



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

| | |
|---|---|
| Studieprogram: Master i spesialpedagogikk | Vårsemesteret, 2020 Konfidensiell |
| Forfatter: Tina Hidle | (signatur forfatter) |
| Veileder: Trude Havik | |
| Tittel på masteroppgaven: Skolens ansatte og samarbeidspartneres kunnskap og erfaring med skolefravær Engelsk tittel: The school`s staff and partners knowledge and experience with school absenteeism | |
| Emneord: Skolefravær, ulike typer skolefravær, forebyggende tiltak, fokusgruppe intervjuer | Antall ord: 11 165 + vedlegg/annet: 3 Stavanger, 08.06.2020 |

Forord

Denne masteroppgaven ble skrevet som en del av pilotprosjektet «On the frontline» noe som har vært givende og spennende. Å få være en del av et prosjekt med dyktige forskere har vært motiverende og kunnskapsrikt og deres engasjement har smittet over på meg. Jeg er så takknemlig for alle erfaringene jeg sitter igjen med og som master student var det en unik mulighet å være en del av et større forskningsprosjekt.

Min veileder, Trude Havik har vært betydningsfull i denne prosessen. Hun inspirerte meg tidlig med sitt engasjement og kunnskap på feltet, og jeg er takknemlig for at hun tok meg under vingene. Jeg er takknemlig for at hun inspirerte meg til å skrive en artikkelbasert master og at hun alltid gav meg grundige tilbakemeldinger og oppløftende ord da det behøvdes i prosessen. Tusen takk!

Stavanger, juni, 2020

Tina Hidle

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Overbygg | 4 |
| Innledning..... | 5 |
| Forskningsdesign..... | 6 |
| Presentasjon og drøfting av analyse og resultat som ligger til grunn for resultat som er presentert i artikkelen, men ikke naturlig å innlemme i artikkelen | 10 |
| Konklusjon | 19 |
| Litteraturliste | 20 |
| Artikkel | 24 |
| Sammendrag..... | 25 |
| Abstract | 25 |
| Introduksjon | 25 |
| Teoretisk rammeverk..... | 26 |
| Problemstilling..... | 29 |
| Metode | 30 |
| Resultat..... | 31 |
| Diskusjon | 36 |
| Konklusjon | 39 |
| Litteraturliste | 40 |
| Vedlegg 1, forfatterveiledning for forskningsartikler, spesialpedagogikk | 44 |
| Vedlegg 2, intervjuguide | 49 |
| Vedlegg 3, Samtykkeerklæring..... | 52 |

Overbygg

Innledning

For få år siden ble de fleste elever som hadde fravær fra skolen uten dokumentasjon, omtalt som skulkere. De senere årene har derimot begrepet skolevegring blitt mye mer omtalt både i skolen, i støtteapparat, blant foreldre, i media og i forskning (Havik, 2018). I og med at skolevegring har blitt et mye omtalt begrep, kan en stille spørsmål om dette skyldes økt rapportert forekomst av elever med skolevegring eller om det skyldes en mer presis begrepsbruk av skulk versus skolevegring. Det kan også tenkes at skolevegring har overtatt som begrep når en omtaler elever med udokumentert fravær og dermed det økte fokuset i media (Havik, 2018).

Skolen er en sentral kontekst for barn og unges utvikling. Elever med mye fravær vil ha større sannsynligheten for å ha en avvikende normal utvikling (Heyne, Gren-Landell, Melvin & Gentle-Genitty, 2019). Kearney og Crazcyk (2014) viser til sammenhenger mellom skolefravær og stoffmisbruk, vold, selvmordsforsøk, risikabel seksuell oppførsel, tidlig graviditet, kriminell oppførsel, skader og sykdom. Skolefravær kan også være en del av større problemer som angst og forstyrrende oppførsel grunnet familieforhold, skolesituasjon eller samfunnsrelaterte problemer (Kearney & Albano, 2004). Videre viser også longitudinelle studier sammenhenger mellom skolefravær og senere negative konsekvenser i det voksne liv, som økonomiske problemer, problemer med ekteskap, yrkesmessige problemer og psykososiale problemer (Hibbett et al. 1990; Tramontina et al. 2001; US Census Bureau 2005 referert i Kearney & Crazcyk, 2014).

Skolefravær er et utfordrende tema og spesielt for alle involverte, både for eleven selv, foreldre, lærere og andre ansatte ved skolen og fagfolk i støtteapparatet (Havik, 2018). Denne masteravhandlingen omhandler temaet skolefravær og overbygget vil gi en presentasjon av studiens forskningsdesign. Videre presenteres drøfting av analyse og resultat, som ligger til grunn for resultatene som er presentert i artikkelen: skolens ansatte og samarbeidspartneres kunnskap og erfaringer med skolefravær, men som det ikke er naturlig å innlemme i artikkelen. Grunnet rammene til en artikkel vil det ikke være rom for en utfyllende beskrivelse av forskningsdesignet, og derfor vil det bli gjort i dette overbygget. Det vil være noe gjentakende teori i artikkelen og overbygget, men mer utdypende i overbygget. Videre vil det bli presentert ny teori i overbygget for å belyse resultatet som ligger til grunn for resultat som er presentert i artikkelen, men ikke naturlig å innlemme i artikkelen.

Forskningsdesign

Når en planlegger et forskningsprosjekt, defineres en problemstilling med utgangspunkt i relevant teori og tidligere forskning. Problemstillingen gir retningslinjer for hvordan vi utformer prosjektet, som kalles prosjektets design. Prosjektets design beskriver retningslinjer for hvordan forskeren tenker seg å utføre prosjektet (Thagaard, 2018).

Min studie inngår i prosjektet: «*On the frontline*» som i Norge er ledet av førsteamanuensis Trude Havik ved Læringsmiljøseneteret, Universitetet i Stavanger og psykologspesialist og førsteamanuensis Jo Magne Ingul ved RKBUE, NTNU. Prosjektet «*On the frontline*» skal testes også i andre land, og har til hensikt å teste ut etablering av fraværsteam i skolen. Denne studien er en del av en utprøving av tiltaket, hvor skoler i Rogaland og Trøndelag er delaktige. Skolene i prosjektet vil delta i ulike workshops om temaet skolefravær. Videre er det verdt å nevne at min artikkel ikke vil kunne si noe om prosjektets resultat, da dette er et prosjekt som ikke vil avsluttes før etter min masterstudie er ferdig. Mitt mål med denne studien var å analysere resultater fra fokusgruppeintervjuene for å undersøke hvilke kunnskaper skoler og samarbeidspartnere har om skolefravær og hva de gjør i dag, før de gikk i gang med prosjektet «*On the frontline*». I fokusgruppeintervjuene ble skolene bedt om å svare på spørsmål som omhandlet definisjon av problematisk fravær, arbeid med å redusere skolefravær, oppfølging av fravær og tilstedeværelse og hvordan skolene responderer på skolefravær.

Intervju som metode

I prosjektet «*On the frontline*» benyttes blant annet fokusgruppeintervju som design. Ved intervju som metode vil samtalen kunne bidra til å utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over en situasjon (Thagaard, 2018). Tidligere har akademiske intervjuer generelt foregått mellom to personer, men i dag blir fokusgruppeintervjuer oftere benyttet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved fokusgruppeintervju vil en få opplevelsene og refleksjonene til en gruppe mennesker, i motsetning til ved tradisjonelle intervjuer med en enkeltperson. I et fokusgruppeintervju vil deltakerne gi respons og diskusjon omkring deres synspunkter og refleksjoner samlet. Det vil bidra til å utdype et tema i enda større grad (Thagaard, 2018). I et fokusgruppeintervju er ikke formålet å komme til enighet, men å få forskjellige synspunkter på saken. Fokusgruppeintervjuer brukes gjerne om en undersøker et nytt område eller om en

undersøker følsomme og tabubelagte temaer, da gruppesamspillet kan gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige. Et godt gruppesamspill kan derimot også være med å redusere moderatorens kontroll over intervjuet og det livlige samspillet kan medføre at intervjuet får et kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved å benytte fokusgruppeintervjuer får en mulighet til å intervju flere personer, noe som er relevant for dette prosjektet da «*On the frontline*» inkluderer både lærere, hjelpeinstanser og andre relevante ansatte på skolen. Fokusgruppene består blant annet av lærere, miljøarbeidere, skoleledelse, helsesykepleier, pedagogisk-psykologisk tjeneste og ledelse i skolen. Mangfoldet i gruppen gjør at de kan dele sine erfaringer og synspunkter og spille hverandre gode. Ved å inkludere flere personer med ulik bakgrunn og kompetanse vil en kunne få bredere refleksjon enn når enkeltpersoner intervjues. I og med at prosjektet «*On the frontline*» skal forgå over tid og krever at skolene jobber i team, er fokusgruppeintervju en god metode for å innhente data til dette prosjektet. På den måten kan man allerede i intervjuet begynne å spille på styrkene til den enkelte. Skolefravær er et komplekst tema og det er vanskelig å gi en fasit på hvordan forebygge, da alle saker er individuelle. Samtidig er det også et tema hvor det kan være vanskelig å lykkes, noe som kan føre til at noen opplever det som ubehagelig å delta på individuelle intervju. Dermed er fokusgruppeintervju en god metode for dette prosjektet. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at fokusgruppeintervjuer er noe som gjerne blir benyttet ved følsomme temaer, noe skolefravær kan være da det er noe skolene ikke alltid lykkes med. Kvale og Brinkmann (2015) hevder videre at en benytter fokusgruppeintervjuer for å få flere personers synspunkter. Dette er gjort i prosjektet «*On the frontline*», hvor intervjuene består av personer med ulik rolle, erfaring og utdanning, som gjør at en får flere personers synspunkter.

Optimalt sett skulle prosjektet ha undersøkt flere sider ved skolefravær, eksempelvis perspektivene fra elever, foreldre og andre hjelpeinstanser som ikke er deltakende i teamene. Men siden denne studien handler om skolens rolle og etablering av fraværsteam i de deltakende skolene, vil informantene i fokusgruppene belyse problemstillingen på en god måte

Analyse

Analysen er gjort ved bruk av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). «Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere tematiske mønstre i kvalitative datamaterialer» (Clarke & Braun, 2006, s. 79). Gjennom seks steg beskrives metoden, men analyse er ikke en lineær prosess hvor man går fra et steg til neste. Det er en prosess hvor en

går gjennom stegene etter behov og på denne måten er det en prosess som kan vare lenge (Clarke & Braun, 2006). Videre blir de ulike fasene i tematisk analyse presentert kort. Fase 1 handler om å bli kjent med datamaterialet. Det handler om å transkribere og få god oversikt over dataen, og det anbefales å lese minst en gang gjennom datasettet før koding. Fase 2 er selve kodingen. Fase 3 er søking etter tema. Fase 4 er gjennomgang av kategorier. Fase 5 er definering og benevning av kategorier og hvor man lager en tematisk oversikt over datamaterialet. Siste er fase 6, som handler om å skrive en rapport (Clarke & Braun, 2006).

Som vist til så handler fase 1 om å bli kjent med datamaterialet, noe jeg gjorde ved å transkribere de seks intervjuene i Nvivo12. Gjennom transkriberingen ble jeg bedre kjent med datamaterialet. Etter transkriberingen var ferdig leste jeg gjennom datamaterialet noen ganger for å bli enda bedre kjent med hva informantene vektla i intervjuene. I fase to hvor kodingen skjer, startet jeg med å finne koder som gikk under spørsmålet «hva vet skolene og samarbeidspartnere om skolefravær?». Videre fant jeg også koder som gikk under spørsmålet som handler om «hva gjør skolene og samarbeidspartnere med skolefravær?». I fase 3 hvor en søker etter tema, sorterte jeg kodene. I denne fasen hadde jeg spesielt problemstillingen i bakhodet for å sikre at jeg satt igjen med temaer som besvarte problemstillingen. Likevel opplevde jeg å ha flere koder som ikke svarte på problemstillingen og dermed måtte kuttes. I fase 4 hvor gjennomgangen av kategorier foregikk, så jeg tydelig at noen av temaene svarte på noe av det samme og på den måte kunne slås sammen. Grunnet rammene for en artikkel, ble det også brukt en del tid på å bestemme hvilke tema som skulle plasseres i artikkelen versus overgangen. Temaene som ble valgt for artikkel blir presentert i resultatkapittelet i artikkelen. I fase 5 hvor definering og benevning av kategorier skjer vil også en tematisk oversikt over datamaterialet med passende underkategorier valgt ut. Underkategoriene var viktige kategorier men hadde ikke nok datamateriale til å være en hovedkategori. Flere av kategoriene fikk også flere underkategorier da jeg opplevde at det var en sammenheng mellom dem. I fase 6 hvor selve skriveprosessen foregår, vet jeg nå at en må regne mye tid. Selv om også de de fem første fasene tok tid å gjennomføre, ligger den største jobben i fase 6. For meg var det krevende å skape den røde tråden mellom teori og resultat, og måtte endre på strukturen flere ganger. I denne fasen var det også viktig å velge ut sitater og utdrag fra intervjuene som belyste både kategoriene og underkategoriene på en helhetlig måte.

Validitet og reliabilitet

Validitet i kvalitativ forskning handler om en har undersøkt det en hadde til hensikt å undersøke (Krumsvik, 2015). En knytter validitet til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data (Thagaard, 2018). Videre viser Thagaard til Silvermann (2014:84) som argumenterer for at en kan styrke validiteten gjennom å vektlegge transparens. Det vil si at en beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkninger og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene en har kommet frem til. En kan dermed presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkningene en kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten en har studert. Grunnet rammene for artikkel var det ikke rom for utdypende delkapitler under metodekapittelet, men artikkelen viser kort og konsist hvordan analyseprosessen gav grunnlag for resultatene.

En annen måte å sikre validitet i forskningsprosessen kan være ved å gjennomføre en «member checks». Det vil si at jeg kunne sendt informantene resultatkapittelet, slik at de fikk mulighet til å lese og gi tilbakemeldinger for å sikre at deres opplevelser var inkludert og gjenkjennbare (Lincoln & Guba, 1985). Dette hadde sikret den indre validiteten og at funnene var riktige. Det ble ikke gjort da tiden ikke strakk til og skolene hadde travle dager i forbindelse med stenging av skoler og hjemmeskole i forbindelse med koronapandemien.

Reliabilitet handler om å kritisk vurdere om prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte. Reliabilitet refererer til at om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville kommet frem til det samme resultatet (Thagaard, 2018). Videre viser Silverman (2011) til at alle personer vil analysere og tolke ulikt, basert på egen bakgrunn. Nettopp derfor vil det være vanskelig for en forsker å reprodusere andres forskning. Videre er denne studien basert på skoler og samarbeidspartneres kunnskap om skolefravær og hva de gjør for å forebygge fravær. Resultatene en annen forsker ville fått ved å gjennomføre samme studie om noen år, vil gjerne vært annerledes da informantenes kunnskaper kan endre seg over tid. Dermed er det viktig at forskeren styrker reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig. Dette vil si at en må gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn. I denne studien er det i artikkeldelen blitt gjort kort rede for studiens fremgangsmåte før det ble gjort mer detaljert i overgangen.

Reliabiliteten kan også styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet, enten som et samarbeid eller ved at en får en annen forsker til å utføre en kritisk evaluering av fremgangsmåten i prosjektet (Thagaard, 2018). Dette er en studie basert på prosjektet «*On the frontline*», som gjennomføres av Trude Havik og Jo Magne Ingul. De har også samlet inn datamateriale (gjennomført fokusgruppeintervjuene) denne studien baserer seg på. Dette betyr at også de er godt kjent med datamaterialet som er grunnlaget for studiens resultater.

Forskningsstegene er beskrevet på en så transparent måte som mulig i artikkelen, der også deltakerne og forskningsprosedyrer beskrives. Videre blir analysemetoden kun nevnt kort, da stegene i analysen blir beskrevet mer detaljert i overbygget. Dette gir også andre en større mulighet til å vurdere om funnene kan overføres til andre settinger, og på den måten vil den indre validiteten eller troverdigheten være viktig for å sikre studiens pålitelighet (Lincoln & Guba, 1985).

Presentasjon og drøfting av analyse og resultat som ligger til grunn for resultat som er presentert i artikkelen, men ikke naturlig å innlemme i artikkelen

Dette overbygget har til hensikt å presentere og drøfte analyse og resultat som ligger til grunn for det som er presentert i artikkelen, men som ikke er naturlig å innlemme der. Resultatet som blir belyst i dette overbygget var ikke unaturlig å inkludere i artikkelen da det ikke passet i gitte rammer for en artikkel. Resultat som vil bli presentert i overbygget belyser studiens problemstilling: hva skoler og samarbeidspartnere vet om skolefravær og hva de gjør.

Resultatet som videre blir presentert og drøftet, handler om at informantene ikke skilte mellom ulike typer skolefravær. I teori deles skolefravær ofte i ulike typer fravær, der de vanligste typene er skulk, skolevegring, foreldremotivert fravær og skoleeksklusjon (Heyne et al., 2019). Overbygget har hovedfokus på de vanligste fraværstypene skulk og skolevegring, siden det var det informantene fokuserte mest på. Videre blir ikke skole eksklusjon nevnt i resultatdelen da informantene ikke vektla denne typen skolefravær. Likevel blir skole eksklusjon kort beskrevet under det teoretiske rammeverket da jeg finner det relevant å nevne som en av de vanligste typene skolefravær.

Teoretisk rammeverk

Ulike typer skolefravær

Skolevegring

Skolevegring er en type skolefravær som defineres som at barn og unge (a) viser motvilje eller nekter å gå på skolen, som fører til forlenget fravær, (b) eleven er vanligvis hjemme, noe også foreldrene er klar over, (c) eleven viser emosjonelle vansker i forhold til å gå på skolen, (d) eleven viser utagerende atferd når foreldrene prøver å få barnet på skolen, (e) foreldrene har prøvd å få barnet til å gå på skolen (Berg, 1997, 2002; Berg, Nichols, & Pritchard, 1969; Bools, Forster, Brown, & Berg, 1990, referert i Ingul, Havik & Heyne, 2019). Skolevegrere er ofte elever som er interesserte i skolearbeidet og ønsker å gå på skolen, men får det ikke til (Havik, 2018). Videre viser Havik til King og Bergnstein (2001) som definerer skolevegring som «vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag».

Tidlige tegn på skolevegring kan være kvalme, hodepine eller magesmerter og særlig på morgenen eller kvelden før en skoledag. Dette er somatiske eller psykosomatiske plager som vanligvis går over så fort barnet vet at det slipper å gå på skolen. Ubehaget barnet kjenner på kan være knyttet til spesielle fag, lærere eller aktiviteter som kroppsøving, ha en prøve eller fremføring av gruppearbeid eller andre krevende sosiale eller faglige aktiviteter på skolen (Havik, 2018). Skolevegring er noe som gjerne oppstår plutselig, og oppstår i mange tilfeller etter at barnet har tilbragt mye tid hjemme og da i form av gyldig fravær, sykdom eller skoleferie. Etter en slik periode borte fra skolen kan det oppstå motstand i forhold til å gå på skolen igjen. For andre oppstår problemet gradvis, der barnet over en periode sporadisk er borte fra skolen (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008).

Når en elev unnlater å gå på skolen over en periode vil en fort komme inn i en ond sirkel hvor lærere og foreldre prøver å finne roten til problemet samtidig som tiden går. Jo lenger et barn er borte fra skolen, jo vanskeligere blir det å returnere til skolen igjen. Dette kommer av at når barnet er hjemme vil det gjerne henge etter med skolearbeid, komme ut av rutiner og bli vant med å være hjemme og gjøre morsommere ting som å se på tv eller bruke tid på datamaskinen. Ved å isolere seg hjemme vil også den jevnlig sosiale kontakten med klassekamerater som

oftest opphøre. Vennene finner seg gjerne nye venner og skolevegreren går ofte rundt å er redd for å møte klassekameratene (Thambirajah et al., 2008).

Videre viser også Thambirajah og kolleger (2008) til at når en som strever med skolevegring blir hjemme, reduseres angsten mot å gå skolen, men i det lange løp vil det å bli borte fra skolen over tid gjøre angsten verre. Det kan føre til at andre situasjoner blir vanskelige, slik som å gå ut med familien, bli med på butikken eller å ta bussen. Dette kan igjen føre til at barnet dermed unngår disse situasjonene og isolerer seg selv hjemme, som igjen fører til at barnet mister den lille selvtilliten en hadde og føler seg deprimert og begynner å slite mer sosialt (Thambirajah, 2008).

Skulk

Berg (1997) definerer skulk som elever som er borte fra skolen og som prøver å skjule dette for foreldrene sine. En bredere definisjon av begrepet kan generelt være fravær fra skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Andre definisjoner av skulk kan være elever som er borte 20% eller mer innenfor en seks-ukers periode (OJJDP, 2006 referert i Heyne et al., 2019). Etter Bergs (1985) forklaring av hovedforskjellen mellom skolevegring og skulk som var at skulkere skjulte det for foreldrene sine, la Galloway (1976) til at skulk også kan bli holdt skjult for lærere ved å registrere seg på skolen fra morgenen, for å så være fraværende resten av dagen (Heyne et al., 2019). Heyne et al. (2019) viser også til Pilkington og Piersel (1991) som hevder at det er typisk at foreldre av skulkere ikke er klar over problemet før de blir gjort oppmerksomme på det av skolen.

En nyere studie gjort av Keppens og Spruyt (2017b) belyste at skulk omhandlet flere faktorer, som at de skulket alene eller i grupper, foreldre som visste om skulkingen og om foreldre som godtok eller ikke godtok skulkingen. De fant også i denne studien at 40% av skulkerne kan ses i sammenheng med foreldremotivert fravær, da mange foreldre var klar over at deres barn var fraværende fra skolen. Videre fant de at 33% av elevene som skulket ikke hadde foreldre som var klar over det, noe som kom av at eleven tilbrakte tiden borte fra hjemmet. Denne gruppen beskriver Keppens og Spruyt som det mange forbinder med «tradisjonelle skulkere». Den tredje kategorien var de resterende 27% som skulket sammen med andre ungdommer borte fra hjemmet (Heyne et al., 2019).

Grunner til skulk og generelt skolefravær har vært mye studert, og funnene varierer basert på metodisk tilnærming (Reid, 2005). For eksempel fant Tyerman (1968) i en studie at hjemmebakgrunn og sosiale omstendigheter var primære grunner for skolefravær blant elever. Videre viser Reid (2005) til egen studie fra 1985, der skolebaserte grunner som mobbing, pensum og dårlig undervisning var hovedgrunnen til skulk blant de elevene han studerte. Likevel viser Reid (2005) også til at alle studier av skulk og skolefravær skyldes sosiale, psykologiske eller institusjonelle forhold. Kinder et al (1996) viste også til funn basert på 160 elever fra syv år og oppover at hovedgrunnene til skulk og utagerende oppførsel var: påvirkning fra venner og jevnaldrende, relasjoner til lærere, innhold og prestasjon av pensum, familieforhold, mobbing eller forhold i klasserommet som mangel på kontroll fra lærerens side eller elevs læringsproblemer.

I en annen studie basert på profesjonelle og ansatte i skolesektoren, fant Kinder et al. (1995) at hovedgrunnen til skulk skyltes personlige, familiære eller miljømessige faktorer. Ved personlige grunner til skolefravær ble faktorer som mangel på selvtillit, sosiale ferdigheter, dårlige relasjoner til jevnaldrende, spesielle behov, mangel på konsentrasjon og mangel på selvkontroll vektlagt. Ved familiære grunner til skolefravær ble fraværende foreldre, foreldre som ikke ser verdien av utdanning, mangelfull oppfølging fra foreldre og økonomiske problemer vektlagt. Miljømessige grunner knyttet til skolefravær var knyttet til sosioøkonomisk bakgrunn, lokal beliggenhet og problemer relatert til området barnet vokste opp i.

Videre viser Reid (2005) til studier der skulkere og elever med vedvarende fravær, mest sannsynlig kom fra et hjem med vanskeligheter og ugunstige sosiale forhold (Whitney, 1994; Hallam, 1996; Reid, 1999; Atkinson et al., 2000; Ireson & Hallam, 2001 referert i Reid, 2005). Videre viser også tidligere studier en klar sammenheng mellom skulk og generelt skolefravær og lavere akademiske ferdigheter sammenlignet med andre elever. Studien viser også til sammenheng mellom skulk og generelt lavere selvfølelse, mer nevrotiske oppførsel og oftere antisosiale problemer. Videre viser også studien til andre vanlige trekk hos skulkere, som å ikke bli likt av andre elever, de fremstår ofte som ulykkelige, tyr ofte til tårer, har dårligere konsentrasjon, lyver oftere, oftere ulydige og har ved mer enn en anledning stjålet noe (Reid, 1999). Når det gjelder grunnen til at elever skulker skolen viser Reid (2005) til at de fleste skulkere sier at de gjør det på grunn av kjedsomhet, og halvparten av disse skulkerne hevder at de ikke angrer på at de skulker.

Forskjellen mellom skolevegring og skulk

Skolevegrere kjennetegnes ofte som barn og unge som ikke går på skolen grunnet emosjonelle problemer. Skolevegrere skiller seg gjerne tydeligst fra skulkere ved at skolevegrerne ønsker å gå på skolen, men ikke klarer det. Skulkerne derimot velger å være borte fra skolen. Et annet vanlig skille er at vegrerne oftest har sterke skoleprestasjoner, mens skulkerne oftere har svake skoleprestasjoner. Skulkerne legger også sjeldent skjul på at de ikke liker skolen, mens vegrerne gjerne ønsker at de kunne være deltakende. Skulkerne unngår ofte både skolen og hjemmet, mens vegrerne sitter hjemme og ønsker at de klarte å komme seg ut. Vegrerne er ofte åpne om problemene sine ved å komme seg på skolen, i forhold til skulkerne som oftest gjør alt for å skjule at de skulker (Thambirajah et al., 2008).

Foreldremotivert fravær

En annen type fravær som det ikke er like mye forsket på men som også forekommer, er foreldremotivert fravær. At foreldre holder barna sine hjemme kan skyldes ulike grunner, som f.eks. psykisk eller fysisk sykdom hos foreldrene (Havik, 2018). Videre viser Reid (2014) til at foreldrene gjerne holder barna sine hjemme fra skolen for å skjule ulike typer misbruk i hjemmet. Ved å holde barnet sitt hjemme fra skolen kan det også gi foreldrene trygghet i form av praktisk hjelp som å passe yngre søsken (Havik, 2018). Andre grunner til at foreldre holder barnet sitt hjemme, kan skyldes egne rus- og alkoholproblemer som igjen kan resulterer i at foreldrene ikke er i stand til å vekke barnet om morgenen slik de når skolen tidsnok. De kan også velge å holde barnet hjemme for å få hjelp til dagligdagse gjøremål som de ikke er i stand til å gjennomføre selv (Havik, 2018). Videre viser også Havik (2018) til at noen foreldre holder barnet hjemme for å skjule spor av mishandling som blåmerker og sår.

Andre grunner til at foreldre holder barna sine hjemme, kan være at de selv ikke verdsetter utdanning eller selv har negative erfaringer med skolen. Andre grunner kan være at de er kritiske til ulike situasjoner på skolen eller har religiøse grunner til å holde barnet hjemme (Havik, 2018). Reid (2006) hevder at foreldremotivert fravær kan i forhold til andre typer skolefravær være ekstra vanskelig å kategorisere, da barna sjelden forteller på skolen at det er foreldrene som holder dem hjemme. Foreldremotivert fravær er dermed vanskelig å kartlegge på en sikker måte og omfanget av denne type fravær vil dermed være usikkert (Havik, 2018).

Skole eksklusjon

En annen undergruppe av skolefravær som ikke er like utbredt innen forskning og teori, er gruppen elever som blir ekskludert fra skolen. Skole eksklusjon regnes som når en elev med et behov for ekstra støtte for å delta i klasseroms aktiviteter grunnet funksjonshemming, medisinsk sykdom, alvorlig sosiale- emosjonelle vansker eller atferdsvansker, ikke får dette tilrettelagt (Heyne et al., 2019). Når skolen ikke kan legge til rette for den nødvendige støtten kan foreldre oppleve å bli bedt om å hente barnet sitt fra skolen før skoledagens slutt. Andre elever kan oppleve å bli frarådet å delta i skoleleirer, utflukter og skolearrangementer fordi det er mer praktisk for skolen (Victorian Equal Opportunity and Human Rights Commission, 2012 referert i Heyne et al., 2019). Skole eksklusjon kan også oppstå når en elev blir oppfordret av skolen å være fraværende for å oppfylle kravene til skolens resultat. Eksempler på tilfellet kan være for ved nasjonale prøver hvor resultatene blir vurdert på gjennomsnittlige elevresultater (Heyne et al., 2019).

Forekomsten av skolefravær

Det er vanskelig å si noe om hvor mange elever som er fraværende fra skolen i Norge grunnet skolevegring eller skulk, da det mangler en nasjonal rapportering av skolefravær (Havik, 2018). Likevel anslås det at mellom 5-28 prosent elever har fravær i løpet av sin skolegang (Kearney, 2001). Videre viser (Havik, 2018) til andre studier som anslår at 10 prosent har fravær i løpet av et skoleår. Denne type fravær inkluderer både dokumentert og udokumentert fravær. Ulike studier viser også at forekomsten av skolevegring varierer mellom studier fra 0,4 til 5 prosent (Fremont, 2003; Granell, Vivas, Gelfand & Feldman mfl., 1984 referert i Havik, 2018). Videre viser en studie av et normalutvalg av elever fra sjetten til tiende trinn i syv norske kommuner, at 3,6% av elevene rapporterte at fraværet deres var relatert til skolevegring. Dette kan bety at minst en elev i hver klasse har tegn til skolevegring eller at de er i faresonen for å utvikle skolevegring (Havik et al., 2015).

I og med at en i forskning bruker ulike begreper om skolefravær, er det vanskelig å si noe sikkert om kjennetegn av de ulike fraværstypene. De fleste studier om skolevegring viser derimot ingen tydelige kjønnsforskjeller hos elever med skolevegring, mens noen studier rapporterer at flere gutter i grunnskolealderen enn jenter skulker. I en norsk studie rapporterte derimot noen flere jenter enn gutter at skolevegring var grunnen til skolefraværet sitt (Havik, 2018). Videre viser Reid (2005) at det rapporteres oftere om skulk blant gutter i grunnskolealder og at jenter har en

tendens til å skulke i tidlig tenårene. Likevel hevder Malcolm og kolleger (2003) at det generelt er flere jenter enn gutter som skulker, selv om det er mer blandet hos elever av minoritetsbakgrunn. Havik (2018) viser derimot til en studie fra USA hvor det vises få kjønnsforskjeller når det gjelder skulk, men at man kan tydelig se forskjeller i grunnene til at de skulker. Studien viste at jentenes skulking skyldtes mer familieforpliktelser, mens hos gutter var mer relatert til å ha få venner og å oppleve liten tilknytning til skolen (Finlay, 2005).

Tiltak mot skolevegring og skulk

Ved problematisk skolefravær må tiltak iverksettes for å forhindre videre fravær. Hvilke tiltak en skal sette inn kommer an på om fraværet er preget av skolevegring eller skulk. Når en elev har skolevegring eller viser tegn til dette, må en stabilisere tilstedeværelsen på skolen da fravær kan føre til mer fravær (Havik, 2018). Fraværet må derfor stoppes så fort som mulig, men hvordan en stopper fraværet er avhengig av risikofaktorer, hvor stort fraværet er og hvilke opprettholdende faktorer som er til stede (Havik, 2018). Videre viser Havik (2018) til at for elevene som sliter med skolevegring anbefales det tidlig å utarbeide en plan. Planen bør inneholde hvilke timer en skal begynne, hvor raskt kravet om fremmøte bør økes, hvilke justeringer som bør gjøres hjemme og på skolen, hvem som har ansvaret for hva, konkret hva som skal gjøres om tiltakene ikke virker og til slutt en dato for når planen skal evalueres (Kearney, 2016). I noen skolevegringssaker må skolen tilrettelegge spesifikt for elevene det gjelder, mens i andre mer alvorlige saker har ikke skolen de verktøyene en trenger og eleven har behov for tiltak fra terapeutiske instanser (Havik, 2018).

For elever som skulker skolen kan et spesifikt tiltak være å gi eleven økt positiv forsterkning på skolen (Reid, 2010). Videre må skolen oppleves belønnende, engasjerende, et sted de føler seg ønsket og et sted der voksne i skolen og medelever vil deg vel. For å forhindre skulk bør også belønnende faktorer utenfor skolen bli redusert når eleven er hjemme i skoletiden, slik at skolen gjøres enda mer attraktiv. Dette betyr også at foreldrene må involveres i dette arbeidet, og gjerne sammen med støtteapparater eller støttefunksjoner (Havik, 2018). Som allerede vist til oppga de fleste elever som skulker at de gjør det av kjedsomhet og derfor må skolen gjøres mer interessant og meningsfull (Reid, 2005).

Resultat og drøfting

Manglende skille mellom skolevegring og skulk

Informantene ble først bedt om å definere problematisk skolefravær. Her ble fravær over tid gjentatt, men fokuset ble som regel rettet mot skolevegring. Skulk ble i mye mindre grad definert og diskutert. Likevel ble grunnene til problematisk fravær definert i intervjuene og omtalt som fravær som foregår over tid, fravær som blir sett på som ugyldig eller fravær uten oppgitt grunn. Dette er grunner som kan omhandle skolefravær generelt, ikke bare skolevegring som ble hovedfokuset i intervjuene. En informant fra skole A svarte da de ble bedt om å definere problematisk fravær:

«(...) problematisk fravær er jo fravær som er mer enn det en regner som normalt forbigående sykdom. Det kan og være faktisk skolevegring om en tenker tradisjonelt at elever som ikke har lyst å gå på skolen og at de skylder på vondt i hodet og magen. Det kan og være problematisk om noen foreldre bevisst tar ut barnet fra skolen for ferier og så videre i viktige overgangsfaser, som skolestart».

Som nevnt var det ingen av informantene ved de deltagende skolene som hadde en klar definisjon på hva som skiller de ulike typene fravær. At de ansatte i skolen ikke har en klar definisjon på ulike typer fravær, kan skyldes at en i forskning har hatt lite fokus på å skille ulike typer fravær eller at det har vært utydelig definert. I forskning brukes gjerne begrepene om hverandre eller at alt blir omtalt som generelt fravær. Dette kan gjøre det vanskelig å vite hvor mange elever det er snakk om innenfor de ulike typene skolefravær. Media har også som nevnt fanget opp begrepet skolevegring og det publiseres ofte historier om barn og unge som sliter med å komme seg på skolen grunnet skolevegring. At det er et slikt fokus i media kan nok også føre til at det påvirker de som jobber i skolen. I intervjuene ble nemlig skolevegring nevnt mange flere ganger en skulk. Det betyr ikke nødvendigvis at det er mindre skulk, men for få år tilbake ble de fleste elever som hadde fravær uten dokumentasjon, omtalt som skulkere. De senere årene har begrepet skolevegring blitt mye mer omtalt både i skolen, i støtteapparat, blant foreldre, i media og i forskning (Havik, 2018). I og med at skolevegring nå er et mye omtalt begrep, kan en stille spørsmål om dette skyldes økt rapportert forekomst av elever med skolevegring eller om det skyldes en mer presis begrepsbruk av skulk versus skolevegring. Det kan likevel også tenkes at skolevegring har overtatt som begrep når en omtaler elever med udokumentert fravær og dermed det økte fokuset i media (Havik, 2018).

Likevel tolker jeg at informantene også snakker om skulk, men på grunn av forvirrende begrepsbruk blir det meste av skolefravær omtalt som skolevegring. At skulk ikke i like stor grad blir nevnt, betyr ikke nødvendigvis at de ikke mener de som skulker skolen. Skulk vil også i stor grad kunne kjennetegnes ved fravær som forgår over tid eller som er ugyldig eller uten oppgitt grunn. Selv om informantene i intervjuene ikke vektlegger begrepet skulk i særlig grad, tolker jeg det likevel som at de faktisk også snakker om skulk da de mye tydeligere presiserer at de snakker om skolevegring, mens annet fravær blir omtalt som skolefravær.

Videre ble ikke foreldremotivert skolefravær særlig vektlagt i intervjuene. Likevel nevnte noen av informantene fra en skole at de hadde kjennskap til foreldremotivert fravær. I det tilfellet kom det av at foreldrene selv hadde hatt et trøblete forhold til skolen eller at det skyltes foreldrenes egen psykiske helse. Som nevnt viser Havik (2018) til at fravær kan være motivert av foreldre om de selv har hatt et dårlig forhold til skolen og derfor velger å holde sitt barn hjemme. Disse foreldrene ser kanskje ikke verdien av utdanning. I dette tilfelle var det også angstproblematikk involvert, og dette samsvarer med at noen foreldre velger å holde barna sine hjemme grunnet egen psykiske helse (Havik, 2018).

At skolene ikke skiller mellom de ulike typene skolefravær kan bety noe for tiltak. Som vist tidligere trenger skulkere og skolevegrere ulike tiltak for å stoppe videre fravær. I studiens artikkel blir det vist til en rekke resultater som sier noe om hvordan skolene jobber med å forebygge skolefravær generelt, men det behøves ulike tiltak for skolevegrere og skulkere (Havik, 2018). En informant fra skole B uttalte at når de oppdaget skolefravær så ville de inn tidligst mulig og at: *«vi har en prosedyre på det sånn at alle kan bli trygge på og vet at sånn er det og det vet vi at funker sant»*.

Basert på uttalen fra denne informanten ser en at skolen har en prosedyre for hvordan de håndterer fravær og ikke egne prosedyrer for de enkelte fraværstypene. At skolene ikke skiller mellom de ulike typene skolefravær betyr ikke nødvendigvis at de ikke oppnår resultater, da det ifølge informanten er en prosedyre som fungerer for dem. Dette svarer likevel på det studiens problemstilling om hvilken kunnskap skoler og samarbeidspartnere har om skolefravær. Det viser igjen at det er mangel på kunnskap omkring feltet, da skolen ikke tydelig skiller mellom de ulike typene eller gir antydning til at de kjenner de ulike tiltakene for de ulike gruppene. Likevel må en ta med i betraktning at skolene selv uttaler at de har en prosedyre som

fungerer for dem, og sammen med resultatene i artikkelen så har skolene en del kunnskaper om skolefravær generelt og om hvordan forebygge fravær. Et tydelig begrepsskille i skolen kan også skyldes den unøyaktige begrepsbruken i både forskning, praksis og i media.

Konklusjon

Dette overbygget har hatt til hensikt å presentere og drøfte analyser og resultat som ligger til grunn for resultat som er presentert i artikkelen, men som det ikke er naturlig å innlemme i artikkelen. Resultatene ble presentert og drøftet ut ifra relevant teori og forskning rundt temaet. Skolene og samarbeidspartnere skiller ikke mellom ulike fraværstyper, og de definerer og snakker mest om problematisk fravær og skolevegring. Et manglende skille kan skyldes forvirring av begrepet i forskning og media, men det kan også handle om skolenes og samarbeidspartneres kunnskap om skolefravær.

Videre belyste overbyggingen kort noe av studiens svakheter, som at det er kun ansatte i skoler og samarbeidspartnere som er delaktige i studien, og andre perspektiver mangler. Likevel belyser studien både skoler og deres samarbeidspartneres kunnskaper om skolefravær og hva de gjør, noe som er en styrke, og som har relevans. Siden alle deltar i et prosjekt hvor de skal etablere skolefraværsteam, vil de forhåpentligvis ha nytte av dette i fremtidige fraværssaker i form av utvidet kunnskap og ved etableringen av fraværsteam. Dermed er også en av studiens styrker at skolene er med i «*On the frontline*», og forhåpentligvis får økt kunnskap om problematisk fravær for å bedre praksis for elevene som sliter. Likevel vil det være av betydning å forske mer på problematisk fravær i skolen fra andre perspektiver.

Litteraturliste

Berg, I., Casswell, G., Goodwin, A., Hullin, R., McGuire, R., & Tagg, G. (1985).

Classification of severe school attendance problems.

Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of Disease in Childhood*, 76, 90–91.

<https://doi.org/10.1136/adc.76.2.90>

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

Finlay, K.A (2005). Gender differences among truant youth. Denver, Colorado: National Center for School Engagement. An initiative of the Colorado Foundation for Families and Children.

Galloway, D. (1976). Size of school, socio-economic hardship, suspension rates and persistent unjustified absence from school. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 40–47.

<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02984.x>

Havik, T. (2018). *Skolefravær*. Gyldendal.

Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*,

18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>

Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>

Hibbett, A., Fogelman, K., & Manor, O. (1990). Occupational outcomes of truancy. *British Journal of*

Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>

Kearney, C.A. (2001). School refusal behavior in youth. A functional approach to assesment and treatment. I C.A. Kearney (red.). *What is school refusal behavior* (s.3-24). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28, 147–161. doi:10.1177/0145445503259263.

Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>

Kearney, C.A. (2016) *Managing school absenteeism at multiple tiers. An evidence-based and practical guide for professionals*. New York: Oxford University Press

Keppens, G., & Spruyt, B. (2017a). The development of persistent truant behaviour: An exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59, 353–370. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1339286>

Kinder, K., Harland, J., Wilkin, A., and Wakefield, A. (1995), *Three to Remember: Strategies for Disaffected Pupils*, Slough: NFER.

Kinder, K., Wakefield, A., and Wilkin, A. (1996), *Talking Back: Pupil Views on Disaffection*, Slough: NFER.

Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode ei innføring*. Fagbokforl.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Office of Juvenile Justice Delinquency and Prevention. (2006). *Model programs guide: Chronic truancy initiative*. Washington, DC: US Department of Justice and US Department of Education.

Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., and Kirk, S. (2003), *Absence from School: a Study of its Causes and Effects in Seven LEAs*, Report 424, Nottingham: DfES.

Pilkington, C. L., & Piersel, W. C. (1991). School phobia: A critical analysis of the separation anxiety theory and an alternative conceptualization. *Psychology in the Schools*, 28, 290–303. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199110\)28:4%3C290::AID-PITS2310280403%3E3.0.CO;2-K](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199110)28:4%3C290::AID-PITS2310280403%3E3.0.CO;2-K)

Reid, K. (1985), *Truancy and School Absenteeism*, London: Hodder & Stoughton.

Reid, K. (1999), *Truancy and Schools*, London: Routledge

Reid, K. (2005). The causes, views and Traits of School Absenteeism and Truancy: An Analytical Review. *Research in Education*, 74(1), 59-82.

Reid, K. (2006). The Views of Education Social Workers on the Management of Truancy and other Forms of Non-Attendance. *Research in Education*, 75(1), 40-57.

Reid, K. (2010). Finding strategic solutions to reduce truancy. *Research in Education*, 84 (1), 1-18.

Reid, K. (2014). *Managing school attendance. Successful intervention strategies for reducing truancy*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforl.

Thambirajah, M., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.

Tyerman, M. (1968), *Truancy*, London: University of London Press.

Whitney, B. (1994), *The Truth about Truancy*, London: Kogan Page.

Artikkel

Skolens ansatte og samarbeidspartneres kunnskap og erfaring med skolefravær

Sammendrag

Denne kvalitative studien undersøker ulike skolers ansatte og deres samarbeidspartneres kunnskap og erfaring med skolefravær, samt presenterer hva de gjør for å forebygge skolefravær. Studien baserer seg på fokusgruppeintervjuer ved seks skoler i to ulike fylker i Norge. Resultatene av studien indikerer at foreldreinvolvering og samarbeid med andre instanser kan være krevende. Videre viser studien at skolene ofte ser sammenhengen mellom problematisk fravær og psykisk helse, og at fraværregistrering og overganger er de forebyggende tiltakene de oftest iverksetter mot skolefravær.

Abstract

This qualitative study examines the knowledge and experience of school absenteeism at various schools' staff and their partners and presents what they do to prevent school absenteeism. The study is based on focus group interviews at six schools in two different counties in Norway. The results of the study indicate that parental involvement and collaboration with other agencies can be difficult. Furthermore, the study shows that schools often see the connection between problematic absenteeism and mental health, and that absence registration and safe transitions for the students is the most used preventive measures against school absence.

Introduksjon

Skolen er en sentral kontekst for barn og unges utvikling. Barn og unge som er fraværende fra skolen vil ha større sannsynlighet for å ha en avvikende normal utvikling (Heyne, Gren-Landell, Melvin & Gentle-Genitty, 2019). Videre viser Heyne med kollegaer til Carroll (2010) som hevder at skolefravær påvirker barn og unges læring og oppnåelse i en negativ forstand. Ved skolefravær vil det være en høyere risiko for narkotika bruk (Henry & Huizinga, 2007), drop-out (Christle, Jolivette, & Nelson, 2007) og arbeidsledighet (Attwood & Croll, 2006). Videre

er det også en sammenheng mellom skolefravær og forekomsten av unge kriminelle (Heyne et al., 2019). Kearney & Graczyk (2014) viser også til Rumberg (2011) som hevder at det finnes en sammenheng mellom problematisk skolefravær og senere avbrutt skolegang

Målet med denne studien er å undersøke hva utvalgte skoler og deres samarbeidspartnere vet om skolefravær og hva de gjør for å forebygge skolefravær. Studien har et kvalitativt design hvor datainnsamlingen består av fokusgruppeintervjuer av relevante ansatte i noen skoler samt deres samarbeidspartnere.

Teoretisk rammeverk

Problematisk skolefravær

Fravær på skolen kan bli sett på som problematisk om eleven 1) har mer enn 25% fravær fra skolen i minst to uker, 2) har store problemer med å delta i timene i minst to uker og med betydelig problemer for ungdommens eller familiens daglige rutiner eller 3) har minst ti fraværsdager i løpet av femten uker av et skoleår (Kearney, 2008). Skolefravær er et fagfelt med stor kompleksitet og spesielt om fraværet har vart over tid. Grunnene til fraværet kan være avgjørende for at eleven skal bli forstått og få hjelp til rett tid. Det er dermed viktig at foreldre og lærere raskt kartlegger hvorfor eleven ikke går på skolen, enten eleven ikke vil, ikke makter eller om det skyldes manglende motivasjon for skolearbeidet (Havik, 2018).

Videre deles skolefravær ofte i ulike typer fravær. De vanligste typer skolefravær er skulk, skolevegring, foreldremotivert fravær og skoleeksklusjon (Heyne et al., 2019). Denne studien vil omhandle skolevegring og skulk, fordi det er de mest omtalte typene skolefravær.

Skolevegring kjennetegnes kort med at eleven viser motvilje mot å gå på skolen og at foreldrene er klar over barnets fravær (Ingul, Havik & Heyne., 2019). Skolevegring er noe som kan oppstå gravis eller plutselig, og i mange tilfeller etter at barnet har tilbragt mye tid hjemme, som ved gyldig fravær, sykdom eller skoleferie (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Skulk defineres som elever som er borte fra skolen og som prøver å skjule dette for foreldrene sine (Berg, 1997). En bredere definisjon av skulk kan være generelt fravær fra skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015).

Psykisk helse hos elever med skolefravær

Elever med problematisk skolefravær kan ofte sees i sammenheng med andre psykiske helseplager som generell angst, separasjonsangst, sosial angst og depresjon (Kearney & Bensaheb, 2006). Studier viser også at det er en klar sammenheng mellom angst og skolevegring (Heyne et al., 2019). 50 % av barn og unge som blir henvist til BUP for skolevegring har diagnostiske kriterier som angstlidelser, depressive lidelser eller begge deler (Heyne, Sauter, & Maynard, 2015). Videre er det også viktig å vektlegge at skolevegring ikke alltid har en sammenheng med angst, skolevegring kan også oppstå hos barn og unge uavhengig av en angstlidelse (Havik, 2018).

Tidlige tegn på angst kan være konsentrasjons- og prestasjonsvansker. Angst kan også gi mange av de samme somatiske symptomene på skolevegring som hodepine, magevondt og pustebesvær. Mange med angst kan virke rastløse, ukonsentrerte og irritable da slike reaksjoner kan virke overdrevne, men er en nødvendig mestringsstrategi for å takle stressende situasjoner som de opplever i skolen (Havik, 2018). Sosial angst i klasserommet kan for eksempel være grunnen om en elev unngår å svare i klassen eller unngår ta kontakt med klassekamerater. Angstlidelser er relativt hyppige og oppstår ofte i barndommen. Angst har også en arvelig komponent men er også avhengig av miljøet for at det skal trigges. Det vil si om en foreldre er engstelig vil fort barnet også kunne bli engstelig. Dette vil si, om barnet vokser opp og ser sin mors angstreaksjoner, vil dette kunne påvirke barnet negativt i form av at foreldrens bekymring og behovet for kontroll overføres til barnet. På den måten kan en si at angst kan være smittsomt (Havik, 2018). Ingul og kolleger (2019) viser også til en studie av foreldre av skolevegrere, der foreldrene i større grad har vært behandlet for angstdiagnoser enn foreldre av elever uten skolefravær (Bools, Foster, Brown & Berg, 1990).

Forebygging av skolefravær

Forebyggende tiltak i skolen gjelder alle elever og har som mål å forebygge skolefravær generelt, men også skolevegring og skulk (Havik, 2018). Forebyggende tiltak kan være aktuelle å justere og tilrettelegge som en tidlig intervensjon når fraværproblematikken er i ferd med å oppstå. Det finnes flere gode forebyggende tiltak, som at elevene opplever en forutsigbar og trygg skolehverdag, gode relasjoner til lærer og andre elever, forebyggende tiltak mot mobbing og et mestringsorientert læringsmiljø. Andre faktorer som vil bli belyst i denne artikkelen vil

være tiltak som at skolen har et godt system for registrering av fravær, tilrettelegging ved overganger og et godt skole-hjem samarbeid (Havik, 2018).

Registrering av fravær

Et godt forebyggende tiltak mot skolefravær er å registrere hver elevs fravær. Kearney (2016) hevder at den mest suksessfulle og effektive strategien for å oppdage fravær er ved en daglig føring av elevers fravær. Havik (2018) viser også til at om skolen har et godt registreringsystem for å oppdage og registrere fravær vil en lettere kunne oppdage elever som har fravær fra timer, dager, fag, aktiviteter eller spesielle lærere. Dette gjelder også for de elevene som alltid kommer for sent til skolen eller som går hjem i løpet av dagen (Havik, 2018). Ved et godt og nøyaktig system for fraværregistrering vil en lettere kunne oppdage om det er et mønster i fraværet som kan gi informasjon om hvorfor eleven er borte. Hvis en elev er borte fra skolen ved sykdom er det viktig at skolen har et fast system på at foreldrene melder i fra om dette. Om skolen ikke hører noe fra foresatte om at eleven er borte bør avtalen være at skolen kontakter foreldrene (Havik, 2018).

Overganger

Livet er fullt av overganger og hvordan barn og unge takler disse overgangene viser Havik (2018) til Crockett, Petersen, Graber, Schulenberg et al.,(1989) som hevder at kan være avhengig av flere forhold. Dette er forhold som modenhet, mestringsressurser, miljøet på skolen, sosial støtte og hvordan skolen klarer å tilrettelegge og forbedre. Videre sier Havik (2018) til at det viktigste i overganger er at en ser og forstår at en sterk grad av engstelse ikke fører til vedvarende fraværproblematikk. Spesielt viktig er det for de elevene som viser tegn til skolevegring at de får tett oppfølging og blir trygge etter ferier, langvarig sykdom og andre avbrekk fra skolen. Alle overganger må forberedes, være oversiktlige og tydelige (Havik, 2018). Et eksempel på et nyttig tiltak kan være at elevene får møte en ny lærer før sommerferien, og at eleven får tilsendt informasjon og ukeplan på forhånd slik at elever og foreldre kan forberede seg på hva den første skoleuken skal inneholde (Havik, 2018). Forskning viser også at elever er mer utsatt for å utvikle skolefravær i overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen (Berg, 1997).

Foreldresamarbeid og foreldreinvolvering

Ved skolefravær blant barn og unge vil et nøkkelbegrep alltid være skole-hjem samarbeid. Det er skolen som har hovedansvaret for å tilrettelegge for gode samarbeidsrelasjoner mellom skole

og hjem. Relasjoner bygges lettest i fredstid og før eventuelle utfordringer skulle oppstå (Havik, 2018). Det er alle foreldres ansvar at barnet får opplæring, noe de fleste barn og unge i Norge i dag får i den offentlige grunnskolen. Om foreldre ikke får barna sine på skolen, kan mange foreldre oppleve at det er deres feil og føle seg mislykket. Foreldre kan oppleve å bli tildelt skylden for at deres barn ikke mestrer å gå på skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). Skolen må prøve å unngå at foreldrene føler skyld, fordi det som oftest er sammensatte grunner. Samarbeid mellom skole og hjem vil være sentralt i å både forebygge og iverksette tiltak mot skolefravær. Skolen kan nemlig ikke løse skolefraværspromblematikken alene, det kan heller ikke foreldrene. Derfor er et godt samarbeid essensielt for barn som er fraværende fra skolen. Likevel er det dessverre slik at mange ansatte i skolen opplever et manglende samarbeid fra foreldre av barn med skolevegring (Havik et al., 2014).

Samarbeid med instanser

Ved komplekse fraværssaker vil det ofte være behov for å søke hjelp og støtte hos støtteinstanser. Slike instanser kan være pedagogisk-psykologisk tjeneste, skolehelsetjeneste, fastlege, spesialhelsetjeneste og barneverntjeneste. Å samarbeide med andre instanser kan spesielt være nyttig når det ikke skjer fremgang i allerede tilrettelagte saker og om elever har vært borte fra skolen over lang tid. I samarbeid med andre instanser kan skolen motta veiledning, konkrete råd, behandling, praktisk hjelp, utredning, videre henvisning og bistå samarbeidet mellom skolen og hjemmet. Arbeidet mellom de ulike instansene må være koordinert slik at alle jobber mot et felles mål slik at en kan nå målet raskest mulig (Havik, 2018).

Problemstilling

Studien har som formål å undersøke hva skoler og deres samarbeidspartnere vet om skolefravær og hva de gjør for å forebygge problematisk fravær. Følgende problemstilling er derfor definert:

Hva vet skolens ansatte og deres samarbeidspartnere om skolefravær- og hva gjør de?

Metode

Denne artikkelen baserer seg på data fra fokusgruppeintervjuer av relevante ansatte i skolen og deres samarbeidspartnere. I et kvalitativt forskningsintervju er intervjupersonene delaktige ved å skape mening og forståelse om et bestemt emne (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av intervju som forskningsmetode er målet en samtale med en viss struktur og hensikt, men forskningsintervjuet vil gå dypere enn den spontane meningsutvekslingen som foregår i hverdagen. Hensikten er å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd. Formålet ved det kvalitative forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne studien er metoden brukt med hensikt å kunne svare på problemstillingen som handler om hva skoler og samarbeidspartnere vet om skolefravær og hva de gjør. Gjennom intervjuene delte deltakerne sin kunnskap og erfaring om skolefravær, noe som betyr at det er mulig å si noe om studiens hensikt. Gjennom fokusgruppeintervjuene skapte informantene mening og forståelse rundt hvilke kunnskaper skolene har om elevers skolefravær og hva de gjør for å forebygge problematisk fravær.

Utvalg

Fokusgruppeintervjuenes utvalg er ansatte i skoler og samarbeidspartnere fra utvalgte skoler i Rogaland og Trøndelag: tre kombinerte skoler, to ungdomsskoler og en barneskole. Fokusgruppene på de ulike skolene besto av fra fem til åtte deltakere med ulik utdanning. Det var lærere, rektorer, tilsatte ved pedagogisk-psykologisk tjeneste og helsesykepleiere som var de mest representerte gruppene. Informantene måtte nødvendigvis ikke ha tidligere erfaring med skolefravær.

Intervjuguide, gjennomføring og transkribering

Spørsmålene i intervjuguiden omhandlet først temaet skolefravær. Videre fikk de spørsmål om hva som var lettest og vanskeligst i forhold til temaet og hvordan de ulike skolene jobbet med skolefravær på nåværende tidspunkt. Intervjuet handlet også om hvilke digitale verktøy de ulike skolene bruker for å registrere fravær. Spørsmålene i intervjuguiden var åpne og gav rom for refleksjon og diskusjon blant deltakerne. Intervjuene ble gjennomført høsten 2019 på de ulike skolene og tatt opp med en lydopptaker før jeg transkriberte de i NVivo. Å transkribere betyr å transformere, nemlig å skifte fra en form til en annen. Transkripsjoner er oversettelse

fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre viser Kvale og Brinkmann (2015) til at når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse da materialet blir lettere å strukturere når du har det i tekstform. Videre brukte jeg også NVivo da jeg analyserte resultatene ved bruk av temaanalyse. I analyseprosessen leste jeg nøye gjennom alle intervjuene og noterte ned det jeg opplevde at var gjentakende i andre intervjuer eller som svarte på problemstillingen.

Etiske betraktninger og konfidensialitet

Ved all forskning må en vurdere de etiske utfordringene og spesielt ved bruk av intervjuundersøkelser da det er en moralsk undersøkelse. Det er knyttet moralske spørsmål både til intervjuundersøkelsens midler og til dens mål. Videre vil det menneskelige samspill i intervjuet påvirke intervjupersonene og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Intervjuforskningen er dermed fylt med moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved intervjuundersøkelser vil etiske problemstillinger prege hele forløpet i en intervjuundersøkelse og man bør dermed ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til en sitter med det endelige resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative metoder preges også av en økende bevissthet om etiske retningslinjer og forventninger om at forskere utviser en etisk praksis i sine forskningsprosjekter (Thagaard, 2018). Videre viser Thagaard (2018) til at for studier hvor en har direkte kontakt med de personene en studerer er det utarbeidet særskilte etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til deltakeren og normen for vitenskapelig redelighet: «de nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH, 2016). For å sikre de etiske utfordringene ble deltakerne i forkant av fokusgruppeintervjuene informert om at de til et hvert tidspunkt kan velge å trekke seg fra studien. Videre ble også deltakerne forsikret om at intervjuene ville bli anonymisert og at lydopptakene ville bli slettet etter at intervjuene var ferdig bearbeidet. Studien er meldt og godkjent av NSD.

Resultat

Denne artikkelen har som formål å undersøke utvalgte skoler og samarbeidspartneres kunnskap om skolefravær og hva de gjør for å forebygge problematisk fravær. Etter at intervjuene ble transkribert i NVivo valgte jeg å gjennomføre en tematisk analyse. Når en utfører en tematisk

analyse retter en oppmerksomhet mot temaer som er representert i prosjektet, og formålet med analysen er å gå i dybden på de enkelte temaene. Gjennom analysen gav det meg mulighet til å sammenligne data fra de ulike intervjuene, som igjen førte til at jeg kan utvikle en dypere forståelse av de enkelte temaene (Thagaard, 2018). Resultatene av temaanalysen blir først presentert i tabellen før de blir tydeligere forklart nedenfor.

| Hovedtema | Undertema |
|-------------------------------|--|
| Foreldreinvolvering | <i>Foreldresamarbeid</i> |
| Samarbeid med andre instanser | <i>Barnevern, tidkrevende</i> |
| Psykisk helse | <i>Angst, depresjon</i> |
| Fraværsregistrering | <i>Forebyggende tiltak, nøyaktighet</i> |
| Overganger | <i>Ufarliggjøre, positive resultater</i> |

Foreldreinvolvering

Gjennom intervjuene ble det tydelig vektlagt at foreldreinvolvering og foreldresamarbeid kunne være avgjørende for å forhindre eller løse problematisk fravær. En informant fra skole A sa:

«ja hvis vi er på samme lag som foreldrene så lykkes vi jo som regel med dem. Om det tar tid så klarer vi det etterhvert».

I et intervju med skole B ble det sagt mye det samme som nevnt over om foreldresamarbeid:

«Også synes jeg jo at hvis vi får et godt foreldresamarbeid og får det til og at vi tenker likt om hvordan vi skal håndtere det, da synes jeg at vi har stor sjanse for å lykkes».

I alle intervjuene ble det også vektlagt om samarbeidet med foreldrene opplevdes vanskelig var som regel fraværspromblematikken vanskeligere å løse. Flere informanter fra de ulike intervjuene vektla at samarbeidet mellom skole og foreldre kunne være avgjørende i de ulike sakene. En informant fra skole D vektla at:

«Det er i hvert fall når vi ikke er på lag med foreldrene, det er nesten umulig når de har en helt forskjellig oppfatning».

I intervjuet med skole C, vektla en informant at:

«De som vi lykkes dårligst med er der hvor vi ikke får tak i foreldrene, der vi ikke får foreldrene på banen».

Disse utsagnene fra et annet intervju sier nesten helt det samme som de første sitatene, noe som viser at også andre har opplevd effekten av foreldresamarbeid og hvilken påvirkning det har i møte med barn og unge med problematisk fravær. I et intervjuet med skole B ble det vektlagt av en informant at:

«Jeg føler du er helt avhengig av å ha et samarbeid med foreldrene og det er ikke sånn at vi alltid føler at vi spiller dem gode heller»

En annen informant i samme intervju uttalte også at:

«Vi kan tolke elevene på en måte, foreldrene på en annen måte og så finner vi ikke noen fellesnevner».

Samarbeid med andre instanser

Et annet resultat fra intervjuene som kom tydelig frem i alle intervjuene, var at samarbeidet med andre instanser ofte opplevdes som krevende. Samarbeidet opplevdes som krevende fordi instansene ofte har ventetid eller må bedømme om de kan hjelpe til før de involverer seg i sakene. Det ble vektlagt i intervjuene at spesielt samarbeidet med barnevernet var krevende og at det generelt er lite kommunikasjon mellom skolene og hjelpeinstansene.

En informant fra skole B vektla:

«For de sa også at når det blir saker så har en allerede snakket med dem i et halvt år og så vet ikke skolen om det og vi vet kanskje ikke om det fordi jeg har heller ikke tilgang til. Så det er jo den kommunikasjonen mellom de ulike instansene, der kan det gjøres en stor forbedring tenker jeg».

I intervjuene ble det også nevnt at når de refererte til andre hjelpeinstanser så ble det presisert at spesielt samarbeidet med barnevernet var krevende. En informant fra skole A sa:

«Det er en instans som jeg er kritisk til, og det er barneverntjenesten og det er fordi de er veik. De har for lite tiltak».

En informant fra skole E vektla i et annet intervju at noe av problemet med å samarbeide med andre instanser var at det som regel innebar en del ventetid selv når skolen ønsket samarbeid og en løsning så raskt som mulig:

«Vanskeligst er faktisk de sakene der du skal samarbeide med andre linja kanskje, eller andre tverrfaglige etater fordi vi ser hvor dyrebar hver eneste dag er for eleven men så er det kanskje et annet tidsperspektiv for andre linja (...)».

Det ble også vektlagt at å komme frem til samme mål kunne være utfordrende da de ulike etatene som blir innblandet i sakene ikke kjenner eleven på samme måte som skolen gjør. En informant fra skole F uttalte seg om dette:

«(...) å snakke seg frem til felles målsetting, det er utfordrende».

Psykisk helse

Gjennom intervjuene var det en faktor som også særlig gikk igjen hos elevene med problematisk skolefravær, og det var elevens psykiske helse i variert grad. I et intervju sa en informant fra skole C at:

«Jeg vil si noe om de to store som vi har hatt, der er det angstproblematikk i de to».

I intervju B svarte en informant på spørsmålet om hva som var hovedgrunnene til at elevene ble borte hvor vedkommende svarte:

«Psykisk helse er vel noe som dukker opp en del i hvert fall og BUP har eller blir en samarbeidspartner oppi der».

En informant fra skole B sa også:

«Det går jo på, mye psykisk helse som vondt i magen, litt sånn vagt, føler meg ikke i form (...) så det er mye ubehagelig da».

En annen deltaker fra skole E la også til at opplevde grunner til skolefravær var:

«(...) både sårbarhet og engstelighet, eller det kan være endringer i livet».

Registrering av fravær

I intervjuene ble alle skolene spurt om registrering av fravær og hvordan de praktiserte registreringen på sin skole. Her kom det frem at skolen hadde noe ulike metoder for fraværsregistrering, men at det var en god måte å holde oversikt over hver enkelt elevs fravær. En av de seks utvalgte skolene oppgav at de ved daværende tidspunkt ikke benyttet seg av et registreringsprogram da de hadde hatt problemer med programmet og ikke fått ordnet seg et nytt registreringsprogram enda. De andre skolene oppgav at de brukte oversiktlige programmer hvor de la inn den enkelte elevs fravær før de etter noen uker evaluerte hvilke elever de burde følge opp videre. En informant med en lederstilling på skole D forklarte i intervjuet hvordan de gikk frem om en elev hadde mye fravær:

«Vi har jo visma, så her pleier jeg å være inne ca. en gang i måneden bare for å sjekke alle klassene hvordan de ligger an med fraværet. Om det er noe jeg synes at ser mye ut så snakker jeg med kontaktlærer og allerede har av og til kontaktlærer selv vært i kontakt med eleven eller foreldre eller så av og til tar vi og setter inn et tiltak (...).»

En informant fra skole F, la til at en utfordring med fraværsregistrering kunne være hvis klassene ble delt i grupper eller hvis enkelt elever var ute av klasserommet for å motta spesialundervisning. I de tilfellene kunne det da skje glipper i form av at en mistet oversikten over hvilke elever som faktisk var tilstede osv.: *«(...)og kan det glippe litt i forhold til oppfølging og notering av fravær da»*.

I intervjuene oppgav de fleste skolene at om en elev var fraværende uten at de fikk beskjed hjemmefra, tok de selv kontakt med foreldrene. Det ble også vektlagt at skolene opplevde at det var lettere for foreldrene nå å melde fraværet enn tidligere. Dette kom av at foreldrene nå kunne sende en tekstmelding eller mail om at barnet var borte, og at en ikke lenger må komme med en meldebok i ettertid. Informant fra skole F sa: *«Jeg tror det er lettere nå, før måtte en komme med meldebok i etterkant, nå kan de bare sende en tekstmelding»*.

Overganger

I intervjuene vektla alle skolene viktigheten av trygge overganger som en forebyggende faktor ved skolefravær. Ved å ha trygge overganger opplevde skolene at ulike overganger faktisk går bra for alle elever. Tilstrekkelig informasjon, besøksdag og møte med ny lærer var faktorer som

gikk igjen som tiltak for å trygge overgangene. Når en vet hva en møter vil det virke mindre skummelt å begynne på noe nytt, ifølge informantene. En informant fra skole B som har jobbet i skolesystemet i mange år, vektla at vedkommende hadde til gode å se at elever utviklet fravær grunnet overganger:

«De overgangene er jo i media blitt blåst opp som svarte hull der ingen står klar til å ta imot og at det er grusomme greier. Da må vi nok ta litt selvkritikk selv også for at vi ikke involverer oss i denne diskusjonen fordi vi opplever jo ikke disse overgangene som så skumle, vi jobber jo knallhardt med å få til dette. Nå har jeg snart 45 år her på skolen og det går jo godt med alle (...).»

En annen informant fra skole F forklarte også prosedyren for hvordan de startet med å trygge overgangene ved å la elevene møte ungdomsskolen før de startet der før sommeren:

«Det som er viktig ser jeg, er at du har et treffpunkt med de her elevene og får på en måte snakke om ungdomsskolen. (...) og så kommer de på besøk på skolen her hvor vi prøver å viske ut den farligheten med å komme hit. Så jeg pleier å komme på besøk sånn at de går ut på sommerferie og alle har tenkt at ja, neste år skal jeg hit og så har jeg vært her og det blir mindre skummelt å komme til ungdomsskolen og de får presentert en av kontaktlærerne før de går ut i ferie, og ikke minst får de hilst på klassen sin».

Diskusjon

Studien er basert på intervju fra seks skoler og deres samarbeidspartnere. Studien omhandler skolene og samarbeidspartneres kunnskap om skolefravær og hva de gjør for å forebygge problematisk fravær.

Foreldreinvolvering

Et hovedresultat var at foreldreinvolvering og samarbeid var en viktig faktor med tanke på å forebygge eller iverksette tiltak mot skolefravær. Flere av informantene vektla at de sakene hvor foreldrene var enkle å samarbeide med opplevdes som lettest å løse. Flere skoler påpekte at så lenge foreldrene var involverte og samarbeidsvillige opplevdes det forbedring tidligere. Derimot oppgav også flere skoler at de kunne møte på saker hvor de ikke fikk til et godt samarbeid med foreldrene. Verken skolen eller foreldrene kan løse fraværproblematikken

alene, begge parter er avhengig av den andre (Havik, 2018). Dette ble også vektlagt av skolene i denne studien. Videre ble det vektlagt at dersom det ikke var et godt skole-hjem samarbeid opplevdes sakene vanskeligere å løse. Funnene tyder også på at skolene opplever et manglende samarbeid med foreldre i noen saker.

Samarbeid med andre instanser

Som et forebyggende tiltak mot skolefraværproblematikken fortalte alle skolene at de samarbeidet med andre instanser ved komplekse fraværssaker. Å samarbeide med andre instanser er spesielt nyttig når det ikke skjer fremgang i allerede tilrettelagte saker (Havik, 2018). Likevel ble det i intervjuene vektlagt at samarbeidet med andre instanser kunne oppleves som krevende. Spesielt barnevernet var en instans en informant uttrykte seg kritisk ovenfor. Videre ble det som tidligere nevnt, vektlagt at tidsperspektivet til andre instanser kunne være krevende da skolene gjerne trenger hjelpen øyeblikkelig. Når det er et samarbeid mellom skole og hjelpeinstans, vil et felles mål for arbeidet være nødvendig (Havik, 2018), likevel uttrykte en informant at det var utfordrende å finne et felles mål.

Psykisk helse

De fleste skolene opplevde at elever med problematisk skolefravær også hadde andre psykiske helseplager. Dette samsvarer med tidligere forskning (Kearney & Bensaheb, 2006). Spesielt nevnte informantene at angstdiagnosen preget de fraværssakene de hadde erfaringer med. Selv om skolene ikke skilte mellom skolevegring og skulk i intervjuene, viser studier at det er en klar sammenheng mellom angst og skolevegring (Heyne et al., 2019). En kan dermed trolig tenke at fraværssakene skolene fortalte om er skolevegringsproblematikk, da forskning viser at 50% av elevene som blir henvist til BUP med skolevegring også viser tegn på andre psykiske helseplager (Heyne et al., 2015). Dermed kan det være nyttig å også ha kjennskap til de psykiske helseplagene som gjerne følger med problematisk skolefravær, for å kunne iverksette tiltak den enkelte eleven trenger. Videre var det ingen av skolene som uttrykte at det var angsten som påvirket fraværet eller omvendt. Likevel, basert på erfaringene til skolene er psykiske helseplager noe en ofte kan se i sammenheng med problematisk skolefravær.

Registrering av fravær

I intervjuene kom det frem at skolene hadde ulike metoder for fraværregistrering. Kearney (2016) hevder at den beste måten for å få en mest mulig presis og korrekt oversikt over elevenes fravær, er ved å føre fravær daglig. I intervjuene fortalte skolene hvordan de førte fravær, og

det kom frem at de fleste førte elevens fravær daglig og nøyaktig. De skolene som fortalte at de hadde full kontroll på fraværsregistreringen oppgav heller ingen utfordringer med å ha vikar i klassen, da vikarene også kjente til retningslinjene i forhold til fraværsregistreringen.

Praksisen ved å kontakte foresatte til elever med fravær var noe forskjellig. Noen ringte hjem den første dagen ved fravær, mens andre ventet to dager før de tok kontakt. Ingen av skolene oppgav at det var noe negativt med føring av fraværet. Registrering av fravær er heller et tiltak i forhold til å holde kontroll og gi en pekepinn på hvor de skulle for eksempel sette inn tiltak eller kalle inn til møte med foresatte. Skolene som oppgav at de ikke benyttet seg av et web-basert registreringsprogram forklarte det med at det var problemer med selve programmet. Likevel søkte ikke skolen etter andre registreringsprogram som kunne erstatte det som ikke fungerte. Det ble ikke gitt videre forklaringer til dette. At en skole ikke prioriterer et fungerende registreringsprogram kan muligens skyldes at de ikke ser viktigheten av fraværsregistreringen ved daværende tidspunkt. Dette er noe som kan endre seg ved at de nå prioriterer å jobbe med denne tematikken på skolen.

Overganger

Gjennom intervjuene oppgav skolene at å sikre gode overganger var et tiltak for å både forbygge skolefravær og trygge sårbare elever. Også Havik (2018) hevder at overganger oppleves som lettere om de er oversiktlige og tydelige, noe skolene uttrykte at de jobbet mye med. Videre ble det i intervjuene vektlagt at de hadde fokus på å gi tilstrekkelig informasjon i forkant av overgangene, både til elevene og foreldrene, slik at de skulle oppleves tryggest mulig. Å gi tilstrekkelig informasjon i forkant av overganger er også noe litteratur støtter som et forebyggende tiltak mot skolefravær (f. eks. Havik, 2018). Spesielt en ungdomsskole fortalte hvordan de gjennomførte prosessen med overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, og hvordan de prøvde å ufarliggjøre overgangen for elevene. Å ufarliggjøre overganger er alltid viktig, men som Berg (1997) viser til er elever som går fra barneskole til ungdomsskole spesielt utsatt for å utvikle problematiske skolefravær. Alle skolene i studien vektla betydningen av gode overganger og at de så viktigheten av dette som et forebyggende tiltak mot skolefravær.

Konklusjon

Problematisk skolefravær kan ha ugunstige konsekvenser på sikt, og skolen har som en av sine oppgaver å forebygge skolefravær blant barn og unge. Studien har undersøkt hva skolens ansatte og samarbeidspartnere vet om elevers skolefravær og hva de gjør for å forebygge problematisk fravær. For å besvare problemstillingen ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer som vektla ulike temaer som la grunnlaget for resultatkapittelet. Funnene av studien viser at et godt foreldresamarbeid vil gjøre det lettere å løse problematisk fravær, men foreldresamarbeid i fraværssaker kan også være krevende. Samarbeid med andre instanser kan også være krevende, men til stor hjelp når en står fast i fraværssaker. Videre kan funn av denne studien indikere at en ofte ser sammenheng mellom problematisk fravær og psykisk helse. Som forebyggende tiltak mot skolefravær viser studien til fraværregistrering og overganger som forebyggende tiltak skolene oftest benytter.

Resultatene fra denne studien gir svar på hva de seks deltakende skolene vet om de temaene som blir belyst, samt om hvilke forebyggende tiltak de har i skolehverdagen. Resultatene må ikke tolkes som endelige svar, da dette er en liten studie med gitte spørsmål og et tema hvor deltakerne nødvendigvis ikke fikk uttalt seg om alt de kan om problematisk fravær. Likevel bærer studien preg av at samarbeidspartnere var delaktige da de bidro med kunnskap og erfaringer utenfra selve skolene. Å benytte fokusgruppeintervjuer har var også hensiktsmessig for studiens resultater da dette bidro med flere erfaringer og kunnskaper i de seks intervjuene.

Resultatene av studien indikerer samsvar med teori på feltet som at samarbeid med foreldre og andre instanser kan være til hjelp. Videre indikerer også studien at det er en sammenheng mellom psykisk helse og problematisk fravær, og at gode forebyggende tiltak mot skolefravær er fraværregistrering og fokus på overganger. Likevel er det et videre behov for forskning på feltet da skolefravær er et komplekst problem som kan oppleves krevende for alle involverte parter.

Litteraturliste

Attwood, G., & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21, 467–484. <https://doi.org/10.1080/02671520600942446>

Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of Disease in Childhood*, 76(2), 90–91. <https://doi.org/10.1136/adc.76.2.90>

Bools, C., Foster, J., Brown, I., & Berg, I. (1990). The identification of psychiatric disorders in children who fail to attend school: A cluster analysis of a non-clinical population. *Psychological Medicine*, 20, 171–181. <https://doi.org/10.1017/S0033291700013350>

Carroll, H. C. M. (2010). The effect of pupil absenteeism on literacy and numeracy in the primary school. *School Psychology International*, 31, 115–131. <https://doi.org/10.1177/0143034310361674>

Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28, 325–339. <https://doi.org/10.1177/07419325070280060201>

Crockett, L.J., Petersen, A.C., Graber, J.A., Schulenberg, J.E., & Ebata, A. (1989). School transitions and adjustment during early adolescence. *The journal of Early Adolescence*, 9(3), 181-210-

Havik, T. (2018). *Skolefravær*. Gyldendal.

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

Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>

Henry, K. L., & Huizinga, D. H. (2007). Truancy's effect on the onset of drug use among urban adolescents placed at risk. *Journal of Adolescent Health*, 40, 358.e9–e17. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.11.138>

Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>

Heyne, D., Sauter, F.M., & Maynard, B.R. (2015). Moderators and mediators of treatments for youth with school refusal or truancy. I M. Maric, P.J.M. Prins & T.H. Ollendick (red.), *Moderators and mediators of youth treatment outcomes* (s.230-266). New York: Oxford University Press.

Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>

Kearney, C. A., & Bensaheb, A. (2006). School Absenteeism and School Refusal Behavior: A Review and Suggestions for School-Based Health Professionals. *Journal of School Health*, 76(1), 3–7. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x>

Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451–471. doi:10.1016/j.cpr.2007.07.012.

Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>

Kearney, C.A. (2016) *Managing school absenteeism at multiple tiers. An evidence-based and practical guide for professionals*. New York: Oxford University Press

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

NESH publikasjon (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. (Hentes fra nettet: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>)

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforl.

Thambirajah, M., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.

Vedlegg 1, forfatterveiledning for forskningsartikler, spesialpedagogikk

Forfatterveiledning for forskningsartikler

Spesialpedagogikk publiserer fagfellevurderte forskningsartikler (ca. en forskningsartikkel pr. nr.) som omhandler opplæring av barn, unge og voksne med spesielle opplæringsbehov. Både empirisk baserte, teoretiske og oversiktsartikler ønskes velkommen, og vi legger vekt på å presentere artikler fra et tverrfaglig miljø.

Innsendte artikler blir vurdert av to anonyme fagfeller i tillegg til redaktør.

Innsending

Redaksjonen tar fortløpende imot artikler. Manuskriptet sendes per e-post til: ellen@spesialpedagogikk.no.

Hver innsending skal inneholde følgende:

Følgeskriv: skal inneholde artikkeltittel, forfatter(ene)s navn, forfatter (ene)s utdanning, tittel, stilling og institusjonstilknytning, adresser, telefonnumre, og e-postadresser. Oppgi også antall ord i selve artikkelen og hvilket tekstbehandlingsprogram som er benyttet.

Sammendrag: skal referere hovedbudskapet i artikkelen. Den skrives på eget ark, og består av maksimalt 100 ord.

Engelsk summary: skal inneholder engelsk tittel (inkl. eventuell undertittel). Sammendraget består av maksimalt 150 ord som refererer hovedbudskapet i artikkelen.

Teksten: skal skrives med 12 pkt. skrift, Times New Roman eller lignende. Artikkelen skal fortrinnsvis ikke overstige 6000 – 8000 ord i Word. Ikke oppgi forfatternavn i teksten. Arkene pagineres. Bruk helst kun ett nivå med overskrifter – ikke nummererte. Overskriftene skrives i halvfet, og begynner med stor bokstav, men skrives ellers med små bokstaver.

Noter: skal komme som sluttnoter. Disse nummereres fortløpende (1, 2, 3...). Antall noter bør holdes nede.

Tabeller og figurer: skal ha tittel ovenfor tabellen/figuren. Kilde og eventuelle forklaringer står i egen note under hver tabell eller figur. Tabeller og figurer nummereres fortløpende

(tabell 1,2,3 ... figur 1,2,3, ...). Merk av i teksten omtrent hvor tabellen skal inn (tabell 1 omtrent her) eller plasser dem fortløpende i teksten

Referanser

Referanser skal settes i alfabetisk orden på slutten av artikkelen.

Artikler: Simonsen, E. & Ohna, S.E. (2003). Behovet for kvalitetsreform i audiopedagogikken. *Spesialpedagogikk*, nr. 1, s. 14 (20).

Bøker: Wahlstrøm, G.O. (1996). *Konflikthåndtering. Metodebok for pedagoger*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Artikkelsamlinger og bokkapitler: Befring, E. (2012). Forebygging – tidlig innsats til barns beste. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.). *Tidlig innsats. Bedre læring for alle?* s. 21–34. Cappelen Damm Akademisk.

Offentlige utredninger o.l.: NOU, Norges offentlige utredninger (2003:16). I Første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Rettigheter
Innsending av manuskripter til *Spesialpedagogikk* tolkes som er uttrykk for at man har til hensikt å publisere manuskriptet i dette tidsskriftet, og det er en forutsetning at ikke andre tidsskrifter kan vurdere stoffet mens det er til vurdering i redaksjonen i *Spesialpedagogikk*.

Forskningsartiklene i *Spesialpedagogikk* blir etter en stund gjort tilgjengelig på *Spesialpedagogikk*s hjemmeside på internett. Bidragsyttere som ønsker å reservere seg mot denne typen publisering, må selv melde fra til redaksjonen i tidsskriftet.

Forskjellige artikkeltyper (Fritt oversatt fra APA-manualen)

Vitenskapelige artikler er vanligvis rapporter fra empiriske studier, litteraturstudier, teoretiske artikler, metodiske artikler eller casestudier. De skal være førstegangspubliserings.

Generelt bør forskningsartikler bringe fram ny kunnskap som bidrar til å øke den kumulative kunnskapsbasen på feltet gjennom å replikere eller utfordre tidligere forskning. Artikkelen bør starte med å oppsummere tidligere forskning på feltet (hvis ikke forskningen dreier seg om et

område som det aldri har blitt forsket på før) og avslutte med å sette sine egne forskningsresultater inn i en forsknings- og kunnskapsmessig sammenheng.

Artikler fra empiriske studier dreier seg om original forskning. Det er typisk for disse artiklene at de består av tydelige seksjoner som reflekterer stadiene i forskningsprosessen og at de fremkommer som sekvenser av disse stadiene: Introduksjon: Utvikling av problemet som undersøkes, og beskrivelse av hensikten med undersøkelsen. Metode: Beskrivelse av metoden som ble brukt for å gjennomføre undersøkelsen. Resultater: Gjengivelse av resultatene/funn. Diskusjon: Forklaring og diskusjon av funnenes implikasjoner

Litteraturstudier (review articles) inkludert metaanalyser er kritiske vurderinger av materiale som er publisert tidligere. Gjennom å organisere, integrere og vurdere tidligere publisert materiale utdyper forfatteren sin mening om aktuell forskning i den hensikt å klargjøre en problemstilling. På en måte er et litteraturstudium en rettleiding (lærestykke, belæring, tutorial) der forfatteren:

- Definerer og klargjør problemstillingen.
- Oppsummerer tidligere undersøkelser/forskning for å informere leseren om status på det aktuelle området.
- Identifiserer relasjoner, motsetninger, hull eller mangler og inkonsistens i litteraturen og
- Foreslår nye tiltak for å finne løsninger på problemstillingen.

De ulike delene eller komponentene i litteraturstudier ordnes – i motsetning til sekvensene i rapporter fra empiriske studier – etter sammenheng (relationship) og ikke kronologi.

I teoretiske artikler trekker forfatteren veksler på eksisterende litteratur for å fremme teori på et område innenfor det aktuelle feltet. Litteraturstudier og teoretiske artikler har ofte en lignende struktur, men teoretiske artikler presenterer empirisk informasjon bare når den har betydning for teoretiske spørsmål. Forfatteren følger utvikling av teori for å utvide og raffinere den teoretiske ideen. Vanligvis presenterer forfatteren ny teori. Alternativt kan forfatteren analysere eksisterende teori gjennom å peke på avgjørende feil eller å vise en teoris overlegenhet over en annen. I denne type teoretiske analyser undersøker forfatteren en teoris interne og eksterne konsistens, dvs. hvorvidt en teori er selvmotsigende. Seksjonene i en teoretisk artikkel blir vanligvis på samme måte som litteraturstudier ordnet etter sammenheng (relationship) og ikke kronologi.

Metodeartikler presenterer nye metodiske fremgangsmåter, modifiseringer av eksisterende metoder og diskusjoner av kvantitative og dataanalytiske fremgangsmåter fra andre forskere. Slike artikler skal fokusere på tilgjengelige metodiske og dataanalytiske fremgangsmåter og introdusere empiriske data bare som en illustrasjon til fremgangsmåten. Metodiske artikler skal presenteres på et nivå som gjør dem tilgjengelige for beleste/erfarne forskere og skal være tilstrekkelig detaljerte til at forskere kan undersøke anvendeligheten av metoden. Dessuten skal artikkelen gi leseren mulighet til å sammenligne den foreslåtte metoden med alternativer og kunne gjennomføre metoden eller tilnærmingen. I metodeartikler presenteres ”teknisk” materiale (f.eks. derivasjoner, bevis, detaljer fra simulering) i appendikser for å gjøre artikkelen mer lesbar.

Casestudier er artikler hvor forfatteren beskriver case fremkommet i arbeid med individer eller organisasjoner for å illustrere et problem, for å indikere tiltak eller for å løse et problem eller for å sette lys på nødvendig forskning og teoretiske spørsmål. I beskrivelsen av casestudier må forfatterne være nøye med balansen mellom illustrerende stoff og bruk av konfidensielt materiale. Man forholder seg til konfidensielt materiale på en av to måter. En løsning er å sørge for skriftlig tillatelse fra den eller de som caset består av. Den andre måten er å kamuflere noen aspekter ved casematerialet slik at det ikke kan identifiseres. Dette kan være delikat i den forstand at kamufleringen ikke må innebære endringer i variabler som har med det beskrevne fenomenet å gjøre. Det er tre hovedstrategier for å oppnå dette: a) endring av spesifikke karakteristika, b) begrensning i beskrivelsen av spesifikke karakteristika og c) skjule ”kilden” ved å legge til materiale utenfor caset.

Mer om saksgang

Det er ikke uvanlig at fagfellene har kommentarer som innebærer såpass store endringer at fagfellene bør se på artikkelen etter at endringer er foretatt. Det hender også at fagfeller kommer til motsatte konklusjoner med hensyn til publisering. I slike tilfeller vil det vanlige være å sende artikkelen til en tredje fagfelle eller til redaksjonskomiteen. Dette kan gjerne være etter at artikkelforfatter har korrigert artikkelen etter den første runden.

Habilitet

For å unngå tvil om habilitet må fagfeller ikke arbeide ved samme institusjon som artikkelforfatter. Medlemmer av redaksjonskomiteen er inhabile i vurdering og behandling av artikler fra egen institusjon. Fagfeller må heller ikke ha profesjonelle eller personlige bånd til artikkelforfatter som kan innebære tvil om habilitet. Det påhviler redaktøren å ta hensyn til dette ved valg av fagfeller. Fagfeller plikter å si fra om slike forhold dersom de mener å gjenkjenne artikkelforfatter.

Vedlegg 2, intervjuguide

Fokusgruppe intervju - PRE

INTRODUKSJON (ca 5 min)

Prosjekt: «On the Frontline: Støtte til skolefraværsteam»

Dato og sted for intervju: _____

Intervjuobjekt: (skole, navn, alder, funksjon og antall år erfaring i feltet):

Intervjuer: _____

1. INTRODUKSJON: Jeg er....
2. BAKGRUNN FOR PROSJEKTET: Som dere vet, så har dette prosjektet et hovedmål om å skulle støtte etableringen av skolefraværsteam på skolene for å håndtere skolefravær.
3. PROSESS: For å oppnå dette vil vi holde workshop for medlemmene av teamene
4. TAKK for bakgrunnsinformasjon (f.eks. email, telefonnummer og for at dere svarte på spørreundersøkelsen før dette). Vi er glade for å se dere i dag, og takknemmelige for at dere har satt av tid til dette intervjuet.
5. ÅPEN DISKUSJON: Dette fokusgruppeintervjuet er en måte å høre om deres erfaringer og meninger om deres arbeid med skolefravær i dag. Selv om vi stiller noen spørsmål, trenger det ikke å være en kontinuerlig prosess via spørsmål og svar. Dere kan svare på hverandres svar, og dere trenger ikke å vente til dere blir bedt om å svare. Vi synes diskusjon av temaene som tas opp er viktig, og at dere sier hva dere virkelig tror. Det er ingen rette eller gale svar.
6. TID: Vi har satt av ca 1.5 time til dette intervjuet.
7. RESTRIKSJONER: det høres lenge ut, men tiden går fort. Kanskje er det tidspunkter hvor vi fremdeles må avslutte diskusjoner om ett tema for å være sikre på at vi har tid nok til å dekke alle de planlagte emnene.
9. INTERVJU proesess: Intervjuet blir gjennomført av (navn) og transkribert av en masterstudent, som også vil skrive sin masteroppgave på grunnlag av noen fokusgruppeintervju i Rogaland og Trøndelag.
10. OPPTAK: Intervjuet blir tatt opp på lydopptaker; på den måten kan vi transkriberere for å kunne analysere svarene deres. Er det ok?
11. FRIVILLIGHET: Selv om dere har gitt ditt informerte samtykke, er det frivillig å delta og dere kan trekke dere når som helst.
12. OPPSTART: Da er vi klare or å begynne.... ... [starte med 1.spm i guiden]

INTERVJUGUIDE:

1. Hva var grunnen til at dere ville delta på disse workshopene?

A: SKOLEFRAVÆR

2. Hvordan vil dere definere problematisk fravær?

3. Basert på deres erfaringer, hva er hovedgrunnene for skolefravær (individuell, familie, skole eller samfunn?)

4. Kan dere forklare de enkleste grunnene å takle?

5. Kan dere forklare de vanskeligste grunnene å takle?

B: ARBEID MED Å REDUSERE SKOLEFRAVÆR

6. I hvilken grad, eller på hvilke måter, har dere jobbet som et team for å håndtere fravær?

7. Var det noen hindringer som måtte løses før du kunne delta i workshop-seriene? (Gi noen eksempler om nødvendig, som mangel på tid, andre viktige prosjekter, alle ønsket å delta)

8. Har dere jobbet med forebygging og det å fremme tilstedeværelse på deres skole?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva er prosedyrene for dette arbeidet? Hvem var involvert i arbeidet?

9. Har dere regelmessige møter om skolefravær? Om ja, hvor ofte?

10. Hvor ofte har dere fravær på agendaen for foreldrene??

11. Hvor ofte har dere fravær på agendaen for lærere og andre ansatte?

12. Hvordan håndterer dere fravær på deres skole? Oppfølgingsspørsmål:

Arbeider dere systematisk? Har dere utviklet og følger dere en plan på skolen eller i kommunen?

Følger dere opp som team eller er det hver enkelt lærers ansvar eller rektors eller andre?

C. OPPFØLGING AV FRAVÆR OG TILSTEDEVÆRELSE 13. Har dere et digitalt system som registrerer fravær?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvis nei: Hvordan registreres fravær?

Hvis ja: kan du fortelle hvilket system dere bruker? Hvordan fungerer det system dere bruker? Hvem registrerer fraværet? Alle lærere eller en veileder? Har dere en rutine for å respondere på meldt fravær? Hvi ja: hvordan gjør dere det?

14. Hvordan evaluerer dere det nåværende systemet for å følge opp fravær og tilstedeværelse?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva er styrken med det systemet dere bruker i dag for å følge med på fravær?

Hva ser dere som svakheter ved det systemet dere bruker for å følge med på fravær?

D. RESPONDERE PÅ SKOLEFRAVÆR

15. Når iverksetter du tiltak mot skolefravær?

(F.eks. første, andre, tredje dag....første time?)

16. Hva er kriteriet/cutt-off for å avgjøre hvem som trenger oppmerksomhet? 17. Skiller dere mellom elevene basert på typer fravær?

18. Hvem samarbeider dere vanligvis med når dere jobber med skolefravær?

E. WORKSHOP

19. Hva vil dere oppnå under arbeidet i og mellom workshopene?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvorfor ønsker dere oppnå (svaret fra spørsmålet ovenfor) dette?

20. Hvilke forslag eller kommentarer vil dere gi oss før den første workshopen?

AVSLUTNING (ca 5 min)

Er det andre kommentarer dere har angående dette tema?

Tusen takk for at dere deltok i intervjuet. Det vil hjelpe oss mye i det videre arbeidet.

Vedlegg 3, Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet On the Frontline - støtte til skolefraværsteam

Hvordan forstår og jobber skolene med skolefraværsproblematikk?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet på sikt er å evaluere et skolebasert rammeverk for å identifisere og respondere på et økt skolefravær. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for dette masterprosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Som en del av utprøvingen av prosjektet «On the Frontline - støtte til skolefraværsteam», blir du sammen med medlemmer av teamet ditt bedt om å delta i et fokusgruppeintervju. Dette er en del av en masterstudie.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Trude Havik ved Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet, og er et samarbeid med Jo Magne Ingul ved NTNU som begge gjennomfører workshop og samler data fra skolefraværsteam i Rogaland og Trøndelag.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Medlemmer av skolefraværsteamene i Trøndelag og Rogaland deltar, som selv har valgt å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju (alle i ditt fraværsteam blir spurt om å delta sammen), som tar ca. en time. Vi spør ikke om sensitiv informasjon, men ønsker at du rapporterer om eget arbeid med skolefravær, inkludert din opplevde mening om dette arbeide. Studien er i samsvar med gjeldende etiske standarder og datasikkerhet, og er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Fokusgruppeintervju blir spilt inn på lydopptaker og blir transkribert og bearbeidet av en masterstudent. Data lagres og håndteres i henhold til regelverket. Her vil vi spørre om bl.a. hvordan dere jobber med fravær, hvilke tiltak dere har, hvordan dere registrerer fravær, hva dere legger i fraværsbegrepet og hva dere trenger å bli bedre til.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiver, eller for betydningen for deg i dette prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Innsamling og tilgang til data vil Trude Havik og Jo Magne Ingul ha, i tillegg til en masterstudent som skal skrive sin oppgave basert på fokusgruppe intervjuene (Trude Havik er veileder).
- Hvert fraværsteam får en kode som lagres på egen skolenavneliste adskilt fra øvrige data. Data kan identifisere enkeltpersoner eller skolenavn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal avsluttes 31-12-2020. Da vil alle personopplysninger og lydopptak anonymiseres.

Dine rettigheter

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

- - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- - å få rettet personopplysninger om deg,
- - få slettet personopplysninger om deg,
- - få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine

personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger ved Trude Havik.
trude.havik@uis.no.

Telefon: 51832919

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller

telefon: 55 58 21 17. Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Trude Havik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «On the frontline», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ◆ å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12.2010

(Signert av prosjektdeltaker, dato)