodet eller i magen - derfor har jeg vært mye syk. Men dette året har jeg vært mye syk, lå hjemme i influensa i en uke, så det har vært mye.

- *Er det derfor du er hjemme?*

Sofie: Nei - det er mer på grunn av det... det er fordi jeg klarer ikke å fokusere hvis jeg sliten - jeg får fravær, javel - men jeg får ikke noe ut av dagen, jeg har ikke nok energi.

Dette er forklaringer på hvorfor fraværet er høyt og har vært det hele ungdomsskolen. Ulike hjemmesituasjoner er det vanskelig for skolen å gjøre noe med, men eleven er bevisst på at dette som hun har opplevd preger både skolegang og fremtiden. Det kan gi en følelse av maktesløshet og som eleven selv uttrykker det; «Det kommer for eksempel av fortiden.... jeg stresser, klarer ikke å slappe av. «Hvorfor skal jeg gjør noe på skolen - når jeg ikke klarer å gjøre noe fornuftig hjemme en gang.»

Mobbing kan føre til fravær, for den ene eleven er dette litt av problematikken. En mobbesituasjon som fører til utestengelse, mistrivsel og svake relasjoner til både lærer og medelever.

Jone: I 9. skjedde det noe – jeg ble veldig deprimert og hadde ikke lyst å gå på skolen liksom. Og så døde[...]det var liksom et veldig viktig familiemedlem. Også var det var litt med venner[...] jeg tror lærerne og de andre vennene mine kunne høre [...]Og så ble jeg mobbet og sånn. Det var så enkelt.. Når jeg våkna om morgenen så tenkte jeg; jeg gidder ikke.. eller jeg orker ikke. Jeg kan bare forestille meg at jeg sitter i klasserommet og ikke klarer å jobbe og konsentrere meg.

Dette viser litt av kompleksiteten til situasjonen eleven befinner seg i. Et dødsfall i nær familie, mobbesituasjon og svake relasjoner til medelever og lærere. Det viser også hvor vanskelig det kan være å finne *en* grunn til fravær, når det er ofte mange og sammenfallende grunner til at elevene ikke kommer på skolen. Denne eleven bruker uttrykket «gadd ikke», og da kan det virke som om fraværet er frivillig. Etterhvert som intervjuet forløp, så kom ordene som «orket ikke, klarte ikke» og det viser at dette egentlig ikke oppleves som et valg. Det kan også se ut som om det å ikke «gidde» å møte opp er en måte å uttrykke seg på som kan lage litt distanse til det vonde som eleven står oppi. Da kan det oppleves som eleven likevel har kontroll over situasjonen. I dette tilfellet ble dette uttrykket også brukt for å forklare fravær overfor medelever, mens det samtidig var et sårt ønske om å bli forstått og få medfølelse.

En ustabil psykisk helse kan være forklaringen for ufrivillig fravær, men det kan være en like kompleks problemstilling for elevene det gjelder. En ustabil psykisk helse fører til fravær som igjen fører til enda mer stressopplevelse for elevene og det igjen kan føre til større psykiske problemer. Grunnen til en ustabil psykisk helse kan være mye, og symptomene blir ofte verre i sammenheng med puberteten og hormonelle svingninger. Julie forteller om tunge dager og store vansker med å komme seg på skolen, selv om lysten til å lære er stor. Det hun forteller viser også at det er vanskelig for ungdommene selv å forstå hva som skjer med dem, og hvorfor det skjer.

Julie: Jeg har jo fått mer og mer fravær – og ting har blitt vanskeligere og vanskeligere.»

Tenker du faglig da – eller psykisk?

Julie: «Begge deler – men ellers er det ikke noe som har forandret seg.. på skolen.

Det begynte vel... i 8. litt – mer i 9. og enda mer i 10.. så stort sett hele ungdomsskolen.

Jeg forstod ikke hva det var.. jeg brukte ofte unnskyldninger om at jeg var syk.. men da var mamma sånn at du... må gå, så etter noen ganger så slutta jeg bare å si det... jeg begynte jo å forstå det litt – det handlet om psykisk helse... Det er bare så veldig frustrerende og.. på en måte å ikke klare det alle andre klare – og du har ikke noe fysisk å vise til.. og det er vanskelig å forstå.. hvis du ikke kan noe om det?

Lysten til å gå på skolen er stor, men den psykiske helsen setter en stopper for deltakelse. Julie har etter hun fikk hjelp, klart å plassere grunnen til den ustabile psykiske helsen hos andre enn seg selv. Det som har skjedd i oppveksten preger livet i dag, og Julie klarer å legge ansvaret for fraværet på andre enn seg selv. Når elever ikke forstår grunnen til fravær legger de ofte ansvaret og skylden på seg selv og bebreider seg selv for mangel på innsats og vilje til gjennomføring. Dette har skapt store frustrasjoner og lav selvfølelse for Julie. Ønsket hennes om kontroll over eget liv er stort, og for mange ungdommer er det å finne den kontrollen og oversikten ekstra utfordrende. Denne eleven klarer å sette ord på hvor skremmende det kan være å ikke kjenne igjen verden som den en gang var. «Det er jo sånn at når jeg våkner så er det jo tungt... og tankene er ikke helt klare – det er en annen type verden enn du er vant med [...]så blir det så mye og det stresser meg litt, samtidig som jeg er lam i kroppen. Jeg føler ikke jeg har kontroll. Først var det sånn at jeg var sliten og ikke orka så mye – så ble det sånn at jeg faktisk ikke orket å gå.»

Det å ha så mye fravær og hvordan elevene opplever det å være så mye borte fra fellesskapet, skaper ulike følelser hos elevene. Både i forbindelse med karakterer, tanker og frykt for fremtiden, men også hvordan elevene ser på seg selv. Dette kan knyttes opp mot følelser av å ikke mestre det som «alle andre gjør» og i tillegg tanker om at liver forsvinner fra dem og at de blir hengende etter de andre. Noen av elevene forteller om dårlig samvittighet når de er borte fra skolen, både overfor seg selv, men også overfor foreldrene. De forsøker å motivere seg for å komme seg på skolen, og forteller om ulike teknikker som kan hjelpe dem med det.

Julie: Jeg blir ganske dårlige av å være borte fra skolen.. Ofte så tenker jeg at jeg skulle kunne spolt tilbake til at jeg gikk på skolen. På morgenen har jeg ikke et valg, men jeg skulle ønske at jeg bare gikk, jeg får dårlig samvittighet for meg sjøl og tenker nå har jeg feila..

Det er forskjellig, av og til når jeg legger meg.. så kan jeg kjenne at jeg tviler på at jeg komme på skolen i morgen, men av og til har jeg lagt klærne klar og alt er klart sånn at jeg bare kan reise meg og spise frokost og gå.. men så orker jeg ikke likevel, jeg kommer meg kanskje ikke ut av sengen.

Elevene som er med i prosjektet har alle et ønske om å være mer på skolen. Dette er sammenfallende og viser at de har ufrivillig fravær. Det å ønske å komme seg på skolen er ikke nok når energinivå eller motivasjonen mangler.

Sofie: Jeg skulle jo ønske at jeg var mer på skolen. Men det er liksom sånn at - altså hvis jeg hadde valgt selv - så hadde jeg gått på skolen hver dag, men jeg føler ikke at jeg har det valget fordi at det..... jeg klare det ikke... det er bare av og til så går det ikke.. uansett om jeg vil nå - betyr ikke det at jeg vil i morgen [...]så uansett om jeg tenker at jeg burde gått på skolen likevel den dagen, så har jeg ikke gjort det, det er ikke noe å gjøre med det..

Jeg prøver jo... å tenke at denne uken skal være bedre, men så skjer det som skjer, jeg prøver jo å motivere meg selv, men det er ikke alltid det går.

Det kan være vanskelig for lærere å oppfatte at det er slike tanker elevene strever med når de ikke dukker opp på skolen, og det kan være vanskelig for elevene å uttrykke det. Det er lett å anta at det er viljen det kommer an på og at elevene egentlig har et valg om de skal gå på skolen eller ikke. Elevene i denne undersøkelsen skulle alle ønske at de var tilstede mer på skolen og forteller om dårlig samvittighet over for seg selv, men også overfor foreldrene sine. De vet at foreldrene bekymrer seg. Det at disse elevene står i starten av et lenger utdanningsløp som de skal mestre selv, gir dem også en følelse av maktesløshet og frykt for hvordan de skal klare seg. De tenker på fraværgrensa i videregående og hvordan de skal kunne mestre skolen etter at de opplever at de har mestret ungdomsskolen dårlig.

Sofie: Jeg tenker egentlig ikke så mye - annet enn på det jeg skal gjør i fremtiden, men det har jeg ingen peiling på - for andre er kanskje skolen mye lettere for de vet hva de vil.. de vet hvilken vei de skal gå, de vet noe de vil jobbe med - jeg har ingen anelse.

Det er nok flere elever som kan kjenne seg igjen i denne beskrivelsen. Men for disse elevene er denne frykten mer reell, med tanke på at de opplever å ikke mestre ungdomsskolen som de fleste andre ser ut til å gjøre. Det utgjør et skille mellom dem og de andre i klassen. Det kan virke som om det er uoverkommelig å mestre det som kommer etter ungdomsskolen. Noen av dem forteller likevel om et håp om at ting skal bedre seg, og et ønske om å mestre hvis omstendighetene er annerledes. Håpet er skjørt og det overskygges lett med tanke på at de kommer til å møte andre krav, blant annet fraværgrensa i videregående skole. Med tanke på oppfølging av disse elevene i forhold til utdanningsvalg og søknad om opptak til videregående skole viser det seg at de har andre behov enn sine medelever og at det kan være viktig å også ha tanke for å trygge overgangen til videregående best mulig, slik som skolen trygger overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen.

Jone: På videregående vil jeg jo være mer på skolen, også vil jeg gjør det bedre [...] Jeg vet ikke hva jeg skulle gjort annerledes. For det med fravær.. jeg kan jo ikke få legeerklæring hver gang for det, så hvordan kan jeg gjøre det? Og hvis det psykisk liksom, og jeg ikke kan gå på skolen, så er det litt sånn dritt, for da må jeg liksom bare gå på skolen.

De fleste ungdommer opplever ungdomstiden som travel og at det kan være lett å gå glipp av ting som skjer både på skolen og i fritiden. Det er såre fortellinger og refleksjoner elevene har om opplevelsen av å stå stille, å ville leve videre, men ikke makte det. De ser venner som både mestrer livet og skolen, som danner nye relasjoner, gleder seg over det som ligger foran og at de gir uttrykk for mer forventninger enn frykt for fremtiden. For elevene i denne undersøkelsen

gjelder det mer enn bare skolefaglige resultater, dette er selve livet som suser videre uten dem, som elev uttrykte det. Elevene som er med i denne undersøkelsen trenger støtte og konkrete tilbakemeldinger på faglige prestasjoner. De trenger å vite hva de faktisk mestrer og hva de kan klare med hjelp og tilrettelegging. Det er viktig at elevene selv blir tatt med i denne prosessen, slik at de kan kjenne på at de er med å kontrollere sitt eget liv.

Julie: Jeg tenker mye på det – at livet fortsetter for de andre. Jeg ønsker jo på en måte å....jeg vil ikke ligge bak, jeg vil helst ligge foran (ler..), så jeg frykter jo at hvis jeg ikke fortsetter å gå på skolen så vil jeg ligge bak. Jeg vet ikke om jeg gleder meg til videregående helt ennå – men jeg håper det blir bedre. Jeg vil ikke være ustødig for alltid.

Relasjoner til klassen og lærer

Ønsket om å komme på skolen henger for noen sammen med relasjonen elevene har til klassen og til læreren. Svake relasjoner kan oppleves som at læreren ikke bryr seg om eleven er tilstede eller ikke eller om hvordan de har det. Det kan virke motsatt hvis relasjonene er sterkere. Kontaktlærerrollen er betydningsfull. Det som kommer frem i analysen fra elevintervjuene viser at den relasjonen som finnes (eller ikke finnes) mellom lærere og elever er avgjørende, spesielt for elever som er i faresonen for økt fravær eller som allerede er i den situasjonen. Det at læreren kjenner elevene sine gjør at tilrettelegging og inkludering er enklere, og tillitsforholdet mellom dem er avgjørende for at eleven skal kunne være åpen om hva som er galt og stole på at læreren vil han vel.

Sofie: Jeg har et ganske greit forhold til læreren, han prøver jo å gjøre det beste for meg - sånn at jeg kan komme på skolen – han gjør det lettere for meg på en måte. Det er han som kom med det og foreslo å gjøre dette her (forteller om tilrettelegging).

Han vil at jeg skal få det til, liksom. Det er begge deler på en måte, han vil at jeg skal gjøre det bedre, men så vil han at jeg skal ha det bra og [...]. Han sier ting som skal hjelpe meg å ha innsats... og ja, det hjelper å vite at jeg har noen i ryggen.

Elevene i undersøkelsen forteller om svake relasjoner til klassen og til lærerne, med unntak av en elev som opplever en sterk relasjon til læreren. Elevene opplever at de ikke kjenner læreren så godt – og at læreren ikke kjenner dem heller. Hvis læreren hadde kjent dem bedre hadde det vært lettere å si fra om både fravær, grunnen til fravær og ikke minst om hvordan klassen fungerer. Elevene snakker om klassen som om det er plass å være, uten at de snakker så mye sammen, de er sammen fordi de tilfeldigvis går i samme klasse. Noen av elevene forteller at de ikke opplever at klassen bryr seg, de spør ikke hvordan det går. Ingen savner dem når de er borte og kommentarene de får når de kommer til skolen etter fravær er ofte kritiske og

anklagende. Elevene sier at de ofte må forklare seg, hvorfor de er så mye borte og det kan være vanskelig for elevene. Det er vanskelig å forklare det, både for seg selv og til de andre i klassen. Tilrettelegging av både undervisning og vurderinger kan hjelpe eleven til å styrke relasjonene til kontaktlærere, Jone reflekterer over hva det hadde betydd hvis noen hadde tatt kontakt med han i forbindelse med fravær. Dette gjelder både faglig deltakelse, men også omsorg og ønske fra kontaktlærer om at elevene skal klare å henge med.

Jone: Nei, ingen tok kontakt med meg om prøver eller hva de holdt på med (eleven er helt uforstående – og viser med hele seg at det har han aldri opplevd.) Burde de gjort det? Når jeg tenker meg om – så burde de kanskje gjort det...? Fordi det hadde jo vært bedre for oss da kunne vi tenkt at de bryr seg om oss, de ser jo at vi er vekke.

Alle elever trenger anerkjennelse som elev, men også som mennesker med utfordringer. Det viser seg i analysen at elever som opplever svake relasjoner kjenner på en følelse av å ikke være viktig nok, at det som eleven strever med er bagateller. Det å bli spurt om hvordan en har det er med på å bygge sterkere relasjon mellom elev og lærer, og det å bli sett styrker selvfølelsen. Det blir lagt merke til at elevene ofte har fravær, både av medelever og lærere. Med tanke på det å ikke få et spørsmål om hvordan det går, eller en kommentar om at det er fint å se eleven igjen, kan det oppleves som sårt. Jone forteller: «De sier ikke noe når jeg komme på skolen igjen. Ingen spørsmål om hvordan jeg har det. Og da hadde de jo til og med fått melding om hva som hadde skjedd.» Her henviser Jone til det som han opplever som ganske alvorlige hendelser. Kontaktlæreren har ansvar for at relasjon mellom lærer og elev er bra, men det hviler også et ansvar på kontaktlæreren for at klassemiljøet er bra og at relasjonene mellom elevene er best mulig. Elevene i denne undersøkelsen forteller noe om svake relasjoner i klassen som helhet. De forteller om klasser som er stille, lite engasjement for fag og for hverandre. Julie sier:

Klassen liksom.. den er helt grei.. for meg er det sånn at de er klassekamerater ... ikke mer enn det.. Når jeg komme på skolen igjen er de er veldig opptatt av at jeg har vært borte – du er jo syk hele tiden – du er jo borte en dag i uken.. du skulker – de kommentarene kommer jo...

De elevene som er mye borte fra skolen, uansett hva som er grunnen til fraværet, står allerede i faresonen for å miste relasjonen til klassen, av den grunn at de ikke er tilstede for å opprettholde kontakt. Jone sier, «Når jeg komme tilbake, då er det er sånn, å ja – er du her? De er negative og tenker at jeg ikke gidder.» Jone sier at han har prøvd å fortelle hvorfor fraværet er så stort, men at de ikke klarer å forstå hvordan det er å ha det slik. «Føler jeg ikke får sånn med..medfølelse». Det er ekstra viktig for disse elevene at de får hjelp av kontaktlæreren til å

ta vare på relasjonen til klassen. Kontaktlæreren blir et bindeledd mellom eleven som ikke er tilstede og resten av klassen. Elevene som er på skolen trenger hjelp til å vise at de bryr seg om eleven med fravær og kontaktlæreren kan være en betydningsfull voksen som kan hjelpe dem med det.

Faglig og sosial deltakelse

Denne undersøkelsen søker å forstå hvordan skolen kan sikre faglig og sosial deltakelse for elever som har høyt, ufrivillig fravær. Det kommer frem i analysen av intervjuene med elevene at det er en sammensatt utfordring for skolen å holde kontakt med elevene både faglig og sosialt, men at det kan være enkle grep som skal til. Elevene forteller om hva de ønsker og savner fra skolen, men også om hva som kan hjelpe og har hjulpet noen av dem. Elevene i denne undersøkelsen har en oppfattelse av seg selv som elev, som er preget av det som utfordrer dem. Det å ha et negativt syn på seg når det kommer til elevrollen preger motivasjon og synet på egen mestring og ikke minst deres tanker om fremtiden.

Sofie: Jeg har alltid vært en urolig elev. Jeg får jo høre mye at jeg tar den lette veien og jeg er enig - men det er mest på grunn av at jeg har tatt så mange andre vanskelige valg [...] så nettopp til meg - du tar lette valg, snarveier som viser seg å ikke bli det. Jeg prøver alltid å finne den letteste måten fordi at jeg har egentlig hatt det ganske tøft da.. Jeg vet jo at jeg kan få mye bedre karakterer, men det ikke alltid interessen er der, det ikke alltid jeg ser vitsen – hvorfor liksom?

Motivasjonen kan være til stede selv om den psykiske og fysiske helsen er redusert, og det fører ofte til frustrasjoner og selvbebreidelser. Elever forteller om ønsker om å prestere bra, og helst litt bedre enn gjennomsnittet, men at det blir tungt og vanskelig når konsentrasjonen og energien er på et lavere nivå enn før. Lysten til å lære og ikke minst lysten til å henge med kan føre til at elevene presser seg mer, noe som kan gi utslag i en forlenget sykdomsperiode.

Julie: Jeg vil ikke vase bort tiden.. jeg er litt sånn målretta person og jeg prøve veldig hardt. Når jeg orker – så liker jeg alt, alle fag, men når jeg ikke orker så blir alt så vanskelig og for mye, jeg klarer ikke å konsentrere meg liksom.

For noen elever kan skolesituasjonen føre til lite motivasjon og dårlige resultater kan komme av dårlig klassemiljø og mistrivsel. Da er ofte håpet at det kan endre seg når elevene begynner på videregående skole. Denne forklaringen kan være enklere for eleven å leve med på grunn av at forklaringen for dårligere resultater og innsats skyldes utenforliggende årsaker og ikke hos eleven selv.

Oppsummering

Analysen av intervjuene med disse elevene viser at det er ulike grunner til at de har fravær. Elevene gir uttrykk for at dette ikke nødvendigvis skyldes skoleproblematikk, men at deres oppvekst, hjemmesituasjon og fritid er med å prege fraværssituasjonen.

Det som kommer frem er at elevene har svake relasjoner til klassene de hører til i. De forteller om kommentarer angående fravær som sårer, og som viser at de ikke er en del av et sterkt fellesskap. Det samme rapporterer noen av elevene om når det kommer til relasjon til læreren. Elevene ønsker alle sammen å bli sett, men det er ikke alltid alle som opplever det. Noen opplever at de blir oversett etter perioder med fravær, selv om læreren er klar over hva som er grunnen til fraværet. Andre elever forteller om det motsatte, at læreren oppleves som «en jeg har i ryggen» og som viser omsorg, både faglig og sosialt. Det er et tydelig behov hos elevene, de savner et fellesskap og sterke relasjoner, og noen opplever å ikke få dekket det behovet. De har ulikt syn på seg selv som elev og ulik grad av faglig selvtillit. De er likevel enige om at fraværet går utover karakterene og de klarer ikke alltid å motivere seg for å jobbe med skolearbeid når de er hjemme.

Alle elevene uttrykker et genuint ønske om å være delaktige i skolehverdagen og forteller om at de ofte tenker at «i morgen skal jeg klare det» når de legger seg om kvelden. De forbereder seg på alle mulige måter, men likevel er det umulig å komme seg av gårde. Med det kommer bebreidelser og dårlig samvittighet overfor foreldre og overfor seg selv. De forteller om frustrasjon over å gå glipp av så mye, at livene til de andre i klassen fortsetter uten dem. Tanken på fremtiden er fylt av håp om det å kunne få begynne på nytt, at de skal møte nye mennesker og få nye sjanser til å vise at de kan. Det er likevel også tanker om at på videregående skole må de blant annet forholde seg til en strengere fraværsgrense og at det kan føre med seg utfordringer som de ikke vet hvordan de skal løse. De kjenner alle på at fremtiden er uviss, men med ungdommers mot tenker de at det skal gå godt, som Sofie uttrykker det «jeg kjenner det i hele meg, det kommer til å bli bra.»

Foreldrenes perspektiv – «Jeg hadde likt at det var noen som spurte hvordan det gikk»
Foreldrene i denne undersøkelsen er alle i alvorlige situasjoner med sine ungdommer, det er tunge diagnoser, alvorlig hendelser som preger ungdommen. Det kan føre til mange ulike følelser hos foreldrene, som selvbebreidelser, avmakt og frykt for fremtiden. De forteller ulike historier, men har alle et ønske om, og behov for, å bli møtt av kontaktlærere som bryr seg, og som har håp om at det skal gå bra til slutt. Selv om alle uttrykker forståelse for at det er grenser for hvor mye en kontaktlærer kan pålegges, så kommer det frem gjennom analyse av intervjuene at det er ikke alltid så mye som skal til fra kontaktlærernes side for at foreldrene kan kjenne på tillit og trygghet for eleven sin på skolen.

Samarbeid

Foreldrene som deltar i denne studien forholder seg ofte til flere instanser enn bare skolen. Det kan være fastlege, BUP og/eller en psykisk helsetjeneste. Dette samarbeidet involverer både eleven og foreldrene. Denne formen for eksternt samarbeid krever både tid og energi. Foreldrene må ofte forholde seg til flere etater og fortelle om situasjonen sin flere ganger og kan oppleve at den informasjonen som de deler og det som de får vite på disse møtene blir værende i den aktuelle etaten. Foreldrene etterlyser en informasjonsflyt som kan bedre samarbeidet mellom disse etatene og skolen, slik at skolen får informasjon om hvordan det jobbes med, og for den aktuelle eleven, og at den informasjonen kanskje kunne blitt overført av andre enn dem selv.

Forelder 2: Jeg savner ett eller annet, vi er på BUP, legen, skole...det er så mange løse tråder [...]Det er for lite samarbeid mellom ulike etater.. Skolen er jo et knutepunkt på en måte, kan i alle fall bli. Endel møter kunne vært holdt der. Kontaktlærere kjenner jo elevene så godt.. og da kunne jo de fått en del informasjon fra disse møtene som de kan bruke. Men det har ikke vært noen ting til nå.

Det er ofte helsesøster ved skolen som prater med elevene som har høyt fravær først, elevene blir enten sendt til helsesøster av foreldrene eller av lærerne. En av foreldrene opplevde at helsesøster tok kontakt med hjemmet etter at hun hadde fått bekymringsmelding fra medelever til den aktuelle eleven. Helsesøster spurte om foreldrene var bekymret og om eleven fikk noen form for hjelp arrangert fra foreldrene selv. Da hadde de allerede satt i gang tiltak for ungdommen sin og dermed forsvant helsesøster ut av bildet. Foreldrene satt igjen med en følelse av at det ikke var et behov fra skolens side om å få vite hva som foregikk og hva slags hjelp eleven fikk. «Det hun burde gjort var og spurt; Hva kan vi gjøre? Hva kan læreren gjøre? Jeg hadde trengt et samarbeid, innen helse får de til. Jeg skal jo på en haug med møter.»

Det er én helsesøster ved de fleste skoler og i noen tilfeller deler kanskje flere skoler på en helsesøster. Deres oppgave er å forholde seg til både den fysiske og psykiske helsen til elevene.

Det er en stor oppgave og lærerne ved denne skolen rapporterer at den psykiske helsen er en økende utfordring for ungdomsskoleelevene og dermed får helsesøsteren flere slike arbeidsoppgaver å forholde seg til. Alle elevene i dette prosjektet er eller har vært i kontakt med helsesøster. Hun har sendt elever videre til andre instanser i de sakene hun opplever at det trengs mer hjelp og støtte for elevene enn det hun kan gi. Det er henvisninger som foreldrene er enige i og takknemlige for at har blitt gjort, men det som fort kan skje i en presset arbeidssituasjon er at helsesøster og dermed skolen slipper taket i den eleven som de vet får hjelp fra andre. De andre etatene som eleven og foreldrene møter samarbeider sjelden med skolen. Dermed så stopper informasjonen opp og blir overlatt til foreldrene som må informere skolen om tiltak og behandlinger elevene får utenom skoletid. En forelder sier: «De (andre instanser) jobber ikke med skolen. De informerer ikke skolen eller noe sånn. Det var helsesøster som henviste oss dit, for det ble for stort for henne, både på tid og sak.»

En annen av foreldrene fortalte at de samarbeidet med helsesøster og at så lenge ingen andre instanser var koblet inn gikk samarbeidet mellom foreldre, elev, lærer og helsesøster fint, og at det hele ble koordinert av kontaktlærer. Det gjorde at foreldrene opplevde at relasjonen mellom lærer, eleven og dem selv ble åpnere og at det ble lettere å følge opp eleven både faglig og sosialt. Ved noen anledninger har også læreren deltatt på møter sammen med barnevernet og søkt råd og hjelp fra dem. Denne forelderen gjentar at kontaktlæreren er nøkkelpersonen, både for det faglige og det sosiale for både dem og eleven.

For foreldre som har barn med høyt, ufrivillig fravær er det i tillegg til andre instanser nødvendig med tett samarbeid med kontaktlærer og skolen generelt. Det å melde fra om fravær med mer eller mindre diffuse grunner kan oppleves som «mas» fra foreldres side. Disse foreldrene opplever at de må melde fra ofte, kanskje flere ganger i uken og synes det er vanskelig å begrunne eller forklare fraværet. Det er en viktig del av samarbeidet mellom foreldre og skolen/kontaktlærere å melde fra om fravær og dette er foreldres ansvar.

Forelder 3: Nå er det jo lettere etter at vi fikk den appen.. Men før – og hvis vi skulle på jobb før de tok avsted, så inngikk jeg en avtale med kontaktlærer i høst at jeg skulle få melding med en gang (ungdommen) ikke kom på skolen [...] Det funka bra.

Det å ha tilgang på hjelpemidler som apper eller andre meldingssystemer kan hjelpe foreldre som ofte må melde fra og der situasjonen for eleven fort endrer seg. Det gjør meldingen mer lettvinnt og kan spare foreldre og lærere for telefonsamtaler og ikke minst kan fraværet lettere registreres og følges med på fra skolens side. Det som også oppleves som trygt er at de har en avtale med skolen/lærer om at de får melding hvis eleven ikke kommer. Det er basert på tillit

til læreren og krever at læreren som har eleven i starten på dagen registrer at noen mangler og kjapt melder fra til foreldre. Foreldre som er i disse situasjonene føler ofte for å forklare hvorfor eleven er hjemme. Særlig de gangene det handler om sykdom som ikke kan relateres til det høye ufrivillige fraværet. Hvis relasjonen mellom kontaktlærer og foreldre er god og kommunikasjonen er åpen kan det være lettere å melde fra om årsak og forklaring til fraværet gjennom korte og informative meldinger, der foreldre opplever at kontaktlærer har riktig og nok informasjon om situasjonen.

Forelder 1: Jeg sender melding hver dag, hvis det er fravær. Bare for å gi en oppdatering på hva jeg tror det handler om.. hvis (ungdommen) faktisk er syk, ikke i form, så er det den ene biten, de gangene jeg føler jeg ikke får (ungdommen) opp, så sier jeg noe om det.

Noen foreldre forteller om at de på bakgrunn av egne holdninger til fravær synes det er ekstra vanskelig å melde fra om elevens fravær. Det er vanskelig for foreldre å akseptere at eleven er hjemme fra skolen, uten å være fysisk syk. Disse foreldrene balanserer mellom omsorg for ungdommen sin og moralske prinsipper om at man møter opp på skole og jobb og overholder sine forpliktelser.

Forelder 2: Jeg sa til læreren, at jeg sliter hver gang jeg skal skrive at (ungdommen) er syk, det gjør meg vondt.. Jeg kan ikke skrive syk, jeg må skrive at (ungdommen) er hjemme. Litt på grunn av det jeg har med meg hjemmefra og den moralen jeg vokste opp med.

Foreldrene kjenner seg ikke igjen i mønsteret og sykdommen som disse elevene sliter med, og det kan føre til mistillit til ungdommen og konfrontasjoner som er slitsomme, både for ungdommen og foreldrene. En forelder uttrykker at «det hadde aldri jeg turt da jeg var på den alderen» og dermed kan legge foreldrene skylden på seg selv som ikke har klart å oppdra ungdommene til å kunne innordne seg de krav som skolen og samfunnet forøvrig forventer av dem. Noen sier det rett ut at de føler seg som dårlige foreldre. Det er foreldrenes ansvar å få elevene sine på skolen, og det kan være vanskelig å vite hva som er grunnen til fravær og om det er frivillig eller ufrivillig fravær. Å ha tillit til og forståelse for hvorfor eleven ikke klarer å komme seg på skolen, kommer ofte i konflikt til hva som er foreldrenes ansvar og plikt. Dette kan føre til konflikter mellom foreldre og ungdommer.

*Forelder 1: Ja, og det er vanskelig, for når (ungdommen) ikke har feber og ikke er synlig syk – da vet jeg liksom ikke, den mistilliten trigger noe voldsomt.. og det forstår jeg.
Og samtidig så kjenner jeg at går i de vurderingene hele tiden.*

Balansen mellom plikt og ansvar på den ene siden og omsorg for ungdommen på den andre siden kan oppleves som energikrevende og tungt, og kan føre til sykemelding. Foreldrene

ønsker å bygge opp tillit og komme i posisjon til å kreve noe av ungdommene sine, men kan samtidig være engstelige for å skyve dem enda lenger fra seg. En av foreldrene fortalte om tanker omkring hvordan det er forholde seg til en ungdom som er så «skjør» og hvordan de ofte er usikre på hvordan de skal opptre i forhold til dette. Den største frykten er at hvis man gjør noe feil kan det få alvorlige konsekvenser.

Forelder 3: Jeg føler ikke jeg har så mange muligheter til å feile, og det er igjen det som går på frivillighet, er det frivillig eller ufrivillig fravær? Du er redd for å pushe for mye for å pushe utfor kanten.

Det kan være mange ulike grunner til at samarbeid mellom foreldre og skolen stopper opp. Fra foreldrenes side kan det være som denne forelderens uttrykker, at de er sårbare og det å ringe skolen kan sette dem i ekstra sårbare situasjoner. Noen foreldre nevner at de kan forstå at kontaktlærer ikke kan involvere seg i den type alvorlige situasjoner som de er i. Men de savner likevel omsorg fra kontaktlærer til elev.

Forelder 3: Situasjon som vi står oppi nå... helt konkret, den situasjonen er så alvorlig at den skal og kan ikke skolen gjøre så mye med og bekymre seg for. Det ville tatt livet av de ansatte – i tillegg til alt det andre de må gjøre. Hvor mye skal lærerne pålegges? Men jeg ser ikke at [...] har noen som (ungdommen) ”bånde” med, eller har nære relasjoner med, sånn som jeg føler at jeg hadde da jeg gikk på skolen.

Forelderens legger til at selv om de vet at det er travelt å være kontaktlærer og at de har mange flere elever å følge opp, så kunne de tenkt seg en avtale der de av og til fikk informasjon om andre ting som foregikk på skolen, eller hvis ungdommen deres hadde gjort noe som var bra eller prestert bedre enn før eller lignende. Samarbeidet mellom skole og hjem blir ofte problemfokuseret, og det kan oppleves som en tilleggsbelastning for foreldrene. Det igjen kan påvirke relasjonen mellom foreldre og ungdommer. «Det hadde vært fint og fått en mail av og til om andre ting enn bekymringer. Det er hjertet i halsen og kvalm, hver gang det kommer en mail, jeg blir fysisk dårlig.»

Foreldrene lever konstant i denne balansen mellom frykt, ansvarsfølelse og moralske prinsipper. De er avhengige av å bli møtt av kontaktlærer som har kunnskap, forståelse og omtanke for hele situasjonen, for både elev og foreldre. Noen foreldre forteller om sykemeldinger og god støtte fra sine arbeidskollegaer og andre forteller om arbeidsplasser som legger til rette for fleksible arbeidstider. Foreldrene må i tillegg til å informere kontaktlærer, informere og søke forståelse og tilrettelegging for seg og sine forpliktelser i denne situasjonen. Dette viser at situasjonen foreldrene lever i er krevende og forpliktelsene er mange og store. En

av foreldrene var tydelig på at det å oppleve at kontaktlæreren hadde et ekstra «blikk» på den situasjonen forelderen stod i hadde stor betydning.

Forelder 1: Læreren har redda hele skolegangen, både med tilpasningen og måten han møter eleven på og ikke minst hvordan han håndterer meg. Det hjelper meg å puste med magen, læreren ser meg og sier gode ting: stå i det, dette går bra. De lærerne som trygger foreldre, de lykkes – det er selvfølgelig eleven som er i fokus, men det å trygge foreldre er også viktig. Læreren er nøkkelpersonen.

Dette viser at kontaktlæreren har tatt ekstra kontakt med foreldre utenom elevsamtaler og mail om bekymringer for eleven og at det har betydd og betyr svært mye for foreldre. Det tolkes som om at det er god og trygg relasjon mellom kontaktlæreren og foreldrene. Det kan skyldes at dette er en erfaren lærer som har opplevd lignende situasjoner og har erfaringer med hva som kan trygge både elev og foreldre og at det er viktig å tenke helhet. Det er ikke så lett for uerfarne lærere å komme på og heller ikke alltid så lett å prioritere ekstra kontakt med foreldre i en travel hverdag. En av foreldrene sa at «det blir en sannhet, læreren bruker 80% av kapasiteten på 20% av klassen, vi er i den 20% andelen». Det er vanskelig å erkjenne det og være oppmerksomme på det. Det setter ikke foreldrene i en god posisjon til å kreve så mye mer, be om ekstra oppfølging og ekstra tid.

Forelder 2: Jeg hadde likt at det var noen som spurte hvordan det gikk.. det gjør deg godt[...] hvis det er en lærer som spør så vil jo han få informasjon om hvordan det står til med eleven og oss andre i familien. Jeg melder og får korte svar, det treffer jo ikke akkurat hjertet. Jeg orker ikke å ringe – da bare renner tårene. Læreren kunne jo sagt – jeg er her, ta kontakt.. hvis han ikke vil virke for påtrengende.

Faglig og sosial deltakelse

Å være i situasjoner med høyt, ufrivillig fravær går utover elevenes deltakelse, både sosialt og faglig. Den faglige deltakelsen er også til bekymring for foreldrene med tanke på at elevene går glipp av viktig opplæring og kommer i en utsatt posisjon i forhold til videregående opplæring og utdanning. For elever som ikke har høyt fravær er det stort sett nok med de ordinære utviklingssamtalene med elev og foreldre, men for disse elevene trengs det mer faglig oppfølging i løpet av skoleåret. Det kan imøtekomme behov både hos foreldre og elever, og å hjelpe skolen å sikre vurderingsgrunnlag og elevens faglige utvikling. En av foreldre er opptatt av balansen mellom det psykososiale og det faglige, og at de opplever at skolen er opptatt av en god dialog når det angår det psykososiale, men de oppfatter at det faglige da kommer i bakgrunnen.

Forelder 3: Når jeg så på invitasjonen din – så tenkte jeg at vi har ikke så mye å utsette på skolen, på oppfølging og sånn, men akkurat det faglige. Det er et gap mellom det faglige og det andre. Akkurat som det faglige ikke blir koblet opp mot den psykososiale delen av livet. Nesten som det psykiske og det sosiale

går hånd i hånd, mens det faglige faller utenfor. Det er jo derfor de går på skolen. Jeg vil bli informert, hvis de for eksempel ser at det påvirker skoledagen sånn at det hindrer læring, så vil jeg vite det.

Dette krever et samarbeid som også omfatter faglærere og kontaktlærere. Faglærere må få informasjon om elevene, men de må i tillegg gi informasjon om hvordan eleven presterer i deres fag. Foreldrene ønsker at faglærere skal få informasjon om elevene, og poengterer at de er alle underlagt den samme taushetsplikten. Det er viktig med tanke på både tilrettelegging av vurderinger og undervisning, men også for en konkret og direkte kommunikasjon mellom foreldre og lærere.

Forelder 3: Hvis karakterene faller og det blir en unaturlig avstand mellom evner og karakterer, og vi bare får høre på foreldresamtaler at; hvorfor presterer (ungdommen) ikke bedre? Då må dialogen mellom kontaktlærer og faglærer enten blir mer direkte eller mer konkret.. og da er det jo litt å følge opp, og hva lærere har av tid til det?

Foreldrene vet at det er mye å be om, de vet og erkjenner at det er travelt for både faglærere og kontaktlærere, men kjenner på viktigheten av å få vite hvordan elevene deres ligger an faglig. De forteller også at de vet at det skal være lett å følge med selv, all informasjon de har brukt for ligger «ute på nett». Men foreldrene her er opptatt av andre bekymringer og oppfølging av en annen karakter. De opplever ofte at det som ligger på nett er både vanskelig tilgjengelig og at det er mer generell informasjon og at deres elever ikke alltid er tilstede for de vurderingene som er planlagte.

Forelder 3: Jeg vet at det er sånn at mange av kriteriene er lagt ut i Visma og jeg kunne vært mer proaktiv selv og fulgt opp.. men det er ork nok å gå inn å sjekke fraværet og jeg klarer ikke å følge med på alt det andre som ligger ute.

Noen av elevene i prosjektet er opptatt av å lære, av å kunne pensum og av å prestere godt. Det er vanskelig å ha energi til det og vanskelig å holde seg oppdatert selv, når de er så mye borte fra fellesskapet der læring skjer og beskjeder gis. En av foreldrene forteller om at eleven ofte ber [...] om å ta kontakt med skolen for å utsette eller slippe vurderinger som er planlagte. Dette er en oppgave som blir for stor og vanskelig for eleven selv og den trenger derfor hjelp av foreldrene til å gi slike beskjeder eller å uttrykke slike ønsker. Foreldereren forteller at «[...] trenger at jeg spør skolen, for (ungdommen selv) ikke orker å ta de spørsmålene til lærerne». Dette viser viktigheten av gode relasjoner mellom kontaktlærer og elev og at kommunikasjonen blir lidende i tilfeller der relasjonen er svak. Det blir i tillegg et ekstra ansvarsområde for foreldrene. Foreldereren forteller: «Så har jeg meldt og sagt (ungdommen) har ikke fått tatt den

prøven – kan den tas en annen dag? [...] og jeg må hele tiden vær på og spør, kanskje det kunne gått andre veien også».

Foreldrerollen

Foreldrene forteller om en foreldrerolle blir stor og annerledes enn for de fleste andre foreldre som har ungdommer i den alderen. Denne rollen omfatter både det pedagogiske og det psykologiske i tillegg til vanlige omsorgsoppgaver som naturlig følger med foreldrerollen. I analysen av disse intervjuene kom det frem at den rollen som disse foreldrene står i er omfattende og altopplukende og fører til konsekvenser for både det sosiale og det yrkesaktive livet deres.

Det å passe på at ungdommen kommer seg på skolen og melde fra om fravær, sikre at det er forsvarlig å faktisk gå på jobb er problemstillinger som disse foreldrene må ta stilling til de fleste morgener i uka. En forelder forteller at det går utover egen jobbsituasjon: «Jeg har jo en fleksibel jobb, så jeg kan begynne litt seint, [...] da har jeg jobba noen timer hjemmefra og så reist på jobb for å være sikker på at (ungdommen) kan komme seg på skolen.» Det er en påkjenning som kan gi utslag i sykemelding og fravær også hos foreldrene. Oppgaven som foreldre utvider seg til å gjelde både å ta vare på en ungdom som er syk, eller som strever med å holde forpliktelsene sine i forhold til skole, og å samarbeide ned både skolen og andre hjelpeapparat. En forelder nevner at en ting er å være i samtaler med eleven selv, være tett på og følge opp, en annen ting er å være i dialog med alle de andre rundt eleven. Selv om de har ungdommer som egentlig er i den alderen der de fleste blir mer selvstendige og har mindre behov for pass og oppfølging er deres situasjon og foreldrerolle snudd den andre veien. De rapporterer alle at de må følge opp og passe på mer nå, enn da barna var yngre.

Forelder 1: Og jeg kjenner på det hver morgen, jeg kjenner at det knytter seg i magen og jeg tenke på hva smart skal jeg si i dag for å klare å lure (ungdommen) av gårde. Så vi har jo en drakamp der intensjonen er det beste, men det føles nok ikke sånn.

Denne kampen som forelderen her setter ord på, er nokså lik for de andre foreldrene. De kjenner på maktesløshet og bebreidelser og opplever at de er ensomme i den situasjonen som de er i. Det er som tidligere nevnt alvorlig situasjoner, med en stor grad av usikkerhet om hvordan de skal takle utfordringene og hvor lenge ungdommene deres skal ha det slik. Det som kommer frem i intervjuene er sammenfallende, og selv om situasjonene er ulike, er følelsene de samme. Foreldrene beskriver følelser av skam og bebreidelser for hvorfor det har blitt slik. Hvordan deres ungdommer ikke takler livet og skolen som de fleste andre ungdommer gjør. Det kom

frem sterke og såre fortellinger om hvordan man må takle situasjoner som en ikke har erfaring i fra før og ikke minst at det handler om det kjæreste de har, deres barn.

Forelder 2: Jeg vet ikke hvordan det går med meg etterpå. Nå må jeg være sterk, jeg må stå opp for min ungdom og familien. Alle andre blir så lei seg og da må jeg være sterk. Jeg kjenner at jeg må reise meg opp.

Usikkerheten som foreldrene beskriver handler om fortid, nåtid og fremtid. De ransaker seg selv for å finne årsaken til problemene og ofte kjenner de på en ansvarsfølelse og selvbefredelse for at de skulle gjort noe annerledes. Men som en forelder sier, man vet ikke hva man får, verken på den ene eller andre måten.

Selvfølgelig tenker vi på hva vi burde eller skulle gjort annerledes, men det er ikke sikkert at det hadde hjulpet. Så vi kjenner mer på maktesløshet, hva skal vi gjøre nå og hva skal vi gjør fremover.. Det tenker jeg på, og sikkert andre foreldre og lærere også.. hvor skal du trykke hen? Hvor mye skal du pushe og hvor mye skal du gi rom?

Det som de kjenner de kan gjøre noe med er det som skjer i dag. Hvordan de skal klare å finne frem til gode løsninger som kan hjelpe eleven og som kan sette dem selv i stand til å fortsette å prøve å få orden på situasjonen. Det som kommer frem i intervjuene er at den daglige eller ukentlige kampen for å gjøre det rette for ungdommen sin er preget av usikkerhet i forhold til hva som er rett for akkurat deres ungdom og når det er rett å gjøre noe mer.

Noen av foreldrene sier at de føler seg alene i forhold til samarbeid med andre foreldre, som å kunne avtale kjøring og henting, innetider og andre utfordringer som hører denne tiden til. Det er vanskelig å invitere inn andre foreldre til samarbeid, når de opplever at deres ungdommer ikke er som de andre. Det er en sårbar situasjon. Det mangler heller ikke på gode råd og spørsmål fra både øvrig familie og venner som ikke helt kan sette seg inn i situasjonen de lever med. Noen foreldre opplever å få spørsmål om de ikke stiller for få krav til ungdommene. Men foreldrene selv kjenner på at det er bedre å etablere samarbeid med ungdommen enn å pushe for mye.

Forelder 1: Jeg er veldig sårbar for dette, det er nesten som jeg må velge hvorfor noen kamper jeg skal ta.. jeg opplever at andre foreldre trekker seg unna, ikke har lyst at ungdommene deres skal være med min ungdom. Mange er uenige i måten jeg oppdrar på, både mine venner og foreldre til andre ungdommer i andre klassen. Og vi må være alene om dette og stå i det. Jeg skulle ønske jeg kunne samarbeidet med andre foreldre.

Dette fører med seg tanker om å ikke være god nok, aktiverer følelse av skam og sliter på forholdet til andre voksne som kunne vært støtte i vanskelige situasjoner. Skam, selvbefredelse, maktesløshet og frykt for hva som skjer i fremtiden er noen av følelsene som foreldrene

rapporterer om. Dette er destruktive følelser som stjeler energi og foreldrene er slitne både på egne vegne og av ungdommens vansker. De formidler at det er vanskelig å heve hodet og kjenne på stolthet over små fremskritt og nesten umulig å vise stoltheten. En forelder forteller at det å kjenne på og vise stolthet av ungdommen sin er vanskelig, når både forelderen selv og andre rundt er mest opptatt av de tingene som ikke fungerer. «Jeg ser jo for hvert halvår som går, noen sånn små modenhetsskritt, men jeg vet ikke om det er bare jeg som ser det.»

Elevene selv fortalte at de var klar over at både hjemmesituasjon og fritiden deres preget fraværet, og det er det noe av det samme som foreldre kjenner på. En forelder uttrykte at de kunne ikke være mer stolte, enn de kunne være skamfulle samtidig. Det kan tolkes dit hen at skammen over ting som går galt alltid ligger som et bakteppe, og kanskje skygger for de gangene som foreldrene opplever lyspunkter eller utvikling i positiv retning.

Forelder 1: Min ungdom viser symptomer som skyldes både oppvekst og arv. Og da får jo jeg vondt – er det vi som har ødelagt.. og det er jo bare vi som har vært der.. hele tiden. Vi kan ikke skyldes på noen andre, det er vanskelig for meg.

Det å møte kontaktlærere som har tro både på dem som foreldre og eleven selv, oppleves som avgjørende for at foreldrene også kan tro på at det kan gå godt med ungdommene sine. En av foreldrene sier at det har vært avgjørende for den psykiske helsen, og viktigheten av dette kommer også frem hos en annen av foreldrene, men da blir det uttrykt som et savn.

Elevene som er med i denne undersøkelsen er alle på slutten av ungdomsskolen og skal ut i videregående skole om kort tid. Dette kan bety ny start for dem og foreldrene, men det fører med seg uro og bekymringer om hvordan den overgangen blir. Foreldrene forteller om håp om bedre tider, men også om usikkerhet og frykt for at de problemene ungdommene strever med nå, skal bli med dem inn i den nye hverdagen. Disse elevene trenger hjelp til overgangen og til å danne relasjoner til nye lærere og nye klassekamerater, og foreldrene vet at dette er et nytt og noe annerledes skolesystem, med mye mer forventninger, selvstendighet og ansvar fra elevens side. Foreldrene er avhengige av å være i dialog både med elevene og den nye skolen.

Forelder 2: Jeg tenker at kan det være det som kan få det til å snu kanskje? Kanskje det kan være en ny start, komme inn i en god vennegjeng som ser seriøst på skolen, men som likevel kan det hyggelig privat. Jeg ønsker jo ikke at (ungdommen) skal bli en av de som tar sekken og går og setter seg på biblioteket til lyset slukkes.. For meg, jeg tror at dette blir et vendepunkt, når videregående begynner.. Det må jeg holde fast i.

En av foreldrene er oppgitt over hvordan ungdomsskolen generelt er blitt og kaller skolesystemet slik som det er utviklet fra politisk hold over de siste årene «et misfoster av en skole». Ungdomsskolen generelt er blitt en studiespesialiserende «light» og de som ikke passer til det,

blir en gruppe som ikke lykkes i skolen. Denne forelderen reflekterer over at det ikke lenger finnes en bro mellom ulike elever i skolen. Det oppleves slik at de som ikke passer inn blir sett på som mislykket, både av seg selv og av skolesystemet. Forelderen uttrykker at dette kan være en grunn til at problemene til de som faller utenfor blir så store og at elevene som det gjelder blir sett på som unormale. Dette kan igjen føre til et usikkert selvbilde og en lav motivasjon hos elevene. «Hvis elevene ikke skårer høyt på tester, så er de per definisjon mislykket». Foreldrene gir altså uttrykk for sterke følelser når de snakker om sine barn som opplever seg selv som utenfor, selv om de strever med høyst ulike ting.

For noen av disse elevene er problematikken med skolefravær, arbeidet og oppfølgingen rundt det nokså ny. I de tilfellene er usikkerheten ekstra stor for hvordan elevene skal klare overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. Foreldre uttrykker bekymring over at starten på et nytt skoleløp blir noe som kan forverre situasjonen. Dette opptar foreldrene og de kjenner at det blir en ekstra belastning, i tillegg til å forsøke å få elevene gjennom det siste året på ungdomsskolen med mulighet for å kunne velge noe de har lyst å begynne med på videregående, med et fullverdig vitnemål og med motivasjon til å begynne på nytt.

Forelder 3: Det tenker jeg litt på, at det kommer nå, i overgangen til videregående – hvordan går det? Hvordan kan en legge til rette for det. Det er jo kjempeviktig. Hvem tar ballen, og hvem skal ta ballen? Jeg er bekymret, men akkurat nå har jeg ikke tid å bekymre meg for den. Men når jeg tenker over det så bekymrer det meg.

Dette er ett av de aspektene ved bekymring for denne overgangen. Hvem skal jeg samarbeide med og hvordan foregår dette samarbeidet på en videregående skole? Det er i utgangspunktet frivillig om eleven vil gå på videregående, og hvem skal være med å motivere en elev som allerede har mye fravær og som ikke kan pushes for mye? Det kan se ut som om det er viktig for foreldrene får hjelp til å etablere kontakt med de som skal ta imot disse elevene på videregående og at informasjon om elevene blir delt på best mulig måte.

Det er ikke bare bekymringer for videre skolegang videre som uroer disse foreldrene, det er hvordan ungdommene deres kommer til å takle livet fremover. Den maktesløsheten som preger noen av svarene fra foreldrene er overveldende og reell og de mener at de har et realistisk og rasjonelt syn på fremtiden til ungdommene sine. Håpet er tilstede, men det kommer an på så mye. Det er, som en av foreldre sier, veldig skjørt. Det kommer an på om den hjelpen ungdommene trenger er der, og om ungdommene klarer å nyttiggjøre seg hjelpen som blir tilbudt.

Forelder 3: Vi håper vi kan hjelpe, akkurat nå ser det nokså ok ut, men jeg vet ikke. Jeg har en sånn følelse av at det kan vær 50/50% på om vi kan hjelpe. Det tror jeg, ja - såpass rasjonell er jeg.

En annen forelder forteller om at dette er en annen type bekymring, som griper dypere for det kan ha slike store konsekvenser for livet til ungdommen. «Jeg har en ungdom som lever sterkt» og det trigger andre bekymringer. Når disse ungdommene ikke har sterke relasjoner til voksne og heller ikke til medlever i klassen er foreldrene usikre på hvor lett det kan være å komme i andre miljøer som tilbyr et fellesskap som kan være destruktivt.

Å få disse elevene inn i skolefellesskapet og gi dem tro på seg selv og egne evner er en for stor oppgave for både kontaktlærere alene, og for foreldrene alene. Som tidligere nevnt så er det behov for et tett samarbeid og omsorg for både elev og foreldre. Rollen som kontaktlæreren har er viktig for dette samarbeidet og foreldrene sine fortellinger er ulike, men sammenfallende på det området. Noen av foreldrene opplever samarbeidet som trygt og stoler på at kontaktlæreren er opptatt av at eleven skal lykkes. Andre foreldre forteller at de ønsker at relasjonen til kontaktlæreren skulle vært sterkere både med tanke på foreldrene selv, men også for elevene. En av foreldrene avsluttet med et spørsmål til meg og svarte selv. «Er du klar over (som lærer) den autoriteten du faktisk har? Det læreren sier er sant, og det kreves mot til å fortelle en annen sannhet.» Det kan tolkes som at hvis relasjonen er svak mellom kontaktlærer og foreldre, kreves det enda mer mot for å fortelle den sannheten som er kommet frem i svarene som de alle har gitt i intervjuene.

Oppsummering

Gjennom analysen av disse foreldreintervjuene kommer det frem historier om foreldre som er sterke, slitne og tydelig preget av situasjonen de er i. Det viser at det er mye å tenke på og følge med på og at det går utover både arbeidslivet og noen ganger deres egen psykiske helse. Foreldrene er avhengige av å ha et tett og godt samarbeid med kontaktlærer og med andre instanser. De nevner flere ganger at informasjonen som kommer frem i de ulike etatene ofte forsvinner før den når skolen, og at det kan forhindre et godt samarbeid med skolen. Det er viktig at lærerne vet hva de skal forholde seg til. Foreldrene har et realistisk syn på kontaktlærers mangel på tid og ofte alt for mange arbeidsoppgaver, men likevel kommer det frem at noen kontaktlærere finner tid til en ekstra oppfølging av elevene og ikke minst av dem selv. Dette viser seg å være av stor betydning for de foreldrene som opplever det, og det viser seg som tydelige behov, som er like hos alle foreldrene. Noen får dekket disse behovene, mens hos andre er det er savn.

Skolens og lærernes perspektiv – «Vi vil jo at de skal komme på skolen»

Inkludering og tilrettelegging

Analysen viser at inkludering er et tema og et begrep som blir prioritert og brukt ved denne skolen. Lærerne er for eksempel opptatt av at de nye 8.klassingene skal få en best mulig oppstart og tryggest mulig start på en ny skole. Skolen inviterer blant annet de nye elevene på besøk to ganger før oppstart av nytt skoleår. I tillegg til dette besøker lærere fra ungdomsskolen 7.-klassingene og det er møter mellom lærere på 7.trinn og de som skal overta klassene på ungdomsskolen. Informasjonsflyten om elevene som går mellom skolene oppfattes av lærerne som både god og viktig. Dette blir prioritert fra både ungdomsskolen og barneskolene.

Elevene som skal begynne på ungdomsskolen får ikke velge hvem de skal gå i klasse med, ledelsen ved ungdomsskolen bruker informasjonen de har fått om elevene og forsøker å sette sammen klasser utfra det. Dette begrunnes med erfaringer fra tidligere der elevene fikk ønske seg medelever og der skolen oppfattet det i noen grad som lite heldig. Det er et viktig poeng for skolen at elevene danne nye relasjoner, både med tanke på mobbehistorikk og utvikling av nye vennskap. Mange elever trenger en ny start på ungdomsskolen. Likevel er skolen åpen for at noen kan oppleve å ikke trives i klassen de er kommet i og er villige til å lytte til argumenter for det og tilby klassebytte.

Lærer 3: De fleste får nok ikke skifte, men etterhvert hvis noen virkelig ikke trives, så får de bytte – og det er jo bra! Det er jo noen som rett og slett er i feil klasse.

Lærer 4: Noen fikk bytte nå i 9.klasse – av sosiale årsaker og det tar vi hensyn til hvis ledelsen synes det er nødvendig.

Lærerne opplever dette som gode rutiner for å sikre elever en best mulig start på ungdomsskolen, men jobben med inkludering er mer enn god classesammensetning og god start. Kontaktlærere jobber med inkludering i klasserommet. Et eksempel er at de har rutiner for bytte plasser etter tre, fire uker, som et forsøk på at alle elevene skal bli kjent med hverandre. De forteller likevel om klasser som er stille og gir lite av seg selv.

Lærer 1: Dette er noe som jeg har jobbet med i mange år, med alle klassene mine, jeg begynne enkelt for eksempel med at de skal reise seg opp og presentere noe trygt...slik at de ikke blir redde for å dumme seg ut.. Men denne klassen jeg har nå – de gir så lite av seg selv – det skal veldig mye til for å motivere dem.

Lærer 2 sier at det har vært viktig å være åpen om forskjellighet, at hvis noen elever strever med noe, så snakkes det om til de andre elevene så langt det lar seg gjøre, og at det dermed blir en aksept for ulikhet og det derfor kan være lettere å engasjere seg i hverandre og i klassen. Dette opplever denne læreren som et viktig bidrag for inkludering av alle.

Lærer 2: Mine er litt annerledes, de er veldig lite motiverte faglig, og de er veldig ulike, men de takler å være ulike. Jeg synes klassemiljøet er godt – det var ei som sa i 8.klasse, vi er så utrolig rare, men på god måte, for vi takler hverandre. Så de er ikke redde for å si ting – vi har jo de som ganske spesielle, men som ingen ler av.

Et utviklingsprosjekt om inkludering er startet opp, ledelsen jobber sammen med sosiallærer og elevrådet for å fremme inkludering. Elevrådet jobber videre med å samle informasjon fra alle klassene om hvordan de enkelte elevene ser på inkludering og hva som kan gjøres for å skape en inkluderende skole. Utfordringene er ofte større med elever som har en annen etnisk bakgrunn og ofte opplever at de står utenfor fellesskapet. Elevene selv skal komme med forslag om tiltak som kan fremme inkludering. Det viktigste for dette prosjektet er først og fremst å få elevene bevisste på inkludering.

Lærer 4: Et inkluderende klasserom kjennetegnes av at alle føler seg hjemme.. alle har tilhørighet og føler seg inkludert. Hvis du kommer inn i en klasse der ingen sier noe stygt, men heller ikke sier hei, da er ikke det bra og det er heller ikke inkludering.

Elever som begynner på denne skolen og *allerede* har en historikk med høyt, ufrivillig fravær blir det tilrettelagt for. Skolen er opptatt av å finne årsaken til fravær og forsøker å legge til rette slik at eleven ikke skal ta med seg dette inn i ungdomsskolen. Det kan være ekstra oppfølging og tilrettelegging av timeplan og leksemengde. De elevene som utvikler en fraværshyppighet på ungdomsskolen kommer inn i et system/prosedyre med oppfølging av både kontaktlærer og ledelse.

Lærer 4: Vi har fått en tydelig regel (viser til prosedyren), men det hender jo at vi reagerer før ti dager.. selv om ti dager er fristen på en måte til å melde fra til rektor.

Lærer 2: Men dette er et bevis på hva som skjer med skolen – vi lærere blir pålagt mer og mer.. og foreldrene tar mindre og mindre ansvar.. I mitt hode - bør det være et krav vi kan ha til foreldrene.. at de tar kontakt med oss.

Denne prosedyren har eksistert i kommunen i noen år og er lik for alle skolene. Dette er informasjon som foreldre og elever får ved hvert foreldremøte ved oppstart av nytt skoleår. Hvis det er grunn til bekymring for høyt fravær og når eleven er borte fra skolen uten melding, har kontaktlærer ansvar for å ta kontakt med foresatte. Hvis fraværet overstiger ti dager pr. semester må kontaktlærer ta kontakt med foresatte og informere ledelsen ved skolen. Da skal det drøftes med foresatte og ledelsen om det er på tide å koble inn ekstern assistanse. Hvis elevens fravær fortsetter etter, dette skal skolen melde bekymring til barnevernet og de skal drøfte saken med elev og foresatte om videre tiltak.

Dette er en prosedyre som lærere mener har gjort arbeidet med bekymringsfullt fravær lettere. Det er bedre å forholde seg til konkrete tall på fravær og konkrete forventninger til dem. Ansvarsfordelingen og tiltakene er tydelige og alle vet hva som blir forventet av dem. Noen uklare punkter er det likevel i prosedyren. Det ene er når barnevernet blir koblet inn og det ikke kommer tydelig frem om det er en slags sjekkliste for å finne ut som det virkelig er en sak som barnevernet skal bruke tid og ressurser på.

Lærer 4: Det er en slags oppfatning her at mye fravær – da må barnevernet inn, men da må en være klar over at foreldrene for eksempel ikke får de opp om morgenen...hvis de er psykisk eller fysisk syke- da kan ikke barnevernet bruke tid og ressurser på det.. Barnevernet har ikke noe kvikkfix.

Det andre som er uklart er om skolen skal sette inn tiltak på et tidligere tidspunkt. Det som blir drøftet i første bekymringsmøte med foresatte og ledelsen er om det skal kobles inn ekstern assistanse. Ligger det implisitt at skolen allerede da har gjort tiltak for å få eleven tilbake på skolen? Hvis det kommer så langt etter første bekymringsmøte at det skal kobles inn ekstern assistanse, hvem har ansvaret for at det skjer og at det blir fulgt opp? I tillegg er det ikke tydelig hvordan informasjonen skal opprettholdes, verken mellom skole og eksterne instanser eller mellom kontaktlærere og til andre lærere og ansatte i skolen.

Ved denne skolen er det ansatt flere miljøarbeider og miljøterapeuter. Dette er blant annet for å fange opp elever som faller utenfor, som støtte i klasserommet for elever med særskilte behov og som ekstrahjelp for elever med annet morsmål enn norsk. Dette viser en vilje fra skolen (kommunens) side til å prioritere elever med ulike behov og et mål om inkludering av alle elever. Lærerne er fornøyde med å ha ekstra ressurser i klassen, men sier likevel at det er avhengig av god planlegging og at det er bør være en sammenheng mellom behov og ressurs. De opplever at miljøterapeuter/arbeidere ofte blir flyttet rundt fra klasse til klasse.

Lærer 4: Det er fantastisk, jeg har fått sett forskjellen for elever, med og uten ressurs – for jeg mistet en (miljøarbeider) i min time, jeg har en som ikke er så god i norsk – og han hadde med seg en i samfunnsfag og så ble timene byttet og han fikk den hjelpen i et annet fag og da ble det vanskelig å inkludere ... 29 elever alene og 5 har dårligere norskkunnskap.

Lærer 4 legger til at ressursene bør brukes mer på klassemiljøet, de fanger opp andre ting i klasserommet enn det lærere gjør [...] «miljøarbeiderne har sensorene ute på andre ting.»

Dette viser at de ekstra ressursene er et viktig bidrag inn i skolen, og at de kan bidra både med å fremme inkludering og faglig utvikling, men også med tanke på å inkludere elevene sosialt i klassemiljø. Det er likevel viktig å vite hvor behovene er og holde de samme miljøarbeiderne ved de samme elevene for å skape stabilitet for eleven og for klassen.

Å legge til rette for elever med høyt fravær krever mye av lærerne som har disse elevene. Det gjelder å få elevene til å delta på vurderinger, organisere ukene slik at elevene kan komme mest mulig på skolen, samarbeide med faglærere og med foreldre. I tillegg må lærerne ha en åpen dialog med eleven om hva som er behovet. Alle lærerne er enige i at det er viktig med tilrettelegging for alle elevene, og at de elevene som har høyt fravær trenger ekstra tilrettelegging som er basert på konkrete behov. Det kommer frem noen fellestrekk i tilrettelegging som bør ligge til grunn for elever med høyt fravær.

Lærer 1: For elevene med høyt fravær handler det om å redusere målene. For noen handler det nå om å få vurdering i alle fag. Ungdommene lever her og nå.. det nytter ikke å si at i denne måneden har vi fokus på det eller det. For noen er det nok å tenke fram til fredag.. Vi må justere målene hele tiden.. slik at de ikke faller så langt.

I intervjuet med lærerne kom det frem at det er ulik praksis på tilrettelegging for elever med høyt fravær. Lærer 4 fortalte om egne erfaringer med at elever kan få ta vurderinger hjemme med etter avtale og i tett samarbeid med foreldre. Det hadde fungert veldig bra og eleven klarte bedre å delta i både undervisning og vurderinger med et slikt opplegg. Lærer 3 har gjort sine refleksjoner med tanke på tilrettelegging for prøver i sammenheng med en elev i klassen, og er redd for at det vil føre til at eleven får enda mer fravær. «Vi vil jo at [...] skal komme på skolen, jeg er redd for at [...] ikke kommer da» (Lærer 3).

Det er flere ting lærerne fremhever omkring tilrettelegging for elever, både de med høyt fravær, men som også kan hjelpe med tanke på alle elevene i klassen. Tiltak som kan hjelpe for å skape et inkluderende klasserom og åpenhet omkring det at noen elever strever. Det er viktig for disse lærerne å redusere stress, de er åpne for å lage egne ukeplaner for elever som trenger reduksjon i lekser og vurderinger. De nevner i tillegg samtaler med elever som strever og det å fortelle om dette i klassen, slik at aksepten for ulik behandling av elevene blir større og som igjen fører til økt forståelse for hverandre. En lærer legger til; «vi må hele tiden vise at det er kjekt at de er her.» Dette er spesielt viktig med tanke på elevene med høyt fravær, men kan ha en positiv effekt for alle elevene i klassen. Det virker som om at denne elevgruppen er avhengig av å komme i klasser med lærere som har lang erfaring fra skolen og har erfaring med liknende problematikk. Det kan se ut som at det er tilfeldig hva slags tilrettelegging som blir gjort for elevene i denne situasjonen, bakgrunnen og begrunnelsen av hjelp og tilrettelegging er ofte avhengig av hva slags holdninger og kunnskap læreren har til elevens problematikk.

Lærerrollen og samarbeid

I tillegg til miljøterapeuter og miljøarbeidere som ekstra ressurser, er det viktig med et godt samarbeid mellom faglærere og kontaktlærere. Ved denne skolen er det lagt til rette for faste

team- og klassemøter. Den tiden brukes ofte på informasjonsutveksling om elever, både faglig og sosialt. Lærerne rapporterer om at det er viktige møter, både med tanke på å gi og få informasjon. De ser på det som en styrke. Som lærer 1 uttrykker det: «der kan vi be om at andre holder et ekstra øye til han og hun» og reflekterer videre over at det er ikke alltid så mye som skal til for å legge litt ekstra til rette for elevene som strever.

Lærerne opplever at det er viktig å dele mye informasjon om elevene, være konkrete og detaljerte. De er enige om at jo mer de vet om elevene, jo lettere er det for alle lærerne å hjelpe dem. Et annet viktig aspekt er at informasjonen også brukes til den faglige utviklingen hos elevene. Observasjon av elevens utvikling hjelper til å følge med og fange opp eventuelle endringer som kan bety endret behov for tilrettelegging og samtidig sørge for at foreldre kan få konkrete tilbakemeldinger på hvordan elevene ligger an faglig.

I intervjuet uttrykker lærerne at skolen har gjort prioriteringer som har svekket kontaktlærerrollen. Før var det vanlig med to kontaktlærere pr. klasse, men på grunn av innsparinger er det blitt kuttet en stilling, slik at det nå er tre kontaktlærere på to klasser.

Lærer 1: Vi har tatt et steg tilbake når det gjelder kontaktlærere, før var vi to lærere som delte på en klasse, nå er vi tre som deler på to klasser.. og da blir det en lærer som ikke får noe sånn spesielt forhold til en klasse – han har jo sine elever, men det blir ikke som...det har blitt litt forringa, men det er jo i forhold til økonomi.

Lærerne mener at dette har noe å bety for klassemiljøet, de opplevde at de fikk sveiset klassene bedre sammen når de var to, de kunne støtte hverandre i undervisning, dele klassen i grupper og dele mer på det administrative arbeidet. Og ikke minst så kjente begge lærerne klassen like godt.

Kontaktlærerrollen oppleves som travel og full av administrative oppgaver, som for eksempel å følge opp fravær, møter med foreldre og andre instanser, i tillegg til undervisning. Lærerne uttrykker et sterkt ønske om at skolen skal gå tilbake til den ordinære ordningen der de var to kontaktlærere på hver klasse. Det var lettere for de lærerne som delte på den oppgaven å ha kontroll på hva som skjedde i klasserommet, men også for elevene som hadde et tettere forhold til begge to. Nå opplever de at den kontaktlæreren som er nummer tre, ikke klarer å engasjere seg tilstrekkelig i klassen, mye på grunn av den ofte har få timer i klassen.

Dette er problemstillinger som ofte krever et tett samarbeid med hjem og med andre etater. Uansett grunn til fravær så er prosedyren tydelig på at kontaktlærer må ta kontakt og holde kontakt med foresatte.

*Lærer 4: For noen elever er det ekstra viktig, jeg ringte hjem en gang og etterlyste en elev som ikke hadde kommet, det var en elev som var redd og gjemte seg på skolen...han hadde gått hjemmefra klokken 8.
Lærer 2: Det har jeg også opplevd – og etterhvert som du blir kjent med eleven så vet du hvem må du følge opp.*

Dette er en prosedyre som er tydelig på flere områder, men det er noen mangler som kan bety noe for de elevene det gjelder og elevens foreldre. Det er flere grunner til at noen elever uteblir fra skolen, og ved denne skolen opplever de at det er en økning i elever med psykiske lidelser som får økt fravær på grunn av dette. Lærerne påpeker at det finnes gode muligheter for å fange opp elever som strever med den psykiske helsen. Det er blitt snakket om at det kanskje er «for mye av det gode.»

Lærer 1: Vi har diskutert dette en del – duller vi litt for mye med elevene? Hvordan går det med deg, er du sikker på at det går bra? Jeg tror vi klarer å fange dem opp, de som sliter, men noen går kanskje utenom radaren likevel.

Lærer 4: Det er mange kanaler det går an å bruke for å fange dem opp. Vi har jo undersøkelser de svarer på, elevundersøkelser og trivselsundersøkelser.

Dette er undersøkelser som blir avholdt både i grunnskolen og videregående skole, likevel er det elever som plutselig begynner å være borte fra skolen og som det viser seg sliter med psykiske utfordringer, som ikke er rapportert. Det kan være mange grunner til det, problemet oppstår kanskje etter en slik undersøkelse, eller så kan det hende at elevene ikke klarer å formidle hva de opplever i en standardisert spørreundersøkelse. Lærerne forteller om at det ofte blir spørsmål etter slike undersøkelser; hva gjør vi for dem som rapporterer at de ikke har det bra, hva kan gjøres for å bedre klasse og skolemiljø slik at det er mulig å sikre at elevene kommer på skolen. Og hvordan kan skolen og lærere fange opp de som har svart at skolehverdagen er vanskelig og at livet er tøft?

I henhold til prosedyren må kontaktlærer varsle ledelse og foresatte og kalle inn til et samarbeidsmøte etter omtrent ti dager med fravær. Lærerne rapporterer at effekten av disse møtene er varierende, men det skal være en start på et samarbeidsløp som skal komme eleven til gode. Det fordrer også et tett samarbeid mellom kontaktlærer og foresatte. Det er av og til forbundet med utfordringer både for kontaktlærere og foreldre.

Lærer 3: Jeg har hatt sånne møter – men liten effekt, litt på grunn av språk og forståelse av skolesystemet.. og vi har brukt tolk.

Lærer 1: Vi har kun hatt denne ordningen i et par år – og jeg har kun hatt det møte med en elev og det har hatt korttidseffekt – ikke noe mer.

Forventninger til hva som er foreldrenes oppgave i forhold til elever som ikke kommer på skolen kommer tydelig frem i intervjuet. Lærere har forventninger til at foreldrene skal varsle om fravær, sørge for at lærerne er oppdaterte på hva som er grunnen til fravær, så langt det lar seg gjøre. De viser også til at faglige oppdateringer og vurderingsplaner ligger «ute på nett» og at foresatte kan selv finne informasjon. Noen lærere mener at å sørge for godt samarbeid er en tung og ofte utfordrende del av kontaktlærerjobben. Det kan vise seg at forventningene lærerne har ikke alltid stemmer overens med det som foreldrene oppfatter som sitt ansvar. Noen lærere opplever også at det er lettere å samarbeide med foreldre som er «på» og som er takknemlige for den innsatsen som blir lagt ned. Noen foreldre inviterer til samarbeid og bruker de instansene som kan hjelpe eleven best mulig, mens andre foreldre legger mer ansvar over på skolen. En lærer nevner at det kan ofte være at foreldre sliter med dårlig samvittighet for at de tar opp så mye tid hos læreren, og at det kan være mange grunner for at samarbeidet kan være utfordrende.

Lærer 1: Angående noen suksessfaktorer, så tror jeg at en av de tingene som er viktig er å ta den telefonen til foreldrene – hvordan har du det? Jeg tenker på deg også.. vise at du bryr deg, spørre foresatte om de klare seg?

Lærer 4: Det er nok viktig å vise at vi ikke syns at dette er foreldrene sin feil.

Lærer 3: Og vise at vi forstår elevene og heller hjelpe dem uten å klandre.

Oppsummering

Analysen av fokusgruppeintervjuet viser at dette er en skole med et sterkt fokus på inkludering. Dette viser seg gjennom opplegg for å ta imot nye elever som begynner på skolen, aktiv jobbing med inkludering i klasserommet og et skoleutviklingsprogram som omhandler inkludering. Lærerne er opptatt av å gi elevene en trygg og god start på skoleløpet ved denne skolen og ta hensyn til elevenes tidligere erfaringer fra skolen og tilrettelegge for elever som har behov for det. Det kan se ut som om fokus på inkludering gjelder nye elever eller elever med innvandrerbakgrunn, men ikke så mye på elever med langtidsfravær eller hyppig fravær. Alle lærerne er enige om at det trengs tilrettelegging og de ser problematikken til elevene og hva slags konsekvenser det fører med seg, men det finnes få prosedyrer som er rettet mot oppfølging av fravær som denne oppgaven omhandler.

På den ene siden er det blitt prioritert å ansette andre yrkesgrupper i skolen, slik at elevene får et bredest mulig tilbud og gode lærevilkår. Disse skal hjelpe elever som strever med læring, med språk og/eller med det sosiale. På den andre siden er kontaktlærerrollen blitt prioritert ned. Det er færre kontaktlærere på hvert trinn og lærerne rapporterer om at det har gått utover klassemiljø, økt arbeidspress på kontaktlærere og større utfordringer med kontroll over hva som skjer i klasserommet. Lærerne formidler at de opplever at miljøarbeidere og miljøterapeuter har

en viktig og god funksjon i skolen, men de fremhever også at kontaktlærerrollen er viktigst for klassen som helhet. Det er en kontaktlærers oppgave å se hele klassen, mens en miljøterapeut eller miljøarbeider oftest har ansvar for en til en oppfølging.

I forhold til problemstillingen med høyt fravær for elever er det en felles prosedyre for alle skolene i kommunen og lærerne rapporterer at det har blitt lettere å følge opp elever som kommer inn i den kategorien. Denne prosedyren har klare retningslinjer over hva som skal skje etter et visst antall dager med fravær. Den er tydelig på hvem som skal involveres i arbeidet med denne problematikken og at det åpnes for at andre instanser skal kobles inn. Det som ikke er tydelig er hva som skal bli gjort fra skolens side for å hindre at fraværet fortsetter eller øker. Det er ingen retningslinjer for hvordan skolen konkret kan arbeide med elev og foreldre i denne situasjonen og det kan derfor bli tilfeldig hvordan foreldre og elever blir møtt av skolen i denne situasjonen.

Hvordan kan elevenes, foreldrenes og lærernes erfaringer forstås?

Diskusjon

Dette masterprosjektet har utforsket hvordan elever med høyt, ufrivillig fravær, deres foreldre, samt lærerne opplever ivaretagelsen av elevenes faglige og sosiale deltakelse. I lys av funnene som har kommet frem i analysen, vil denne delen av oppgaven diskutere hva slags betingelser som kan være avgjørende for elevenes faglige og sosiale deltakelse.

I analysen av intervjuene kommer det frem ulike behov og ønsker fra elever, foreldre og lærere som kan være viktige for hvordan det kan legges til rette for å sikre elevers faglige og sosiale deltakelse på skolen. Dette er betingelser som angår og favner både elevene selv og inkluderer foreldres perspektiv og lærerens oppgaver og utfordringer. Drøftingen er tredelt, de to første delene vil ta for seg samarbeid og relasjoner som betingelser for deltakelse. Den siste delen er om fremtiden og handler om betingelser for elevenes muligheter til videre utdanning og til å bli selvstendige aktører i eget liv og i samfunnet.

Samarbeid

Analysen viser at samarbeid er et overordnet begrep som kommer frem på ulike måter. Kontaktlæreren blir fremhevet som den viktigste personen i samarbeidet, både fra foreldre, fra elevene og fra intervjuet med lærerne. Lærerne fremhever at der samarbeidet er preget av åpenhet og tillit kommer det både elever, foreldre og lærerne til gode. Da blir tilrettelegging og oppfølging av elevene enklere og mer effektivt. I diskusjonen som følger vil samarbeid bli belyst fra flere ulike perspektiv og mellom de ulike partene som denne undersøkelsen omhandler.

Samarbeid mellom hjem og skole er viktig for elevens læringsmiljø og læring. Opplæringslova (1998) slår fast at det skal utvikles en felles forståelse mellom skole og hjem i spørsmål som gjelder barnets vekst og utvikling. I opplæringslova sin formålsparagraf (§1-1) heter det at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida, og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.» Hattie (2009) viser at samarbeid mellom hjem og skole virker inn på elevenes faglige og sosiale læringsutbytte. Målet for samarbeidet må være elevenes skolefaglige læring, og elevenes sosiale og personlige utvikling.

Dette viser viktigheten av skole og hjem samarbeid og det legges opp til samarbeid med hjemmet som noe mer enn bare å formidle faglige resultater, skolen skal utvikle en forståelse med hjemmet og invitere til et samarbeid som likeverdige partnere med et felles ønske om det beste for barnet. Det er et gjensidig ansvar å sørge for et godt samarbeid mellom hjem og skole,

men det er skolen som er forpliktet til å legge til rette for det (Drugli & Nordahl, 2016). I følge Hafstad (1998) utgjør lærere, foreldre og elever en sosial triade, det vil si at det er tre parter med ulike relasjoner og bånd til hverandre. Hvis det oppstår problemer for en av partene i en triade, vil det automatisk påvirke de andre partene og deres relasjoner. Dersom lærere ønsker gode relasjoner med elevene, så må de prioritere å opparbeide gode relasjoner og godt samarbeid med foreldrene (Hafstad, 1998).

Dette gjelder generelt for alle lærere, foreldre og elever, men for deltakerne i denne undersøkelsen er det påkrevd og et stort behov for enda tettere og mer utvidet samarbeid. Å ha elever som er i situasjoner med høyt fravær krever et bredt samarbeid mellom lærere, foreldre og andre instanser som er involvert inn i elevenes situasjon.

En betingelse for at elevenes faglige og sosiale deltakelse kan ivaretas er kollegasamarbeid. Det er rutiner for slikt samarbeid ved denne skolen, det verdsettes av lærerne og prioriteres av ledelsen. Det er kultur for samarbeid og det blir betegnet som en styrke fra lærernes perspektiv. Dette gjelder samarbeid mellom kontaktlærere, faglærere og ledelse om elever, både sosialt og faglig. Det handler om fag og vurderinger, tilrettelegging og ikke minst foreldresamarbeid. Lærerne samarbeider ut fra et behov for at de trenger hverandres perspektiv på elevene og for å kunne gi råd for hva den enkelte elev har behov for. Samarbeid er nødvendig for informasjonsflyt og for å kunne sette i verk tiltak som kan hjelpe elevene både med faglig og sosial deltakelse.

Et annet viktig aspekt i samarbeid som betingelse for faglig og sosial deltakelse er samarbeid mellom kontaktlærer og elevene selv. Elevene som opplever høyt fravær gir uttrykk for at de opplever at de ikke lenger har kontroll over sitt eget liv, verken faglig eller sosialt. Det å være aktør i eget liv er en grunnleggende motivasjonsfaktor for å handle intensjonalt og kunne planlegge sitt eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2014). For å kunne oppleve å være aktør i eget liv kreves det blant annet at elevene kan sette seg realistiske mål, vurderer hva som skal til for å nå dem og kunne planlegge en strategi for å kunne oppnå det. Det kan bli problematisk for elever som er mye borte fra skolen og som opplever at den faglige deltakelsen er svak eller i noen tilfeller ikke eksisterende. Dette krever mye oppmerksomhet og innsikt fra kontaktlærer. Kontaktlærer må vite hvor elevene befinner seg faglig og er dermed tvunget til å ha et tett samarbeid med faglærere og med elevene selv. En av lærerne forteller at for ungdommene i denne undersøkelsen gjelder det å ha tilpassede og konkrete mål, mål som er oppnåelige i nær fremtid, slik at de ikke opplever å falle for langt bak. Dette krever et tett samarbeid med og oppfølging av eleven og vilje til å legge til rette fra uke til uke.

Det er et behov for lærerne å ha et samarbeid med de ulike profesjonene som er ansatt i skolen. Noen av lærerne fremhever at hvis de skal kunne ivareta elevenes faglige og sosiale deltakelse, trengs det flere «blikk» på elevene og klasserommet. I følge Ogden (2015) må de ulike profesjonene være med på tverretattlig samarbeid, de må kunne ha samtaler med enkeltelever og gjennomføre tiltak i samarbeid med lærerne. Dette må gjøres for å styrke elevenes sosiale kompetanse, bedre relasjoner mellom elevene og hindre negativ utvikling. Det er det bedre mulighet for hvis lærerne og miljøarbeidere/terapeuter samarbeider om faglige og sosiale mål for den enkelte elev og for klassen forøvrig. For å få til et godt samarbeid mellom disse gruppene er det behov for at informasjonen om elevene er tilgjengelig for alle de involverte og at miljø-terapeuter/arbeidere har stabile roller i klassen. Kontinuitet er viktig for allerede sårbare elever, de bør møte et mest mulig stabilt personale. Lærerne opplever at disse yrkesgruppene har en viktig rolle i forhold til oppfølging av enkeltelever, i små grupper eller som støtte i klasserommet, men presiserer at det krever nøye planlegging for hvordan disse ekstra ressursene skal bli brukt på best mulig måte, slik at ressursen kan være effektiv og til hjelp for å sikre sosial og faglig deltakelse for elevene. Hvis bruken av ressursene blir tilfeldig viser det at det gir lite utbytte for elevene. Analysen av intervjuene av elever og foreldre viser derimot at de andre yrkesgruppene i skolen ikke blir nevnt som viktige aktører for faglig og sosial deltakelse. Det er igjen kontaktlæreren som er viktig, og som foreldre og elever mener bør ha det overordnede blikket for både det faglige og det sosiale livet i klassen.

Samarbeid strekker seg utenfor skolen og inkluderer foreldre. Det er skolens ansvar å sørge for å legge til rette for at samarbeidet mellom skole og hjem fungerer optimalt (Drugli & Nordahl, 2016). Det er ulike erfaringer både hos lærerne og foreldrene med tanke på foreldresamarbeid, det oppleves både som en utfordring og en styrke. Det kommer tydelig frem at der samarbeidet er preget av en gjensidig forståelse og enighet om forventninger til hverandre er det fruktbart med tanke på relasjoner, gjensidig forståelse og muligheter for tilrettelegging. Det er nedfelt i skolens prosedyrer at elever med høyt fravær utløser et tettere samarbeid mellom skole/kontaktlærer og hjem og prosedyren er tydelig på når det skal tas kontakt med hjemmet og at møter må organiseres. Det som er utydelig er når disse møtene er organisert og holdt, hvem sitt ansvar er det for videre oppfølging av samarbeidet. I analysen kommer det frem at det ulik praksis og ulike erfaringer fra samarbeid mellom lærere og foreldre. Noen foreldre savner en tettere oppfølging fra kontaktlæreren, mens andre er fornøyde. Med tanke på uklarheten i prosedyren er det sannsynlig at oppfølging fra lærer til foreldre kan bære preg av tilfeldigheter. Et kollegium vil alltid bestå av lærere med ulik erfaringsbakgrunn, både

tidsmessig og erfaring fra ulike klasser og problemstillinger. Skolens prosedyrer hjelper lærerne i en viss grad å handle likt i problemstillinger med elever med høyt fravær. Etter at lærerne har gjort det som blir beskrevet i prosedyren er det opp til hver enkelt lærer hvor mye oppfølging elevene og foreldrene får. Prosedyren bør være mer tydelig på hvordan lærere skal fortsette samarbeidet, for å unngå at oppfølgingen blir tilfeldig og at noen elever og foreldre dermed mister muligheten for oppfølging og tilrettelegging. Samarbeidet med foreldrene som er i sårbare situasjoner krever mer enn vanlig foreldresamarbeid, og analysen viser at lærerne er oppmerksomme på det. Det kommer frem at foreldrene i denne undersøkelsen har behov for å bli møtt med andre forventninger fra skolens side, enn de forventinger skolen kan ha til andre foreldre. Skolen og lærerne viser til at informasjonen om vurderinger og fag ligger på intranettet, men for noen av foreldrene er dette vanskelig tilgjengelig og det er ikke alltid det er relevant for akkurat deres ungdom. Det viser seg at foreldrene synes det er vanskelig å følge opp dette, i tillegg til de andre krevende oppgaver de har i forbindelse med å følge opp ungdommene sine.

Elevene med høyt, ufrivillig fravær er sårbare for ekskludering med tanke på at de mangler den daglige kontakten med klassen og læreren, og at de går glipp av både faglig og sosial deltakelse. Den inkluderende skolen skal ha som mål å tenke tilstedeværelse, deltakelse og faglig måloppnåelse for elevene (Ainscow & Miles, 2008). Viktigheten av sammenhengen mellom tilstedeværelse, deltakelse og faglig måloppnåelse viser seg i denne undersøkelsen. Det største problemet for denne elevgruppen er mangel på tilstedeværelse som fører til mangel på deltakelse og som igjen kan føre til mangel på faglig måloppnåelse. Dette er en ond sirkel som elevene kan komme inn i og som igjen kan føre til mer fravær.

Analysen viser at det er skille mellom faglig oppfølging og den psykososiale oppfølgingen. Det tolkes slik at foreldrene opplever at den faglige oppfølgingen kommer i bakgrunnen. Det gjelder både konkrete faglige tilbakemeldinger og tilrettelegging av vurderinger. Lærerne er opptatt av å følge opp og å gi/få informasjon om hvordan elevene har det psykisk og sosialt. Det blir gjort utfra en reell oppfatning og kunnskap om at elevene som har ikke har det bra psykisk har dårlige muligheter for faglig deltakelse (Holen & Waagene, 2014). Det virker dermed fornuftig og naturlig å ta tak i det psykososiale først. Men faglig oppfølging, tilbakemeldinger og tilrettelegging er nødvendig for både elever og foreldre med tanke på elevenes videre utdanning og muligheter for å komme ut fra ungdomsskolen med et vitnemål som de kan bruke. Det bør være en bedre balanse mellom den faglige og den psykososiale oppfølgingen og hvordan dette blir formidlet til foreldre og elever.

Det å samarbeide med helseinstanser blir betegnet som en utfordring, både fra lærerne og fra foreldrene. Lærerne opplever at det er en forventning fra de ulike instansene om samarbeid og informasjon om elevens faglige og sosiale utfordringer, men etter at informasjonen er gitt blir det taust. Møter, behandling og oppfølging blir foretatt uten at lærerne får informasjon om hva som er til det beste for eleven. Taushetsplikten fra helseinstansene side blir overordnet, samtidig som de har en forventning om at lærerne skal dele informasjon. Dette gjør både samarbeid og tilrettelegging vanskeligere. På den ene side er det viktig å overholde taushetsplikten, fra både skolen og helsepersonellens side, og for elever og foreldre i sårbare situasjoner kan dette være den tryggheten som trengs for å ta imot hjelp. På den andre siden sier foreldrene i intervjuene at de savner et tettere samarbeid mellom skole og andre instanser. Foreldrene rapporterer at de er slitne av å delta på ulike møter og fortelle de samme såre historiene om igjen, uten at informasjonen blir delt med alle som arbeider med ungdommen. Det mangler en koherens i samarbeidet som er gjeldende utenfor skolen. Det setter foreldre i en enda mer utsatt og slitsom posisjon og gjør det vanskeligere for kontaktlærerne å legge til rette og følge opp elever i vanskelige situasjoner. Foreldrene er klare på at de vil gjerne at informasjonen deles og møter kan holdes på et tverretattlig grunnlag. Det er mulig å fristille helsepersonellet fra taushetsplikten. Taushetsplikten er hjemlet i loven og kan føre til strenge straffer hvis den blir brutt, men det er en åpning for å dele informasjon der foreldre og ungdom gir tillatelse til det (Regjeringen, 2016). Det er rom for tolkning av loven om taushetsplikt, både for skolen og for helsepersonell, for å sørge for et tverretattlig samarbeid som kan komme barnet eller ungdommen til gode. Det kan se ut som om det ligger et uutløst potensiale i dette med tanke på tverretattlig samarbeid.

Samarbeid trengs som en tydelig betingelse for ivaretagelse av elevenes faglige og sosiale deltakelse. Det omfatter faglig deltakelse som kommer frem i samarbeid mellom elev og kontaktlærer, mellom kontaktlærer og faglærere og andre yrkesgrupper ved skolen, og ikke minst mellom kontaktlærer og foreldrene. Betingelser for sosial deltakelse fordrer samarbeid mellom foreldre, kontaktlærer og elever, og kan styrkes av samarbeid mellom de andre yrkesgruppene ved skolen. Viktigheten av koherens i samarbeid mellom foreldre, helseinstanser og skolen kommer frem som en mangel og et behov hos både skolen og foreldrene.

Relasjoner

Analysen viser flere betingelser for ivaretagelse av elevers faglige og sosiale deltakelse. I tillegg til samarbeid som er drøftet ovenfor, blir relasjoner trukket frem som en viktig betingelse for

faglig og sosial deltakelse. Det blir fremhevet av alle deltakere, både som eksempler på viktigheten av gode og tette bånd mellom kontaktlærere, foreldre og elever, men også som et savn der relasjonene er svake og som i verste fall fører til mistillit og skjørt samarbeid. Foreldre og elever i denne undersøkelsen er i sårbare livssituasjoner, for dem er det nødvendig med gode relasjoner til kontaktlæreren. Foreldre skal dele informasjon om det kjæreste de har og det er ofte informasjon som er sensitiv og skal bli behandlet med respekt og forståelse (Ogden, 2015). Gode relasjoner er preget av tillit og trygghet om at alle jobber mot samme mål og har et felles ønske om det beste for barnet/ungdommen. Gode relasjoner mellom lærer og elev er av stor betydning for elevenes trivsel på skolen, det kan være en faktor som trekker eleven til skolen i vanskelige livssituasjoner (Roland, 2003). Positive og støttende relasjoner øker læringsutbytte og kan være en viktig betingelse for sosial deltakelse (Nordahl, 2015). Forskning viser at lærere er opptatt av relasjonsbygging, men at de opplever det som et komplekst begrep som krever stadig oppmerksomhet og arbeid fra lærerens side (Roland, 2016)

Relasjoner mellom elev og lærer er det som har den mest kraftfulle innflytelse på elevenes læring (Hattie, 2009). Dette gjelder ikke bare at læreren kjenner til elevenes sosiale liv og utfordringer, men at læreren kjenner elevenes faglige ståsted, hvor eleven befinner seg faglig, hva som er utfordrende og hva som er elevenes styrker. Positive og støttende relasjoner blir også satt i sammenheng med klasseledelse og variert og praktisk undervisning som betingelser for læring (Hattie, 2009). I tillegg til relasjonen mellom elev og lærer er relasjoner mellom foreldre, ungdommer og læreren viktige for både elevenes læring og utvikling og ikke minst deres holdning til skolen.

Elevene i denne undersøkelsen forteller om klasser som er stille og som de ikke kjenner så godt. I tillegg opplever noen av dem å møte negative kommentarer når de kommer på skolen etter fravær. Dette kan tyde på at det ikke er sterke relasjoner mellom elevene i klassen og at elevene ikke føler en tilknytning til skolen. Svake relasjoner til klassen og medelever kan bidra som risikofaktorer for psykiske lidelser, mobbing og utestengelse. For noen elever kan skolen bli en tilleggsbelastning i en ellers sårbar situasjon (Ogden, 2015). Sterke relasjoner kjennetegnes ved trygghet og åpenhet og åpner for deltakelse og samarbeid. Dette kan på den andre siden bidra som beskyttelsesfaktorer for ungdommer som strever på skolen eller i livssituasjonen (Ogden, 2015).

Mye av dette er lærerstyrt og kontaktlæreren har ansvar for å legge til rette for å skape et fellesskap der alle kan føle seg som medlemmer, som betyr noe for fellesskapet. Å drive inkluderende undervisning er basert på at alle elevene skal ha utbytte og interesse for det som

skjer i klasserommet. Undervisningen må inneholde aktiviteter som kan fremme kommunikasjon og samarbeid og utvikle fellesskapet slik at alle elevene kan kjenne på at de har en betydningsfull rolle i fellesskapet som klassen kan være (Wenger, 1998). For å ivareta elevene i fellesskapet er det av betydning at lærerne er sensitive på hvordan fellesskapet fungerer og hvem som potensielt kan være sårbare for ekskludering. For ungdommer er jevnaldringsgruppene særlig viktig med tanke på anerkjennelse og status (Ogden, 2015). I tillegg er det av betydning at lærerne er åpne for at det er mulig å drive undervisning som kan favne alle elevene, uavhengig av utfordringer og behov (Ainscow & Miles, 2008) og møte alle elevene med forventninger om at de kan lære og utvikle seg fra der de er i dag (Hattie, 2009).

Undervisning er å skape rom for deltakelse, og elever og lærere er gjensidig avhengig av hverandre for å klare å skape og utnytte det rommet (Hundeide, 2007). Å undervise involverer en daglig ansikt til ansikt relasjon og blir dermed både en akademisk og moralsk oppgave. For å kunne mestre den oppgaven er lærerne nødt til å anerkjenne elever som deltakere og ikke bare tilhørere (Helgevold, 2015). Det å invitere alle elever inn i deltakelse innebærer at læreren er bevisst på kommunikasjonen i klasserommet. At læreren erkjenner verdien av at alle elever har noe å bidra med, som er verdifullt og som er viktige bidrag til læring for alle. At læreren klarer å gjøre undervisningen til noe som angår alle elevene og som gir dem et medansvar for å skape mening til det som foregår i klasserommet (Helgevold, 2015). For elever som er usikre på sin egen rolle og sin dermed egenverdi i fellesskapet som følge av fravær, er dette ekstra viktig for å sikre deltakelse, både faglig og sosialt.

Foreldrene i undersøkelsen forteller om en stor og altoppslukende foreldrerolle. Relasjonen mellom foreldre og ungdommer er preget av mer organisering, mer oppfølging og mer konflikter enn det vanligvis er for foreldre med ungdommer på den alderen. Foreldrerollen strekker seg fra vanlig omsorg, til psykologisk og pedagogisk støtte. Relasjoner mellom foreldre og ungdom er preget av stress og press, noen foreldre forteller om vansker med å finne balansen mellom støtte og krav. At foreldre har gode relasjoner til kontaktlæreren gjør det lettere å melde fra om fravær, lettere å forklare grunnen til fravær og å være ærlig i forhold til følelser og bekymringer. Sterke relasjoner og positiv holdning mellom foreldre og skolen har stor påvirkning for elevenes syn på skolen og lærere, dette kan igjen føre til mindre konflikter i relasjon mellom foreldre og ungdommer (Hattie, 2009). Dette er viktige aspekter for foreldrene som lever i denne situasjonen som er preget av engstelser, bekymringer og uro.

Noen av foreldrene i denne undersøkelsen savner en god relasjon til kontaktlæreren, som de ser på som et bindeledd mellom eleven og dem selv og som en viktig aktør i forhold til elevens

fremtidsmuligheter. Der relasjonen er god mellom foreldre og kontaktlærer vises det gjennom at foreldrene klarer å stole på at læreren vil ungdommen og foreldrene vel. Dette er kontaktlærere som tar en ekstra telefon hjem, uten at det er negative ting som skal rapporteres. ”Det hjelper meg å puste med magen” sier en av foreldrene, mens en annen forteller om ”hertet i halsen og at det kjennes fysisk vondt” når det kommer mail fra skolen. Dette er to tydelige signaler om viktigheten av gode relasjoner, som strekker seg litt utover å kun rapportere negativ oppførsel eller bekymring for ungdommen. Foreldre som har ungdommer med problemer trenger utvidet støtte fra kontaktlærer, både når det kommer til faglige tilbakemeldinger og støtte på det personlige planet, som medfølelse, empati og et felles mål om søke etter løsning på ungdommenes utfordringer (Lillejord, Manger & Nordahl, 2012).

Foreldrene i denne undersøkelsen er tydelige på at de vet at lærerne har det travelt og at kontaktlæreren har ansvar for mange elever. De er realistiske i sine forventninger til om hva de kan forvente av en allerede travel kontaktlærer, men tydelige på at de har behov som de hadde ønsket ble dekket.

Lærere er ulike i hva som kjennes naturlig å gjøre og hvor mye de skal ”blande” seg inn i elevers og foreldres hverdag og utfordringer. I denne undersøkelsen er utfordringene ikke knyttet direkte til skolen og det kan være en årsak til at lærere er tilbakeholdne med engasjement og oppfølging som å ta den ekstra telefonen hjem. En annen grunn til at lærerne har ulik praksis på dette kan komme av uklarheter i skolens prosedyrer. Hvis lærerne ikke har erfaringer fra liknende situasjoner kan det være vanskelig å vite hvordan en forholder seg til ungdommer som er i sårbare situasjoner. Dette krever tydelige prosedyrer og et læringsfellesskap mellom lærerne.

En betingelse for å kunne utvikle skolen mot en inkluderende skole er å utvikle praksis når det kommer til inkluderende undervisning (Ainscow & Miles, 2008; Ainscow & Sandill, 2010). For å kunne utvikle praksisen er det flere aspekter som må legges til grunn, men det som først og fremst er viktig er at lærerne og andre ansatte har et felles språk og felles begreper som de kan diskutere praksisen sin i. De må i tillegg få tid og anledning til å kunne møtes og diskuterer både egen praksis og utfordringer omkring undervisning (Ainscow & Sandill, 2010; Hattie, 2009). Slike prosesser er arbeids- og tidkrevende og kan utfordre holdninger til elever og holdninger til egen praksis (Ainscow & Sandill, 2010; Bjørnsrud, 2009). Det er likevel nødvendig for å utvikle skolen som organisasjon og etablere en kultur for læring og på den måten komme videre i sin utvikling (Bjørnsrud, 2009) Det er ledelsens ansvar å legge til rette

for at lærerne får muligheter til å utvikle sin egen praksis og dermed også skolens praksis (Ainscow & Sandill, 2010; Bjørnsrud, 2009; Lillejord et al., 2012).

Fremtidens faglige og sosiale deltakelse

Elevene som er med i undersøkelsen er ved slutten av ungdomsskolen og de skal snart begynne på videregående skole. I denne delen av diskusjonen er det fokus på overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole og hva som kan være betingelser for å lykkes med det. I tillegg kommer drøftingen inn på betraktninger omkring sosial rettferdighet og anerkjennelse som kan være relevant for elevers mulighet til å bli selvstendige deltakere i samfunnet (Gewirtz, 2006).

Det er en reell fare for at elever som har høyt fravær i ungdomsskolen dropper ut av videregående opplæring (Holgensen & Fasting, 2016; Vogt, 2016). Det kan ha store konsekvenser for resten av livet for dem det gjelder. Elevene mister muligheten til å ta utdannelsen de ønsker og trenger for å sikre økonomisk stabilitet og det kan føre til psykiske og fysiske utfordringer (Anvik et al., 2013). Elever som opplever å stå utenfor fellesskapet på skolen opplever ofte det samme i videregående skole og senere i arbeidslivet. Hvordan kan skolen legge til rette for å sikre alle elever faglig og sosial deltakelse, og dermed tilby dem samme mulighetene til utdanning og deltakelse i samfunnet?

Analysen viser at det finnes usikkerhet og uro blant foreldrene med tanke på hva som skal skje med ungdommene deres etter ungdomsskolen. For disse foreldrene er bekymringen preget av flere aspekter. De er for det første bekymret for hvordan ungdommene skal takle videregående skole. For det andre forteller de om bekymringer for hvordan ungdommene skal klare seg videre i livet. Disse bekymringene kommer i tillegg til de andre bekymringene som de lever med hver dag. Det kan forstås som om at foreldrene har nok med bekymringen for det som skjer nå, og dermed trenger støtte med tanke på overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring. Det kan være en grunn til at skolen må ta ansvar for å sørge for veiledning og støtte organiseres, slik at uro og bekymringer kan begrenses.

Overganger fra trygge og kjente rammer til noe nytt, kan være utfordrende og vanskelig for flere barn og ungdommer (Ogden, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2015c). Overgangen fra grunnskolen til videregående innebærer mange endringer. Elevene skal inn i et helt nytt miljø, skolen er ny, stedet er nytt og klassen er ukjent. For elevene og foreldrene i undersøkelsen betyr det at de må starte på nytt med tanke på informasjon om situasjonen de er i, formidle ønsker om tilrettelegging, håp om at det blir bedre denne gangen, men også uro for det ukjente.

For å trygge denne overgangen mest mulig for elever og foreldre er informasjonsflyten en viktig betingelse. Å organisere overføringsmøter mellom ungdomsskole og videregående skole for elever som har ulike diagnoser eller andre utfordringer som krever spesiell tilrettelegging på videregående (Utdanningsdirektoratet, 2015c) er en rettighet. For elevene i undersøkelsen er det ikke automatikk i det. Disse elevene søker videregående på vanlig grunnlag med vitnemålet fra ungdomsskolen og har ikke krav på noen særskilt behandling verken med tanke på klasse-sammensetning, differensiering av arbeid eller timeplan. De skal i utgangspunktet mestre det samme som sine nye klassekamerater. Det gjør foreldre og elever urolige, og for foreldrene er det vanskelig å be om mer av kontaktlærerne enn de allerede gjør. Det kan være vanskelig å be om at samarbeidet skal fortsette inn i videregående. I tillegg krever det energi å tenke på alle potensielle utfordringer, når de allerede har mer enn nok med det som skjer akkurat nå. Skolen har allerede rutiner på å sikre overgang fra barneskole til ungdomsskole som lærerne mener er viktige og som fungerer godt, men med tanke på overgangen til videregående er det mer opp til elever og foreldre selv. Det fungerer stort sett bra for de fleste elever, men for foreldre og elever i denne situasjonen er det ønskelig og kan se ut som det er nødvendig med en tettere oppfølging.

Overføringsmøter mellom ungdomsskole og videregående skole kan være med på å trygge overgangen for både elever og foreldre (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Her kan kontaktlærer og andre instanser som eleven har vært i kontakt med, bidra med viktig informasjon for å gjøre overgangen tryggere og sikre at elevene blir raskere fanget opp om problematikken fortsetter inn i videregående skole. Foreldrene i undersøkelsen forteller om opplevelse av maktesløshet når uroen og frykten for fremtiden blir overveldende. Det kan tolkes som at når foreldrene ikke vet hva som venter og heller ikke har muligheten til å ta tak i situasjonen opplever de seg selv som maktesløse. Dette på tross av at de alle fremstår som foreldre som makter mye. Analysen viser at foreldre i slike situasjoner har behov for støtte i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole, organisert av skolene og andre instanser, slik at foreldrene får mulighet til å oppleve at de igjen har kontroll over situasjonen og bedre kan hjelpe både ungdommen og seg selv (Drugli & Nordahl, 2016).

Oppgavene og utfordringene er mange for lærere som skal jobbe i den inkluderende skolen (Haug, 2014). Det kan oppleves som overveldende og lærerne i undersøkelsen forteller at de opplever at ansvarsfordeling mellom dem og foreldrene er i endring og at lærerne nå tar ansvar for saker som de tidligere mente at foreldrene hadde kontroll på. Dette kan kanskje forklares med at skolen endrer seg i takt med samfunnet, og på noen måter kan det virke som om at skolen har endret seg såpass mye at foreldrene opplever at de ikke kjenner den igjen og dermed

blir fremmedgjort fra det som skjer på skolen. Når lærere snakker om vurderinger, kriterier på måloppnåelse og internasjonale tester så er dette fremmed for de fleste foreldre og kan føre til at de opplever at de ikke har ressurser nok til å hjelpe barnet/ungdommen sin. Dette kan igjen føre til passivitet og mangel på kontroll. For å støtte foreldrene slik at de kan forstå at de har gode forutsetninger for å være betydningsfulle ressurser for ungdommene sine, er det viktig å henvende seg til foreldrene som ressurser for sin egen ungdom. Begge parter må dele informasjon om behov og utvikling, fatte felles beslutninger og ikke minst må lærere forsøke å gi foreldrene oppmuntring og anerkjennelse. Dette vil danne gode forutsetninger for samarbeid og engasjement og dermed tilbakeføre troen på sin egen rolle i skole-hjem samarbeidet (Amundsen, 2017; Lillejord et al., 2012).

Den inkluderende skolen skal ha en pedagogikk som skal være multidimensjonalt, deltakerorientert, løsningsbasert og sosialt rettferdig og skal omhandle alle elever (Gewirtz, 2006). Elever er generelt sett en sårbar gruppe og har ingen tillitsvalgte som arbeider for deres sak (Hjørne & Säljö, 2008). De er avhengige av at de møter en skole som er i stand til å ta deres utfordringer på alvor og se etter løsninger som kan fremme faglig og sosial deltakelse, både i skolesammenheng, men også videre i livet. Skolen kan sees på som en døråpner for videre muligheter i livet (Hjørne & Säljö, 2008) og må dermed erkjenne at utdanning skal være sosialt rettferdig. Et av målene og en viktig forutsetning for den inkluderende skolen i Norge, er at alle elevene skal få de samme mulighetene, uavhengig av sosial status, utfordringer og diagnoser. Det er derfor lite diskusjon omkring sosial rettferdighet når det kommer til utdanning i Norge, men analysen viser at dette er aspekter med skolen som foreldre og elever opplever og som kan tyde på en skjev fordeling av muligheter og oppfølging.

Den sosiale rettferdigheten kan ikke defineres på en slik måte at den omfavner alle elever, den er kontekstuell og avhengig av å bli satt i sammenheng med hver enkelt situasjon (Gewirtz, 2006). Det er derfor ikke mulig å finne en politisk definisjon på dette som kan være rettferdig for alle. Det at lærerne står i en konflikt mellom å legge til rette for enkeltelever og følge de nasjonale og lokale retningslinjene for skolen er et eksempel på at sosial rettferdighet er multidimensjonalt og kontekstuell. Det er heller ikke mulig å tenke at det som er rett for en i en gitt situasjon er rett for andre i samme situasjon. Hvordan lærere ser på sosial rettferdighet er med på å forme og legge føringer for lærerens praksis. Dette kan være et viktig element å diskutere i praksisfellesskap, der holdninger og kunnskaper om sosial rettferdighet kan utfordres og videreutvikles.

Sosial rettferdighet har mange fasetter og kommer til uttrykk i ulike situasjoner (Gewirtz, 2006). For det første kan måten lærere ser på elevene og deres utfordringer prege elevens syn på seg. Hvis elever opplever at lærerne har mistet troen på at de kan lære eller prestere, er det nærliggende at det former elevens syn på seg selv i forhold til videre skolegang og muligheter ellers i livet. På den andre siden vil elever som opplever lærere med et positivt syn på eleven og optimisme og håp for fremtiden bli preget av det på en positiv måte. Da åpner læreren opp for at mulighetene er like for alle.

For det andre er det å bli hørt og tatt med på viktige avgjørelser med på å sikre rettferdighet for både elever og foreldre (Gewirtz, 2006). En forelder sier at han opplever lærerne har så stor autoritet at det kreves mot til å fortelle en annen sannhet enn den læreren eier. Dette er tydelige signaler på at til og med i den norske inkluderende skolen er det lærerens autoritet som er gjeldene. Det kan føre til at foreldrene muligens opplever at de ikke blir oppfattet som likeverdige bidragsyttere i forhold til sine egne ungdommers utfordringer og muligheter. Foreldre kan involveres på en slik måte at de opplever at kommunikasjonen ikke bare er preget av negative beskjeder og tilbakemeldinger, men at lærerne er åpne for og legger til rette for en dialog som omfatter både faglige og sosiale tilbakemeldinger. I tillegg er det viktig at lærerne uttrykker et ønske om foreldrenes synspunkt og bidrag i arbeidet med ungdommer med ulike utfordringer.

For det tredje trenger foreldre og elever å oppleve at skolen og lærere investerer tid og ressurser på dem uten å få en følelse av å være til byrde. Det er avgjørende for hvordan kommunikasjon og samarbeid fungerer. Elever og foreldre i denne undersøkelsen er i en kritisk situasjon med tanke på egenverdi og selvtillit, de trenger å bli møtt med respekt og oppleve at de blir hørt. Foreldrene, kanskje mer enn elevene, opplever at de krever mye tid av lærerne og kjenner på at de ikke er i posisjon til å forvente så mye mer enn de allerede får. Sosial rettferdighet handler således om å kunne behandle mennesker ulikt alt etter hva slags situasjon de befinner seg i (Gewirtz, 2006). I alle klasser er det elever med utfordringer, men det er likevel forskjell på hvor mye tid man som lærer bruker på de ulike elevene. Kontaktlæreren har en nøkkelposisjon i forhold til klassen og i analysen kommer det frem ved flere anledninger. Lærerne selv uttrykker at det er blitt vanskeligere å følge opp elever og ha oversikt og relasjoner med klassen og foreldre etter at kontaktlærerantallet har blitt endret. Dette kan tyde på at tiden som kontaktlæreren har, skal fordeles på enda flere elever og at det igjen kan føre til at foreldre og elever kvier seg mer for å kreve eller forvente tid fra en allerede travel kontaktlærer.

Til sist knyttes sosial rettferdighet opp mot hvordan elever og ikke minst foreldre blir møtt og anerkjent som mennesker med egenverdi. Her gjelder anerkjennelse både i den rettslige sfæren, som er rettigheter som grunnlag for opplevelse av likeverd (Pettersen & Simonsen, 2010) og sosial rettferdighet med tanke på tilrettelegging for elever og mulighetene som skal være de samme for alle. Anerkjennelse i den solidariske sfæren er et like viktig aspekt når det kommer til foreldre og elever i denne undersøkelsen. De uttrykker et behov for å bli anerkjent og inkludert som deltakere i det verdifelleskapet som preger skolen og som dermed bidrar til selvverd og kan forhindre sosial eksklusjon (Pettersen & Simonsen, 2010).

Anerkjennelse er betingelsesløs og uavhengig av sosial status, utfordringer og prestasjoner (Overland, 2015). Anerkjennelse er ikke bare en form for høflighet som kreves, men det er et grunnleggende menneskelig behov (Gewirtz, 2006). Mangel på anerkjennelse kan føre til at elever og foreldre mister tro på sin egen verdi, opplever lav selvtillit og dermed mindre muligheter for å finne sin plass i samfunnet. Anerkjennelse handler om å anerkjenne ulikheter, men likevel sikre universelle rettigheter og dermed åpne for muligheter for alle (Pettersen & Simonsen, 2010). For foreldre og elever i sårbare situasjoner handler det mye om å bli anerkjent til tross for at de trenger ekstra oppfølging og ikke presterer på samme måte som andre elever. Utdanningspolitikken har endret seg de siste årene og har hatt ett mer eller mindre tydelig retningskifte mot nasjonale mål og resultatstyringssystemer (Biesta, 2009). I denne skolen er det kanskje vanskeligere å bli anerkjent uten å klare å prestere på nasjonale prøver eller ikke klare høy måloppnåelse på tester. Det som er verdifullt og blir anerkjent er det som måles og vises på internasjonale og nasjonale tester (Biesta, 2013).

Konklusjon

Denne undersøkelsen har gjennom elevenes, foreldrenes, samt lærernes perspektiv forsøkt å få frem ulike erfaringer og opplevelser. De ulike opplevelsene kan tydeliggjøre elementer som kan forstås som betingelser for å ivareta elevenes faglige og sosiale deltakelse i skolen.

Undersøkelsen viser betydningen av koherens i samarbeidet mellom skole, hjem og andre instanser om er involvert i ungdommens og foreldrenes situasjon. Samarbeidet må prioriteres av skolen og kontaktlæreren har en viktig rolle i organisering og tilrettelegging av dette samarbeidet. Det kommer frem behov for at samarbeidet i noen tilfeller kanskje bør være inn i videregående skole og dermed sikre elevenes overgang fra ungdomsskole til videregående skole og med det redusere foreldrenes bekymringer for fremtiden.

Betydningen av sterke relasjoner mellom kontaktlæreren, elevene, klassen og ikke minst relasjonen mellom kontaktlærer og foreldrene kommer tydelig frem i undersøkelsen. Foreldrenes opplevelser viser et behov for en sterk relasjon som kan trygge dem som foreldre i en sårbar livssituasjon. Sterke relasjoner som er støttende og omsorgsfulle og som anerkjenner situasjonene foreldrene og elevene lever i. De må oppleve at situasjonen de lever i ikke er definerende for hverken dem eller ungdommene deres. For elevene kan betydningen av sterke relasjoner mellom dem og kontaktlæreren og klassen være betingelser som trekker dem til skolen og gir dem opplevelsen av de hører til og at de er betydningsfulle for både det faglige og sosiale fellesskapet som skolen representerer, selv om de har høyt fravær. Å arbeide med å styrke relasjonene i klassen er viktig for alle elevene i klassen, men særlig nødvendig for elevene i undersøkelsen. Det kan gjøres både med åpenhet og anerkjennelse omkring vansker (Drugli & Nordahl, 2016; Jackson, 2012; Roland, 2003), men også med varierte undervisningsmetoder og samarbeid mellom elevene (Hattie, 2009; Haug, 2014; Helgevold, 2015).

Det er et grunnleggende behov for anerkjennelse for både elever og foreldre i sårbare situasjoner og det kan oppfattes som om viktigheten av det er underkommunisert i både forskning og litteratur. For foreldrene og elevene i undersøkelsen er livssituasjonen ofte preget av maktesløshet, dårlig samvittighet og i noen tilfeller skam og de har behov for anerkjennelse i form av å bli møtt uten anklager, men som bidragsyttere i situasjonen. Det kan være en betingelse for opplevelsen av å være deltakere i et sosialt og faglig fellesskap og gi dem mot til å både bidra, men også til å ha forventninger til seg selv og andre.

En av de viktigste betingelsene for at alt det som er nevnt overfor skal kunne ivaretas er

kontaktlærerens viktige rolle og prioriteringen av den. Kontaktlærere trenger mer tid til å bygge relasjoner og legge til rette for samarbeid og i tillegg til å arbeide sammen med kollegaer for å utvikle praksisen i et praksisfellesskap (Ainscow & Miles, 2008; Ainscow & Sandill, 2010; Hattie, 2009; Wenger, 1998).

Den viktigste betingelsen for ivaretagelsen av elevenes faglige og sosiale deltakelse og som har vært med gjennom hele undersøkelsen både for elever, foreldre og lærere er kanskje så enkel som Sofie sa «det hjelper å ha noen i ryggen».

Kilder

- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: where next? *Prospects*, 38.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 15.
- Amundsen, M. (2017). Når skolen bli motstander. *Psykologi i kommunen*. Hentet 12.06.2018 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/nar-skolen-bli-motstander/>
- Anvik, C. H., Arnardóttir, J. R., Bremberg, S., Due, P., Gissler, M., Mykletun, A., Tägtström, J. (2013). For det som vokser. Unge, psykisk uhelse og tidlig uførepensjon. I T. Olsen & J. Tägtstrom (Red.). nordicwelfare.org: Nordens Velfärdscenter
- Arneberg, P. & Overland, B. (2001). *Fra tilskuer til deltaker*. Oslo: NKS-Forlaget
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Journal of Personnel Evaluation of Education* 21(1), 14.
- Biesta, G. (2013). Å snakke "pedagogikk" til "education"; internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 172-184.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vinduderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling - tre reformer for en lærende skole*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Drugli, M. & Nordahl, T. (2016). Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet 12.06.2018 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/?depth=0&print=1>
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education* 23(2), 11.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education *Educational Philosophy and Theory*, 38(1).
- Hafstad, R. (1998). Kommunikasjon med foreldre II. M. Helgeland (Red.), *Forebyggende arbeid i skolen - en pedagogisk utfordring*. Oslo: Kommuneforlaget
- Hattie, J. (2009). *Synlig læring*. Oslo: Cappelen Damm
- Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Helgevold, N. (2015). Teaching as creating space for participation - establishing a learning community in diverse classrooms. *Teacher and Teaching: theory and practice* 14.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normaliteten i den svenska skolan*. Stockholm: Nordsteds Akademiska Förlag.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen* (NIFU rapport 9). Hentet 12.06.2018 fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holgerson, G. E. & Fasting, K. (2016). *Hvordan forstå skolevegring*. Hentet 12.06.2018 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvordan-forsta-skolevegring/>
- Hundeide, K. (2007). Det intersubjektive rom og bevisstgjørelse av samspill i klassen gjennom reflekterende praksis. I K. Rene (Red.), *Fantastiske forbindelse - relasjoner i undervisning og læringssamvær*. Fredrikshavn: Dafolo
- Ingul, J. M., Kløckner, C., Silverman, W. K. & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health* 2012, 17(2), 7.

- Jackson, M. (2012). The special educational needs of adolescents living with chronic illness. *International Journal of Inclusive Education* 17(6), 11.
- Jahnsen, H., Nergaard, S. & Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen*. Porsgrunn: Utdanningsdirektoratet
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk drakamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge* 3(1), 15.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2016). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget
- KS (2015). *Fra utenforskap til inkludering*. Hentet 12.06.2018 fra <https://www.ks.no/globalassets/regionene/ks-vest-norge/vest---felles/fra-utenforskap-til-inkludering.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Prinsipper for opplæringen. Hentet 12.06.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/innleing/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2012). *Livet i skolen 2*. Bergen: Vigmostad og Bjørke
- Marinossou, G., Ohna, S. E. & Tetler, S. (2007). Delaktighetens pædagogik *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 44(3), 27.
- Kunnskapsdepartementet. (1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan* (Meld. St. 29 1995). Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Mykletun, A., Knudsen, A. K. & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. (8). Oslo: Folkehelseinstituttet
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering *Padeia* 5.
- NESH. (2016). Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora Hentet 12.06.2018 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Nordahl, T. (2015). Faktisk inkludering i skolen Hentet 04.04.2015 fra <http://www.statped.no/statpedmagasinet/StatpedMagasinet-2-2015/Inkludering/Faktisk-inkludering-i-skolen/>
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet 12.06.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Olsen, M. H. (2015). To søyler i en inkluderende skole. Hentet 12.06.2018 <https://utdanningsforskning.no/artikler/to-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående skolen av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet fra <https://lovdata.no/NL/lov/1998-07-17-61/§8-2>
- Overland, T. (2015). Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap. Hentet 12.06.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Pettersen, K. S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Regjeringen. (2016). Taushetsplikt og ansvar. Hentet 03.03.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/taushetsplikt-og-ansvar/id2398415/>
- Roland, E. (2003). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell Forlag
- Roland, P. (2016). Ulike perspektiver på relasjonsbygging. Hentet 12.06.2018 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>

- Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data, A Guide to the Principles of Qualitative Research*. London: Sage
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Säljö, R. (2016). *Læring i et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Generell del av læreplanen. Hentet 12.06.2018 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Læringsplakaten. Hentet 12.06.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Hentet 12.06.2018 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/>
- Vogt, K. C. (2006). De frafalne: om frafall i videregående opplæring. *Tidsskrift for velferdsforskning* 19(04).
- Wenger, E. (1998). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Vedlegg 1

Intervjuguide til gruppeintervju og individuelle intervjuer i prosjektet.

Innledning:

- Presentasjon av meg selv og prosjektet
- Hensikten med intervjuene – jeg ønsker å innhente kunnskap
- Minne informantene om min taushetsplikt og om at dette blir tatt opp på bånd.
- Minne informantene om anonymiteten og om at de kan når som helst kan trekke seg

Spørsmål til deltakerne er knyttet til hovedtemaene i oppgaven

- Inkluderende skole – en skole for alle
- Ufrivillig høyt skolefravær
- Elevrollen – foreldrerollen
- Faglig og sosial deltakelse
- Skole - og klassemiljø
- Samarbeid/møte med skolen

Til elever:

Kan du fortelle litt om deg selv og hva du interesserer deg for? Hvordan har du det utenom skolen?

Har du mange fritidsinteresser og venner du er sammen med?

Kan du fortelle litt om skolen du går på og om klassen din? Har du for eksempel alltid gått på samme skole, med de samme elevene?

Kan du fortelle litt skolegangen din og om den har forandret seg – er det noe som har blitt annerledes enn det var før?

Kan du beskrive deg selv som elev? Hvordan tror du andre på skolen (også læreren din) vil beskrive deg som klassekamerat og elev?

Kan du fortelle litt om hvordan du synes det er å være borte fra skolen?

Får du med deg det som skjer på skolen mens du hjemme? Da tenker jeg både det sosiale og det som handler om fag og læring?

Kan du fortelle om hva slags forhold du har til læreren din? Kjenner du han/henne godt? Tenker du at læreren kjenner deg og foreldrene dine godt?

Kan du fortelle litt om hvordan er det å komme tilbake på skolen etter at du har vært lenge borte?

Hvordan tror du læreren tenker om at du har høyt fravær?

Klarer du å forklare meg hva du tenker er grunnen til at du er mye borte fra skolen?

Kan du tenke deg noe som kan gjøre det lettere for deg å komme på skolen eller hva som gjorde at det ble lettere for deg å komme tilbake til skolen?

Til foreldre:

Kan du fortelle litt om ungdommen din, som for eksempel fritidsinteresser og sosialt liv?

Har du noen tanker om at det har vært noen endringer som har skjedd i livet eller forbindelse med skole til ungdommen din?

Kan du si litt om hva du opplever som høyt/mye fravær fra skolen, hvor mye som er akseptabelt?

Hvem melder fra til skolen om fravær og hvem melder dere det til?

Kan du fortelle litt om hvordan du opplever at ditt barn har det mens hun/han er borte fra skolen?

Kan du beskrive hvordan barnet du opplever at skolehverdagen er for barnet ditt (både før og etter fravær)?

Kan du fortelle litt om hvordan og hvor hyppig kontakten med skolen er, både mens barnet ditt er hjemme og når det er på skolen?

Kan du fortelle litt om hvordan du opplever kontakten med skolen?

Kan du beskrive hvordan du opplever din rolle i denne situasjonen, hva opplever du at du har ansvar for, hva slags rolle har du i samarbeidet med skolen?

Hvordan vil du beskrive hjemmesituasjonen?

Kan du fortelle litt om forventningene du har til skolen i den situasjonen dere er i?

Hvordan vil du beskrive ditt barns faglige og sosiale deltakelse på skolen (både i fraværperioden og på skolen)?

Samarbeider dere med andre instanser og kan du i så fall beskrive din rolle i det samarbeidet?

Til lærere i fokusgruppeintervju

Hva mener dere kjennetegner et godt og inkluderende klassemiljø?

Hvordan kan man kjenne igjen et godt faglig og sosialt klassemiljø?

Kan dere beskrive rutine om å melde fra om bekymringsfullt høyt fravær?

Kan dere fortelle litt om eventuelle tiltak som settes inn?

Kan dere fortelle litt om hvordan dere samarbeider med hjemmet og eventuelt andre instanser?

Kan dere beskrive hvordan dere opplever den faglige oppfølging og vurderingssituasjoner med eleven(e) med høyt skolefravær?

Kan dere fortelle litt om hvordan dere opplever den sosiale deltakelsen for eleven med høyt skolefravær?

Hvordan opplever dere samarbeid med - og støtte av kollegiet og ledelsen i situasjoner med elever med høyt skolefravær?

Kan dere fortelle litt om erfaringer med ulike måter å arbeide med elever som har høyt fravær, er det noe som dere opplever dere har lyktes mer enn andre ting som er forsøkt?

Vedlegg 2



Stavanger, 19. Februar 2018

Informasjon om mastergradsprosjekt Tittel: «Det hjelper å ha noen i ryggen» En kvalitativ undersøkelse om hvordan elever med ufrivillig høyt skolefravær, deres foreldre, samt lærere opplever ivaretagelsen av elevens faglige og sosiale deltakelse.

Prosjektet er et mastergradsprosjekt ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS) ved Universitetet i Stavanger. Formålet med prosjektet vil være å få økt kunnskap om og forståelse av hvordan elevene med ufrivillig høyt skolefravær og deres foreldre opplever å bli møtt av skolen og hvordan skolen jobber for å inkludere og sikre deltakelsen for disse elevene og foreldre.

Dette prosjektet er forankret i et samarbeid mellom ulike deltakere i en arbeidsgruppe bestående av masterstudenter og veiledere fra UiS, og lærere og ledelse ved en skole i Norge. Intervju av elever og foreldre vil ha fokus på deres opplevelse av hvordan den faglige og sosiale deltakelsen ble ivare tatt. Intervjuet med lærere vil ha fokus på utfordringer og erfaringer med å sikre den faglige og sosiale deltakelsen til elevene som har et høyt skolefravær.

Resultatene av prosjektet vil publiseres i en masteroppgave i utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger og en presentasjon for lærere og andre ansatte ved samarbeidsskolen. Alle deltakerne anonymiseres og det vil ikke være mulig å identifisere forskningsprosjektets deltakere i publiseringen. Det er frivillig å delta i prosjektet og deltakeren kan trekke seg når som helst fra prosjektet og uten begrunnelse.

Prosjektet er meldt til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Undersøkelsen gjennomføres i perioden januar – juni 2018. Dato for prosjektslutt er 15.06. 2018 og da vil alt datamateriale anonymiseres og lydbåndopptak vil slettes. Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger vil behandles konfidensielt. Eventuelle spørsmål rettes til undertegnede.

Med vennlig hilsen

Brit Elin Lomeland *Mastergradsstudent*

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk (IGIS)

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Stavanger

e-post: belomeland@gmail.com Mobil:41256523

Vedlegg 3



Samtykkeerklæring

Jeg/vi har fått informasjon om forskningsprosjektet «Det hjelper å ha noen i ryggen» *En kvalitativ undersøkelse om hvordan elever med høyt skolefravær, deres foreldre samt lærere opplever ivaretagelsen av elevenes faglige og sosiale deltakelse i skolen,* og bekrefter med dette at jeg/vi vil være med i prosjektet og bli intervjuet.

Jeg/vi er klar over at det er mulig å trekke seg fra deltakelse i prosjektet når som helst, og uten begrunnelse.

Denne samtykkeerklæringen vil bli oppbevart av prosjektleder så lenge prosjektet varer. Det innsamlede materialet vil bli anonymisert og lydopptak vil bli slettet etter prosjektavslutning.

Informanten(e) får en kopi av denne samtykkeerklæringen.

Sted

Dato

Informanten(e)s navn

Informanten(e)s signatur



Marieke Bruin

4036 STAVANGER

Vår dato: 02.02.2018

Vår ref: 58148 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 06.01.2018 for prosjektet:

58148	<i>En kvalitativ undersøkelse om hvordan elever med høyt skolefravær og deres foreldre blir møtt av skolen. Hvordan kan erfaringene bidra til utvikling og kunnskap om hvordan elevenes faglige og sosiale deltakelse kan sikres av skolen?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Marieke Bruin
Student	Brit Elin Lomeland

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

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

Vennlig hilsen

Dag Kiberg

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Brit Elin Lomeland, belomeland@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 58148

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget (lærere, elever, foreldre) vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet, men vi gjør oppmerksom på at NSD har endret navn til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS og ber om at dette redigeres. Det skal også legges til kontaktopplysninger til daglig ansvarlig (Marieke Bruin).

Vi minner om at selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Det fremgår av meldeskjema og intervjuguide at det kan være aktuelt å registrere diagnoser til barna. Det kan derfor fremkomme sensitive personopplysninger om helseforhold.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at lærere har taushetsplikt, og at de ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltperson direkte eller indirekte, med mindre det blir innhentet samtykke fra den enkelte til dette. Det er svært viktig at intervjuet gjennomføres på en slik måte at taushetsplikten overholdes. Intervjuer og informanter har sammen ansvar for dette, og bør innledningsvis i intervjuet drøfte hvordan dette skal håndteres.

METODE

I meldeskjema er det krysset av for at data samles inn ved personlig intervju, gruppeintervju og observasjon. På bakgrunn av øvrig dokumentasjon vurderer vi at det kun skal registreres personopplysninger i forbindelse med intervjuene. Dersom personopplysninger blir samlet inn ved hjelp av observasjon, skal informanter få informasjon og samtykke til dette. Vi ber også om at utfyllende informasjon sendes til personverombudet@nsd.no.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Prosjektslutt er oppgitt til 30.06.2018. Det fremgår av meldeskjema og informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn

- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>