



# Universitetet i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MSPMAS	Vår-semesteret, 2024
Forfatter: Laila Rørheim	
Veileder: Joachim Kolnes	
Tittel: «En kvalitativ studie av hvordan lærere støtter emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær» Engelsk tittel: «A qualitative study of how teachers supports the emotionally vulnerable students struggling to attend school».	
Emneord: Sårbare elever, skolefravær, lærerstøtte, TTI	Antall ord: 39 999 Antall vedlegg: 4  Stavanger, 2024

Det er ifølge barneombudet fremdeles for lite og mangelfull informasjon, oppfølging og tilrettelegging for elever som strever med skolefravær (Eng, 2024).

## Forord

I denne masteren har jeg fått mulighet til å dykke inn i lærerens profesjon og samfunnsoppdrag. Fokuset rettes mot betydningen av den essensielle relasjonelle støtten lærer kan bidra med til elever som strever med fravær i skolen. Hvor lærer kan se, møte og støtte elevens faglige, sosiale og emosjonelle behov som et viktig grunnlag for elevens videre livsmestring. Masteroppgaven er utarbeidet gjennom et innholdsrikt toårig løp ved Master i Spesialpedagogikk innenfor Universitetet i Stavanger sitt senter for adferdsforskning 2022-2024. Det har vært en lærerik, spennende og innholdsrik arbeidsprosess som bidro til utviklingen av nye erfaringer og perspektiver som vil være nyttig å ta med videre i arbeidslivet.

En stor takk rettes særlig til lærerne ved de utvalgte videregående skoler for at de tok seg tid til deltakelse i intervjuene som bidro til at studien lot seg gjennomføre. Det var så fint å møte dere og høre deres perspektiver. Jeg vil rette en stor takk til veileder Joachim Kolnes som har veiledet meg gjennom hele skriveprosessen. Takk for god oppfølging, konstruktive tilbakemeldinger og deling av din kunnskap. Det blir i denne forbindelse viktig å løfte frem betydningen av støtten fra medstudenter gjennom sosial og faglig kunnskapsutvikling, både i studietiden og gjennom masterskrivingen. Avslutningsvis vil jeg takke min familie og venner som har vist oppmuntring, tålmodighet og støtte, det har betydd mye.

Stavanger, juni 2024

Laila Rørheim

## Innhold

Forord .....	3
Sammendrag .....	8
1.0 Introduksjon .....	9
1.1 Skolefravær .....	10
1.2 Emosjonelt sårbare elever .....	11
1.3 Lærer støtte.....	11
1.4 Studiens mål og forskningsspørsmål.....	12
1.5 Studiens oppbygning .....	13
2.0 Teoretisk rasjonale .....	14
2.1 Tidligere forskning innen skolefravær og støtte fra lærer .....	14
2.2.1 Behovet for mer kunnskap rundt oppfølging av de sårbare elevene .....	15
2.2.2 Betydningen av lærers støtte gjennom interaksjoner og TTI-rammeverket.....	15
2.2.3 Ulike verktøy kan benyttes i lærer støtte og identifisering av skolefravær.....	16
2.2.4 Et viktig fokus på elevenes egne erfaringer med skolefravær.....	17
2.2 Skolefravær .....	17
2.2.1 Dokumentert, udokumentert og foreldreakseptert fravær .....	18
2.2.2 Ulike former for skolefravær.....	18
2.2.3 Skulk og skolevegring .....	19
2.2.4 Frafall i videregående skole .....	20
2.2.5 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i individ, hjemmeforhold og skolemiljøet.	21
2.2.6 Utrygt læringsmiljø .....	21
2.2.7 Godt samarbeid mellom skole, elev, foreldre og støtteinstanser.....	22
2.2.8 Konsekvenser av skolefravær.....	22
2.3 Emosjonelt sårbare elever og lærer støtte i et bioøkologisk utviklingsperspektiv .....	23
2.4 Lærer støtte i form av TTI-rammeverket sett i sammenheng med et sosiokulturelt læringssyn, systemteori og tilknytningsteori.....	27
2.4.1 Emosjonell støtte .....	28

2.4.2	Klasseromsorganisering .....	30
2.4.3	Læringsstøtte .....	31
3.0	Metode.....	33
3.1.	Kvalitativ metode .....	33
3.2	Semistrukturert forskningsintervju.....	33
3.3	Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming .....	35
3.4	Planlegging og rekruttering av informanter .....	36
3.4.1	Rekruttering av utvalg- strategisk utvalg og informasjonskraft.....	36
3.4.2	Utvalg .....	37
3.4.3	Gjennomføringen av intervjuene .....	38
3.5	Dataanalyse .....	39
3.5.1	Tematisk analyse .....	40
3.5.2	Analysefase 1 .....	41
3.5.3	Analysefase 2 .....	42
3.5.4	Analysefase 3 .....	43
3.4.5	Analysefase 4 .....	43
3.4.6	Analysefase 5 .....	44
3.4.7	Analysefase 6 .....	44
3.6	Kvalitetsvurderinger.....	45
3.6.1	Validitet.....	45
3.6.2	Overførbarhet .....	47
3.7	Etiske betraktninger og forskers rolle .....	48
3.7.1	Informert samtykke og SIKT godkjenning .....	48
3.7.2	Konfidensialitet .....	49
4.0	Resultater.....	50
4.1	Lærers støttende posisjon .....	50

4.1.2 Yrkesfaglærerrollen og kontaktlæreransvar gir fordeler- mer tid og praksis med elevene.....	50
4.1.2 Forståelse for de emosjonelt sårbare elevene og bagasjen de bærer .....	51
4.2.3 Kjennskap til ulike sårbarheter og ulik styrke i sårbarhet .....	53
4. 2 Viktigheten av en god relasjon .....	55
4.2.1 Se og møte eleven .....	55
4.2.2 Gode intensjoner i interaksjoner .....	59
4.2.3 Bekrefte og anerkjenne eleven .....	60
4.3 Kartlegging for mestring .....	62
4.3.1 Identifisere elevens behov .....	62
4.3.2 Tilpasse og tilrettelegge .....	65
4.3.3 Motivere og bygge mestring .....	66
4.4 Betydningen av god dialog og samarbeid .....	69
4.4.1 Elevens ønsker.....	69
4.4.2 Foreldresamarbeid, dialog og forståelse for elevens hjemmemiljø.....	72
4.4.3 Laget rundt eleven, dialog og informasjonsflyt .....	74
4.5 Å skape trygghet.....	79
4.5.1 Forutsigbarhet og trygge overganger .....	79
4.5.2 Trygt makkerskap, trygg læring og sosial kompetanse i klassemiljøet.....	82
4.5.3 Sensitiv, varm, omsorgsfull og inkluderende lærer.....	83
4.6 Funn.....	86
5.0 Diskusjon.....	88
5.1. Innhente kunnskap om risikofaktorer og elevens kontekst, samt komme i posisjon for å avdekke emosjonelt støttebehov.....	88
5.2 Å skape god relasjonskvalitet gjennom genuine interaksjoner .....	93
5.3 Å verdsette elevperspektivet gjennom ressurs og mestringsfokus.....	97
5.4 Realistiske forventninger som kan gi motivasjon og mestring .....	100
5.5 Sikre trygge overganger ved å gjøre avtaler og gi forutsigbarhet .....	102

5.6 Ivaretagelse av elev- og foreldreperspektivet ved styrket dialog og samarbeid.....	104
5.7 Å innta en støttende systemisk tilnærming til elevens støttebehov.....	106
5.8 Benytte effektive intervensjoner preget av kvalitetsvurderinger bygget på praksisrefleksjoner .....	107
6.0 Avslutning .....	111
6.1 Implikasjoner for videre praksisutvikling og forskning .....	111
6.2 Studiens styrker og begrensninger .....	112
7.0 Litteraturliste .....	113
8.0 Vedlegg .....	120
8.1 Vedlegg 1 Informasjonsskriv .....	120
8.2 Vedlegg 2 Intervjuguide.....	124
8.3 Vedlegg 3 SIKT godkjenning .....	127
8.4 Vedlegg 4 Temaoversikt .....	128
Figur 1 Transaksjonsmodellen, b=barn og m=miljø (Sameroff 2009, referert i; Glaser, 2018, s. 16).....	25
Figur 2 Danning av tema.....	43
Tabell 1 Intervju og transkriberingsomfang .....	41
Tabell 2 Temaoversikt.....	128

## **Sammendrag**

Skolen er en essensiell arena for læring og utvikling, et sted hvor alle elever skal kunne oppleve et trygt og inkluderende felleskap som fremmer læring og utvikling. Likevel har vi mange emosjonelt sårbare elever som erfarer ulike risikofaktorer og strever i møte med skolesystemet. Forskningsspørsmålet var «Hvordan støtter lærer emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær?». Formålet med denne studien var å få innsikt i lærerens perspektiv på støtten de gir de sårbare elevene som strever med ufrivillig skolefravær og utvikle kunnskap.

Denne studien benyttet en kvalitativ tilnæringsmetode med semistrukturert intervju som innsamlingsverktøy for datagrunnlaget. 5 strategisk utvalgte yrkesfaglærere ved videregående skoler ble spurt om å delta. Siden yrkesfaglærerne jobber i feltet det forskes på hadde de relevant erfaring i relasjonsarbeid. På denne måten kunne deres refleksjoner rundt deres støtte til emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær, belyses. Datamaterialet fra de kvalitative intervjuene ble tolket ved hjelp av tematisk analyse.

Denne studien gir en innsikt i at relasjonskvalitet er essensielt for å gi god lærerstøtte til emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær. Det er et sammensatt og krevende arbeid som krever flere fokusområder. Å utføre lærerstøtte til de emosjonelt sårbare elevene erfarer lærerne er krevende fordi de mangler kompetanse, tid og ressurser.



## 1.0 Introduksjon

I de norske skolene legger lovverk og politiske føringer rammen for opplæringens kvalitet, fokus og ambisjon. Skolerettigheten gjelder for 13 år, men er kun et tilbud og ikke en plikt i den videregående skolen (Opplæringslova, 2023). Gjennom formålsparagrafen i Opplæringslova § 1-1, legges føringene for at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida». Videre presiseres det at «elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», i tillegg skal «dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (2023). Opplæringslova; §9 A-2 innebærer at «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (2023). Tilpassa opplæring er også et viktig tema, som i overordnet del løfter frem hvor viktig det er å ivareta alle elevene i skolen. Samt deres motivasjon, lærelyst og mestringstro. Her vektlegges lærers innsikt i elevens behov, god klasseledelse og organisering, varme relasjoner, støtte og tilrettelegging for den enkelte elev. Det presiseres videre at «elever som har behov utenfor det ordinære tilbudet, har krav på spesialundervisning». Tidlig innsats er viktig, der lærere kan støtte seg til ulike yrkesgrupper, for å hente inn den hjelpen og støtten som eleven har bruk for (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Gjennom St.meld. nr. 16 presenteres en politisk visjon om at «styring, ledelse og pedagogisk praksis bør i størst mulig grad være basert på oppdatert kunnskap om forhold som har betydning for læring, utvikling og undervisning, inkludert kunnskap om hvilke tiltak som har effekt og hvilke som ikke har det». Fravær i videregående skoler har vært høyt, og for å øke tilstedeværelse og gjennomføring i videregående skole ble det dermed satt ned en utvalgt arbeidsgruppe i 2006, som skulle komme med tiltak. Resultatet ble Djupedalsrapporten (2015) som blant annet løfter frem elevers rettigheter, skolens plikt, elevers behov for trygghet og tilhørighet, men rapporten belyste også behovet for viktig videre forskning og kunnskapsutvikling. Ulike mål og tiltak ble fremmet hvor målet var å rette søkelys på elevers rettigheter, nulltoleranse mot mobbing og krenkelser, samt styrke autonomi og samarbeid med elever og foreldre. I tillegg til å øke kompetanse og støtte gjennom ansvar og fordeling av oppgaver. Et av tiltakene de innførte, vektlegger at hele skolen nasjonalt, i alle sammenhenger, skal jobbe for at «Elever skal ha et trygt og inkluderende skolemiljø» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 21). Stortingsmelding 6, fokuserer i tillegg på

spesialpedagogisk kompetanseløft og viktigheten av tidlig innsats, gjennom hele utdanningsløpet fra barnehage til videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2019), som i stor grad er viktig i møte med emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær.

Bakgrunn for valg av skolefravær som tema oppstod først gjennom praksisperioder og som nyansatt i videregående skole. Der fant jeg det bekymringsfullt hvor mange av elevene som er emosjonelt sårbare og opplever utfordringer og barrierer, som medfører at de strever med å komme på skolen. De befant seg i en krevende og kompleks situasjon som var utfordrende å håndtere for alle involverte. Det gjorde det vanskelig for dem å møte på skolen. Elevene hadde dermed et utstrakt behov for støtte fra lærer. Noen elever endte med ufrivillig fravær i skolen, gjerne som strategi og midlertidig mestring av negativt stress, men som på sikt kunne lede til negative følger for videre muligheter i livet. AV1 skolerobot, ble implementert som intervensjon for å øke skolenærværet (*Connect Learn Belong | Øk Nærværet Med AV1 Skoleroboter*, u.å.). På bakgrunn av dette ønsket jeg å utforske støtten lærere tilbyr de sårbare elevene. Samt hva den innebærer og for å forstå hvilken betydning denne støtten kan ha for elevenes utvikling. Under masterstudiet ga i tillegg Trude Haviks forelesninger og diskusjoner rundt temaet, samt pensum i adferds-emnet en økt motivasjon for å undersøke skolefraværstemaet nærmere. I denne studien har jeg gjennom intervjuer og empirisk innsikt fått muligheten til å komme tettere på lærernes forståelse, refleksjoner, erfaringer og utførende handling i sin praksis. Fokuset har vært på skolefravær og emosjonelt sårbare elever med behov for lærerstøtte. I den forbindelse vil de tre kjernebegrepene; skolefravær, emosjonelt sårbare elever og lærerstøtte defineres.

## 1.1 Skolefravær

I norsk skole tilbringer elevene fra barn til ungdom, ca 13.000 timer. Lærer, klasserommet og skolen er dermed en viktig arena for utvikling og læring (Overland & Nordahl, 2021, s. 5–7). Fraværspromatikken er likevel ifølge skole, PPT og SSB stabilt høy, utstrakt og et komplekst fenomen i skolen (Havik, 2018, s. 15). Fraværstallene er særlig høye i videregående skoler, og i større grad for elever på yrkesfaglinjer der gjennomføringsprosenten ifølge SSB kun er på 69,6 % (SSB, 2021). Å avdekke og forebygge skolefravær er krevende både i Norge og internasjonalt. Noe av årsaken til dette er manglende konsensus i bruk av fraværst Begreper. Det medfører for eksempel utfordringer i

nasjonale rapporteringer av forekomst og beregning av disse (Havik, 2018, s. 51–52). Skulk og skolevegring er vanlig å bruke, men hele 48 ulike begreper blir brukt viser en kronologisk oversikt av litteratur innen utfordringer med skolegang (Heyne et al., 2019, s. 9). Dermed kan man skjønne noe av kompleksiteten. Definisjonen på skolefraværet vil ofte utgå fra hvilken grad eleven mister skoletimer og undervisning eller ut ifra hvor mye eleven strever med å gå på skolen og er dermed ikke håndfast (Havik, 2018, s. 23). Skolefravær innebærer at elever av ulike årsaker ikke er på skolen og er det motsatte av skolenærvær som er idealet (Havik, 2018, s. 54). Fravær i skolen er dermed et komplekst fenomen som i tillegg både gjør det utfordrende å kunne kartlegge, samt sette inn fungerende tiltak for de emosjonelt sårbare elevene tidlig nok (Havik, 2018, s. 25).

## 1.2 Emosjonelt sårbare elever

Sårbare barn er elever man har grunn til å bekymre seg for. Alle barn har ulike forutsetninger og dermed ulik grad av robusthet og sårbarhet. Sårbare elever kan ifølge Midthassel, Bru, Ertesvåg og Roland (2011), for eksempel ha adferdsvansker, språkvansker, de kan ha opplevd mobbing, være preget av flytting, migrasjon, flukt og traumer eller de kan oppleve vanskelige hjemmeforhold med rus, psykiatri eller overgrep (Midthassel et al., 2011, s. 11–16). I denne studien omtales ungdommene i videregående både som elever og barn. Barn som begrep innebærer barn i alder 0-18 år som ifølge barnekonvensjonens artikkel 1 er definert til at; «Alle under 18 år er barn, dersom ikke en tidligere alder er lovfestet av staten» (Barnekonvensjonen, 1989). Uheldig miljøpåvirkning kan bidra til å aktivere en medfødt sårbarhet som ligger latent i genene. Noen barn har gen-sammensetninger som gir økt risiko for å være mindre robust når de møter ulike livshendelser. Gode oppvekstforhold med varme og støtte kan kompensere og beskytte for aktivering av sårbarheten (Berg Nielsen, 2010, s. 75 og 82), som eksempelvis lærerstøtte.

## 1.3 Lærerstøtte

Lite støtte fra lærer, i form av emosjonell støtte og organisering av klasserommet er en risikofaktor for elevenes skolefravær (Fortin et al., 2006, s. 363). Lærerstøtte er derfor ifølge utdanningsdirektoratet særlig essensielt for elever som strever i skolen. Lærerstøtte eller støtte fra lærer defineres til å være hjørnesteinen i klasseledelse som innebærer det å skape

og vedlikeholde en positiv relasjon til enkeltelevne. Lærer vil kunne støtte eleven gjennom å vise oppmerksomhet for eleven, bry seg om eleven og vise en genuin interesse for elevens kontekst og ved å skape balanse mellom faglige og sosiale krav og forventinger. Denne støttende lærer-elev relasjonen vil videre kunne innvirke på elevenes læringsutbytte og adferd (Utdanningsdirektoratet, 2020). Teaching Through Interactions (TTI) er utviklet av Pianta, Hamre & Mintz (2012), i ulike versjoner fra barnehage til videregående, hvor effekten av rammeverkets effekt ble testet ut i barneskole gjennom Hamre et al (2013). TTI benyttes i denne oppgaven som begrepsapparat både for å kunne forstå, men også for å kunne beskrive dette relasjonssamspillet mellom lærere og elever med fokus på interaksjonene. For å oppnå god kvalitet på et støttende klasse miljø, kreves det at lærer målrettet sørger for at interaksjonene er planlagt, strukturert og læringsfokusert. Når klasseromsinteraksjoner mellom lærere og elever er god vil det bidra til læring og engasjement (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 38). TTI rammeverket fokuserer på tre domener der de deler lærerstøtte inn i emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. Emosjonell støtte har fokus på dimensjonene positivt og negativt klima, lærersensitivitet, hensyn til elevperspektiv og grad av kontroll og struktur i klasserommet. Klasseledelse innebærer evne til adferds-regulering, produktivitet, læringsstøtte og graden av forstyrrelser og kaos i klasserommet. Læringsstøtte innebærer grad av konseptuell utvikling, kvalitet på tilbakemeldinger, språkmodellering og variasjon i læringsmetoder (Hamre et al., 2013, s. 465).

#### 1.4 Studiens mål og forskningsspørsmål

Målet med denne studien er å utvikle kunnskap om hva lærere vektlegger i sin støtte til elever som strever med skolefravær. Det gjøres ved å belyse og analysere et utvalg læreres erfaringsbeskrivelser i hvordan de støtter elever som strever med skolefravær i videregående skole. Innsikten kan bidra til å videreutvikle kunnskap og handlingskompetanse i møte med sårbare elever og skolefravær. Samt bidra til å forstå ulike utfordringer hos eleven, i hjemmet og på skolen som kan bidra til utviklingen av skolefravær. God støtte fra lærer i den forbindelse blir essensielt for å mestre læring i skolen. Denne studien vil bidra med en empirisk innsikt i et utvalg av dagens læreres handling i møte med elevene som strever med skolefravær. Forskningsspørsmålet er; «Hvordan støtter lærer emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær?».

## 1.5 Studiens oppbygning

Kapittel 2 utdyper problemstillingen som ble presentert innledningsvis.

Kapittel 3 er metodedelen hvor fokus er studiens fremgangsmåte der valg av kvalitativ metode presenteres, etterfulgt av gjennomføringen av de 5 første stegene i Braun & Clarkes (2006) tematiske analyse.

Kapittel 4 presenterer resultatenes funn utarbeidet ut ifra de 5 første analysestegene i den tematiske analysen.

Kapittel 5 inneholder det 6. steget i tematisk analyse der det foretas en diskusjon av det empiriske analyseresultatets funn opp mot relevant teori, for å få en dypere innsikt i resultatene. Temaene fra resultatet var; «lærerrollens støttende posisjon», «betydningen av en god relasjon», «kartlegging for mestring», «betydningen av god dialog» og «å skape trygghet». Avslutningsvis oppsummeres studien, der studiens problemstilling «Hvordan støtter lærer emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær?» besvares. Det ble i tillegg reflektert rundt studiens styrker og svakheter og veien videre for kunnskapsutvikling og forskning innenfor skolefravær fenomenet.

## 2.0 Teoretisk rasjonale

Forskningsspørsmålet «Hvordan kan lærer støtte emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær», ble i dette kapittelet knyttet til teori om ulike typer skolefravær og teori om emosjonelt sårbare elever i et i bioøkologisk perspektiv. Samt til teori om lærerstøtte knyttet til sosiokulturelt læringssyn og TTI rammeverket. Det teoretiske rasjonales funksjon var å skape en forståelse for skolefravær, emosjonelt sårbare og hvordan lærere kan være den støtten elevene trenger.

### 2.1 Tidligere forskning innen skolefravær og støtte fra lærer

Forskning innen skolefravær kan så langt fortelle at fravær er en global utfordring der hele en av fem barn ikke går på skolen. I videregående er fraværstallene over det dobbelte (Kearney, Gonzalvez, Graczyk & Fornander, 2019, referert i; Havik, 2018, s. 51). De siste årene har fenomenet skolefravær fått økt oppmerksomhet blant pedagoger, forskere og i media. Skoler og PPT viser til at antall elever med skolefravær er høyt, der særlig skolevegring er økende (Havik, 2018, s. 20). Frafallet i videregående skole er fortsatt høyt og ligger på omtrent 30 %, men er på sakte vei nedover ifølge tall fra statistisk sentralbyrå (SSB, 2021). Noe som forstås som at et stort antall elever fremdeles strever med å være på skolen. Tidlig innsats for skolenærvær er derfor viktig i hele støtteapparatet rundt eleven og bør prioriteres for at elevene skal kunne lykkes. Særlig fordi skolefraværet kan kompliseres og bli krevende å håndtere dersom det får pågå over tid (Havik, 2018, s. 5–7). En god lærer krever god faglig kompetanse i tillegg til relasjonskompetansen, som innebærer at lærer utøver sitt arbeid på en profesjonell måte gjennom å for eksempel ta ansvar for egen kommunikasjon og adferd til elevenes fordel (Drugli, 2012, s. 45). Røkenes og Hansen definerer relasjonskompetanse til å innebære både det å kunne forstå og samhandle med andre på en måte som er hensiktsmessig. For eksempel det å ivareta elevens interesser gjennom denne samhandlingen (Røkenes og Hanssen, 2002, referert i, Drugli, 2012, s. 45). Særlig er læreren på individnivå tett på eleven og kan kartlegge, identifisere og sette inn forebyggende tiltak tidlig, og slik være en støtte for elevene (Bru & Cosmovici, 2016, s. 29), i den forbindelse er kunnskapsutvikling essensiell.

### 2.2.1 Behovet for mer kunnskap rundt oppfølging av de sårbare elevene

Det er ifølge barneombudet fremdeles for lite og mangelfull informasjon, oppfølging og tilrettelegging for elever som strever med skolefravær (Eng, 2024). I studien til Havik, Bru og Ertesvåg (2015), undersøkte de skolefraværsårsaker hos 5,465 elever i barne- og ungdomsskolen. Der fant de at de subjektive helseplagene var den vanligste årsaken til skolefravær. 6,2 % av elevene vektla skulk og skolevegring og elever som hadde spesialundervisning hadde en økt forekomst av skulk. De konstaterte også at det er manglende kunnskap om og studie av ulike årsakene til og forekomst av skolefravær. De sier også at det er behov for at lærer øker kunnskapen på området og da særlig på forebyggende arbeid for elevene, slik man har gjort for folk med fravær i arbeidslivet (Havik et al., 2015, s. 316). Heyne et. al. (2019) sin studie forteller at skolefravær har grunnlag i komplekse og sammensatte årsaker noe som gjør håndteringen av dette utfordrende. Fordi det ikke er konsensus i begrepsbruk der det benyttes mer enn 40 ulik begrep. Elevene har behov for ulik støtte og forståelse for deres ulike former for fravær. I tillegg vil lokalsamfunn, skoler og familier også ha nytte av å kjenne til de ulike formene for skolefravær og risikofaktorene som ligger bak, noe som kan bidra til at de kan finne mer hensiktsmessige intervensjoner. De sier videre at det er behov for mer effektiv kunnskap på skolefraværsområdet (Heyne et al., 2019, s. 8–9 og 28–29). Hamre et al sin studie viser videre til at når det mangler sammenheng mellom lærerutdanning og klasseromsorganisering eller emosjonell støtte kan dette forklare at det gjøres for lite for å utvikle noen av lærerprofesjonens viktige sider. Det er også viktig å være bevisst at noen arbeidsoppgaver lærer befatter seg med ikke skjer i lærer-elev interaksjoner innen de tre domene, men som likevel er av betydning og viktig å være bevisst, fordi de også utvikler elevens læring. For eksempel kognitive dimensjoner som det å justere læringsmål og lage arbeidsoppgaver til elevene. En av de viktigste områdene å videreutvikle innen lærerprofesjonen er å lære læreren å utvikle gode effektive mestringsstrategier. I tillegg til å lære læreren det å utvikle positive relasjoner med elevene. (2013, s. 480–481), som kan gjøres gjennom interaksjoner og TTI-rammeverket.

### 2.2.2 Betydningen av lærers støtte gjennom interaksjoner og TTI-rammeverket

Pianta forteller at lærere har en essensiell innvirkning på elevens kompetanse gjennom lærer-elev relasjonen. Denne relasjonen er viktig for å regulere elevenes emosjoner og i utviklingen av elevens akademiske evner (Pianta, 1999, s. 82). Slike relasjoner skaper

proksimale utviklingssoner hvor elevene kan øke sin kompetanse i større eller mindre grad etter kvaliteten på justerende støtte som gis fra læreren (Pianta, 1999, s. 83, 122). Dette relasjonsfokuset er anerkjent innen pedagogisk sammenheng og videreutviklet der TTI-rammeverket fokuserer sentrert på støttende interaksjoner for å øke læringsutbytte og kvaliteten på undervisningen (Hamre et al., 2013). Her forstår man viktigheten av god lærerstøtte. For å kunne forebygge uheldige situasjoner bør lærer vite hvordan og når de bør foreta intervensjoner (Vaaland 2007; Vaaland et al., 2005, referert i; Roland, 2011, s. 12). Siden det er lærer og skolepersonell som er tette på de emosjonelt sårbare elevene, vil lære være et viktig verktøy i identifisering, kartlegging, forebygging ved å vise oppmerksomhet og intervensjon i møte med skolefravær (Havik et al., 2015, s. 330). Det er likevel en utfordring at mange lærere fokuserer for lite på den emosjonelle støtten og for mye på instruksjonsstøtten. Det løftes i tillegg frem at emosjonell støtte er særlig viktig for elever med adferdsproblemer og sosiale problemer (Hamre et al., 2013, s. 478–480), noe som løfter frem viktigheten av godt verktøy i indentifiseringsarbeidet.

### 2.2.3 Ulike verktøy kan benyttes i lærerstøtte og identifisering av skolefravær

Heyne et al. har utarbeidet et kartleggingsverktøy i form av en SNACK-sjekkliste med 14 mulige kjennetegn som kan identifisere skolefraværet. Verktøyet kan lærere også ta i bruk i samhandling med foreldrene. Ut ifra beskrivelse av årsaken til fraværet kunne man da enklere kartlegge hvilken type fravær eleven har. Ved å få både, skole, lærer, foreldre og elev til å fylle ut sjekklisten, vil en få utdypende og bedre treffsikkerhet, fordi de vil alle kunne ha noe ulikt fokus på årsaks-beskrivelsene (Heyne et al., 2019, s. 27–28).

CIESL studien benyttet CLASS verktøyet Pianta et al utviklet (2012), der klasseledelseskvalitet ble scoret etter de tre dimensjonene emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte med de elleve underdimensjonene i fra barnehage til videregående. Når det gjelder støtte fra lærer har TTI-rammeverket et nyttig begrepsverktøy for å vite hva en skal ha fokus på i interaksjonene som bidrar til elevenes læring og utvikling.

VIP-Makkerskap utviklet av Vestre Viken HF/VIP psykisk helse i skolen er finansiert av Helsedirektoratet gjennom tilskuddsordningen «Psykisk helse i skolen» (Havik & Rye, 2023). VIP-makkerskap er et opplegg for skolestart der målet er å skape trygt og godt læringsmiljø og motvirke utenforskap. Lærer setter sammen og vurderer gruppene underveis, elevene organiseres i grupper på to og to, der elevene får en fast samarbeidsmakker i klassen (Havik,



2019, s. 138). Trude Havik og Marte Rye gjorde i 2023 en litteraturstudie på VIP-makkerskap som er et helsefremmende forebyggingstiltak som skal bidra til å fremme et godt læringsmiljø. Det ble opprettet med tanke på å støtte elever i overganger fra ungdomsskole til videregående skole og barneskole til ungdomsskolen. Funnene fra studien viser til evidensnivå 3 der det er noe effekt, men hvor det er noe manglende teoretisk rammeverk, lite oppfølging etter opplæring og implementering. Effekten er også noe avtagende over tid, som viser noe dokumentasjon på korttidseffekt, men har manglende langtidseffekt. De konkluderer studien med at dette skaper behov for mer forskning på effekten av tiltaket. De forteller likevel at det var en tydelig bedring for skoler med VIP Makkerskap innen sosialt klassemiljø enn det var i kontrollskoler uten VIP-programmet (Havik & Rye, 2023).

#### 2.2.4 Et viktig fokus på elevenes egne erfaringer med skolefravær

I barneombudets rapport «One size fits all» (Barneombudet, 2024), innhentet de i tillegg råd fra ungdommer som hadde egne erfaringer med skolefraværs-problematikk. Ifølge denne rapporten kunne elevene fortelle at de ønsker å være på skolen, men at det er for vanskelig for dem. Elevene trakk fram ulike forhold i skolen, hvor de opplevde for eksempel manglende tilrettelegging, stress, press, mobbing, ensomhet og sosialt utenforskap. Det kan man forstå at vil utfordre det at skolen skal være en viktig arena for elevenes utvikling og læring. Rapporten forteller videre at når ungdom har fravær fra denne læringskonteksten, vil det kunne medføre avvik i deres normale utvikling (Barneombudet, 2024). Havik, Bru og Ertesvåg legger i sin studie avslutningsvis til at også ulike faktorer i skolen kan være årsaken til at elevene strever med skolefravær (Havik et al., 2015, s. 331), som eksempelvis lærerkompetanse, organisering og ressurser.

## 2.2 Skolefravær

Ifølge Kearney er kriteriene for problematisk skolefravær at eleven 1, «har gått glipp av minst 25% skoletid i minst to uker», 2, «opplever alvorlige problemer med å delta på undervisning i minst to uker med betydelig innblanding i et barns eller familie daglige rutine» 3, «og/eller er fraværende for minst 10 dager på skolen i løpet av en 15-ukers periode mens skolen er i gang (dvs. minimum 15% dager fraværende fra skolen)» (Kearney, 2008, referert i; Heyne et al., 2019, s. 10). En intersubjektivitet og rutinert rapportering på hva

problematisk skolefravær er, kan lette intervensjon og tallfesting av forekomsten (Heyne et al., 2019, s. 10–11). Det vil være av betydning fordi det er opptil fylkeskommunen eller den videregående skolen å definere grensen for, samt velge tiltak og når disse skal igangsettes for elevene det gjelder. Det skal også tas hensyn til elevens risikofaktorer som kan gi grunn til bekymring allerede første timen eleven er borte fra undervisningen. Fraværet blir regnet som kronisk dersom eleven er borte 10-20% i løpet av skoleåret. Fravær i videregående skoler deles inn i dokumentert og udokumentert fravær (Utdanningsdirektoratet, 2022).

### 2.2.1 Dokumentert, udokumentert og foreldreakseptert fravær

Fraværsgrensen fremmer et krav om å holde det udokumenterte fraværet under 10 % per fag, der rektor kan velge å trekke denne til 15 % i ekstraordinære tilfeller. Elevers fravær i skolen skilles mellom dokumentert og udokumentert fravær. Gyldig fravær innebærer dokumentasjon som kan legitimere fraværet og udokumentert mangler en slik verifisering. Foreldreakseptert fravær er når foreldre legitimerer elevens fravær som «diffuse plager», der dette ikke er den egentlige årsaken til fraværet. En slik avgjørelse kan bunne i foreldres ulike holdninger til betegnelsen syk og prioritering av skoletilstedeværelse (Havik, 2018, s. 32). En slik type unnskyldt fravær skaper upålitelighet i fraværforklaringen som medfører problemer med å skille mellom dokumentert og udokumentert fravær (Reid, 2014, referert i; Heyne et al., 2019, s. 10). Slike fravær kan også være bunnet i foreldres fordel av å holde elever hjemme, for å hjelpe til med husarbeid på grunn av sykdom, eller for å dekke over mer alvorlige situasjoner som for eksempel mishandling (Heyne et al., 2019, s. 15).

### 2.2.2 Ulike former for skolefravær

Skolefravær benyttes ofte som et paraplybegrep og innebærer ulike former for fravær, både skulk, skolevegning, drop-out og utvisningsfravær (Heyne et al., 2019, s. 8–16). I videregående foretrekkes mer nyanserte begreper på elever som strever med skolefravær. Der er det ikke så vanlig å skille mellom de ulike formene for fravær. Fokuset sentrerer i stedet på å forstå og tilrettelegge for elevene gjennom kartlegging og tiltak (Havik, 2018, s. 48). Likevel er det viktig at både skolens ansatte og støtteinstanser har kompetanse om de ulike formene for skolefravær samt tilhørende risikofaktorer for å kunne tilpasse og sette inn gode tiltak tidlig (Havik, 2018, s. 16). Fraværsgrensen kan hjelpe til med å fange opp og identifisere begynnende skolefravær tidlig (Havik, 2018, s. 50).

### 2.2.3 Skulk og skolevegring

Skulk og skolevegring har mye til felles der begge formene er elevmotivert og innebærer udokumentert fravær der de er har lite eller ingen skolenærvær, men de krever ulike tiltak som er viktig å være bevisst (Havik 2014, referert i; Havik, 2018, s. 33). Elevene som skulker har ofte venner og blir ikke mobbet (Egger, Costello & Angold, 2003, referert i; Havik, 2018, s. 34). Andre kjennetegn på elever som skulker kan være kjedsomhet, manglende interesse og motivasjon overfor skolearbeid og fag, de er mindre engstelige og har ikke en redsel for å gå på skolen. De som skulker skjuler fraværet og foreldre eller lærer vet gjerne ikke hvor eleven er.

Elever som har skolevegring ønsker derimot å gå på skolen, men av ulike årsaker klarer de det ikke (Havik, 2018, s. 34). Skolevegring relateres ofte til angst og depresjon, der negativt tankemønster kan utvikle skolevegring (Havik, 2018, s. 193). En av definisjonene på skolevegring er; «Fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik mfl, 2014, referert i; Havik, 2018, s. 35). Elever med skolevegring unngår skolen for å slippe emosjonelt ubehag og foreldre vet ofte hvor eleven er. Selv om noen også prøve å skjule det. Det er lettere å overse elever som strever med skolevegring, noe som utfordrer tidlig innsats. De har sjelden adferdsvansker og er ofte pliktoppfyllende, introverte og flinke (Thambirajah mfl, 2008, referert i; Havik, 2018, s. 35). Hodepine, kvalme og magesmerter kvelden før eller på morgenen kan være tidlige somatiske tegn på skolevegringsproblematikk (Havik, 2018, s. 38). Vedvarende plager og smerter behøver at foreldre eller elev kontakter lege for vurdering. Elevene kan ha ulike former for angst og depresjon. Skolevegringen kan skyldes negativt skolemiljø, som mobbing og utestengelse, mistriksel eller stress (Havik, 2018, s. 114). Elevene er ofte sårbare i overganger som ferier eller overgang til ny skole, som videregående skole, eller nytt fag. Elever med skolevegring som vedvarer over dager og uker får behov for tilrettelegging, henvisning og videre behandling (2018, s. 37). Fraværstall for skolevegring hentet fra Kearnys studie viser til et anslag av forekomst av skolevegring for elever er på 5-28% mens de går i skolen (Kearny, 2001, referert i; Havik, 2018). Det ble også i Norge foretatt et normalutvalg for trinn 6-10, der syv kommuner rapporterte at 3,6 % av fraværet skyldes skolevegring i skolene (Havik, 2018, s. 51–53). Skolevegring defineres innen

forskningslitteraturen etter fem kriterier (Berg, Nichols & Pritchard, 1969; Berg, 1997, 2002, referert i; Havik, 2018, s. 36) der;

- a) Eleven har motvilje mot å gå på skolen som kan føre til langvarig fravær
- b) Eleven er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette.
- c) Eleven blir følelsesmessig opprørt bare ved tanken på å gå på skolen og får somatiske plager, angst, begynner å gråte og blir nedstemt.
- d) Eleven har ikke alvorlig antisosial adferd, selv om de kan ha sterk motstand om foreldre prøver å overtale dem til å gå på skolen.
- e) Foreldre har forsøkt å få barnet på skolen, men ikke lyktes.

Her vil kriterie a) og e) være gjenkjennelig som skulk (Havik, 2018, s. 36). Kriteriene b), c), d), vil vise tegn på skolevegring (Heyne et al., 2019).

#### 2.2.4 Frafall i videregående skole

De ulike begreper innen skolefravær blir sjeldent brukt i videregående skole, selv om de har ulike typer fravær, fordi en forsøker å ha et mer nyansert tilnæringsbegrep som kan lede til en bredere forståelse og fokus på årsaken til at eleven strever med skolefravær, for å bedre kunne finne de riktige tiltakene for enkeltelevne før de velger å droppe ut (Havik, 2018, s. 48). Elever med lav sosioøkonomisk status der foreldre har lav utdanning og der elev har tilhørighet i minoritetsgruppe medfører risikofaktorer for at elever dropper ut. Frafall kan forebygges allerede i barnehagen viser (European Comision Education and Traning, 2014, referert i; Havik, 2018, s. 49). Tidlig innsats gjennom barnehager med høy kvalitet som retter fokus på forebyggende tiltak som «Skoleklar», bidrar til å stimulere viktige ferdigheter som sosial kompetanse, matematikk og språk som kan gi langvarig med effekt inntil 22 år frem ifølge rapporten (Havik, 2018, s. 48). Sosial kompetanse defineres til en kapasitet med ferdigheter som utvikles via intervensjon (Frønes, 2008, s. 16). Den innebærer fokus på dimensjonene empati, samarbeidsferdigheter, selvhevdelse, lek, glede, humor, ansvarlighet, selvkontroll (s. (2008, s. 14).

Funn i norske studier viser at motivasjon og mestring og følelsen av ensomhet var to forklaringer på hvorfor elever valgte å droppe ut (Frostad, Pijl & Mjaavatn, 2015, referert i; Havik, 2018, s. 50) og en annen studie viser at emosjonell støtte fra lærer var essensiell for

om elevenes intensjon om å slutte på skolen der fokus og strategier for økt relasjonskvalitet til elever anbefales å vektlegges i lærerutdanningen (Havik, 2018, s. 50). Skolefravær kan for noen elever innebære å prioritere en karriere innen idrett, musikk, spill eller andre interesser hvor noen satser og klarer seg godt uten skolenærvær, men ikke alle. Derfor er utdanning viktig for elevens videre muligheter (Havik, 2018, s. 54).

#### 2.2.5 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer i individ, hjemmeforhold og skolemiljøet

Uavhengig av hvilken form for skolefravær eleven har er det viktig med bred kartlegging, der både forhold i skole, hjem og individ avdekkes. I skole vil det eksempelvis kunne være skolemiljø eller lav lærer-elev relasjonskvalitet. Forhold i hjemmet kan være eksempelvis manglende engasjement, støtte og oppfølging eller ressurser. Individuelle forhold, som eksempelvis lærevansker, angst eller diagnoser (Thambirajah, 2008, referert i; Havik, 2018, s. 63–64). For å støtte eleven er det viktig at en har en systemisk tilnærming til skolefraværer over tid med kartlegging og tiltak rettet mot hensyn til alle forhold rundt eleven, både elevens individuelle faktorer, skole, venner, familie og støttesystemet rundt eleven (Havik, 2018, s. 56).

#### 2.2.6 Utrygt læringsmiljø

Ulike faktorer i skolen kan være medvirkende eller selve årsaken til stress, manglende motivasjon, somatiske symptomer og skolefravær (Eriksson & Sellström, 2010; Torsheim & Wold, 2001, referert i; Havik, 2018, s. 73). Det kan komme av et utrygt læringsmiljø som preges av mobbing, vold, bråk og uro som skaper uforutsigbarhet og utrygghet for elevene (Egger, 2003, referert i; Havik, 2018, s. 73). En av ti 13-19 åringer opplever også utenforskap og ensomhet (Bakken, 2016, referert i; Havik, 2018, s. 77). Det er viktig å avdekke om elevens fravær bunner i det å bli utsatt for mobbing eller utenforskap (Kearny 2016; Kearny & Haight, 2011, referert i; Havik, 2018, s. 80). Mobbing kan defineres til å innebære en intensjon om å skade gjennom en fysisk, psykisk eller sosial handling som gjentas. Hvor det samtidig også er en ubalanse i maktforholdet mellom offer og den som mobber (Olweus, 2010, referert i; Idsøe, 2017, s. 17). Ifølge Kearny har skoleklime, aksept, respekt, verdi og trygghet stor betydning for forekomsten av skolefravær (Kearny 2008a, referert i; Havik, 2018, s. 75). Faktorer lærer bør fokusere på gjennom sosial kompetanse (Frønes, 2008, s. 14-16). Lærerne bør også være gode rollemodeller og sørge for forutsigbarhet og trygghet.

Dersom lærere har fravær eller kommer for sent kan det medføre utrygghet for elevene (Havik, 2018, s. 76). For å få til et godt skolemiljø presenterer Karlberg et al sin studie at elevene mener det er viktig at lærer i tillegg møter elevenes prestasjoner med høye forventinger (Karlberg et al, 2022, referert i; Havik, 2018, s. 73). Skolevegning er særlig utbredt i overganger som fra ungdomsskole til videregående skole (Baker & Bishop, 2015, referert i; Havik, 2018, s. 82–83), som kan ha sammenheng med økt faglige krav med et større fokus på karakterer. Dersom de faglige forventningene blir for høye vil det kunne skape stress for eleven overfor evne til mestring og medføre skolefravær (Brand & O’Conner, 2004, referert i; Havik, 2018, s. 82), der relasjonsarbeid og støtte blir viktig.

### 2.2.7 Godt samarbeid mellom skole, elev, foreldre og støtteinstanser

En av de viktigste beskyttelsesfaktorene i skolen er en god relasjon mellom lærer og elev med god kvalitet, i tillegg til godt støttende skolemiljø og klassemiljø, godt foreldresamarbeid og sosial tilhørighet (Havik, 2018, s. 85). Skolen har mulighet til å sette inn skolefraværs team som har kompetanse og handlekraft i møte med elevene. Teamet kan bestå av rådgiver, helsesykepleier og andre. Det kan medføre etiske konfidensialitetsutfordringer å kople på andre, men det kan også medføre nyttig kompetanse, rutiner og perspektiver på skolefraværshåndteringen (Ingul et al., 2019, s. 52). Risikofaktorer kan også bunne i for eksempel lærers evne til samarbeid, med foreldre, instanser, støtte elevene, eller lede klasserommet. Da bør lærerne observeres i lærer-elev interaksjonene, der de kan gjennomføre refleksjonsøvelser, eller benytte seg av spørreskjemaer for å avdekke relasjonskvaliteten ifølge studien til Ingul, Havik og Heyne (2019).

### 2.2.8 Konsekvenser av skolefravær

Skolen er en essensiell arena for elevens utvikling og skolefravær vil kunne medføre store negative konsekvenser for elevens forventede utvikling, læring og læringsutbytte (Carrol, 2010, referert i; Heyne et al., 2019, s. 8). Utfordringen med skolefravær er de negative konsekvensene det kan medføre for eleven på kortere og lengre sikt både faglig, emosjonelt og sosialt. De første merkbare virkningene er mindre innsats og lavere mestring som kan medføre økt stress og lavere prestasjon. Det kan videre både skape spenninger og konflikter hjemme, samt kunne medføre sosial isolasjon. Når dette pågår over lengre tid vil det bli

vanskelig å fullføre videregående skole som reduserer videre utdanning og jobbmuligheter. Situasjonen vil generere økonomiske utfordringer og kan utløse angst og depresjon som krever videre behandling og oppfølging av helsetjenester og NAV (Kearny 2008b, referert i; Havik, 2018, s. 53). Det gir også en økt risiko både for rusmisbruk og det å droppe ut av skolen (Henry & Huizinga, 2007, referert i; Heyne et al., 2019, s. 8). Konsekvensene blir ofte mer komplekse og intense med økende alder, dermed er tidlig innsats mest effektivt (Havik, 2018, s. 53). Foreldre og skole bør gjøre noe med det samme fraværet starter og ikke vente til fraværet overskrider grensen, fordi fravær fra første time vil kunne medføre en negativ akademisk konsekvens for eleven (Hancock, Shepherd, Lawrence & Zubrick, 2013, referert i; Ingul et al., 2019, s. 47). Fraværet medfører en utfordring i skolen fordi mange elever risikerer å gå glipp av sine rettigheter. De kan miste viktig undervisning og læring i når de ikke er til stede i skolen, som kan ha både kortsiktige og langsiktige følger for eleven, foreldre, lærer skole, men også som et samfunnsproblem. Forekomsten på fravær globalt viser at en av fem barn ikke går på skolen, og disse tallene er dobbelt så høye i videregående skole (Havik, 2018, s. 51). Fravær vil påvirke elevenes læring og læringsutbytte (Carrol, 2010, referert i; Heyne et al., 2019, s. 8). Skolen kan både være en kilde til stress, uro og angst som kan medføre skolefravær, men også som kilde til mestring, læring og glede (Havik, 2019, s. 125). Derfor er det viktig å identifisere de emosjonelt sårbare elevene og møte deres behov for støtte til skolenærvær, læring og utvikling i samspill med andre, som innebærer et sosiokulturelt lærings syn.

### 2.3 Emosjonelt sårbare elever og lærerstøtte i et bioøkologisk utviklingsperspektiv

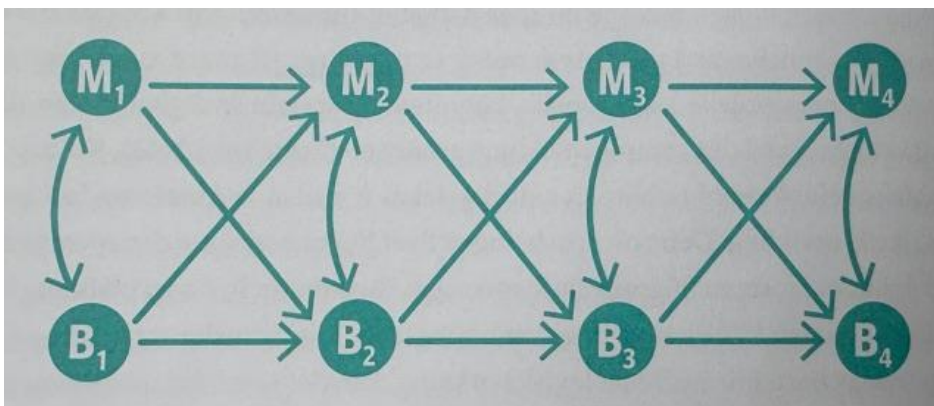
Alle elever vil kunne oppleve ulike former for individ og miljøbelastninger som stress, frustrasjoner og påkjenninger. Grad av sårbarhet påvirkes dermed av forhold som er både biologiske, psykologiske og sosiologiske, i de ulike sosiale systemene rundt eleven, som eksempelvis skolen og hjemmet. Kunnskap om og praktisering av godt inkluderende læringsmiljø, som innebærer respekt, anerkjennelse, tilhørighet, empati og trygghet, er viktig. Fordi det vil kunne forebygge og kompensere for risikofaktorene de sårbare elevene opplever (Midthassel et al., 2011, s. 11–16). Beskyttelsesfaktorer demper negative konsekvenser av risikofaktorer (Kvello, 2022, s. 34). Risikofaktor og beskyttelsesfaktor er begreper utformet av Ruth S. Smith og Emmy E. Werner hvor disse begrepene i tillegg ledet

til at det kjente resiliens begrepet oppsto (Kvello, 2022, s. 33). Risikofaktorer innebærer forhold som øker faren for at psykiske, fysiske eller sosiale utfordringer oppstår (Soskolne et al., 2018, i Kvello, 2022, s. 33). Skolekonteksten er dermed av stor betydning for både risiko og beskyttelse av sårbarhet hos eleven. Der lærer og medelever i skolemiljøet kan være en støtte for elevens psykososiale utvikling og livsmestring i vanskelige perioder (Lund, 2015, s. 6). «Sårbare barn og unge» står ifølge Ingrid Lund i en vanskelig situasjon, for eksempel kan det være faktorer i individet, hjemmeforhold eller faktorer i skolemiljøet. De har behov for emosjonell støtte for en kortere periode, der barnet eller omsorgspersonene ikke mestrer situasjonen de står i. «*Særlig sårbare barn og unge*» innebærer at elevenes utfordringer har økt intensitet og kraft over lengre tid. Da vil elevene ha behov for særlig støtte over lengre tid, fordi de ikke har tilstrekkelig livserfaring eller forutsetninger til å mestre utfordringene de møter. Manglende støtte for disse elevene kan medføre en avvikende utvikling med påfølgende adferdsvansker (Lund, 2015). Emosjonelt sårbare kan i tillegg være sosialt passive elever som lett kan overses fordi de oftere er stille. Elevene har dermed behov for økt oppmerksomhet og emosjonell støtte i skolen i form av forutsigbarhet og kontroll. Det blir også viktig i den forbindelse å løfte frem elevens ressurser for å øke fremgang og mestring (Bru, 2011, s. 17).

Tidligere ble barn sett på som objekt som kun kunne påvirkes, men utviklingspsykologien har gjennomgått modernisering. Nå forstår vi at barn, i denne sammenheng de sårbare elevene, også selv aktivt påvirker sin egen utvikling, i tillegg til påvirkningen de vil møte i de ulike systemnivåene (Glaser, 2018, s. 15). Elevene ses nå på som verdifulle og unike individer med selvstendig kompetanse og autonomi (Smith & Ulvund, 1999; Tetzchner, 2012, referert i; Glaser, 2018, s. 13). Både biologiske og miljøfaktorer er av betydning for elevenes utvikling, der epigenetikk innebærer og forklarer hvordan deres gener kan «skrus av» eller «skrus på» basert på ulike ytre faktorer i miljøet rundt (Glaser, 2018, s. 11). For å forklare hvordan noen kan være sårbare og andre særlig sårbare, er det nyttig å se elevens utvikling i lys av konteksten de vokser opp i. Samspill mellom individ og miljø vil påvirke hverandre gjensidig i miljøet og konteksten de befinner seg i. I den forbindelse blir Bronfenbrenners bioøkologiske teori relevant der han forklarer hvordan ulike faktorer på flere ulike nivå fra makro, ekso, meso til mikro viser elevens påvirkning fra fire ulike miljøsystem. Miljøpåvirkning vil på makronivå være gjennom faktorer som eksempelvis, ideologier, normer og de politiske



føringer i samfunnet, mens eksonivå innebærer faktorer som ressurser og organisering i skole og nabolag, ved barnets omsorgssituasjon og helsetjenester. Innvirkning på mesonivå innebærer samhandling mellom mikro og mesonivå. Eksempelvis faktorer ved lærers kompetanse, holdninger, foreldresamarbeid og klasselederevner. Mens et mikronivå vil innebære faktorer tettere på eleven, der interaksjoner og personlige relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elevene, vil være av stor betydning. Det femte og siste systemet Bronfenbrenner tilførte, innebar kronosystemet og tidsdimensjonen, hvor man kan forstå at utviklingen og påvirkningene skjer over tid. Denne teoretiske modellen utviklet Bronfenbrenner over tid (Bronfenbrenner, 1979, 1989, 1992), og i den nyeste versjonen (2005) ble den hetende den bioøkologiske modellen der forståelsen for de individuelle biologiske faktorer ble vektlagt i en større grad. Innen utviklingspsykologi er det naturlig å trekke inn både transaksjonsmodellen for utvikling og bioøkologisk teori. Begge inneholder forståelse for de proksimale prosesser og distale påvirkningsfaktorer der proksimale faktorer er de tetterst på eleven, som eksempelvis lærer-elev relasjonen, og de distale er på mesonivå og har en mer indirekte innvirkning, som kan være skolen og ressursene den har (Kvello, 2021, s. 26–27). Bronfenbrenner vektla dermed mot slutten av sitt liv et større fokus på at interaksjonene, eksempelvis vil støtte fra lærer til elev, bør være konsekvente over tid for å ha effekt. Denne formen for interaksjoner, som emosjonelt sårbare elever kan ha i sitt nærmiljø med lærer, kaller han proksimale prosesser som han hevder er selve hovedessensen i utvikling (Bronfenbrenner, 2005, s. 6). Hvor elevens potensiale kan utvikles over tid.



Figur 1 Transaksjonsmodellen, b=barn og m=miljø (Sameroff 2009, referert i; Glaser, 2018, s. 16)

Transaksjonsmodellen innebærer prosesser som er komplekse der både genetiske, biologiske faktorer og miljøpåvirkning inngår (Kvello, 2022, s. 31). Modellen er utviklet av Sameroff (2009) og er en videreutvikling av Sameroff & Chandler (1975), som innebærer et biopsykososialt perspektiv der både miljø, individfaktorer og psykologi vil forme individet over tid. Det vil si at den gjensidige påvirkningen mellom det omliggende omsorgsmiljøet rundt barnet, og barnet selv (med sine genuttrykk), vil ha en essensiell betydning for barnets videre utvikling (Kvello, 2021, s. 23 og 27). Der lærerstøtten vil spille en viktig rolle. Psykologien forklarer hvordan miljøfaktorer og biologiske faktorer både innvirker og påvirker elevens utvikling over tid (Glaser, 2018, s. 16). Det underbygger hvorfor det er viktig å kartlegge risikofaktorer i skolemiljøet, familien og individuelle utfordringer hos eleven (Havik, 2018, s. 62). Transaksjonene i relasjonen mellom lærer-elev har fått en økt anerkjennelse fordi effekten lærer har på eleven vil påvirke lærers neste reaksjon i møte med eleven, og på den måten bidra til å utvikle elevens kompetanse positivt eller negativt (Morrison & Connor, referert i; Sameroff, 2010, s. 16). Det understreker at miljøfaktorer innvirker på hvordan elevens gener kommer til uttrykk. Vygotskys (1978) proksimale utviklingssone er tilsvarende denne transaksjonelle lærer-elev reguleringen, hvor denne bidrar til å utvikle elevens kognitive evner gjennom sosialisering og opplæring som tilpasses elevens forutsetninger (Rogoff, 2003, referert i; Sameroff, 2010, s. 16). Tidlig innsats blir viktig fordi det kan bidra til en positiv utvikling ved å øke elevens motstandskraft mot feiljusteringer. Disse feiljusteringene kan ha oppstått i transaksjonene gjennom en kombinasjon av elevens sårbarhet og belastninger i miljøet rundt eleven (Glaser, 2018, s. 17). Den transaksjonelle forståelsen er viktig at lærer har kunnskaper om i møte med eleven, for å vite hvor mye og mengde stimuli eleven har behov for. Med hensyn til enkeltelevens individualitet, både innen de kognitive, språklige, fysiske, psykiske, emosjonelle og sosiale aspektene (Tetzchner, 2012, s. 32, referert i; Glaser, 2018, s. 16). TTI- rammeverket bygger også på systemteori der man ser elevens utvikling og adferd som et resultat av eleven selv og miljøet rundt.

## 2.4 Lærerstøtte i form av TTI-rammeverket sett i sammenheng med et sosiokulturelt læringssyn, systemteori og tilknytningsteori

Sosiokulturelt læringssyn er utviklet av Lev Vygotskij. Læringsparadigme var passende i denne studien fordi det innebærer en forståelse av at samspillet mellom lærer og elever er essensielt for at elevene skal kunne lære og utvikle seg kognitivt i et sosialt spill. Der relasjonen mellom lærer-elev påvirkes av det omliggende miljøet rundt eleven. Der Vygotskij fremmer språket og kommunikasjon som det viktigste medierende redskapet (Saljö, 2015, s. 108–111). Innen sosiokulturelt læringssyn vektlegges den proksimale sonen som Vygotskij utviklet før sin tidlige død som andre har resonnert videre på. Den innebar et fokus på hva eleven kan klare på egenhånd og hva de kan klare med støtte, veiledning og ved å tilegne seg innsikt gjennom samhandling med kompetente støttepersoner, som for eksempel en lærer. Denne lærerstøtten som gis kalles også for stillasbygging, der eleven gradvis mestrer mer alene der det tidligere krevdes støtte. Bruner (1905-2016) var en av de som fremmet stillasbygging i denne forbindelse hvor det handler om å hjelpe eleven til å bygge videre på elevens kunnskaper (Saljö, 2015, s. 119–120). Systemteorien til Bronfenbrenner & Morris (1998), forklarer hvordan elevenes adferd og utvikling oppstår i samspillet mellom individ og miljø, som i et klasserom. Hvor de blir preget og preger hverandre som en vekselvirkning og kontinuerlig prosess (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 39). Utviklings-psykologiske teorier som tilknytningsteorien vektlegger videre hvordan elevene lærer og utvikler seg best når de opplever trygghet gjennom trygg tilknytning til voksne, som eksempelvis en lærer (Answorth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969 i Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 39). Både Bronfenbrenners systemteori og tilknytningsteori er dermed utgangspunktet for Pianta, Hamre & Mintz (2012) sin empiriske forskningsteori rundt teaching through interaction (TTI). TTI-rammeverket fokuserer på interaksjonene og samspillene i klasserommet. Både interaksjoner som er planlagt og ikke intendert, mellom lærer og enkelt elevene, mellom elevene og mellom lærer og klassen. For å oppnå god klasseromskvalitet kreves målrettet og planlagte interaksjoner fra lærers side (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 38–39). To av de viktigste faktorene for å fremme sosial og faglig læring hos elevene er klasseromsorganisering og støtte fra lærer (Wubbels, 2011, s. 128). TTI kan i tillegg bidra som et godt verktøy og begrepsapparat for lærer til å implementere LK20 og kvalitetssikre lærerpraksisen (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 53). Mulighetene lærer har for å støtte eleven som en del av påvirkningsmiljøet rundt eleven er essensiell. De tre dimensjoner i TTI vil

kunne utforske lærers praksis gjennom domeneene emosjonell støtte, organisering av klasserommet og videre gi instruksjonsstøtte for å kartlegge hva lærer gjør som fungerer og hva som kan videreutvikles for å effektivisere og øke kvaliteten på lærerprofesjonen til det beste for elevenes læringsutbytte (Hamre et al., 2013, s. 462). TTI- Teaching through interaction rammeverket er nyttig fordi det fokuserer på de essensielle interaksjonene mellom lærer-elev og vektlegger at relasjonen har stor betydning for elevens læring og utvikling. Lærer-elev relasjonen inndeles i tre observerbare domener; lærers emosjonelle-, organiserings- og instruksjons-støtte (Hamre et al., 2013, s. 462). Rammeverket bidrar som et verktøy til å kunne organisere, måle, utvikle og effektivisere lærerprofesjonen gjennom å avdekke faktorer av betydning for undervisningskvalitet. TTI-rammeverket benyttes for å øke forståelsen for og samtidig avdekke at det er en sammenheng mellom kvaliteten på undervisningen som gis og elevens utvikling. Instruksjonsstøtten fra lærer vil kunne bidra til økt læringsutbytte for eleven og den emosjonelle støtten lærer gir, kan bidra til elevens sosiale utvikling. Videre vil organisering og klasseledelse kunne bidra til at elevene både vil oppleve å få en økt oppmerksomhet samt utvikle en mer positiv adferd (Hamre et al., 2013, s. 478–480). Slik kan en forstå at lærer er ansvarlig for å sikre at de målrettede interaksjonene som er selve virkemiddelet for å oppnå godt læringsmiljø blir treffende for elevens behov. De 3 ulike kvaliteter innen klasseromsinteraksjonene blir nå presentert (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 39).

#### 2.4.1 Emosjonell støtte

Emosjonell støtte er det først domenet i TTI og innebærer å prege klasserommet med emosjonell støtte gjennom å møte elevenes behov. Samt ved å gjøre undervisning og lærestoffet relevant ut ifra elevens preferanser og forutsetninger for mestring (Pianta, Hamre & Allen, 2012, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 41). Emosjonell støtte omhandler også lærers evne til å gi elevene sosial og emosjonell støtte slik at elevene kan fokusere på læring og positiv utvikling. Da kan elevene tørre mer og utforske, med en trygghet i at lærer vil støtte ved behov der hvor det vil være for utfordrende å mestre for eleven på egenhånd (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 41). Et godt nok omsorgsmiljø vil kunne bidra til positiv utvikling hos eleven (Smith 2010, referert i; Glaser, 2018, s. 17). Selvbestemmelsesteorien innebærer at elevene opplever seg autonome, har medbestemmelse i tillegg til at deres kompetanse blir verdsatt. Innfrielse av elevautonomi

vil bidra til å øke elevens motivasjon og læring (Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 41). Det handler om at lærer er engasjert, fanger opp behov og gir elevene god respons i tillegg til å gi eleven innflytelse, valgmuligheter i læringsaktiviteter og metoder og legge til rette for mestring (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 41). For elever som er særlig sårbare er det ekstra viktig at de får særlig god kvalitet på den emosjonelle støtten fra lærer (Hamre & Pianta, 2005, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 42). Dette fordi ifølge CIESL-prosjektet rapporterte de sårbare elevene at de opplevde en lavere lærerstøtte fra lærere i Norsk skole (Ertesvåg, 2016; Havik, 2017; Ertesvåg & Havik, 2019, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 42). Innen domenet emosjonell støtte vektlegges indikatorene positivt klima, lærersensitivitet og verdsetting av elevens perspektiv.

Positivt klima innebærer å vektlegge emosjonell støtte og relasjoner mellom lærer-elev og elever. Med fokus på varme, respekt og positive interaksjoner (Pianta et al., 2012, s. 21). Det gjøres ved å vektlegge smil, latter og humor, bevege seg rundt i klasserommet, følge med, vise interesse for eleven og elevens perspektiv, veilede og speile elevene i deres glede og humor. Et positivt klima vil bidra til positiv adferd i klassemiljøet (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 42). Manglende positivt klima vil gi uttrykk i form av negativitet i klasserommet (Allen et al., 2013, s. 81).

Lærersensitivitet innebærer lærers evne til å respondere og adekvat følge opp elevenes og klassens sosiale, emosjonelle, adferd og utviklingsbehov (Pianta et al., 2012, s. 27). Det innebærer lærers faglige, sosiale og emosjonelle hensyn, med påfølgende kontinuerlig støtte etter hva som er elevenes behov. En slik sensitivitet er oppnådd når elevene er komfortable og aktive i timene og har stor betydning for interaksjonskvaliteten mellom lærer og elev. (Pianta, Hamre & Allen 2012, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 42).

Verdsetting av elevens perspektiv handler om lærers evne til å identifisere og anvende elevens mål i undervisningen, samt støtte elevens autonomi og ledermuligheter. Der hensyn til elevens meninger blir verdsatt og utnyttet, samt utviklingsmessige og sosiale behov møtt (Pianta et al., 2012, s. 35). Det handler om at lærer er anerkjennende og lyttende overfor elevenes ideer der de verdsetter og benytter elevenes meninger og initiativ aktivt i klasserommet. Læreren kan i tillegg gjøre undervisningen relevant, nyttig og engasjerende

ved å kople temaer på elevenes livsverden og ved å gi elevene ansvar og valgmuligheter i gruppearbeid og ved å organisere meningsfulle interaksjoner (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 43). Metodebøker som «varierte undervisning» (Repstad & Tallaksen, 2019) og «studentaktiv undervisning» (Repstad et al., 2021) kan være kreative, nyttige og motiverende.

#### 2.4.2 Klasseromsorganisering

Det andre domene i TTI er klasseromsorganisering. Domenet innebærer interaksjoner som lærerens ledelse og organisering av klasserommet, både bruk av tid, adferds regulering og graden av oppmerksomhet fra elever. I den forbindelse er selvreguleringsteori relevant fordi den innebærer hvordan både lærer og elever bevisst med ønsket selvkontroll evner å velge bort responser som gir behov man ønsker umiddelbart, til fordel for alternative mål (Blair & Raver, 2015, s. 726; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 43–44), som kan være mer hensiktsmessig for alle. Man endrer da seg selv til fordel for miljøet rundt og til fordel for klassemiljøets beste etter rammebetingelser som rutiner, prosedyrer eller regler (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 44). Hvor stor produktivitet det er i klasserommet vil dermed speiles av lærers evne til klasseromsorganisering, med effektive metoder som fremmer ønsket adferd og interessante undervisningsteknikker (Allen et al., 2013, s. 81). God klasseromsorganisering gir økt læring (Mujis & Reynolds, 2018, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 44) og baseres på de tre dimensjonene; adferdsledelse, produktivitet og negativt klima.

Adferdsledelse omhandler lærerens evne til å fremme ønsket adferd gjennom klare forventninger til elevene. Lærer benytter seg av metoder som er effektive og fokuserer på det som er positivt. Samtidig som lærer er adekvat og proaktivt korrigerer regulerer uønsket adferd (Pianta et al., 2012, s. 41). Adferdskorrigeringen skal som grunnregel være i forkant der lærer oppfatter hvilken støtte eleven har behov for slik at lærer slipper å vente til eleven begår feil. Håndtering og forebygging gjennom god adferdsledelse vil ifølge forskning fremme elevens læringsutbytte (Schuitema, Peetsma & Van der Veen, 2016, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 44).

Produktivitet som dimensjon innebærer lærers evne til å optimalisere læring og undervisning ved å disponere rutiner og bruken av tiden i klasserommet (Pianta et al., 2012, s. 49). Når lærer sørger for at elevene har oppgaver å gjøre til enhver tid, og fyller på med nye etter

hvert som noen elever ferdigstiller arbeid optimaliseres produktiviteten. Ved å sette standarden for regler og rutiner allerede ved skoleårets start formulert og begrunnet i samhandling med elevene vil effektiviteten økes (Emmert & Evertson, 2009, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 45). Det handler også om at lærer har forberedt utstyr og materiell og er effektiv i overganger og i oppstart av timen (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 45).

Negativt klima har en negativ innvirkning for elevenes læring og lærers undervisning og kan innebære kjefting, irritasjon, sinne eller fysisk aggresjon (Pianta et al., 2012, s. 55). Det kan også være av mer alvorlig karakter der lærere eller elever bruker ubehagelig kjefting, straff, fysisk makt eller trusler. Negativt klima i interaksjonene i klassen kan være preget av ekskludering, sarkasme, diskriminering, mobbing og erting. Det elevene behøver er å vite at de får emosjonell støtte fra lærer og forutsigbarhet i et trygt miljø slik at de kan utforske og lære (Bowlby, 1969, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 45).

### 2.4.3 Læringsstøtte

Det tredje domenet, læringsstøtte, baseres på de interaksjonene som bidrar til elevens faglige læring. Domenet innebærer 5 dimensjonsfokus; læringsstøtte, innholdsforståelse, analyse og utforsking, tilbakemeldingskvalitet og undervisningsdialog (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 46–48). Eleven skal ikke bare forstå det de lærer, men kunne se sammenhenger og dra nytte av kunnskapen i andre sammenhenger. Det bidrar til å utvikle eleven både kognitivt og språklig (Carver & Klhar, 2001, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 45). Det gjøres gjennom at lærer bruker samspillet til å både motivere elevene, men også for å fremme utholdenhet og konsentrasjon (Pianta, Hamre & Allen, 2012, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 46).

Læringsformat er den første dimensjonen og den innebærer elevengasjement-fremmende interaksjoner (Mujis & Reynolds, 2018, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 46). Det innfris gjennom klare organiserte læringsmål med relevant fagstoff gjennom undervisningen der eleven bevisstgjøres i hva som er ønsket læringsutbytte. Metoder, materiell og aktiviteter varieres. Lærer blir en rollemodell gjennom å skape elevengasjement, samt vise lærers interesse gjennom å stille spørsmål og vise aktiv interesse i elevenes deltakelse (Pianta et al., 2012, s. 61).

Innholdsforståelse handler om dybdeforståelse i lærestoffet og støttende interaksjoner der lærer fokuser på fakta, ferdigheter, prosedyrer og begrepsforståelse slik at elevene forstår rammeverket, ideer og ulike prosedyrer som de kan tilegne seg gjennom fagstoffet. Det gjøres knytte kunnskap til elevens forforståelse, tidligere kunnskap og til virkeligheten. Ved å benytte kontraster og klargjørende eksempler kan det bidra til at elever tilegner seg riktig begrepsbruk, ser sammenhenger og utvikler nye perspektiver (Pianta et al., 2012, s. 68–69).

Analyse og utforsking innebærer at elevens engasjement når høyere ordens-tenkning der elevene mestrer å gjenkjenne, utforske og analysere problemer. Samt forklare og argumentere for hypoteser Når lærer benytter åpne spørsmål utfordres elevene kognitivt og utvikler metakognisjon som innebærer at de kan utføre egenvurderinger, planlegge og reflektere, samt forklare hvordan de har tenkt (Pianta et al., 2012, s. 83).

Tilbakemeldingskvalitet innebærer at tilbakemeldingen lærer gir elevene pusher, utvider og ekspanderer slik at elevene lærer mer enn de ville gjort alene (Pianta et al., 2012, s. 93). Lærer kan mestre dette ved å gi effektive og oppmuntrende tilbakemeldinger på innsats som motiverer, og ved å stille oppfølgingsspørsmål som klargjør og gir mulighet for at eleven utvikler kunnskap, fremmer måloppnåelse og øker læringsutbytte (Hattie & Timperley, 2007; Mujis & Reynolds, 2018, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 47).

Undervisningsdialog innebærer interaksjoner og dialog mellom lærer og elev rundt læringsinnholdet og forståelsen av denne som kan bidra til elevens medvirkning, læring og refleksjon (Pianta et al., 2012, s. 93). TTI's tre domener og 11 dimensjoner vil medføre en siste dimensjon; elevengasjementet, som er en forutsetning for at elevene skal lære og utvikle seg (Hamre et al., 2013, s. 76; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 48).



### 3.0 Metode

Innen samfunnsvitenskapen forskes det på samfunnets virkelighet, gjennom å samle inn, tolke og analysere data rundt menneskers livsverden, ved bruk av en metode. Metoden er ifølge Kvale og Brinkmann definert som selve «veien til målet» (2015, s. 217).

#### 3.1. Kvalitativ metode

Den kvalitative forskningsmetoden benyttes ofte i forskning der forsker er i nær kontakt med personer i feltet det forskes på, som i dette prosjektet var yrkesfaglærere i videregående skole. Metoden ble valgt fordi den innebar muligheten for å produsere relevant kunnskap gjennom en intervjusamtale, hvor dialogferdigheter og relevante spørsmål ble viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Kvalitativ forskningsmetode var mest passende fordi menneskers adferd skulle belyses (Silverman, 2014, s. 4). Der læreres perspektiv, synspunkter og handlinger i sin støtte til emosjonelt sårbare elever ble vektlagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Kvalitativ metode var godt egnet fordi intervju med samtale og dialog ga en dypere innsikt i lærerens livsverden. Tilnærmingen bidro til å forstå informantens fortelling om de komplekse temaene skolefravær, lærerstøtte og emosjonelt sårbare elever. Metoden var også passende fordi ønsket var å gi informanten autonomi i hva som skulle fortelles (Johannesen et al., 2021, s. 107–108). Valg av en semistrukturerte intervjuform bidro til en åpnere og friere samtale.

#### 3.2 Semistrukturert forskningsintervju

Det semistrukturerte intervjuet var delvis strukturert og basert på en intervjuguide (vedlegg 2), med ulike tema der spørsmål og rekkefølge kunne variere. Intervjuet skulle videre bidra til å generere ny kunnskap og perspektiver i felleskapet mellom forsker og informanter i samtaleform. Det krevde ulike ferdigheter innen utføringen av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20–22). Semistrukturert intervju innebar et fokus på informantens opplevelse av fenomenet som undersøktes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Samtalen har et asymmetrisk maktforhold og påvirkes av forskers forforståelse, ferdigheter og kunnskaper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Et kvalitativt intervju kunne ha en mer eller mindre fast

struktur. Fra å være helt strukturert hvor en stilte intervju spørsmålene i en gitt rekkefølge som kunne lette sammenligning av svarene. Til en mer ustrukturert og uformell åpen samtale som kunne følge intervju personenes fortellinger og beskrivelser (Thagaard, 2018, s. 90), som utført i denne studien. Ved å benytte en semistrukturert intervjuguide som inneholdt forslag til spørsmål og oppfølgingsspørsmål, bidro det til at strukturen verken var åpen eller lukket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Samtalen kunne gå mer eller mindre fritt etter hvilken retning og rekkefølge intervjuer ønsket (Johannesen et al., 2021, s. 108), selv om all intervjuform i utgangspunktet er styrt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 58). Samtidig la tilnærmingen også til rette for et samarbeid mellom intervjuer og intervju personene rundt produksjonen av data (Brottveit, 2018a, s. 92).

Semistrukturert intervju innebar risiko for påvirkning av datasettet gjennom relasjonen mellom forsker og informant. Det krevde en bevissthet og refleksjon rundt betydning av denne, som medfulgte justeringer av spørsmålene etter situasjonen (Johannesen et al., 2021, s. 108). Det finnes ikke ideelle intervju personer og det ble dermed opp til intervjuer, som er selve forskningsinstrumentet, å tilrettelegge for at intervjuene ble kunnskapsrike (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Intervjuerens reliabilitet kunne styrkes ved bruk av nødvendige ledende spørsmål, og kroppsspråk for å kunne verifisere, avklare, men også oppklare selvmotsettelser, samt for å sikre riktig retning i det kvalitative intervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Det ble i tillegg nyttig å kunne stille både meningsspørsmål som «hva legger du i begrepet lærerstøtte til sårbare elever?», og «kan du gi et eksempel på en situasjon hvor du ga emosjonell støtte til en sårbar elev?». Samt fakta spørsmål som «hvordan legger du til rette for et godt foreldresamarbeid?». Med oppfølgingsspørsmål som «hvorfor lærer valgte å gjøre slik?» samt «om noe i den forbindelse oppleves utfordrende?» som bidro til innhenting av nyttig informasjon og lengre svar. Slik kunne intervjuer oppleves nysgjerrig, åpen og lydhør ovenfor informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47–48). For å mestre intervjuene på en god måte ble det foretatt testintervjuer.

Det krevde både personlige vurderinger, praktiske ferdigheter og kompetanse for å kunne innsamle data av kvalitet. Disse ferdighetene ble øvd opp gjennom å praktisere intervju i forkant, noe som ble utført på 2 medstudenter ved spesialpedagogikkstudiet. Poenget med disse intervjuene var at intervjuer og intervju personer skulle kunne utvikle kunnskap gjennom dialog i et læringsfelleskap. I tillegg til å kvalitetssikre at intervjuguide var treffende

ved å justere etter behov (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36–39, 91). Praktiseringen bidro til å få til en god dialog og balansere maktsymmetrien i samtalene. Pilotintervjuene ble transkribert, tolket og reflektert over både for å teste Nettskjema-verktøyet og Diktafon-appen, samt for å justere kvaliteten på intervjuguiden. Ved bruk av appen skulle flymodus være på, men gjennom erfaring måtte kalendervarslinger i tillegg være av på telefonene, for å hindre stans i lydopptaket. Testpersonene ga konstruktiv tilbakemelding. Intervjuguiden ble deretter justert, og i forkant av siste intervju ble guiden også gjennomgått i samhandling med en rutinert forsker, med påfølgende justeringsråd.

### 3.3 Fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

For å kunne forstå fenomenet og analysere informantenes perspektiver og den innsamlede dataen på en hensiktsmessig fortolkende og presis måte var det nyttig med innsikt i hermeneutikken og fenomenologien. Det la grunnlaget for å kunne ta reflekterte valg i både forberedelse, innsamling, rapportering og analyse.

Fenomenologisk bevissthet innebar å beskrive informantenes livsverden slik de selv oppfatter den, presist og subjektivt, men med et objektivt uttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44–45). Tilnærmingen var nyttig i denne studien fordi det var sosiale temaer som skolefravær og kvaliteter som lærerstøtte i skolekontekst som skulle belyses og forstås. Forsker benyttet «forståelsesbrillene» til lærerne for å se fenomenet ut fra deres individuelle perspektiv. Og ved å anvende fenomenologisk tilnærming bidro det til å fange opp fellestrekk i lærernes beskrivelser av levde erfaringer, samt fange opp hvordan lærere skaper mening og bevisste handlinger ut ifra disse (Johannesen et al., 2021, s. 166 og 168). Det var dermed viktig å være bevisst og reflektert rundt egen forforståelse og innvirkningen denne kunne ha i prosessen med fortolking og mening. Dermed forsøktes det å ikke vektlegge egne forutinntatte holdninger og meninger, men løfte frem intervjupersonenes innsikt. (Johannesen et al., 2021, s. 170).

Tolkningen burde være helhetlig, presis og detaljert for å øke treffsikkerhet, ifølge Gadamer (Gilje & Grimen, 1995, s. 159). Her kommer hermeneutikken inn. Den innebærer læren om hvordan tekst fortolkes og forstås (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73), der tolkning av konteksten også blir nyttig for å forstå fenomenet som forskes på (Thagaard, 2018, s. 37).

Intervjuene og transkripsjonene indikerte et behov for en hermeneutisk fortolkning for å skape en allmenn forståelse av datasettet. Der tolkning med bakgrunn i forforståelse innen temaet forutsatte evnen til å stille spørsmål til teksten. Samt en innsikt i det å kunne presentere essensielle, forståelige og presise resultater i rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73–75). Forsker måtte også evne å legge bånd på egen bakgrunn og forforståelse og bevisst være åpen for nye tolkninger og forståelser (Gilje & Grimen, 1995, s. 157). Det innebar å stille meningsfulle spørsmål til teksten og være oppmerksom og bevisst koblingene mellom intervjusamtalen, teksten og produksjonen av et forståelig resultat. Målet var å gi mening og gyldighet ovenfor datagrunnlaget (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Geertz vektlegger viktigheten av at presentasjonen burde gi en grundig tykk beskrivelse i resultatet, der meningen bak informantenes utsagn presentertes, gjerne inspirert fra teori og forforståelse. For å treffe med fortolkningen ble det dermed nødvendig å argumentere overbevisende i fremstillingen av resultatene (Thagaard, 2018, s. 37). Hermeneutikken ble dermed brukt som redskap for å kunne forstå og fortolke det en kunne se, lese og høre (Brottveit, 2018b, s. 32), informantene fortelle i intervjuene.

### 3.4 Planlegging og rekruttering av informanter

I selve rekrutteringen av dette utvalget ble den kjente «snøballmetoden» benyttet. Der en først tok en formell henvendelse per telefon til en kontakt i fagfeltet, og deretter kunne deltakere som ønsket å delta kontakte meg på e-post. De fikk påfølgende tilsendt informasjonsskriv (vedlegg 1), og ble oppringt for videre avtale om tid og sted for intervju. Denne metoden ledet til dialog med relevant utvalg, ved ulike videregående skoler, som krevde en etisk ivaretagelse av informantenes autonomi, og personvern. Informantene signerte samtykkeskjema for deltakelse (Thagaard, 2018, s. 56).

#### 3.4.1 Rekruttering av utvalg- strategisk utvalg og informasjonskraft

Et strategisk utvalg er vanlig for kvalitative studier og innebærer å reflektert utvelge informanter som er i målgruppen for studien (Johannesen et al., 2021, s. 59). Studiens mål var smalt og rettet mot lærers støtte til emosjonelt sårbare elever i vgs. Derfor ble det foretatt inklusjonskriterier for deltakere. Det innebar yrkesfaglærere i ulike videregående skoler fordi de har flere undervisningstimer sammen med elevene. For å sikre lærere med

god informasjonskraft ble lærere som hadde mer enn 5 års erfaring i feltet innhentet. Utvalget skulle i tillegg ha kontaktlæreransvar fordi disse er tettere på elevene. Det var hensiktsmessig å benytte en strategisk utvelging. Da personene hadde kvalifikasjoner og var plassert i feltet problemstillingen siktet seg inn mot. Fordi dette kan ha en betydning for hvorvidt en kan argumentere for om konklusjon kan ha en generell gyldighet (Thagaard, 2018, s. 54–55). Utvalget ble også valgt ut ifra problemstillingens formulering, mål og tilhørende begrensninger, som rettet fokuset mot videregående og yrkesfaglærere med erfaringer rundt temaet.

På grunn av studiens omfang og rammer er det få informanter i utvalget. Da innsamling og analyseringen av større utvalg er et arbeid som krever lengre tid og ressurser enn hva som er forutsetningene for denne studien. Utvalgsstørrelse i form av personer til intervju i kvalitative studier ofte begrenset og lite, der anbefalinger varierer. Malterud et al. fokuserer på informasjonskraften og forklarer hvordan et lite utvalg kan være nok, med bakgrunn i informasjonskraften utvalget innehar. Denne informasjonskraften vurderes gjennom faktorer som; treffsikkerhet på studiens mål og om relevant teori er benyttet. Samt prøvespesifisitet som innebærer at en evner å ekskludere utvalg som ikke vil gi relevant data. Kvaliteten på intervjudialogen øker med tidligere intervjuerfaring og gjennom forskers evne til å analysere empirisk data i etterkant. Gjennom intervju og analyse av data måtte det kontinuerlig vurderes om utvalget har gitt tilstrekkelig med informasjonskraft. Utvalget hadde innledningsvis et tenkt antall på minst fem intervjupersoner. Underveis i siste intervju, vurderte forsker at informasjonskraften var tilstrekkelig etter det femte intervjuet. Denne refleksjonen over antall deltakere er overens med Malterud et al. sitt verktøy (Malterud et al., 2016, s. 1753–1760). Også Johannesen et al. vurderer 3-15 informanter vil anses som et akseptabelt utvalg til å gi informasjon med beskrivelser av sine erfaringer rundt fenomenet (Johannesen et al., 2021, s. 166–168). Utvalget oppnådde først passe mengde deltakere, når flere personer ikke ville kunne bidra til en økt forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 58–59).

### 3.4.2 Utvalg

De fleste av skolene yrkesfaglærerne jobber ved ligger urbant plassert mens en ligger i noe mer perifere strøk i Rogaland. De fem informantene har fått fiktive tilfeldige navn. Navnene er tildelt uavhengig av kjønn; Fiona, Even, Fredrik, Tone og Trine. Yrkesfaglærernes erfaring i

videregående skole varierer fra 7-30 år. Tre har spesialpedagogisk faglig bakgrunn, en er lærerspesialist og en har veiledningskompetanse.

### 3.4.3 Gjennomføringen av intervjuene

Intervjuet var individuelt avtalt med god tid slik at vi fikk 15 minutter til å bli trygge, og litt kjent. Innledningsvis presentertes en introduksjon der hver enkelt intervjuperson påfølgende samtykket og signerte informasjonsskrivet. Gjennom konstruksjonene av informasjonsskrivet ble de etiske vurderingene for informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse reflektert over av forsker. Resultatet for ivaretagelse av forskrifter ble forfattet og belyst kortfattet og opplysende for informantene, i tråd med NESH (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). For å mestre et godt intervju var det dermed viktig å skape en god relasjon og være sensitiv i denne. Det var hensiktsmessig å kunne mestre spørreteknikker, sørge for god forkunnskap om temaet, med bevissthet rundt egen forforståelse og innvirkning den kunne ha. Samt ivareta etiske overveielser i forkant og underveis, der kvaliteten på intervjuet bunnet i om temaet, formål og formen ble innfridd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 203). Kaffe, te eller vann ble satt frem for å skape en god atmosfære for hvert intervju. Pc ble lagt bort, kun notatblokk og diktafonapp ble benyttet. Det ble forklart at opptak ville gjøres på Nettskjema-app på mobil. Denne måtte ligge nær personene for å få best mulig lyd kvalitet. Flymodus aktivertes og kalendervarslinger deaktivertes. Siden de første minuttene av et intervju var avgjørende for videre kvalitet, ble en lyttende og forståelsesfull fremtoning vektlagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Det krevde en bevisst og reflektert, sensitiv oppmerksomhet rundt eventuelle etiske krenkelsers, sukk, lyd kvalitet, stemme, pauser og digresjoner. Med adekvat oppfølging (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). Under intervjuene ble yrkesfaglærerne observert og det nonverbale ble tolket, der viktige helt korte refleksjoner som «reflektert», «engasjert», «fortvilet», «usikker», og «latter» ble notert underveis. Notatene kunne bidra i tolkningen av det videre analysearbeidet (Thagaard, 2018, s. 151). Lydopptaket startet med en introduksjon som innledet med å takke for deltakelse. Deretter hvordan anonymiteten deres skulle ivaretas gjennom prosjektet. De ble minnet på taushetsplikten deres ovenfor elever og arbeidssted. Videre en rolig oppstart med spørsmål om «hvor lang erfaring de har som lærer?», «faglig bakgrunn?», «hva som motiverte dem til læreryrket? Første tema var forståelse, identifisering og kartlegging av sårbare elever. Jeg fulgte opp med

oppfølgingsspørsmål, inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål, direkte og indirekte spørsmål. Reflekterende pauserom ga mulighet til å fortolke og få bekreftet eller avkreftet om utsagn var oppfattet riktig. Samtidig kunne intervjuets videre retning planlegges. Når det var tid for å inngå på et nytt tema, sa jeg at «nå vil jeg gjerne spørre deg om neste tema», og fortsatte videre med resterende temaer i varierende rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166–167). Underveis sendtes bekreftende nikk og ulike oppfølgingsspørsmål som «hva, hvorfor, hvordan, kan du gi et eksempel, vil du utdype ... fortell mer ..., hva gjorde du? Hvordan tenker du om det? Hvorfor er det slik? Ville du gjort noe annerledes? På hvilken måte var det utfordrende?». Avslutningsvis i intervjuet ba jeg intervjupersonen oppsummere «tre viktige faktorer de ville vektlagt i sin støtte til de sårbare elevene?», med tanke på at det kunne bli nyttig som utgangspunkt for analysen og i avslutningen. Jeg takket for intervjuet og benyttet noen minutter på «om det var noe mer de hadde på hjertet?», «hvordan intervjuet opplevdes?», «om det var noe de ville oppklare?», samt om det var «noe de ønsket å legge til?». Av hensyn til å trygge intervjupersonene, for at de ikke skulle oppleve anspenhet og uro over data som var delt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). En av informantene kom plutselig på noe angående tilrettelegging, som ledet til at vi besluttet å starte intervjuet igjen et par minutter. Da fikk informanten lagt til det som var på hjertet, som senere viste seg å være svært nyttig til resultatdelen. Tilbakemeldingene var alt i alt gjennomgående positive fra intervjupersonene, og det var en del latter og positivt klima i lydopptakene som indikerte en tilsynelatende avslappet stemning gjennom intervjuene.

### 3.5 Dataanalyse

Analysebegrepet innebærer «å dele noe opp i biter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Analyseprosessen krevde en tilnærming som skulle bidra til et overblikk av innholdet i datasettet, og denne burde ifølge Kvale & Brinkmann bestemmes før datainnsamlingen (2015, s. 216). I forkant av intervjuguide, testintervju, intervju og transkribering ble derfor tematisk analyse (TA) i henhold til Braun & Clarke (2006), valgt som utgangspunkt for den analytiske tilnærmingen.

### 3.5.1 Tematisk analyse

Tilnærmingen (TA) som ble benyttet i data analyseringen var et fleksibelt og tilgjengelig verktøy, jamfør Braun & Clarke (2006). (TA) kunne steg for steg presentere hvordan strategien skulle brukes i analyseringen av materialet. Braun & Clark viser til at analysen handler om valg, og bevissthet over valgene som tas. (TA) Fase en omhandlet å gjøre seg godt kjent med datamaterialet ved en gjentatt lesing, notering og transkribering. Fase to handlet om å identifisere koder som fanget opp mening og mønstre i datautsnitt, både semantisk (åpenbare) og latente (skjulte) uttalelser. Fase tre innebar vurderinger og beslutninger rundt det å samle kodene innunder overordnede temaer, ved å bruke tabell, tankekart eller NVIVO-verktøyet. Fase fire handlet om å kollapse disse temaene til færre, men utvalgte tydelige tema ved gjennomgang og kontroll. I fase fem ble temaene definerte og navngitt. Temaene fanget opp essensen fra kodene innenfor de ulike temaene. Den sjette og siste fasen innebar å utarbeide avsluttende forfattet analyserapport som en fortelling organisert under de ulike temaene, der målet var å overbevisende klare å gi analyseringen av datasettet gyldighet og verdi (Braun & Clarke, 2006, s. 81–93).

TA-verktøyet var avhengig av dømmekraft i å velge ut hva som er av betydning og viktig ut ifra om det kunne bidra til å besvare hva forsker søker etter i sitt forskningsspørsmål. Ikke ut ifra hvor hyppig forekomsten er, eller om det forekommer i alle datasettene, men for hva som har relevans for studien i form av tema og undertema (Braun & Clarke, 2006, s. 80–82). Det krevde å være konsekvent i hvordan man utførte tematiseringen. Det kunne gjøres ved å underbygge med at 3 av yrkesfaglærerne nevner, flertallet forteller, eller flere av informantene enes om, for å skape en sannferdig rapportering (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Denne studien foretok i hovedsak induktiv (hentet fra empiri) og semantisk (hentet fra åpenbar essens) tilnærming, med detaljert og nyansert redegjørelse for en gruppe tema innenfor dataene, der hva lærere vektla i støtten til elevene skulle belyses gjennom hele datasettet. Det ga sammenligningsmuligheter på deltakernes data i de ulike temaene (Thagaard, 2018, s. 152).



### 3.5.2 Analysefase 1

Første fase omhandlet det å bli grundig kjent med datasettet og deretter redegjøre for hvordan dataen ordrett ble transkribert. Nedenfor presenteres omfanget av lydopptak for datasettet og tilhørende transkripsjoner.

	Even	Tone	Trine	Fredrik	Fiona
Varighet på intervju	60:26	55:50	67:20	39:90	68:30
Antall ord i transkribering	8137	6738	11410	6333	11454
Antall sider transkribert	11	10	17	9	18

*Tabell 1 Intervju og transkriberingsomfang.*

Intervjuene hadde ulik varighet, noen pratet fort og andre sakte. I gjennomsnitt varte intervjuene omtrent 1 time. Notater laget under og etter intervjuene bidro til å memorere intervjupersonene, konteksten, stemmeleie, kroppsspråk og interaksjonene i forkant, under og etter intervjuet, som var til hjelp i videre dataanalyser, koder og tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Transkriberingen innebar å gjøre om muntlig tale til en skriftlig tekst som kunne analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). I transkriberingen ble gjentatte avspillinger utført, der tema, sammenheng og pauser ble kartlagt ytterliggående for å få en bedre oversikt og inndeling, samt ble interessante utsagn i etterkant manuelt markert i grønt på transkriberingsutskriftene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216).

Intervjupersonenes datamateriale spiltes inn på diktafon-app på to enheter (for sikkerhetsskyld) som ble grundig gjennomgått flere ganger (Thagaard, 2018, s. 152). Opptakene la seg i nettskjema etter intervjuene og ble automatisk transkribert av nettskjema. Auto-transkripsjonen inneholdt mange feil og måtte grundig gjennomgå, leses og korrigeres for å sikre korrekt transkribering fra tale til skrift. Korrigeringsbehovet gjaldt i stort sett hver eneste setning, fordi nettskjema tolker feil innimellom. Lydopptaket spiltes derfor av på funksjonen, sakte hastighet, for å fange opp alt. Det ble satt på pause, og spilt på ny, korrigert, gjentatte ganger, for å sikre at alt kommer med. Utdrag av prosessen fra ren nettskjema-auto-transkripsjons-tekst ble overført til Word for ulike bearbeidingsmuligheter. Gjennom denne grundige transkripsjonsprosessen hvor en ble godt kjent med dataene,

skaptet både fundamentet for analysen og grunnlaget for kodingsprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). En kunne ved å lytte til opptak høre at eksempelvis «drømme» skulle være «drive» og «øvig» skulle være «øving». Slik korrigeres ord for ord, for å få hele meningen med og for å oppnå best mulig kvalitet.

Transkriberingen per intervjuperson ble dermed kortet ned fra ca 50-70 sider Nettskjema-rådata, ved å ta bort klokkeslett og samle teksten med inndeling i avsnitt, ettersom spørsmålene som ble stilt. Da ble teksten til overkommelige 9-18 sider, uten å ha endret noe i innhold eller rekkefølge. Intervjuer presenteres i **fet skrift** og intervjuperson i vanlig, for å tydeliggjøre stemmenes tilhørighet i transkripsjonen. Ved å ta bort sensitiv informasjon, støy, gjentatt informasjon og automatiske feil, eller justere dialekt-uttrykk som ikke lett kunne forstås for allmenheten, ble teksten mer forståelig. Prosessen gjorde det lettere å få til et godt utgangspunkt for videre arbeid med resultatdelen der en skulle samle hovedessensen i ulike tema. Noen ehm... og pauser, \*ler, ble tatt med der det var tydelig at informanten reflekterte eller at det ga nyttig informasjon om konteksten, men mye ble utelatt for å ivareta leseflyt og en bedre innholdsforståelse. Man måtte være bevisst påvirkningen denne meningstettheten medbrakte og være åpen for ulike tolkningsendringer underveis (Johannesen et al., 2021, s. 171). Deretter ble kvalitetssikrede intervjudata i form av transkripsjon lastet inn i NVIVO for systematisering. Systematiseringen var en forutsetning for videre analyse (2018, s. 151).

### 3.5.3 Analysefase 2

Andre fase innebar koding og generering av temaer. Transkripsjonene ble gjennomlest og opptak lyttet til grundig gjentatte ganger for å få oversikt, forståelse av innholdet, og for å ha det friskt i minnet like før koding og tematiseringsprosessen. Det ble utført for å lettere kunne trekke frem mening og mønstre og trekke konklusjon om hva som var kategorimateriale. Samt om det var noe som falt utenfor, som behøvde å fanges opp på annen måte (Thagaard, 2018, s. 152). De første ideene til kodene ble notert kort like etter intervjuene og videre i notatbok gjennom transkripsjonsprosessen.

Kodingen ble først utført manuelt i Word-tabell, samt på utskrifter med fargekoder og post-it lapper i transkripsjonene. Deretter ble de igjen kodet i NVIVO, da programmet har mange nyttige funksjoner som gjør organiseringsarbeidet, søk og kategoriendringer både mer

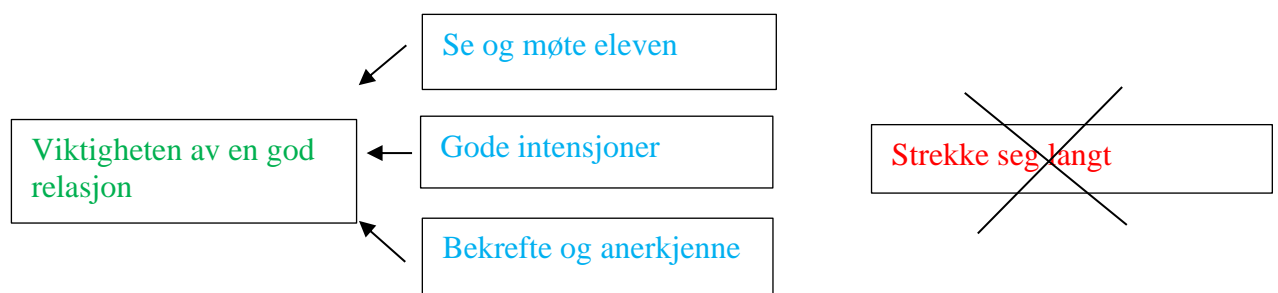
effektivt og enklere for forsker. Det ble laget mange koder for ikke å miste noe verdifullt. Setninger med kontekst ble tatt med om den var hensiktsmessig og det ble forsøkt å få med gjentatte mønstre på tvers av settene (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Kodene var datadrevet og hadde semantiske trekk, der fokuset var tett opptil hva lærerne fortalte om temaer som var av interesse for fenomenet «lærer støtte» ut i fra forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

### 3.5.4 Analysefase 3

Denne fasen innebar refleksjoner og vurderinger, samt beslutninger rundt det å samle kodene innunder overordnede temaer. Utgangspunktet for temaer ble samlet hentet fra tanker underveis i intervjuene, og ved å lytte til lydopptak og lese transkripsjonene. Prosessen ble mer oversiktlig ved å bruke tabell, tankekart og NVIVO-verktøyet. Da kunne en flytte rundt koder i ulike temaer etter hvordan de passet inn og ga mening i helhet og del. Denne prosessen krevde en del tid og refleksjon.

### 3.4.5 Analysefase 4

I den fjerde fasen innebar arbeidet å kollapse disse temaene til enda færre, men utvalgte tydelige tema ved gjennomgang og kontroll. Deretter ble kodene sortert innunder ulike temaer som var passende og underveis ble det oppdaget at noen koder kunne legges i flere undertemaer for så å sammenfalle under et hovedtema. Nedenfor kan en se i tematisk kart, inspirert fra (Braun & Clarke, 2006, s. 90), hvordan tre tema kunne sammenfalle i et overordnet tema. Andre tema ble undertemaer eller valgt bort fra datasettet. Noen ble vurdert til å ikke passet inn like godt når det gjaldt hele datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Det å «strekke seg langt» kunne inngå i underkategorien «gode intensjoner». Slik ble datasettet stadig mer komprimert og la føringer for videre fortelling av innholdessens.



Figur 2 Danning av tema

### 3.4.6 Analysefase 5

I denne fasen definertes temaene og undertemaene, og fikk sine endelige navn. De ble ryddig plassert inn i en oversiktstabell (Vedlegg 4). Tanken bak valg og definisjon av temaene var å skulle definere og avgrense, samt fange opp essensen fra kodene innenfor de ulike temaene. Et tema fikk navn etter et av intervjupersonenes hyppigste utsagn, som det «å skape trygghet». Da informantene kretset rundt det å skape forutsigbarhet, gjennom å holde avtaler og forberede overganger, ble de valgt som en av underkategoriene til «å skape trygghet». De ulike temaene fikk så presise navn som mulig formulert ut ifra utsagn og hva de skulle gjenspeile. Navnene skulle være dekkende for underkategoriene (Braun & Clarke, 2006, s. 92).

For å ikke havne i noen fallgrube ble temaene reflektert godt rundt slik at de ikke skulle overlappe hverandre. En sikret også at ikke bare intervjugudespørsmålene ble omdannet til tema, da dette er en feil flere forskere gjør, men som ikke innebærer en tematisk analyseprosess. Temaenes formuleringer sikret å ha et godt belegg som kunne overbevise om at temaene representerte essensen i datasettene. Beskrivelsene eller tolkningene ga ikke få, men flere eksempler, med treffende utdrag som kunne argumentere eller understøtte og overbevise for riktig valg av tema. I tillegg ble selvmotsigelsene tatt med. Tolkningen forsker utførte på datasettet og i intervjuene etterstrebet å matche teoretisk rammeverk og motsatt. Siden denne studien forsket innenfor erfaringsramme lå fokuset på å beskrive læreres erfaringer (Braun & Clarke, 2006, s. 94–95).

### 3.4.7 Analysefase 6

Den 6. og siste fasen, foregikk ved å avsluttende forfatte analyserapporten som en fortelling, organisert under de ulike temaene. Målet var å overbevisende gi analyseringen av datasettet gyldighet og verdi. Utdrag fra informantene bygdes inn i en analytisk fortelling (Braun & Clarke, 2006, s. 81–93). Der ble Nvivo programmet, temaene og undertemaene brukt flittig for å holde tråden i fortellingen og for å ta med det som ble oppfattet som relevant og viktig, samt utelate det som ikke bevarte forskningsspørsmålet. I denne fasen forsøkte forsker i analysen å bevare betydningen av temaet, ved å trekke inn hva informantene la til grunn og hvorfor de vektla slik de gjorde (Braun & Clarke, 2006, s. 94).

Gjennom analysekapittelet ble refleksjon og avgjørelser i prosessen fremvist for å vise hvordan 6.trinnsanalysestegene ble fulgt (Braun & Clarke, 2006, s. 95). Tematisk analyse var et greit verktøy å lære seg å bruke i dataanalysingen. Det bidro til å sammenfatte nøkkelpunktene i datasettene der likheter og ulikheter kunne trekkes frem, for å bedre forstå lærerperspektivet (Braun & Clarke, 2006, s. 97). Den sjette fasens analytiske fortelling vil videre presenteres i resultatkapittelet.

### 3.6 Kvalitetsvurderinger

Vitenskapen fremsetter krav til kvalitetsvurdering i forskning. Validitet, reliabilitet og overførbarhet kan benyttes for å vurdere kvaliteten. I tillegg vil etiske overveielser og valg bidra til redelighet og nøyaktighet i vurderingen (Thagaard, 2018, s. 19–21).

#### 3.6.1 Validitet

Ifølge Kvale og Brinkmann definerer ordbøkene validitet til å innebære «sannhet, riktighet og styrke», som i studien handlet om å oppnå troverdighet gjennom å velge riktig metode. Å velge riktig forutsettes av erfaring, kunnskap, moral, integritet og evner. Validiteten fremkommer ved å aktivt stille spørsmål til studiemetoden, for å finne ut om man undersøker det man faktisk ønsker å undersøke med tilhørende treffende refleksjoner og justeringer (2015, s. 276–277). Det handler om å bruke riktig fremgangsmåte og om funnene passer studiens formål. Samtidig som en representerer virkeligheten, her skolekonteksten (Johannesen et al., 2021, s. 256). I denne studien innebar det å ta med seg forskningsspørsmålet som rettesnor gjennom hele prosessen. Og slik sørge for å treffe målet med studien som omhandlet hvordan et utvalg lærere støtter sårbare elever som strever med skolefravær i dagens videregående skole. Validitet omhandler også gyldigheten av forskningsresultatene i studien og på hvordan dataen ble tolket. Validiteten styrkes av transparens i den teoretiske fremstilling og beskrivelsene av hvordan man har tolket seg frem til resultatene (Thagaard, 2018, s. 189). Validiteten i denne studien forsøktes å gjennomsyre alle faser i forskningsprosessen, fra tema, planlegging, intervju, transkribering, analysing, validering til rapport. Prosessen bidro til å øke forskers kompetanse og en etterstrebeelse av å produsere objektiv og valid kunnskap gjennom bevisst og reflektert sensitivitet og intersubjektivitet. Noe som innebar å kunne legge til side ensidighet,

holdninger og egne fordommer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272–273 og 278). Dersom denne studien sammenlignes med andre lignende studier og får tilsvarende resultater som kan bekreftes i tidligere forskning, vil også dette være essensielt for kvalitet i validiteten (Thagaard, 2018, s. 191). Det vil likevel være umulig å duplisere andres forskning, grunnet individfaktorer som at forsker er instrumentet, særlig med tanke på ulik tolkning og erfaring (Johannesen et al., 2021, s. 256). Validitet øker studiens kvalitet og innfris dersom funnene besvarer det problemstillingen etterspør, på en god måte. Det vil avhenge av om utvalget er presis, tilstrekkelig og variert nok, og om intervjupersonene innebærer en dekkende informasjonskraft i dataen. Kraften økes jo mer informasjon informantene har som er relevant for denne studien (Malterud et al., 2016, s. 1753). I denne studien begrunnes validitetskvaliteten i at yrkesfaglærerne hadde erfaring med emosjonelt sårbare elever og skolefravær, de hadde begrepsforståelse og intervjuguiden inneholdt treffende spørsmål de kunne besvare utdypende innenfor temaet skolefravær. Det var også viktig å tolke datasettet konsistent gjennom overbevisende og treffende argumenter. Validiteten styrktes også ved at valg av metode var riktig for studien. Samt i hvilken grad den bidro til å besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Denne refleksjonsbevisstheten er i tråd med Maxwells interaktive kvalitative forskningsmodell (Maxwell, 2009, s. 217). Gjennom eksempelvis at intervjuguiden innebar treffende spørsmål som bidro til bevarelser som kunne besvare problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 191). Begrepsvaliditet (2015, s. 277) ble ivaretatt ved å bruke anerkjent forskning, som eksempelvis Pianta om TTI (2013) i studien som utgangspunkt til å «måle» begrep. Da særlig begrepet «støtte» fra lærer gjennom å fokusere på «emosjonell støtte», «klasseromsorganisering» og «instruksjonsstøtte», som er kjent teori og hyppig benyttet i andre studier. Det kunne bidra til å validere tolkningsprosessen. Fordi begrepene bidro til å skape klarhet og intersubjektivitet rundt hvordan en forsto fenomenet lærerstøtte. I tillegg hadde forståelsen innvirkning på kodingen og kategoriseringen av dataen.

Reliabilitet omhandler studiens pålitelighet, nøyaktighet og om studien medfører troverdighet. Som etterstrebbes gjennom åpenhet og transparens i fremstillingen av data, innsamling og bearbeiding (Johannesen et al., 2021, s. 256), der transkripsjoner eksempelvis ble nøye transkribert og prosessen åpent presentert. Braun & Clarke hevder også at det teoretiske rammeverk skal være i samsvar med forskers forskningsspørsmål som krevde

dømmekraft og bevisste beslutninger i prosessen. Avgjørelsene handlet om hva som skulle med og beslutninger om hvilke koder og kategorier fra dataanalysen som fanget opp essensen i forskningsspørsmålet (2006, s. 80–82). Betydningen av deltakernes perspektiv ble også vektlagt, og som forsker måtte valg som ivaretok denne validiteten foretas (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det ble eksempelvis foretatt en beslutning rundt tre lærere som ytret ønske om at noen uttalelser eller sensitiv informasjon ble tatt bort, som omhandlet informasjon de ga uttrykk for at de ikke ønsket å dele, to fra sin faglige bakgrunn, som kunne gjenkjent personene lettere og den tredje noe om motivasjon for jobb-bytte. De ble hensynsfullt møtt på dette, og disse uttalelsene var de eneste 3 setningene som ble tatt bort fra transkripsjonene. Datasettet ble i tillegg gjennomgått gjentatte ganger i analyseringen. Både manuelt, lydopptak, i Wordtabell og i NVivo for å sikre autentisitet i transkripsjonene og at minst mulig essensiell data ble utelatt. Det ble videre gjort en innsats for å få med de kodene og de sitatene som var mest treffende til problemstillingen.

### 3.6.2 Overførbarhet

I kvalitative studier foretrekkes bruken av begrepet overførbarhet som innebærer overføring av kunnskap, mens begrepet generaliserbarhet er en mer statistisk form, som ofte benyttes i kvantitative studier (Malterud 2017; Thagaard 2018, referert i; Johannesen et al., 2021, s. 257). I kvalitative studier er det dermed utviklingen av kunnskap og teori som gir overførbarhet (Guba og Lincoln, 1989, referert i; Maxwell, 2009, s. 246). En overførbarhet fra studiens resultat er avhengig av forskningsevne til å tolke resultatene og innebærer om studiens resultater kan ha en verdi for feltet eller andre felt. Forskers tolkning av fenomenet kan være relevant til overførbarhet, og kan derfra videreutvikles i nye studier (Thagaard, 2018, s. 194). Det er også mulig å generalisere forståelsen av fellestrekk ved læreres støtte til sårbare elever som i denne studien hentet ut fra noen få videregående skoler i Norge. Til eksempelvis å gjelde i en større sammenheng hvor de praktiserer innenfor en tilsvarende kontekst, men kun ved spesielle trekk ved utvalget, (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). For eksempel at lærerne synes det kan være krevende å utføre støttende arbeid, da de kan ha for lite informasjon om elevene, for lite tid, manglende ressurser i arbeidet der lærere, som alle andre, og de kan oppleve tidsklemme og stress. Når slik generell overførbarhet identifiseres og løftes frem, kan leser gjenkjenne likheter til i ulike fenomen og egne

erfaringer. Samt til nyanser av grunnprinsipp, i skolekontekst, arbeidslivet og i samfunnet ellers (Thagaard, 2018, s. 195).

### 3.7 Etske betraktninger og forskers rolle

I det asymmetriske maktforholdet mellom intervjuer og intervjuerperson forsøkt det å unngå enveisdialog, intervjuers beslutninger og fortolkningsmonopol. Forsker var bevisst dette, gjennom å lede intervjusamarbeidet på en måte som la til rette for økt likestilling i intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52–53). Relasjonen mellom intervjuerperson og intervjuer hadde en makt ubalanse fordi intervjuerpersonen besvarte spørsmålene og dataen som ble innhentet skulle benyttes til forskning, men det var også intervjuerpersonen som valgte hvor mye som skulle deles og ikke deles (Thagaard, 2018, s. 91–92). NESH (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021) innebærer rådgivende retningslinjer. De legger føringer for ivaretagelse av ulike essensielle overveielser i forskningsetiske normer for å sikre god forskningspraksis og integritet. I denne studien vil det eksempelvis innebære å opptre varsomt gjennom hele forskningsprosjektet for å unngå at deltakere opplever ulike trusler, risiko eller belastninger (2021, s. 4–5 og 20). Konfidensialitet, bruk av pseudonym, informert samtykke og innsynsmuligheter skulle bidra til å minimere sosial, fysisk og psykisk risiko. Relevante forskningsetiske retningslinjer ble etter beste evne reflektert og etterfulgt for hele dette forskningsprosjektet, i informasjonsskrivet og gjennom godkjenningssøknaden til SIKT (Ohna, 2001, s. 93–95). De informerte samtykkeskjemaene ble lagret etter angitte sikkerhetsnivå-kriterier ved Universitetet i Stavanger.

#### 3.7.1 Informert samtykke og SIKT godkjenning

Prosjektet ble meldt inn til SIKT, som tilbyr personverntjenester for forskning til utdanning og forskningsinstitusjoner. Studiens søknad er gitt godkjent tillatelse fra SIKT (vedlegg 3), til å innhente og behandle personopplysninger. I søknaden ble planen for personvern hensyn formulert og omhandlet å minne intervjuerpersonene om deres yrkesmessige taushetsplikt før intervjuene, samt praksis for ivaretagelse av konfidensialitet. De ble forklart muligheten for å trekke seg fra studien når de måtte ønske og hva det vil innebære å delta i studien. Dette ble også presisert tydelig i informasjonsskrivet tilsendt på mail i forkant. Informantene



samtykket og signerte før intervjuene igangsattes. De fremhevede etiske prinsippene er etter SIKT's anbefalinger, og i tråd med NESH's forskningsetiske retningslinjer (2021). Det kvalitative intervjuet hadde gjennomgående nyanser av etiske problemstillinger, som forsker måtte overveie ut ifra erfaringer og skjønn. Det å være bevisst den sosiale relasjonen til intervjupersonene, balansere behovet for å innhente kunnskap, og gjennom å intuitivt og adekvat kunne respektere og ivareta intervjupersonens integritet, ble viktig. Samt evne til å gjøre intervjupersonene trygg nok i intervjuet slik at de ønsker å dele (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35–38). Makt, tillit og forskers rolle i intervjuet kan ha påvirket, gjennom hvordan man opptrer, stiller spørsmål eller leder. Det var viktig å være bevisst at egen forforståelse kunne påvirke hvordan dataen tolkes og presenteres i resultatene.

### 3.7.2 Konfidensialitet

I tillegg praktisertes anbefalingene gjennom reflektert forsiktighetshensyn til deling av opplysninger, i forskningsprosessen, beskrivelser og eksempler i resultatdelen, der all gjenkjennelig data ble anonymisert. Lagring av intervju ble som opplyst utført i Nettskjema og transkripsjoner ble lagret på universitetets OneDrive konto i henhold til Universitetet i Stavangers retningslinjer. Eventuelle vesentlige endringer skulle meldes til <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskejma>. SIKT vil i tillegg følge opp at personopplysningene avsluttes ved studiens sluttdato.

## 4.0 Resultater

Det sjette steget i Braun & Clarkes tematiske analyse innebar å skrive ut analyserapporten og fremheve de tematiske funnene. Problemstillingen for denne studien var «Hvordan støtter lærer emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær?». Bruken av intervjuguidens spørsmål var relatert til lærers forståelse av sårbare elever og skolefravær, samt hva de 5 informantene vektla i sin lærerstøtte til elevene. Det empiriske resultatet inneholder oppsummeringer og sitater fra informantene som understøtter funnene i resultatet. De er kategorisert i 5 tema og 15 undertema (vedlegg 4) som resultat av den tematiske analysens 5 første faser, beskrevet i metodedelen.

### 4.1 Lærers støttende posisjon

Yrkesfaglærerne vektlegger deres posisjon som ekstra fordelaktig for støtte, når det gjelder ekstra tid sammen med de sårbare elevene. De erfarer det er tidkrevende å skape trygg relasjon til sårbare elever. Lærerne forteller elevene behøver å trygges for å dele gode og vonde erfaringer, samt videre behov. Lærerne erfarer at lærers støttende posisjon innebærer et krevende dokumentasjonsarbeid på toppen av stadig økende ansvar og oppgaver i rollen ellers. Fordelen lærerne beskriver kan forstås i retningen av at det gir dem økt tid til samhandling og interaksjoner mellom lærer-elev, noe som kan gi lærerne en unik posisjon for innsikt i skolefravær, samt veiledning og støtte i elevens utfordringer.

#### 4.1.2 Yrkesfaglærerrollen og kontaktlæreransvar gir fordeler- mer tid og praksis med elevene

Informantene forteller yrkesfaglærere har betydelig flere timer (17-20) med elevene, i forhold til faglærere (2-4 timer pr uke). Videre beror fordelen på at YFF er et praksisfag som legger et ekstra godt grunnlag for å bli kjent med elevene. Lærerne opplever at når de kjenner elevene kan de raskere legge merke til endringer i elevenes fravær der fraværsregistreringen og fraværgrensen er nødvendig og nyttig i kartleggingen. De forteller at det er tidkrevende å følge opp udokumentert fravær med manglende legeerklæringer som krever videre oppfølgingssamtaler. Lærerne ytrer en enighet rundt yrkesfag- og kontaktlærer-rollens fordel som gir dem mulighet til å tilbringe mer tid og dialog med elevene. Både gjennom elevsamtaler og tett oppfølging ved kartlegging og tilrettelegging.

Det er vel helst fagene som gir meg mer tid med elevene. Ehm ... Det er jo et yrkesfag og jeg har mange timer i klasserommet med samme klasse ... Som er en stor fordel når du har mange sårbare elever. For da har du god tid til å bli kjent gjennom praktiske arbeidsoppgaver. (Even)

Informantene forteller videre at lærerjobben rommer mer og mer, der det nå legges mer ansvar på kontaktlærere som før lå på rådgiver, eller ikke ble utført i det hele. Informantene beskriver at de opplever økte krav til utføring av dokumentasjon og kartlegging enn tidligere, noe som de erfarer gjør det støttende arbeidet enda mer krevende. To lærere løfter i den forbindelse frem to-lærer-systemet som en god støtte der fordeling av elevansvaret for 25-30 elever fordeles på 2 eller flere lærere. De forteller at dette gir rom for tettere samarbeid og øker muligheter i koordineringen av den praktiske organiseringen av skolehverdagen. To av yrkesfaglærerne forteller at de har to-lærer-system de en forteller at «vi har alltid hatt to-lærersystem. Så det samarbeidet tror jeg nok naturlig blir tett innad i klassene» (Even).

Lærerne som ikke har denne løsningen, stiller seg positive og sier at de tror det ville hatt flere fordeler ved å kunne lene seg til en annen lærer, med tanke på ansvar og organisering. Samtidig formidler de at det ikke er noe de savner eller ønsker seg foreløpig, noe som kan tolkes noe selvmotsigende. De sier videre at de foreløpig er fornøyde med å være organisert med 1-lærersystem, hvor en lærer alene har ansvar for opptil 17 elever. Samtlige av lærerne forteller at de ofte starter fulltallig, med 17 elever i hver klasse på høsten. Underveis vil 1-8 elever droppe ut og dette resulterer i at klassestørrelsene minker utover skoleåret. At så mange elever ender opp med å droppe ut kan tolkes til en systemsvikt og at disse elevene ikke får den nødvendige støtten de har rett til og behov for.

#### 4.1.2 Forståelse for de emosjonelt sårbare elevene og bagasjen de bærer

Yrkesfaglærerne beskriver viktigheten av gode holdninger, forståelse og bevissthet rundt de emosjonelt sårbare elevene og bagasjen de bærer. Lærerne beskriver de sårbare noe ulikt, og ga eksempler på ulike tegn og forhold som kan medføre økt risiko for sårbarhet hos elevene.

Even forklarer at sårbare elever generelt kan være emosjonelt sårbare, de kan ha angst, depresjon, lav selvtillit, lav mestringstro, og noen opplever mobbeproblematikk. Sårbare elever kan være elever i autismespekteret, der Asperger ble trukket frem. De forteller at det

kan være elever med ADHD, lese og skrivevansker, og at det er veldig sammensatt. Det er enighet hos lærerne rundt at det oftere omhandler elever som har emosjonelle utfordringer, enn fysiske. Yrkesfaglærerne erfarer at sårbare er elever som har tett oppfølging av andre instanser som PPT, BUP og Psykiatri og oppfølgingstjenesten. Informantene forteller videre at elevene er skjønne og positive, men at elevene kan mangle rutiner og ressurser, som medfører at de krever mye oppfølging.

På spørsmål om de har erfaringer med sårbare elever forteller en lærer at «det er ikke at det er 15-20% sårbare elever i min gruppe. Det er heller 70%. Det er et viktig poeng. Så all forskningen som viser til den fordelingen der, her er det stort avvik i min gruppe» (Even).

Utsagnet er fra Even der han erfarer at tegn på sårbare elever kan kjennetegnes hos majoriteten av elevgruppen i klassen går igjen også hos de andre lærerne. Tone forteller at hun har en høy prosentandel elever som kommer på fortrinn uten karaktergrunnlag fra ungdomsskole. Disse elevene har hatt spesialundervisning, ofte relatert til psykisk uhelse, med mye fravær gjennom ungdomsskolen. Hun forteller videre at de sårbare elevene opplever utenforskap, angst og uro som medfører en lavere kapasitet. Tone forklarer mer utdypende at;

De jobber jo med flere utfordringer samtidig. Hvis eleven må jobbe mer og slite mer, for eksempel der bare det å komme til skolen og gå inn døra på skolen er en jobb i seg selv. Da er det en stor oppgave hvor de bruker mye energi i forhold til en normal elev, eller det å sitte i klasserommet og være til sted de timen de skal. Ehm ... Det er rett og slett for mye i livet som forstyrrer det faglige. (Tone)

På spørsmål om dette var krevende svarte Tone følgende.

Ja, det er krevende. Det tar jo en del tid på enkelt elevene. Det er jo ikke en eller to, man har kanskje fire-fem i den kategorien. Ja, og helt de ytterpunkter, man har til og med elever ... Så ... vi har hatt elever som ikke vet hvor de skal sove om natten. (Tone)

Her kan en forstå at samtlige av lærerne oppfatter at sårbare elever strever med mye utfordringer av ulik grad. De formidler at det er «bagasjen» og faktorer i individet og miljøet som gjør det særlig krevende for dem å komme på skolen og delta i læringsfelleskapet med lærere og medelever.

#### 4.2.3 Kjennskap til ulike sårbarheter og ulik styrke i sårbarhet

Trine forteller at sårbare elever kan ha ulike risikofaktorer, relatert til individet, familieforhold eller i skolen.

En del har gjerne traumer hvis de kommer fra andre land. Det har vi jo hatt en del av, minoritetspråklige, som har en oppvekst i et annet land, hvor det har vært krig og sånn. Så er det jo selvfølgelig traumer involvert. Det kan også være psykisk uhelse på grunn av oppvekstforhold. Ehm ... Ja, det er ganske mye bagasje ... på grunn av opplevelser i oppveksten og foreldre som gjerne ikke har de beste forutsetningene for å støtte dem gjennom livet. (Trine)

Hun fortsetter med å forklare at elevenes sårbarhet også kan komme av manglende forutsetninger, og støtte hjemmefra. Det kommer i tillegg eksempel på elever eller foreldre som har ruset seg eller har høyt alkoholforbruk.

Vi har jo ganske mange minoritetspråklige på denne skolen. Det er jo familier gjerne som ikke har så mye, så har de gjerne ikke jobb, og så har de gjerne ikke nok ressurser, økonomi, sant. Alt dette spiller jo inn, og så klarer de jo ikke å hjelpe ungene sine på samme måte, for de skjønner ikke dette systemet. Så der er det jo også en gruppe sårbare. (Trine)

Trine forklarer her at forutsetningene til elevene kan være utfordret når de har minoritetsbakgrunn. Hvor foresatte ikke har samme kapasitet for å støtte barna sine fordi de har mye nytt å sette seg inn i selv, før de kan bli rustet til å støtte barna. Hun forklarte videre at sårbare elever kan ha en opplevelse av angst. Det gjør det vanskelig for dem å relatere seg til andre, fordi de har så mye i eget hode som gjør blant annet at samarbeid med andre vanskelig. Hvor det ser ut til at å jobbe alene er tryggere.

Det kan jo være sosial angst som gjør at de ikke klarer å gå inn i klasserommet eller oppholde seg i klasserommet. Jeg har hatt en del elever som har veldig sterk unngåelses-atferd, hvis du kan kalle det det. De møter ikke opp hvis det er vanskelige ting. Hvis det er for eksempel en presentasjon de skal ha, som de vet om på forhånd, så er det veldig lett å ikke komme den dagen hvis det er noe de ikke liker. Elevene har en tendens til å unngå vanskelige situasjoner, men jeg ser i klassene hvor det er

mange sårbare, så må jeg faktisk ta ganske mye hensyn til hvem som er sammen og sånt, for det er av og til noen som ikke kan være sammen i det hele tatt. (Trine)

Her kan en forstå at Trine erfarer at noen sårbare elever velger enten å jobbe alene eller unngåelsesadferd fordi det er trygt, men at de da samtidig også mister muligheten for å trene på sosial kompetanse. Noe som vil kunne medføre en utfordring for elevene i praksis innen faget, yrket og videre jobb. Man kan forstå at det er utfordrende for Trine å sjonglere ulike hensyn overfor elevene.

Fredrik forteller at sårbare elever er elever som sliter og som har utredninger i forhold til psykisk helse og som ikke mestrer det sosiale og faglige. Der de opplever å ikke strekke til. Det kan også være elever som har erfaring med negative opplevelser, i form av mobbing og utestenging. Han vektlegger i den forbindelse at overganger fra ungdomsskole til videregående skole kan være veldig sårbart. Der han blant flere av de andre lærerne forteller at mange sårbare søker seg til yrkesfag. Videre legger han til at sårbarheter også kan innebære ulike fysiske problemer.

Det er nok en yrkeslinje som tiltrekker ganske mange som er sårbare i forhold til ... Jeg har et elevkull nå som det er enormt mange som er sårbare. Men det går jo veldig på sårbarhet og emosjonelle vansker, og nå er i hvert fall minst en tredjedel av klassen veldig sårbare. Masse høyt fravær, noen får hjelp på BUP, De ser ikke ut som de trives, du ser at de er veldig utrygge i klassen, og de går kanskje for seg selv. Det er noe med denne hjernen som er under ombygging. Som trenger litt lenger tid enn hos andre, og de som er mest sårbare og er faktisk psykisk syke, de må få hjelp». (Fredrik)

Gjennom Fredriks besvarelse kan forsker tolke det dithen at han på en skiller mellom gradene av sårbar ved å benytte uttrykk som, veldig sårbar, sårbar, veldig utrygg og mest sårbare. Det kan bety at alle elever vil kunne være sårbare i mer eller mindre grad, i kortere eller lengre perioder, alt etter opplevelser de har opplevd. Han nevner også mistrivsel, utenforskap og utrygghet og fokuserer på at de befinner seg i en sårbar utviklingsfase i livet.

Ved spørsmål om tegn yrkesfaglærerne kunne se etter for å oppdage de sårbare elevene svarte Fiona utdypende på dette.

Kroppsspråk er den viktigste monitoren for å se hvordan de har det. Jeg ser godt på kroppsspråk, jeg ser det på måten de går inn i klasserommet, flakker med blikk. Jeg

ser på oppkuttete armer. Jeg har mest jenter. Eh... Så ja, det er ganske hyppig med selvskading. Men i varierende grad. Noen har litt arr, og noen har hele armene. Og det er jo bare det jeg ser. Selvskading kan gjøres på mange måter, ikke bare med kutting. Jeg tenker at det å ruse seg er en form for selvskading. Det å ha mange seksualpartnere er en form for selvskading. Så det er ganske mye som ligger i begrepet selvskading. Blant ungdom tror jeg det er ganske mye selvskading som vi voksne ikke definerer som selvskading, fordi det ikke er sår. Vi ser ikke blodet. (Fiona)

Fionas fremstilling forstås som at elevenes emosjonelle sårbarhet ikke er alltid er synlig, der det krever en ekstra kunnskap og innsats i det kunne oppdage og fange opp elevens utfordringer.

## 4. 2 Viktigheten av en god relasjon

Lærerne vektlegger viktigheten av å ha en god relasjon og relasjonskvalitet der det forteller at dette handler om interesse for å se og møte eleven, med å ha gode intensjoner i interaksjonene, både planlagte og uplanlagte. Ved å bekrefte eleven og fange opp elevens interesser og løfte disse frem som ressurs i felleskapet.

### 4.2.1 Se og møte eleven

I spørsmål om hva yrkesfaglærerne vektlegger i relasjonen til eleven, forteller Even at det å se eleven innebærer mer enn kun det å se eleven.

Det er jo at læreren ser eleven, vet hva behovet eleven har, klarer å tilrettelegge og er emosjonelt til stede for eleven. Gjennom å bli kjent med dem og finne ut hva det er de er interessert i. Også bruke tid på ikke-faglige ting. Fokus på viktigheten av å snakke med to elever på vei til neste rom for eksempel. Det er en viktig del av læring, fordi det bygger relasjon og trygghet. (Even)

Han tolkes til å være opptatt av at eleven opplever seg sett, på en måte som fanger opp elevens følelser og med påfølgende handling som støtter eleven emosjonelt. Gjennom en posisjon der han med sin lærerprofesjon videre kan kartlegge behov og interessefelt hos

eleven og bygge relasjonen videre på det grunnlaget. Even vektlegger også i sin uttalelse at relasjonsarbeidet er viktig for elevenes læring. Der han løfter frem der å benytte seg av og prioritere de situasjonene som oppstår, for å bygge og utvikle den trygge relasjonen. En av de andre lærerne har litt av det samme perspektivet, men legger også til et relasjonsansvar. «Jeg tenker først og fremst at lærer tar ansvar for at ansvaret for relasjonen ligger hos lærer, eller den voksne» (Tone). Yrkesfaglæreren Tone, presiserer her at det er lærer sitt ansvar å legge til rette for relasjonskvaliteten, som kan tolkes til at hun fremstiller dette som noe hun jobber aktivt med og at hun ikke forventer at elevene skal ta initiativ. I påfølgende sitat forteller Trine utdypende om hvordan hun ser og møter sine elever.

Det jeg gjør, er at jeg er veldig nøye på at jeg ser de og møter de når de kommer på skolen på en god måte. For ofte kan det hende at de gjerne kommer litt sent, ehm ... og at du ser ofte på dem at de strever litt når de kommer, og at de har strevd veldig for å i det hele tatt komme på skolen. Så det er jo det å møte de og gi dem en kjekk velkomst, selv om de gjerne kommer for sent. Si så kjekt å se at du kommer på skolen. Så bra at du er her. Og så snakker jeg gjerne med dem litt, er tålmodig og til stede. Og jeg opplever jo at jeg, jeg tror nok jeg er ganske rolig. Jeg tror ikke de opplever meg som skummel, men jeg setter jo grenser selvfølgelig, men på en litt rolig, fin måte. Jeg har hørt mange elever som sier at de opplever ikke meg som skummel og streng, men jeg tror nok jeg er god å **vise at jeg bryr meg på ekte**. Av og til ser du at elevene står og snakker om ting, og så er det ingen som henger helt med. Hvis jeg forstår, og hvis jeg klarer å **møte elevene litt der de er**, og gjerne møter de på det de er opptatt av, deres hverdag. (Trine)

Utsagnet kan forstås dithen at Trine går oppmuntrende og tålmodig frem når hun møter elevene sine på en tilstedeværende måte, hvor hun legger en tydelig innsats i å skape en positiv og imøtekommende stemning når de ankommer skolen. Slik kan man forstå at hun forsøker å sørge for at eleven skal kjenne seg ønsket og velkommen, med særlig støtte på områder eleven tydelig opplever å streve. Hun fremhever dette med å trekke frem et eksempel på hvor viktig det er at lærer anerkjenner, på ekte, særlig i situasjoner der eleven kan oppleve å bli oversett av medelever. Når lærer mestrer å fange opp, møter og løfter



eleven i slike øyeblikk, tolkes dette siste utsagnet til at det kan bidra til å skape noe ekstra verdifullt i lærer-elev relasjonen.

Trine fortsetter med å forklare hvordan denne relasjonskvaliteten hun legger grunnlaget for, bidrar til å skape et videre fundament for elevens forutsetninger for å lære.

Jeg tror de har særlig behov for å bli sett for det de står i, sant ... og så bli møtt på en god måte for å i det hele tatt klare å lære noe. Men det er klart, hvis du har mange som trenger lærerstøtte, eller som er sårbare, så synes jeg det er vanskelig å gi alle den gode hjelpen samtidig. Ja, for det er det som har vært litt av min utfordring dette året. Jeg synes det har vært ganske krevende, for jeg har hatt veldig mange som trenger å bli sett, og som trenger egne ... nesten egne løsninger. Så det er det å finne ut den balansen. (Trine)

Det kan her forstås som at bakenforliggende faktorer i lærers og skolens kunnskap, kapasitet og organisering av ressurser vil ha en betydning for lærers støtte til elevene. Hvor disse faktorenes effektivitet vil kunne utfordres av omfanget og det store behovet som ligger i elevgruppe. Noen faktorer vil kunne medføre økt forventning til lærers rolle hvor det kan bli enda mer krevende for lærer å håndtere. Trine selv forteller om høye forventninger til egen rolle og kapasitet til relasjonsskaping.

Jeg opplever, hvis du skal ta det sosiale først, så opplever jeg at det er ganske viktig for mange å bli sett og forstått. Jeg skjønner hvorfor din adferd ble sånn og sånn. Nå ser jeg at du er lei deg, og det er helt greit. Men nå jobber vi her. At de opplever å bli sett og forstått, og at det kan gjøre at de senker skuldrene, og kan liksom... tenke på andre, tenke på læring på et vis. Du klarer å slokke mange branner på den måten. Konflikter også. Sant.. at hvis du tar dem med en gang, møter dem og ser de, og si at jeg skjønner hvorfor det ble sånn, men min opplevelse er sånn og sånn. Bare det å bli sett og forstått tror jeg er en stor del av det. Også i forhold til det faglige, hvordan du kan støtte dem. Mye veiledning. (Trine)

Her tolkes Trine å være opptatt av å anerkjenne elevens emosjoner og opprettholde god relasjonskvalitet ved konflikter. Hun erfarer at elevenes behov er omfattende og må håndteres adekvat. Ikke bare har de behov for rask og adekvat støtte gjennom veiledning, men også behov for en forståelse og handling. Elevene skal da kunne ha et fokus på her og nå. Man kan se at Trine snakker om flere dimensjoner der elevene har behov for å bli sett både faglig, sosialt og emosjonelt. Fredrik forstås til å være opptatt av å benytte muligheten for å bruke kommunikasjonen til å vise at han bryr seg og ser eleven.

Hva er det som har skjedd? Er det noe som har skjedd? Trenger du noen hjelp? Og litt sånne ting ... det gjelder jo på en måte å se dem. De blir egentlig veldig varetatt, og de har ikke så mange lærere å forholde seg til i løpet av uken. Og da vi har redusert antall i forhold til 30, så har vi 17, så vi har på en måte mulighet til å se elevene.

(Fredrik)

Fredriks utsagn viser hvordan han tar tid til å se og møte elevene, anerkjenne dem. Han sa videre i intervjuet at elevene er ungdommer, der noen ønsker litt avstand og at det å skape god relasjon, det tar jo litt tid. Han eksemplifiserer videre hvordan han formulerer spørsmålene han benytter, for å slik vise elevene at han anerkjenner dem, i måten han velger å møte dem på. I intervjuet kommer også stemmeleiet frem og kroppsspråket, slik kunne en forstå hvor omsorgsfullt han forteller at han møter elevene. Fiona forteller videre at hvordan hun anerkjennende møter elevene og bygger relasjonen.

Det er å vise at du ser de. Og gi omsorg, vise omsorg, skaper relasjoner og trygghet. Ja, jeg tenker at det kan gi dem trygghet. Det kan gi dem støtte videre. Det kan gi dem utfordringer og det er lettere å gi de utfordringer hvis de stoler på deg. Det er grunnlaget til at man kan skape trygghet og tillit for å utvikle gode relasjoner. For å skape læring og utvikling. Jeg er opptatt av struktur. Jeg er sjefen i klasserommet. Det er mine regler som gjelder. Rammene skaper trygghet. Trygghet skaper relasjoner. Samtidig skal vi ikke unngå omsorgsbiten. Jeg stryker på elevene. Jeg smiler til elevene. Jeg gratulerer dem med dagen. Eh ... Jeg viser at jeg bryr meg. (Fiona)

Fiona tolkes i intervjuet til å være autoritær, ha høye krav og forventninger, men legger mest vekt på å få til en god relasjon gjennom å vise at hun er en omsorgsgiver ved å skape trygghet. Det gjør hun gjennom å gjøre seg tilgjengelig for elevene både i timene og ved å trygge dem og ved å være tilgjengelig. I hvordan hun velger å møte elevene, vektlegger hun at det har en stor betydning for elevene at de kan kjenne seg viktig for læreren. Ved å huske på dem, i det som kan være viktig for eleven, som eksempelvis fødselsdagen deres.

#### 4.2.2 Gode intensjoner i interaksjoner

Lærerne forteller på spørsmål om deres relasjon til elevene at det er viktig å ha gode intensjoner for å støtte de sårbare elevene der de forteller om sine individuelle tanker rundt dette. De benytter ord som å bry seg på ekte, evne til å skape trygge rammer, være et godt medmenneske, ville elevene vel og ha et oppriktig ønske om å være lærer. Flere trekker frem at relasjonsarbeidet er krevende.

Det er ganske krevende. Du må jo like å jobbe med folk. Du må være glad i mennesker for å jobbe i skolen, tror jeg generelt. Jeg tror at en må ha et grunnleggende positivt syn på elevene. Og ha tro på dem, og ha respekt for dem. Og ville alle vel. Ikke minst. (Even)

En av yrkesfaglærerne vektlegger i tillegg betydningen av å være «[...] lærende, raus og engasjert lærer» og ha holdninger som «at foreldre med lavinntektsfamilier ikke er dårligere foreldre». (Fiona)

Uttalelsene tolkes til at lærerne i helhet er opptatt av at det skal ligge genuine intensjoner bak holdningene sine. Der de er sensitive overfor elevene. Lærerne trekker fram at det å støtte elevene er krevende. Det er en tydelig felles forståelse for at intensjon er å ville elevens beste og trygge dem. Samt å være betydningsfull for elevene.

Når lærerne besvarer hva relasjoner er, svarer Even og Trine tydelig på at det er de små treffpunktene som bygger relasjonen. «Det er disse interaksjonene som bygger relasjonen. At du har små møter hele veien» (Even). Trine forteller videre.

Ja, ehm ... Ja.. det er jo et veldig godt spørsmål. For å skape en god relasjon, så tenker jeg at du må være til stede, veldig til stede i det øyeblikket du har elevene framfor

deg. Det er jo det der å skape mange kontaktpunkter, det er jo gjerne det som bygger en relasjon, at du har mange av de der små interaksjonene hele tiden. Det er jo først og fremst disse interaksjonene du bygger en god relasjon med elevene på, og slik klarer å se hvilke nivåer du skal hjelpe dem på. For at elevene skal klare å være på skolen handler det om å prøve å ha flest mulig positive interaksjoner når de er der, slik at de har lyst til å komme tilbake. (Trine)

En kan forstå Even løfter frem at det å ha en interesse for eleven betyr mye for at disse interaksjonene skal gi god avkastning. Trine forteller også med sin beretning at disse interaksjonene gir lærer et nyttig rom for å innhente viktig informasjon om elevene. Trine sin fortelling viser i tillegg avslutningsvis at det ideelle er å skape flest mulig positive treffpunkt med elevene. Det kan motivere for flere møter på skolen. Noe som kan tolkes til å indikere at dersom lærer ikke mestrer gode interaksjoner oppstår negativt klima som kan medføre at elevene strever med å være på skolen. Det kan oppstå manglende anerkjennelse og interesse for eleven.

Tone forteller videre at elevene lærer best i interaksjoner med andre. «Og så mener vi at læringen skjer i interaksjon med de andre. Så vi vil veldig gjerne ha de ut av de grupperommene» (Tone). Ut ifra utsagnet hennes forstår man at hun ønsker å ha alle inkludert og inn i klassefelleskapet, der separat undervisning i grupperom ikke er å foretrekke for læringsutbyttets skyld.

Videre forteller Fiona at «vi skal forberede dem på et liv som yrkesfagarbeidere. Ikke til akademikere. Til å være med mennesker i interaksjoner. Hele veien. Målet mitt er å bli en signifikant annen for dem ut ifra sosiologien» (Fiona). Her understreker hun det som kan forstås å være læreres essensielle betydning. En rollemodell innen den proksimale sonen der de kan påvirke elevens læring og utvikling positivt gjennom interaksjonene.

Informantene tolkes samlet sett å vektlegge det å skape flest mulig positive interaksjoner som skaper trivsel på skolen, sammen med andre. Samt bidra til å danne gode medmennesker, hvor lærer går foran som den signifikante støtten.

#### 4.2.3 Bekrefte og anerkjenne eleven

Informantene vektlegger ulike sider ved å anerkjenne å bygge på elevenes interesser. Even

legger vekt på at det kreves en ekte interesse for elevenes interesser, men også evne til å benytte informasjonen han klarer å hente ut hos eleven inn i videre undervisning og tilbakemeldinger. Han trekker også frem humor og lek som en god tilnærming, samt påpeker han viktigheten av å verdsette det positive eleven har å bidra med til gode for alles læring i felleskapet.

Jeg merker at de blir litt smigret hvis jeg husker at de har en hund. Oj, vet læreren at jeg liker drager? Det er så kjekt å se og lære av elevene og bekrefte dem på det. Alt sånt må jo være ekte. Du kan ikke bare stå og si det, for det sier de i boken. Det må kjennes ektefølt. Så vet jeg jo at elevene står og tenker hver dag, liker læreren meg? Så det gjelder jo å bekrefte dem, se på dem, smile til dem, si navnet. Jeg tror elevene også ser at vi lærere er faktisk bare vanlige folk vi også. Det kjenner jeg er et veldig viktig grep med alle elevene, om de vegrer seg for å gå på skolen eller ikke. Det å bli kjent med dem og finne ut hva det er de er interessert i. Så pensler vi dem inn i forhold til interessen. Jeg har så mange timer i klasserommet at jeg tillater meg å tøyse litt med dem. Plutselig vet du at de har en hund. Du kan bruke det, eller om de er interessert i firfislere for eksempel. Med en gang de gjør noe positivt, om det er sosialt eller faglig, at det blir sett og anerkjent. (Even)

Trine prater videre om viktigheten av å vise forståelse for elevens strev og vanskelige situasjon, der hun mener det er viktig å løfte frem individet som betydningsfullt gjennom anerkjennende handling som medfører at elevene opplever en bekreftet støtte og verdi.

Jeg sier gjerne det at det er så fint at du kom på skolen i dag. Jeg vet at det er ting som gjør at det er vanskelig for deg å komme, men det er veldig bra at du er her. Og så er det jo det å komme med positive bekræftelser, eller alltid få dem til å føle seg velkommen når de kommer på skolen. At de ser at noen bryr seg, og at de betyr noe for noen andre. (Trine)

Fredrik fokuserer mye på betydningen av positive bekræftelser og å være vittig og trekker inn humor og lek i lærerstøtten. Han er tydelig på at dette må justeres etter elevens barometer,

som viser at han ønsker å ta hensyn og er klar over at fleip ikke passer for alle elevene. Et hensyn til at elevene er individuelle og har ulik toleranse.

Samtidig må man ha litt humor og ikke tar alt så veldig alvorlig ... alltid. Hvis en ser at en kan få et smil, fra de og litt sånn. Men det man varierer, noen har jo ikke.. eller de er såpass sårbare, de tåler ikke noe fleip eller tull i det hele tatt. Så det må en avpasse etter eleven. (Fredrik)

### 4.3 Kartlegging for mestring

På spørsmål om hvordan yrkesfaglærerne støtter elevene faglig og sosialt forteller lærerne at; «jeg tenker at hvis vi ikke klarer å bryte opp og endre den sirkelen med å ikke mestre, ikke delta, så vil det bare forsterke. Det blir jo vanskelig å komme» (Tone). En av de andre yrkesfaglærerne legger til; «du skal ha helheten, og en innsikt i det enkeltelevers utfordringer og styrker» (Fiona).

Tone og Fiona tolkes til å vektlegge det å kartlegge for å kunne øke elevens mestring. Gjennom kartlegging og identifisering av ressurser kan lærer støtte eleven i å endre handlingsmønstre og respons fra eksempelvis unngåelsesstrategi og skolefravær til skolenærvær og mestring. De forteller at for å tilrettelegge og tilpasse for mestringsmuligheter og å gi støtte, krever det at lærerne har innsikt og helhetsbilde over eleven. Noe som kan innebære fokus på elevens ressurser og konteksten rundt eleven.

#### 4.3.1 Identifisere elevens behov

Det er ulike kartleggingsverktøy i bruk hos de ulike lærerne. Even bruker et visuelt verktøy gitt av rådgiver med konkrete spørsmål for å identifisere elevens behov sosialt, faglig og som avdekker relasjonskvalitet til lærer og elever, samt elevens kontekst. Verktøyet er nyttig for både elev og lærer for å kunne se behov og videre kunne følge med på utviklingen. Den kan visualisere faktorer av betydning og hvor det er fokusbehov for endring, som er nyttig verktøy også for andre personer som støtter eleven.

Og så har jeg fått et veldig godt verktøy av rådgiver. Et Excel-skjema med fargekoding. Det er veldig nyttig der en ser på fargekode og skala fra 1 til 10. Da går det på relasjoner til andre elever, relasjoner til lærere. Hvordan opplever du gruppearbeid individuelt? Hvordan har du det på skolen? Sosialt? Fritid? Og så kan de sette et tall, og så får de en fargekode. Så blir det veldig visuelt. Og så er det en fin måte å se tilbake på fremgang. Det er en fin måte å huske alt dette her med notat og kommentarer. Det er greit for elevene også å se tilbake til. Og man kan se at alt henger sammen. Søvn, kosthold og trivsel, på skole og i sosiale relasjoner. Alt har noe å si. Og da ser de det selv også. (Even)

Tone erfarer at sårbare elever har særlig behov for tett oppfølging og tilbakemeldinger. Hun bruker elevtidslinje som kartleggingsverktøy sammen med hyppige samtaler med eleven for å identifisere utvikling, der det er særlig nyttig når eleven ikke kommer til vgs med kartlagt informasjon. Hun forteller at de bruker karakterer minst mulig. De bruker mye egenvurdering i stedet. Dette kan man forstå vil kunne bidra til å øke bevisstgjøring og refleksjon hos elevene og gjøre fremgang synligere. Elevene blir mer ansvarlig for eget læringsutbytte.

Jeg følger de opp med litt hyppigere samtaler og så bruker vi et verktøy. Elevtidslinje heter det. Der en kartlegger med tall på forskjellige områder. Da er vi jo innom både faglig motivasjon og relasjoner. Det er kanskje det beste verktøyet jeg har hatt hvis det ikke var noen informasjon om eleven fra før. Også vil en se, etter en to tre samtaler, om det er en negativ eller positiv utvikling, sånn generelt sett. Vi bruker kun karakterer hvis det hensiktsmessig og jobber heller ut ifra nivået og begynnernivået til eleven. Og så bygger vi på kloss for kloss. Elevene vurderer også veldig mye selv eller sammen med oss. Der vi bruker minst tre timer i uken, hvor de går de inn og reflekterer over hvordan de har holdt orden i verkstedet og vurderer seg selv. Hvordan var jeg i samarbeidet? Hadde jeg en positiv innstilling til gruppa? Tok jeg aktivt initiativ? Synliggjør at nå få de det, og det til. (Tone)

Trine kartlegger elevene og blir som Tone tydelig engasjert når hun prater om vurdering, det er tydelig at det er noe hun opplever at ikke er til det beste for elevene. Hun foreslår å kun

forholde seg til godkjent ikke godkjent praksis, og heller sette søkelys på begrepsforståelse, læring og mestring. En kan forstå hennes perspektiv til at sårbare elever har behov for tilpassing i vurderingssituasjonene for å oppleve mestring.

Ja, vi kartlegger dem jo. For VG1 har vi en slags velkomstsamtale. Pluss at vi får papirer, hvis det er papirer, så får vi det tilsendt til skolen. Så det leser vi gjerne gjennom først, og så har vi faktisk en måte å kategorisere dem på. Her er det rødt, og her er det gult. Omtrent trafikklys. Hvis det er faglig, er det hjelp til å forstå viktige begreper. At den tar seg ekstra tid. For det er mange som gjerne ikke forstår det, eller trenger mye repetisjon. Ja, og da blander man inn deres liv i det faglige, sånn at de skjønner at de klarer det, at de har noen knagger å henge læringen på. Vurdering synes de er forferdelig. Kjedelig. Ja, vurdering er veldig hemmende. Nei, for de som er sårbare, så føler jeg det er veldig hemmende. At det hadde vært best om de bare fikk godkjent og ikke godkjent, og heller fokusert på prøving og feiling, og lære av det, og bygge opp mestringstro. Det opplever jeg veldig. (Trine)

Fredrik er opptatt av å kartlegge elevens behov på en effektiv måte. Han prøver å finne ut hvordan han kan støtte eleven i å utvikle seg ved å også lete etter faktorer i elevens kontekst som kan bidra til å motivere, løfte og gi eleven fremgang.

Jeg tenker det er litt sånn vurderingen av den enkelte eleven. Hva trenger den eleven? Hva er den eleven god på? Hvem kan støtte den eleven? Hvem kan utfordre den eleven? Så det er en litt sammensatt vurdering. Ikke bare hvem er du beste venn med. Hvem jobber du godt med? Hvem kan få frem ditt potensiale? Hvem snakker du minst med i timene? Og å se på hva du vil i livet? Hva er målet ditt? Er det oppnåelig eller sånn? Det er ikke om å lokke dem til å finne en annen vei. Ja, de vil inn på dette studiet, men de har ikke 5,2 i snitt. Hva er valg nummer to? Hva vil de etter det? Det er ikke sånn at elevene bare må forstå det. Jeg må kunne forklare det til elevene forstår det. (Fredrik)

Fiona vektlegger i sine tilbakemeldinger og veiledning det å være tilgjengelig, adekvat, tett på, følge opp ved å vandre observant rundt i klasserommet. Hun forteller om at lærer må ta



mange vurderinger underveis og benytte variasjon, kontroll og oversikt gjennom planlegging og tilgjengelighet. Det kan tolkes til at kunnskap om og innsikt i elevgruppa er selve nøkkelen, samt er adekvat og viser sensitivitet i tilnærmingen. Det er et krevende arbeid som Fiona sier krever dedikerte, motiverte lærere.

Tilbakemeldinger, veiledning i forkant av vurderinger. Det er vanskelig å gi konkrete eksempler på veiledning. Men i forkant av vurderinger har vi ofte gjennomgang av vurderingskriterier. Vi har veiledning knyttet til store vurderinger. Men i det daglige handler det om å være tilgjengelig. Å gå rundt og være åpen for spørsmål. Og ha en variasjon i læringsmetoden. Ja, å skape trygghet og forutsigbarhet. Så vet de hva de skal jobbe med slik at de vet hvilket kapittel en holder på med i boken. At de vet hvor oppgavene er, bruke systemene våre. Og sjekker hva de fikk til. Fant du oppgaven? Kom du i gang? Fant du kapitlet? Hvor er den i boken? Du er tettere på. Det handler jo om planlegging av undervisningsopplegg, hvordan du legger det opp, og hvor mye gruppearbeid, hvor mye individuelt. Må alle være i gruppa? Må alle jobbe individuelt? Det er jo alt dette. Ja, det krever jo kjennskap til elevgruppa. Og utfordringene som vi har. At du er villig til å bruke energi på det. (Fiona)

#### 4.3.2 Tilpasse og tilrettelegge

Informantene enes i det å vektlegge at de må tilpasse trygghet, krav og forventninger i møte med de sårbare elevenes individualitet, for at disse elevene skal kunne kjenne mestring ut ifra sine forutsetninger og et av sitatene er valgt ut i den forbindelse.

Vi må jo tilpasse sånn at de klarer å våge å spørre når de sitter fast. Jeg føler ikke jeg har en oppskrift som passer alle. Kravene må alltid tilpasses litt. Det blir jo på en måte forskjellsbehandling, fordi alle trenger sin egen tilrettelegging. De er så forskjellige. Så det der at du skal være så rettferdig, det går jo ikke. De får lov til å gi et nikk, og så får de lov til å gå ut, og så vet ikke de andre elevene det. Så det er sikkert ting som kan oppleves urettferdig for elevene sitt ståsted. (Even)

To yrkesfaglærerne hadde lignende Evens uttalelse der det kan forstås at læreren opplever at å tilpassingen for noen sårbare elever kan oppleves urettferdig for andre elever. De tolkes

til å være bevisst at det er en rettighet som er nødvendig for å sette realistiske mål og for å skape rettferdighet. Men hvor de anerkjenner de andre elevenes perspektiv og i tillegg sier at fokus på de sårbare går på bekostning av tid til faglig fokus.

Yrkesfaglærerne er alle bevisste på at tilpassingen må gjelde for alle elevene, men erkjenner at dette er krevende å innfri. Trine tolkes i sitt intervju til at hun er bevisst at tilpasset opplæring etter Opplæringslova skal etterstrebtes som rettighet for alle. Det hun sier kan bety at hun vet hvor viktig det er at elevene skal få medvirke i egen læring. Samt at mestringen oppnås først når hun har høye forventninger og varierer etter enkeltindividenes forutsetninger.

Så det må en avpasse etter eleven. Eleven trenger å sitte for eksempel på et eget rom, eller trenger å sitte nærme døra i klasserommet. Ja, elevene får ikke samme oppfølging, ... det er ikke samme tidsbruk på alle elevene. Noen trenger at du bruker tre minutter og noen trenger tre timer. Jeg tror det bidrar til å jevne ut forskjeller. Jeg tror det bidrar til å gjøre at de får det opplæringsløpet som de trenger, uten at de trenger å ha en IOP eller spesialundervisning. (Fredrik)

Fredrik presenterer at det er tidkrevende og utfordrende med organisering og planlegging av tilpasset opplæring, men at det er denne tilpassingen som gir de sårbare elevene mestring og muligheter til å fullføre skoleløpet uten å benytte ekstra ressurser som IOP og spesialundervisning.

#### 4.3.3 Motivere og bygge mestring

Til spørsmål om hvordan lærere motiverer elevene svarer informantene at det handler om å bekrefte dem, balansere krav og ikke tilsiktet begrense eleven etter nivå, men alltid anerkjenne på ekte og ha en tro på at de kan nå høyere med støtte fra læreren gjennom den proksimale sonen og stillasbygging.

Det er jo det å ta eleven i å gjøre noe bra, og ikke pirke på det som ikke er så bra. Å forsterke mestringen, og så kommer det mer og mer. Selv om arbeidet er ganske slurvete, så vektlegger jeg det ikke. Den rosen må jo være ekte. Det må treffe. Og så

er det jo litt det der å ikke komme med alt for mange råd. Men hvordan kan vi tilpasse sånn at de får en mestringsfølelse. Hva kan være overkommelig for deg? Altså gjennom oppgavene vi holder på med, så er det jo veldig mye mestring. Men da må vi jo tilpasse sånn at de klarer å våge å spørre når de sitter fast. Det er å vise at du bryr deg, trygge dem på alle bøyer og kanter, være i dialog med dem, se dem, holde dem oppe, bekrefte det de mestrer, og bygge dem opp derfra. Så må vi begynne i det små, og bygge litt på litt. Og lete etter styrker og bekrefte. Der eleven selv gjør grep og der eleven selv er med på å sette mål og følge opp videre. (Even)

Even tolkes her til å snakke om å løfte opp og anerkjenne elevenes mestring, ikke det de ikke mestrer. Samt bekrefte og forsterke det som er bra på en genuin og treffende måte og bygge kontinuerlig videre mestring gjennom elevens medvirkning.

Undervisningen legger vi jo gjerne på et nivå som kan treffe alle. Og så har vi jo gjerne noen sekvenser, som vi vet at ikke treffer alle, men som passer et høyere faglig nivå. En slutter aldri å tro på at elever skal klare å løfte seg i karakter. Ikke noe sånn veldig deterministisk syn på, at det er sånn og sånn. Nivået vil være forskjellig blant elevene hele tiden. Men at en hele tiden jobber for at alle skal strekke seg, og hvordan du kan løfte og støtte dem med veiledning. Det er et mulighetsrom for å tilrettelegge for mestring, et handlingsrom. Elevene kan oppleve stress og prestasjonskrav av ulike årsaker. (Trine)

Trine kan man forstå vektlegger det å bekrefte hva eleven mestrer og hvordan lærer kan løfte frem det. Samt anerkjenne elevenes ulike nivå og lærers muligheter i handlingsrommet for å tilpasse og tilrettelegge. Hun er bevisst elevens opplevelse av prestasjons-stress når karakterkravene blir for høye. Der man forstår at hun fremmer lærers viktige rolle i å støtte elevens stressmestring.

Tone vektlegger i sin uttalelse «å få eleven til å tro på seg selv på alle plan, tenker jeg» (Tone), som tolkes til viktigheten av å bekrefte og bygge elevens indre mestringstro og selvfølelse. Fredrik forteller i sitt intervju at;

Ja, faglig klarer de det veldig bra. Mestringen for å komme inn i klassen må gå litt på deres premiss i forhold til når de kjenner seg trygge. Samtidig som man pusher dem litt. Elevene våre er jo ute i praksis. Det er en arena som er veldig ny for dem. Og der ... ehm, må de bryne seg litt i forhold til hvordan de klarer å finne frem og komme til den arbeidsplassen de skal være. De velger selv hvor de ønsker å være. Og det er en veldig god modningsplass. De får kjenner at de mestrer faktisk det å være i yrkespraksis. Det er kanskje vel så greit som i klasserommet. (Fredrik)

Her kan man se at Fredrik vektlegger det å bekrefte elevenes stemme i tilretteleggingen, men også at man må pushe elevene utenfor komfortsonen som han mener vil bidra til å øke mestringsopplevelsen. Som forstås handler om trygging for å kunne øke forventningene til elevens mestring. Fiona forteller videre at;

Det er en flytsonemodell som viser at hvis presset er for høyt, og mestringsevne er for lav, vil det krasje hvis du kommer utenfor det du har forutsetninger for å mestre. Så du er egentlig litt inne på mestringsforventningene. Og for elevene så jobber jeg mye med motivasjon. Vi ønsker at alle skal gå gjennom med fullt opp læringsløp, men det er ikke sikkert det er gjennomførbart for alle. Jeg tenker at det handler om å skape et lavere stressnivå der de kan si fra. Jeg tenker jo at vanskelig stress blir ofte bedre hvis man deler med noen. Du må være i denne flytsonen, utenfor komfortsonen, men innenfor der det ikke skaper for mye stressnivå. (Fiona)

Fiona forteller om det som forstås til å være en balanse der mestring må stå i stil med kapasiteten til eleven for å hindre stress. Hvor elevene må være innenfor flytsonemodellen der balanse mellom mestringskrav og trygghet er essensiell. Hun er alvorlig og bekrefter en forståelig realitet når hun sier at det å mestre skolen ikke er for alle. Dette utsagnet kan oppfattes til både å kunne utvikle en holdning som kan legge begrensninger i lærers forventninger til elevene. Samtidig kan det indikere elevens behov for stressmestring. Samt behov for å organisere samarbeid og støttende ressurser i systemet rundt de sårbare elevene mer effektivt.

## 4.4 Betydningen av god dialog og samarbeid

Lærerne løfter frem at dialog og samarbeid er viktig for å kunne støtte de sårbare elevene. De forteller videre at elevens autonomi og foreldres perspektiv må verdsettes og ivaretas. Lærerne vektlegger betydningen av en god dialog og godt samarbeid i laget rundt eleven for å gi eleven de beste forutsetninger. Det forsås at lærerne har en felles forståelse for at støtten krever samhandling mellom de ulike systemnivå og de ulike miljøene rundt eleven.

### 4.4.1 Elevens ønsker

Til spørsmål om utfordringer i å støtte elevene forteller alle lærere at det er utfordrende når eleven ikke ønsker hjelp når lærer prøver å støtte. To utsagn trekkes frem.

Først og fremst snakker vi med eleven selv, snakker med foreldre, vi har jo et lag rundt eleven. Både med helsesykepleier, med rådgivere og det er mange hjelpeinstanser som står rundt og heier på eleven. Men det er jo klart at det nytter ikke for eleven må jo ville dette selv. (Even)

Så når jeg henviser videre, det er veldig individuelt, det er opp til hver enkelt elev hva de ønsker, det er opp til hvilken relasjon vi klarer å få. Men så har jeg jo alltid rådgiver i ryggen min, så hvis jeg har en elev som jeg ser strever, så snakker jeg jo med rådgiveren, så det vi er der, jeg snakker med henne foreløpig, hun er på en måte på listen din. (Fiona)

Lærerne forteller på ulikt vis at det er det aller enkleste når kartlegging av elevens behov foreligger før de kommer til videregående, der organisering av støtte og tilrettelegging allerede er på plass. Det forstås at det noen ganger ikke er slik. Fiona vektlegger hensynet til elevens autonomi og ønsker.

«Blant ungdom tror jeg det er ganske mye selvskading som vi voksne ikke definerer som selvskading, fordi det ikke er sår. Vi ser ikke blodet.» (Fiona).

«Slik er det for noen elever, de har egentlig aldri fått den hjelpen i forhold til den biten. Og da er det jo litt opp til elevene. Jeg kan hjelpe dem og støtte dem, jeg kan

være med dem når de er hos helsesykepleier, men jeg kan ikke si at du MÅ gå å få hjelp og prate med noen. Det er det samme for andre instanser også, de kan jo ikke henvise videre hvis elevene ikke er med på det eller ønsker det, ... men det som fungerer best ... hvis jeg tenker på elevene jeg har nå. Det er jo når den hjelpende støtten er der fra før. At man ikke må starte på scratch. For slik er det jo også med noen elever» (Tone).

Lærerne opplever utfordringer ved at enkeltelever ikke er fanget opp tidlig nok. De beskriver også tilfeller der elevene har klart å skjule sine utfordringer for lærer og der vanskelige situasjoner har oppstått plutselig. Det kan tolkes som at lærerne i noen tilfeller erfarer at det er krevende å avdekke og fange opp skjulte behov og gi den støtten elevene har rett på. Grunnet lav relasjonskvalitet, manglende dialog og særlig intensitet i sårbarheter.

Lærerne snakker videre om betydningen av kollegial kunnskapsdeling og å ivareta elevens autonomi.

Dette er jo taushetsbelagte ting, så jeg må jo være litt forsiktig. Men allerede er det jo nødvendig å bli enig med eleven ... nå er jeg redd for helse og elevens eget liv. Så tar jeg kontakt med foreldre for eksempel. Da er det jo på en måte når elevene snakker om ... ja, når en blir bekymret for at de har tanker om selvmord og skading i forhold til seg selv. Det tror jeg er sterkest de første gangene. Slike ting er jo greit å rådføre seg med kollegaer, eller ledelse for eksempel. Og så tror jeg vi blir flinkere og flinkere på å ta det ganske rolig, og ta det i dialog med eleven. Om du har eleven til stede eller om eleven er på telefonen, du kan ikke øve på det ... (Tone)

Ja, vi gjør jo egentlig det. Reflekterer sammen med andre for å bygge kunnskap. Vi klarer jo ikke dette alene, det er jo litt sånn som i skolen, at du må ta litt raske avgjørelser også, når du står inne i et klasserom. Så det blir ikke alltid helt rett, det du gjør. (Trine)

Lærerne tolkes til at de tross kunnskapsdeling synes det er vanskelig å vite når de skal gripe inn, hvor mye og hvordan. Som kan tyde på at de har behov for kunnskapsutvikling i denne forbindelsen. De forstås til at de ikke vil se elevens risikofaktorer før de tror de kan være der. De forteller i tillegg at de akutte situasjoner ikke kan forberedes til. Det forstås som at de må

handle profesjonelt, på en god måte, adekvat ut ifra kompetanse og tidligere erfaring, men hvor dette ikke alltid strekker til. De forteller at de trår feil, og at de mangler kompetanse og ressurser til å håndtere de sårbare elevene profesjonsetiskforsvarlig.

Lærerne forteller videre at denne dialogen og samarbeidet kan bli særlig krevende når eleven blir 18 fordi samarbeidet med foreldre ofte avsluttes.

Nå er de jo blitt 18 år. Ja, og jeg har ikke kontakt med de... Jo, jeg har kontakt med foreldre etter eleven er 18 hvis elevene tillater det. Hvis de vil selv. Og det er jo... Jeg har jo dilemma av og til der foreldre ringer til meg og sier at; - dette vet ikke eleven at jeg gjør, men jeg vil informere deg om det og det. Og så kan eleven.. også må jeg huske at moren sa det. Ja, det er krevende. (Even)

Når vi sender fraværsmelding ... at nå har ikke eleven kommet. Hva kan vi gjøre med det? Mens når de er 18, så må jo den dialogen gå rett til eleven. Så det er kanskje ... hvis eleven har så store vansker med å komme, blir det jo enda tydeligere når de blir 18. (Tone)

Lærere forstås til å vektlegge at de sårbare elevene ikke alltid vet sitt eget beste og dermed kan velge å trekke seg unna støtten. De forteller at de gjør mye for å prøve å hjelpe og forsøker å lytte til elevens behov. Lærerne trekker inn rådgiver som den viktigste støtten når de har behov for støtte. Både i situasjoner der de vil imøtekomme elevens medvirkning og i tilfeller hvor de mener det kan være behov for å henvise eleven videre.

Vi legger veldig mye til rette for at de skal kunne klare seg. Det er ikke alltid de tar imot det. Det er ikke alltid de ser at det er det beste for dem selv. Det meste er prøvd før de slutter ... hvis de må avslutte. Vi involverer jo elevene oppi dette her. Og foresatte også, etter hvert, hvis det er behov for det. Å få de med. Så det er oftest det vi legger til rette for ... og hører absolutt på eleven sin stemme. (Fredrik)

Så når jeg henviser videre, det er veldig individuelt, det er opp til hver enkelt elev hva de ønsker, det er opp til hvilken relasjon vi klarer å få. Men så har jeg jo alltid

rådgiver i ryggen min, så hvis jeg har en elev som jeg ser strever, så snakker jeg jo med rådgiveren. (Fiona)

Lærerne tolkes til at de gjør mye før de avsluttet sin støtte til elevene. De forteller at når elevene ikke vil ta imot, vil det kunne stoppe støtten. Noe som kan tyde på at elevens ønsker og stemme ikke har kommet tydelig nok frem, eller blitt hørt og forstått tilstrekkelig fra elevens perspektiv.

#### 4.4.2 Foreldresamarbeid, dialog og forståelse for elevens hjemmemiljø

Lærerne forteller om foreldresamarbeid og at elevene kommer fra forskjellige hjem, som medfører ulike forutsetninger for elevene i form av individuelle utfordringer og ressurser, beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer.

Det er jo familier gjerne som ikke har så mye, så har de gjerne ikke jobb, og så har de gjerne ikke nok ressurser, økonomi, sant. Alt dette spiller jo inn, og så klarer de jo ikke å hjelpe ungene sine på samme måte, for de skjønner ikke dette systemet. (Trine)

Hvis de ikke møter, så... må en ha høye forventinger om oppmøter, ikke bare la det gå. Da har jeg dialog med eleven, men i starten bruker vi foreldrene. Vi er på tilbudssiden, men de har ikke hatt noen behov for å prate med oss om eleven. **Skulle du ønske det var litt mer samarbeid?** Ja, litt, men jeg vet ikke om det er nødvendig heller, for det går så greit som det gjør. (Fredrik)

Det kan tolkes at læreren opplever det både som tidkrevende og noe frustrerende arbeid å følge opp dialog med foreldre. Samtidig som det kan være godt å slippe, ønsker de tettere dialog. Lærerne snakker om ulik grad av foreldreengasjement hvor denne kan se ut til å ha innvirkning på lærers aktive eller mindre aktive rolle. Det kan også virke som om lærerne er noe tilbakeholdne med foreldrekontakt når det tilsynelatende ser ut til at det «går så greit» (Fredrik). Lærerne forteller om foreldre i vanskelige situasjoner, som selv har psykiske utfordringer, eller er skilt og kan slite med dialog med den andre foresatte, som forstås til at kan utfordre samarbeidet.



Du skal ha foreldrekontakt, og du skal være med på samarbeidsmøter i forhold til eksterne og interne samarbeidspartnere. Da tenker en både i forhold til rådgiver, PPT, avdelingsleder, foreldre, fosterforeldre, institusjoner, eh ... det er hele pakken. (Fiona).

Ja, tett kontakt med telefoner, men jeg opplever jo at det er vanskelig å nå de som ikke kommer på skolen, at de gjerne ikke alltid tar telefonen. Og så ringer du til foreldrene, så er det en liten runddans der. Ja, det er jo utfordrende hvis du ikke får svar. Vi bruker jo ganske mye mer tid på de som ikke er der, enn de som er der og har lyst til å lære. Så det er jo litt vond følelse akkurat det. Jeg kjenner jo litt på det... du vil jo også gjerne hjelpe de som alltid er der og som ønsker å jobbe... hvis jeg skal være helt ærlig så tror jeg av og til vi strekker oss litt for langt... der det fungerer mer som puter under armene... der det blir som et overgrep mot eleven, fordi eleven egentlig trenger en helt annen hjelp... men så er det sterke krefter som skal ha disse gjennom systemet og videre. Men så er det vanskelig å få hjelp i helsevesenet. (Trine)

Utsagnet forstås som det skulle vært et tettere samarbeid med både foreldre og de ulike helsetilbudene, siden mange elever har større hjelpebehov enn lærerne har kapasitet til å håndtere. Lærerne tolkes til å oppleve foreldre som ikke svarer eller engasjerer seg, noe som skaper ekstraarbeid for lærer som hindrer fokus på andre elever og faglig utbytte. Det kan da oppfattes som om skolen har fått et stort ansvar som de ikke klarer å følge opp slik det er organisert i dag.

En av lærerne forteller videre at sårbare elever og foreldre i tillegg får et økt behov for støtte og dialog med lærer når elevene er tilbake på skolen etter lengre friperioder.

Så jeg har hatt perioder, alltid etter sånn, for eksempel juleferien, da var det mange som hadde hatt det veldig tøft, og da var det sånn rush av, ok, nå må jeg snakke med deg, kan jeg få snakke med deg, så var jeg egentlig mer ute av klasserommet enn inne i klasserommet en periode, for det var mange som hadde det så tøft. Men jeg opplever jo da, at når de da blir møtt og forstått, så ser jeg plutselig en helt annen

elev, at jeg hadde også elever som var i ferd med å gi opp, og så hadde de lyst til å droppe ut, og nå er alt så vanskelig og tøft, og alt blir blandet sammen litt, både det faglige og det sosiale, har du det tøft hjemme, så blander du jo alt sammen. (Trine)

Ut ifra Trines utsagn forstår man at ferier kan gjøre at elevenes utfordringer forsterkes, sårbarheten forsterkes og risikofaktorene blir tydeligere. Hvor det faglige, sosiale og emosjonelle blandes og det blir krevende for elevens læring og utvikling, samt foreldresamarbeidet.

Even forklarer at samarbeid med elev og foreldre kan være krevende og lede til misforståelser som utfordrer relasjonen. Han legger frem et eksempel der han forteller hvordan han har gått frem for å reparere en relasjon til elev og foreldre som en kort stund var litt utfordrende. Jeg spurte da hvordan læreren ville reparere relasjonen.

Lagt meg flat. Da ville jeg beklaget meg. Jeg hadde et møte hvor det kom frem at med foreldre som ikke anklaget meg for noe, men det kom frem i møte med foreldre at eleven var veldig lei seg og at hun hadde opplevd dette. Det var veldig kritisk i forhold til kommentarer i arbeidet. Hun opplevde det annerledes. Ja, en tolkning som egentlig var ment konstruktiv. Ja, da ble jeg veldig lei meg at hun opplevde meg sånn. Jeg måtte jo bare beklage. Ja, å reparere. Å være åpen og ikke gå i forsvar tror jeg er veldig viktig. Jeg vet jo at foreldre også er så sårbare. Når du har en unge som sliter på skolen, det er jo veldig vondt. Det vet jeg jo selv.

Her forteller Even at han har førstepersonserfaring der han i tillegg til kjennskap til elevene og foreldrenes sårbarheter og utfordringer. Han har også egne barn som har strevd med å gå på skole. Det kan indikere en genuin intensjon og forutsetning for å forstå foreldres fremtoning og posisjon. Samt et behov for å opprettholde og reparere relasjoner for å ha en god dialog der ubehageligheter kan avklares adekvat.

#### 4.4.3 Laget rundt eleven, dialog og informasjonsflyt

Det er noen spenninger rundt hva lærerne forteller om samarbeid i laget rundt eleven. Kort oppsummert forteller de først at samarbeidene fungerer godt. For senere å si at avstanden til

støtteinstanser er stor, dialoger mangelfulle, uteblivende og tidkrevende. Samtidig som de vektlegger ulikheter i hvor mye eleven og foreldre involveres i ulike team. Noen lærere oppfatter det som er en ujevn maktfordeling der elev sitter alene eller med foresatte på en side av bordet, og 4-5 instanser på andre siden under dialogmøter.

Ja, det var hele laget rundt eleven min. Ja, vi har veldig fokus på samarbeidet. Så har det vært et veldig apparat rundt noen elever hvor jeg er med som en del av et helt team rundt eleven. PPT, kommunerepresentant, rådgiver, lege og psykiater. Det opplever jeg veldig positivt. Og foreldre er med. Men da er det jo veldig ivaretakende og elevene er med. At du er en del av et lag rundt den eleven. At det ikke alltid er læreren alene som skal styre alle. (Even).

«Jeg tror nok gjerne det med å vise at vi bryr oss på ekte, men også at det er et system her, der det er masse hjelp eleven kan få, bruke det (Trine)». Slik forteller Trine hvordan lærerlaget heiet frem eleven i felleskap. Even vektlegger også en episode hvor lærere sammen hadde felles forståelse, intersubjektivitet, og samhandling i møte med en elev hvor samarbeidet fungerte godt i skolens team.

Trine forteller også om godt generelt samarbeid og trekker særlig frem nyttige veiledninger med en lærer som har kompetanse innen veiledning.

Jeg opplever samarbeidet veldig bra. Jeg opplever at vi støtter hverandre veldig, og har erfaringsutveksling bare på et generelt nivå. Vi har hatt litt veiledning, hvis det er vanskelige caser, der vi sitter sammen og gjennomfører nesten veiledningsregime. Ja, for lærer. Hun har hatt noen grupper med oss hvor vi kan finne vanskelige caser, og så diskuterer alle den samme casen. Vi kommer frem til hvem som er mest interessert, eller hva som vi har lyst til å ta opp i dag. Det oppleves jo ganske sånn, for det er jo litt tøft å stå i disse tingene, sant, når det er vedvarende over tid, og det er år etter år. Så det skulle jeg egentlig ønske det var mye mer av. Det har bare vært tilfeldig at hun har tatt den utdanningen. Du ser jo gjerne at andre har det likt \*ler. Det er jo av og til en trøst. Også litt tips. Hvordan kunne du gjort det her? Hva gjorde

du, og hvordan kunne du gjort det annerledes? Eller hva kunne vært lurt å bli gjort på en annen måte? (Trine)

Trine tolkes til at kollegaene er god støtte for hverandre i dialog, hvor også hun vektlegger behovet for mer av denne kunnskapsutviklingen i kollegiet. Det kan se ut til at det er viktig for lærer å ha god støtte i kollegiet for å mestre å utøve god støtte for elevene.

Fiona forteller om relasjonsterapeut fra PPT som observerer og gir råd til lærer om praksis i klasserommet.

Vi har jo en relasjonsterapeut som er her fra PPT to dager i uka, som jo er ganske aktivt innom, vi kan snakke og hun er rundt og observerer i klasser. Så jeg har jo et samarbeid med henne også, hvis det er enkelte elever som sant ... Det er kunnskapsutveksling, og det er observasjoner med meg som lærer, hvordan jeg møter hver enkelt elev. (Fiona).

Fiona forstås å være veldig fornøyd med effekten av en periode med relasjonsterapeut inn i klasserommet. Ønsket hennes er flere slike ressurser inn i klasserommet, som kan tyde på at relasjonskompetansen var nyttig for å utvikle relasjonskvaliteten Fiona hadde til elevene, men også mellom elevene.

På spørsmål om samarbeid i kollegiet svarer tre lærere at de har både godt og utfordrende samarbeid med andre instanser.

Det synes jeg kan være litt utfordrende i forhold til BUP og DPS. De hører jo veldig på den eleven, og alle den elevens utfordringer når de er i møte. Det er jo egentlig ikke så mye utveksling, for det er jo taushetsbelagt. Og så kommer de jo gjerne og sier at den eleven trenger å ha det sånn og sånn, og så blir det litt utopi. Og ja, jeg skjønner behovene til den eleven, men hvis den skal fungere i et sosialt samspill med de andre, så kan det kanskje være tilpasninger der som blir litt utfordrende. Så der tenker jeg at det kanskje er sånn BUP og DPS, at det kanskje er sånn psykolog og sånn som kunne vært litt mer på skolen og sett hvordan det fungerer i praksis. (Even)

Ikke plent bare til meg, for vi jobber jo sammen, veldig, det er mye rådgivning mellom lærere. Det er ukentlige møter i ressursteam med helsepsykepleier, ledergruppe og rådgiver, men ikke der vi får delta. Jeg tenker det å være i dialog, før under og etter, altså ikke bare fra første dag, men også før. Så dialog og samarbeid med partene rundt eleven som kan styrke eller støtte eleven. (Tone)

Jo, det fungerer veldig godt, men ... det er klart... det er jo en store skole og miljøarbeiderne har jo ikke tid å være med inn i timene så mye. Det skulle jeg ønske.... Vi har et dokumentasjonssystem som er hele tiden å skrive inn i en løpende rapport. Går det på fravær? Det går egentlig på alt. Det går på fravær, det går på faglig, det går på sosialt, det går på alt. Og så har vi jevnlig møter da med rådgiver, helsesykepleier, men helsesykepleier er ikke med på de møtene, men avdelingsleder, rådgiver, sosiale rådgiver. Og det kan være aktuelle som trenger å være med, men det er i hvert fall jevnlig møter, der vi snakker om hvor vi er nå, hvor vi har kommet, og hva er neste tiltak med denne eleven. (Trine)

Det kommer frem i lærernes uttalelser at samarbeid kan tolkes som å være bra. Men også utfordrende, med lite informasjonsflyt, hensyn til taushetsplikt og manglende rutiner. Det tolkes dithen at lærerne erfarer i noen tilfeller en manglende forventningsavklaring. Der man kan forstå at de opplever at rådene fra instansene ikke er lette å utøve i klasserommet. Med liten mulighet for elevens deltakelse som resulterer i manglende fokus på sosial kompetanse. Instansene oppleves har for stor avstand til elevene og den reelle praktiske utføringen i klasserommet. Noe som kan indikere en manglende effektivitet og virkning av tiltak, samt lite hensiktsmessig fordeling og bruk av ressurser. Trine tolkes til at hun opplever derimot at informasjonsflyt og informasjonsmøter fungerer greit, noe som kan vise til at skolene og lærere har ulike ressurser og varierende handlingsrom. Der de kan fordele ressurser og bestemme tiltak helt ulikt fra skole til skole og klassetrinn til klassetrinn. Hvor dette forstås vil kunne gi ulike opplevelser av hvor godt organiseringen av støtten til de sårbare elevene fungerer mellom skolene. Og hvor langt de strekker seg før de gir opp.

Ja, og det gjør vi jo ikke. Vi jobber oss jo helt... for å ikke slippe dem, å ringer og holder på... Og det er jo derfor jeg sier at jeg bruker veldig mye tid på de som ikke er der. For vi skal jo ikke gi dem opp, og det gjør vi ikke heller. (Trine)

Trine forteller også at det er tydelig tid- og ressurskrevende å følge opp alle de sårbare elevene i arbeidet med å ikke gi dem opp. Som kan vise til at skole og lærere fremdeles, tross mye kunnskap og handlekraft, ikke har nok eller mestrer å organisere ressursene på en måte som setter inn de riktige tiltakene på riktig sted, tidlig nok. Yrkesfaglæreren tolkes dithen at de strever for å ikke gi opp dialogen og samarbeidet.

Ja, vi er veldig raske med å henvise videre. Vi har jo et veldig godt, jeg snakket jo litt om det laget rundt eleven, vi har et veldig godt lag rundt eleven på skolen, som består av sosialrådgiver, som består av en praksiskoordinator, som kan kartlegge om det er elever som skal gå for et fagbrev, eller om de skal gå for en, ikke fagbrev, men at de går mot en praksiskandidat, så det heter. Så de følger også med på elevene gjennom løpet, men så har vi jo helsesykepleier som er fast her på skolen, og så har vi jo jevnlig møter med BUP også, hvis det er spesielle elever og sånn, så er det jevnlig møter her på skolen. Så vi er raske med å henvise der vi kan, men som lærere da så ... henviser jeg gjerne videre i det systemet, hva skal du si, det jeg nevnte som er en sånn ... rapportsystem på et vis. Så er det der jeg henviser videre til avdelingsleder, så skal hun egentlig være den som tar avgjørelsen på hvor går denne videre, men oftest går det jo til sosialrådgiver eller helsesykepleier her. (Tone)

Selv om lærerne presenterer mange «kokker» og samhandling der de mener de tar tak raskt, og henviser fortløpende, kan det virke som om det mangler mer effektiv struktur og rutiner for kartlegging og oppfølging av de sårbare elevene. Siden de samtidig sier det er så mange som er sårbare, strever og har skolefravær. Man kan forstå at det er behov for mer effektiv informasjonsflyt innenfor deler av laget i skolen, men også jevnere og tettere dialog til eleven og foreldre, samt instanser i laget som helhet.

## 4.5 Å skape trygghet

Alle intervjupersonene forteller gjennomgående i hele datasettet om viktigheten av elevenes grunnleggende behov for trygghet, særlig i overganger og ivaretagelse av denne. Hvor de nevner forutsigbarhet, omsorg, balanse på varme og krav, der de også løfter frem god klasseledelse og trygt makkerskap som viktige faktorer.

### 4.5.1 Forutsigbarhet og trygge overganger

Lærerne forteller at de emosjonelt sårbare elevene ofte er utrygge i overganger fra ungdomsskole til vgs, mellom klasserom og på utflukter. Lærer vektlegger at det da er viktig å kartlegge på forhånd og lage avtaler som skaper forutsigbarhet og trygghet.

Forflytninger, endringer, fra rom til rom. Viktig å kartlegge på forhånd, med tydelige avtaler ... Der eleven kan vente i klasserom eller bli fulgt av en lærer. Det at de blir hørt på sine behov. At du ivaretar. Og så tenker jeg det er forutsigbarhet og trygghet. Eleven vet hva de skal, når og hvor og med hvem. (Endre)

Lærerne har ulike erfaringer med at elevene uttrykker sine behov, der de i ulik grad klarer å uttrykke hvilke konkrete behov de har. Som blir krevende å følge opp. Lærerne tolkes dithen at de opplever samarbeidet i klasserommet også kan være krevende når relasjoner mellom elever ikke fungerer godt. Det krever at lærer er årvåken og sensitiv og kan fange opp hva som beveger seg rundt i klasserommet mellom elevene. Fange opp at de blir stille eller velger unngåelsesstrategi for å mestre ubehaget som oppstår.

For det er av og til noen som ikke kan være sammen i det hele tatt. Da vil du jo få vanskelig med å samarbeide i gruppa. Ja, da blir det gjerne helt sånn, de trekker seg unna, og det kan også hende at de ikke kommer på skolen, for de er på en gruppe som ikke fungerer. **Hvordan kan du løse det da?** Ja, da må jeg jo snakke med dem og høre hva som skjer, og så må du jo gjerne snakke med hele gruppa, finne ut hva som er årsaken, men også snakke med hele gruppa. En klasseledelse der du på en måte legger opp til å ha god struktur på timene der elevene vet forutsigbart hva som skal skje. (Trine)

Ja, det er jo akkurat det. De har veldig behov for forutsigbarhet, vite hvordan timen er lagt opp, og da har jeg gjerne en plan for timen, som jeg skriver opp på tavlen, slik at de vet hvor lenge vi skal holde på med hver ting, og hva vi skal gjøre i løpet av en undervisningssøkt. (Fiona)

Utsagnene tolkes dithen at både dialog med elevene, oversiktlige planer og forutsigbarhet i både undervisning og strukturen i klasseromsorganiseringen er av betydning for å trygge elevene. Særlig ved oppstarten av året legger lærerne inn en særlig innsats for å trygge elevene gjennom forutsigbarhet for første skoledag, og mellom klasserom.

Da er det bare tomt i bygget, og da skriver jeg ikke noe mer til dem enn at nå nærmer det seg skolestart. Hvis de ønsker å se klasserommet, ha noen omvisninger, hilser på lærere, at de da kan komme innom. Og så gir jeg dem tid. Sånn er det veldig konkret. Så kan de takke nei, eller ta det tilbudet. Og selv om vi ikke sender den meldingen til alle, så sender vi og har vi de siste årene sendt meldinger ut, som er personlig da, til hver enkelt elev. **Så en velkomst?** Ja, med informasjon om at dette er kontaktlærere, og her er nummeret hvis det skulle vært noe, og noen omvisninger. De har jo fått all denne informasjonen skriftlig, men at det er personlig. Det er litt begge deler. Vi møter noen, fire-fem, sånn før skolestart. Og så er det ganske mange som, da når de bare får denne meldingen; «hei jeg er kontaktlæren din», så svarer de gjerne med at det var fint med denne meldingen. Ellers har de spørsmål. «Hvor skal jeg møte, hvor skal jeg stå? (Tone)

Tilbudene forstås ikke som en fast rutine og krever at eleven tar imot. Lærernes erfaringer er at ikke alle elevene svarer på en slik oppstartsomvisning eller annen avtale. Når de tar imot tolkes lærere til å mene at eleven trygges på hvor de skal være, men elevene har også behov for mer trygghet og forutsigbarhet enn plassering, som i fag og undervisningsform. Det kunne gjerne også vært mer fokus på bli kjent opplegg og lek, særlig ved skolestart?

Ja, det skaper en trygghet, tenker jeg. Det skaper en forutsigelse på hvordan de starter. Den første dagen vi sitter i den store trappen i åpningen her ... Så blir de ropt opp med navn, og så skal de gå med en lærer de aldri har sett før, opp i et klasserom



der de kanskje ikke har sett en eneste elev før. Det som jeg gjør hvert år da, er at jeg setter opp navnelapper med fargekoder, sånn at det står grønne lapper på fire bord, med navn på røde, gule, blåe, alt etter hvilke ark jeg har til dem, sånn at de vet at de er på den grønne gruppen, og at de skal sitte der sitt navn står. (Fiona)

Yrkesfaglærerne beskriver at det samtidig er utfordrende å gjennomføre oppstartsmøter som indikerer at de ikke har god nok tid til å forberede seg. En lærer fortalte at de gjerne ikke får vite hvilke elever de skal ha før rett før skolen starter og dermed lite forberedelse. Lærerne tolkes til å strekke seg i ulik grad, der noen prioriterer bort andre oppgave for å sikre et møte med eleven før skolestart.

Men jeg har jo også opplevd nå i august dette skoleåret, så hadde jeg to elever som søkte inn med grunnkompetanse. Og da tilbudte jo jeg dem å treffe meg på planleggingsdagene. Men da treffer jeg jo heller elevene enn å planlegge. Da går det jo på bekostning av noe. Så da planlegger jeg heller på kveld og helg for å få lov til å treffe dem ved at jeg tar kontakt før skolen starter. Og det tenker jeg er viktig. (Fiona).

Fiona snakker mest om utrygghet i hjemmesituasjonen til elevene og betydningen den har for sårbare elever. I form av opplevd omsorgssvikt der fosterhjem blir resultatet av rusmisbruk. Hun forteller også at sårbare elever har opplevd mobbing og ekskludering som gjør dem veldig sårbare i klasseromssituasjoner. Hun erfarer at sårbare elever kan være elever som er utrygge i forhold til egen legning og kjæresteforhold. Det kan være elever som opplever skilsmisser i hjemmet, de kan ha to hjem, foresatte kan ha nye kjæresteforhold, eller utfordrende familierelasjoner som Fiona forklarer den videre konsekvens av.

Det gjør dem sårbare. Det gjør at de er emosjonelt ustabile. Det rokker med fundamentet deres. Da er man tilbake igjen til Eriksson sant. Tryggheten, stabiliteten i bunn, vakler jo. Og man kan ikke bygge et hus oppå en vakkende grunnmur. Så vi må på en måte skape en form for trygghet, så de kan vite at det er ok å være i det rommet. De behøver en er tettere oppfølging. Hvis du setter i gang en oppgave, så er det gjerne de du går først til. (Fiona)

Lærerne vektlegger i hovedsak at disse sårbare elevene har et tydelig og fundamentalt behov for trygghet, der de kan være seg selv, der de får oppleve forutsigbarhet. Hvor lærerne er tydelig på at elevene behøver en tettere oppfølging.

#### 4.5.2 Trygt makkerskap, trygg læring og sosial kompetanse i klassemiljøet

Lærerne løfter alle i stor grad frem hvordan VIP-makkerskap er et nyttig læringsstøttene verktøy som bidrar til inkludering, respekt og trygghet i elevenes psykososiale læringsmiljø fra skolestart av. Tre lærere opplever likevel at det er krevende å ta hensyn til alle individuelle elevers preferanser ved oppsett av gruppe sammensetningene. Hvem som ønsker og kan jobbe sammen, samt elever som ikke klarer å jobbe sammen med andre av ulike årsaker. Tre utsagn ble valgt ut.

VIP-makkerskap er noe som de har introdusert i Viken for lenge siden. Det handler om psykisk helse til ungdom som begynner på videregående. De skal vite hvor de skal sitte. Vi lager makkergrupper og makkerpar, sånn at vi trygger dem på hvor de skal sitte i klasserommet, hvem de skal sitte på siden av. Det opplever jeg har ganske stor effekt i klasserommet. Ja, jeg er opptatt av effekten de makkergruppene har og hvordan det kan bidra til at hver enkelt elev har en bedre skolehverdag. Både sosialt og faglig. Jeg er nok over gjennomsnitt opptatt av den psykososiale støtten makkergruppene gir. Det er jo makkerskap hele året. Jeg bestemmer fra august til juni hvem de skal sitte med. De må jo øve seg, men de må jo ha en sånn gradvis myk, steg for steg, trinnvis tilnærming til å bli en del av fellesskapet. (Fiona)

Vi har makkerskap i begynnelsen av året for å prøve at alle skal bli litt kjent og trygges. Det er å vise at du bryr deg, trygge dem på alle de bøyer og kanter, være i dialog med dem, se dem, holde dem oppe, bekrefte det de mestrer, og bygge dem opp derfra ... Viktig å få lov til å samarbeide med andre medelever de er trygge på. Der er det mye læring og utveksling av ideer og tanker og refleksjoner. (Even)

Jeg ser de klassene hvor det er mange sårbare, så må jeg faktisk ta ganske mye hensyn til hvem som er sammen og sånt, for det er av og til noen som ikke kan være

sammen i det hele tatt. Det kan være vanskelig for mange. De synes det er enklere å jobbe alene. Vil helst ikke ha noe sånt samarbeid. Det kan jo handle om at de ikke trener på det ... for all del, men at de også unngår det som er vanskelig. (Trine)

Det er tydelig at lærerne opplever at hensynsfokuset påvirker og påvirkes av det psykososiale miljøet i klassen. Det forstås at dette hensynsfokuset kan skape en smitteeffekt der flere vil tas hensyn til, noe som gjør makkerskapene mer tidkrevende for lærer å gjennomføre. Hvor det også kan bidra til mer utenforskap og ekskludering. Makkerskapet skal hjelpe elevene til å ta ansvar for hverandre, respektere hverandre og bidra til trygghet og godt skolemiljø.

#### 4.5.3 Sensitiv, varm, omsorgsfull og inkluderende lærer

Lærerne forteller om fokus på læring og sosial trygghet i læringsmiljøet, med særlig omsorg der elevene er utrygge. De vektlegger sensitivitet og autoritativ tilnærming for å trygge de sårbare elevene. Å balansere varme og krav krever kompetanse som oppnås gjennom erfaring, mener Fredrik.

Det skal gjøre at det blir et godt miljø. Det er jo det som er hovedgrunnen til at vi gjør det, at det blir et godt læringsmiljø. For at de skal jobbe godt med skole, så må de gjerne føle seg trygge i klasserommet, trygge på hverandre, trygge på å stå foran og presentere ting. For det er jo en del forventninger til at de skal prestere noe i læringsmiljø, og da er det viktig at de føler seg trygge, og er trygge blant både lærere og medelever. (Trine).

Men det er jo akkurat det kniveggene er, på det der å stille krav samtidig som du har varme og omsorg. Det er noe som jeg tror vi som lærere opparbeider en del erfaringer og kunnskap i etter hvert. Du kan ikke gjøre det samme med de ulike sårbare elevene, du må ha et indre kompass som bare gjør at du gjør sånn. (Fredrik).

Lærerne trekker fram viktigheten av å møte elevene med omsorg og varme, men at det kan bli for mye omsorg. Trine forklarer at kravene og læringsfokus kan også bli for mye for både

eleven og lærer. Der man kan forstå at krav kan bli overstyrt av systemet og systemets manglende evne til å følge opp.

Og jeg tror av og til, hvis jeg skal være helt ærlig, så strekker vi oss gjerne av og til litt for langt. Jeg ser også at det fungerer som mer som puter under armene på dem, enn at det ... For det er klart at du kan være sårbar og sånn, men noen krav må dere likevel være... Men jeg synes vi av og til strekker det for langt, for da tenker jeg nesten at det blir som et overgrep mot eleven selv. For det de trenger ... er en helt annen hjelp. Men så er det sterkere krefter som skal ha disse gjennom, og de skal bare gjennom systemet, for de skal videre. Men jeg tenker at vi må prøve å hjelpe dem, men så er det jo vanskelig å få hjelp i helsevesenet. Jeg tror de har særlig behov for å bli sett for det de står i, sant ... og så bli møtt på en god måte for å i det hele tatt klare å lære noe. Men det er klart, hvis du har mange som trenger lærerstøtte, eller som er sårbare, så synes jeg det er vanskelig å gi alle den gode hjelpen. (Trine)

Lærerne fremhever at de erfarer at balanseringen i grensesettingen er krevende. Even og Tone trekker frem hensynet til sårbarheten i den forbindelse. «Ja, og så synes jeg det med denne grensen, hvor mye skal du presse? Hvor mye skal du kreve? Det der å stille av krav er jo en viktig del. Men når de er veldig sårbare og er i en sånn situasjon ...» (Even). Tone legger til at «de bruker så mye energi på det å være her på skolen, og da må vi redusere på noen andre krav. Men så er det en balansegang, for det kan bli litt å hvile på» (Tone).

Trine støtter seg til kollegaer for råd da hun opplever grensesetting er blitt krevende den siste tiden, særlig etter covidpandemien.

Så balanse på grenser, varme og krav. Ja, det er jo å finne den balansen. Men vi har vel snakket litt om det med kollegaer, eller prøvd å snakke om hvordan vi selv er. Og jeg tror nok gjerne jeg har litt å gå på når det gjelder, kanskje enda mer på krav, men den varmen er jeg nok ganske god på da. Men jeg har litt å gå på i forhold til krav. **Ja, er det utfordrende, synes du?** Ja, jeg synes det er litt vanskelig. Ja, for du får du jo av og til en del motbør også. Fra elevene. Ja, og der er faktisk en del, til og med på VG2, så er det en del grensesetting i forhold til helt enkle ting. Som å ta med bøker, ha med rett utstyr, ikke gå ut av klasserommet når du er i en time. Sant, så vi holder egentlig på med veldig elementære ting, men det varierer veldig fra år til år. Men akkurat

dette året har det vært sånn. \*kremt ... Så det er jo det vi lurer litt på, hvorfor er det sånn nå? For tidligere har det ikke vært noen problem i klasser, og sånn som mobilbruk også. Det er jo ganske krevende. For det er klart at du kan være sårbar og sånn, men noen krav må dere likevel være. Samtidig, ja. For det er det som har vært litt av min utfordring dette året. Jeg synes det har vært ganske krevende, for jeg har hatt veldig mange som trenger å bli sett, og som trenger egne ... nesten egne løsninger. Så det er det å finne ut den balansen. Det er litt fordi vi må være forsiktige med å... Det må være noen krav, det er det jeg vil frem til. Men det er klart, for å gå på skole er det en del krav som må være oppfylt uavhengig av om du er sårbar eller ikke. Så tenker jeg at hvis du har det så vanskelig at du ikke klarer å gå på skole nå, så må du gjerne heller få hjelp, og så komme tilbake. (Trine)

Trine trekker også frem inkluderingsfokuset og at man samtidig ikke må bli for ettergivende overfor de sårbare elevene.

Jeg opplever jo til mer jeg lærer om inkludering selv, på grunn av at vi har et inkluderingsprosjekt i skolen. Så opplever jeg at vi jobber veldig inkluderende og har gjort det i mange år. Fordi vi har veldig mye erfaring med å ha elever som er sårbare, kanskje spesielt på denne skolen. Så vi har gode systemer rundt det. Men jeg tror nok utfordringen vår er det som jeg sier, at vi ikke må blir for ettergivende. At det må være noen krav. At vi har en kultur for å se de så veldig, veldig. Det bikker nesten for mye. Å finne den balansen, det må vi nok jobbe enda mer med. For det er klart ... det skal være læring, så det skal skje. (Trine)

Fredrik fokuserer på nytten av nyere kompetanse de har fått i skolen innen klasseledelse for å støtte elevene.

Jeg tenker mye på kompetansen som har vært fokus på de siste årene, og som vi har hatt etterutdannelse på i hele kollegiet. Det er klasseledelse. For det å skape et tryggere ramme for alle elever, og ikke minst for disse, det går ganske mye på klasseledelse. Klasseledelse er der du på en måte legger opp til, og har god struktur på timene. Elevene vet forutsigbart hva som skal skje. (Fredrik)

Fredrik forteller også at elevene i dag strever med kravene i skolen. Og forklarer at årsaken er at det stilles for lite krav til ungdommene generelt. «Alt for lite, jeg tror noe går på at de er litt for lite vant med å ha litt krav i hverdagen» (Fredrik).

Fiona deler at det hun setter slike krav til elevene, som det å måtte legge bort mobilen som en del av strukturen på klasserommet. Flere av lærerne beskriver mobilbruken som forstyrrende, men at elever som er sårbare ofte bruker disse som trygghet, særlig i friminuttene.

... så kan jeg samle inn telefoner. Det koster meg så lite. Det handler også om å holde strukturen i klasserommet mitt. [...] Det er mye omsorg i lærerne. Når vi underviser om omsorg, så må vi jo vise det. Ja, det er mye omsorgspersoner rundt. Det er å vise at du ser de. Og gi omsorg, vise omsorg, skaper relasjoner og trygghet. (Fiona)

Her forstås Fiona til å vektlegge at klasseromsorganisering og regler er en viktig del av hva som bygger omsorg, relasjon og trygghet.

#### 4.6 Funn

Å ha kunnskap og komme i posisjon gir gode muligheter for å gi lærerstøtte. Lærerstøtte er tidkrevende og ressurskrevende grunnet et stort omfang emosjonelt sårbare elever med stort støttebehov. Utsagnene forstås til at elevene ikke får støtten de trenger. Lærerne strekker ikke til og mangler kompetanse. De opplever en systemsvikt og behov for endring i organiseringen. Elevene er i en sårbar utviklingsfase og sårbarhetene har ulik grad av synlighet og styrke ut ifra risikofaktorene som innvirker på forutsetningene til elevene. Noen opplever mobbing og utenforskap som viser behovet for å fokusere på sosial kompetanse.

Viktig å skape og utnytte flest mulig positive genuine interaksjoner for å bygge god relasjon slik at eleven ønsker å komme til skolen. Samt som fundament for læring og inngangsport til informasjon om elevens behov. Lærer vektlegger det å ektefølt bekrefte, forstå og anerkjenne eleven positivt, samt løfte frem elevinteresser. Ansvar for relasjonskvalitet ligger på lærer. Relasjonsarbeid er tidkrevende, hvor det handler om å se hele eleven, faglig, sosialt og emosjonelt gjennom gode holdninger og intensjoner.

Lærere er mestringsfokusert og støtter eleven i nye handlingsmønstre, som krever helhetsinnsikt og kartlegging av elevens kontekst, ressurser, styrker og utfordringer. Karakterpraksis skaper stress og krever tilpassinger hvor en justerer krav etter realistiske forventninger og forutsetninger. Egenvurdering er en foretrukken tilnærming. Det handler om å tro på elevens kapasitet, bygge mestringsstro og utnytte ressurser i elevens kontekst. Hvor lærerne er tett på og motiverer adekvat og har innsikt i elevgruppen. Tilpassing er tidkrevende, ressurskrevende og organiseringskrevende, og kan oppleves urettferdig samt gå på bekostning av andre i klasserommet. Skole er ikke for alle, hvor lærere erfarer at noen krever mer enn lærer har kapasitet og kompetanse til.

Dialog og samarbeid er viktig for å støtte elevene. Elevenes autonomi og foreldreperspektiv bør ivaretas og verdsettes. Utfordrende når elev ikke vil ha støtte eller henvisning, særlig når de blir 18. Ikke alle elever er fanget opp tidlig. Noen mangler kartlegging og støtten er ikke alltid på plass. Lærerne sier de strekker seg langt, men mangler kompetanse til å håndtere akutte og kritiske situasjoner. De opplever å gjøre feil, og forteller at det er krevende å dekke elevenes emosjonelle behov. Det er manglende informasjonsflyt mellom laget rundt eleven og støtteinstanser, ofte grunnet taushetsplikt, avstand eller manglende dialog. De løfter frem mangler i struktur og rutiner for kartlegging og oppfølging. Samt sterkt behov for tettere samarbeid. I dialog med foreldre erfarer lærerne ulike forutsetninger og risikofaktorer der noen foreldre mangler engasjement. Dialogen kan være utfordrende og krever adekvat relasjonskvalitetsfokus. Dialogen er svært støttende når den fungerer. Flere av yrkesfaglærerne opplever samarbeid fungerer dårligere enn de andre, som kan bety at det er ulik organisering og ressurser tilgjengelig i de ulike skolene.

Trygghet er et fundamentalt grunnleggende behov, særlig for emosjonelt sårbare elever i overganger som skolestart, noe som krever forutsigbarhet og avtaler. Lærer balanserer varme og krav, med sensitiv autoritativ tilnærming. Balanse er krevende i møte med sårbare elever. Det kan bli for mye omsorg og puter, lærerne ser en smitteeffekt til andre elever. Fokuset er på inkluderende felleskap, god klasseledelse og VIP-makkerskap. Samt på sosial kompetanse, bli kjent og å skape trygghet. Lærer bruker fritid og plantid på å forberede elever til skolestart. Her mangler ressurser. Det er ikke rutiner for dette tilbudet og ikke alle elever tar imot. Behov for mer kompetanse innen klasseledelse, etterutdanning og tid til refleksjon og kollegaveiledning som fungerer. Lærerne ønsker mer av dette.

## 5.0 Diskusjon

I diskusjonen ble empiriske funn drøftet opp mot teori for å gi en dypere innsikt i studiens forskningsspørsmål som lød: «Hvordan støtter lærer emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær».

Lærerstøtten knyttes videre i diskusjonskapitlet til å utvikle kunnskap innen risikofaktorer og elevens kontekst, samt komme i posisjon for å avdekke emosjonelt støttebehov (5.1). Å skape god relasjonskvalitet gjennom genuine interaksjoner (5.2), og å verdsette elevperspektivet gjennom ressurs og mestringsfokus (5.3). Å vise realistiske forventninger for å gi motivasjon og læring (5.4), og sikre trygge overganger ved å gjøre avtaler og gi forutsigbarhet (5.5). Ivareta elev- og foreldreperspektivet ved styrket dialog og samarbeid (5.6), innta en støttende systemisk tilnærming til elevens støttebehov (5.7), samt benytte effektive intervensjoner preget av kvalitetsvurderinger bygget på praksisrefleksjoner (5.8).

### 5.1. Innhente kunnskap om risikofaktorer og elevens kontekst, samt komme i posisjon for å avdekke emosjonelt støttebehov

Yrkesfaglærer opplever ifølge funn fra resultatet at de sørger for å komme i en støttende posisjon der de kan få innsikt, veilede og støtte elevene. Noe som er særlig viktig når fraværet ifølge Havik er dobbelt så høyt i videregående skoler, der elever som strever med skolefravær risikerer å miste sine rettigheter, med påfølgende konsekvenser på kort og lang sikt (2018, s. 51). Resultatet viser at yrkesfaglærer er tett på elevene med hyppige interaksjoner, hvor de har betydelig mer tid og praksis med elevene enn andre lærere har. De har dermed en unik mulighet for å bygge gode relasjoner. Samtidig erfarer de å få mer ansvar, mange sårbare elever, flere oppgaver som dokumentasjon og kartlegging, noe som utfordrer lærernes kapasitet i å støtte de emosjonelt sårbare elevene som strever med skolefravær grunnet manglende tid og ressurser. Heyne et al. (2019, s.48) viser til at fraværet er sammensatt og kan skyldes ulike årsaker, også alvorlige situasjoner og omsorgssvikt som er viktig at lærer er bevisst i kartleggingsarbeidet. Kartleggingen skal ifølge Thambirajha (2008) være bred med fokus på skole, hjem og elev. I skole vil det innebære lærers fokus på relasjonskvaliteten og skolemiljøet, hjemmeforhold, ressurser og engasjement, samt elevens individuelle ressurser og forutsetninger (Havik 2018, s. 63-64). To av lærerne løfter i den



forbindelse frem at 2-lærersystemet med en delt ansvarsfordeling kan gi dem en posisjonsfordel i å koordinere og organisere det støttende arbeidet mer effektivt. Havik (2018, s.50) presiserer at fraværsgrenser bidrar til å fange opp fravær tidlig. Videre sier hun at lærerne behøver å være på alerten, kartlegge og ha kunnskap om de ulike risikofaktorer for fraværet, samt sette inn gode tiltak tidlig (2018, s. 16). Ifølge resultatet opplever lærerne at posisjonen og mer tid med elevene medfører at de raskere kan legge merke til endringer i elevenes fravær. Der de vektlegger at fraværregistreringen og fraværsgrensen er nødvendig og nyttig for å fange opp elevens utvikling av skolefravær. Likevel tyder resultatene på at det jevnt over ikke er tilfelle og at det fremdeles er ulik praksis i fylkeskommunen og i de ulike skolene for hvordan lærere møter elevene innen skolefraværproblematikken. Det kan tyde på at elevene er prisgitt om de går på en skole med støtte av høy kvalitet. Resultatet viser at lærerne har ulik forståelse og organisering i de ulike skolene og praktiserer dermed på bakgrunn av ulik kompetanse, ressurser og forutsetninger. Dette kan imidlertid bety at det ikke er noen standard for hvordan emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær kartlegges eller ivaretas. Ifølge Kearny's studie fra 2008 (Referert i; Heyne et al. 2019, s.10), kom det frem at skolene bør ha rutiner på skolefraværreporteringen og en intersubjektivitet, som er en felles forståelse, innen hva skolefravær innebærer for å øke kvaliteten på intervensjoner de setter i gang. I resultatet kom det imidlertid frem at lærerne erfarer at det er tidkrevende å følge opp udokumentert fravær, der elevene eksempelvis har manglende legeerklæringer som krever oppfølgings-samtaler og kartlegging. Skole og foreldre må dermed agere adekvat fordi konsekvensene kan bli store for elevens videre utsikter (Havik, 2018, s. 5-7). Ifølge Pianta et al. (2012) er adekvat oppfølging av elevens og klassens behov en del av lærersensitiviteten i emosjonell støtte (s.27). Fremdeles er det en stor andel emosjonelt sårbare elever som ikke får den nødvendige støtten og oppfølgingen de har rett på. Eng (2024) viser helt nylig til at det er mangelfull oppfølging og tilrettelegging av elever som strever med skolefravær. Det kan dermed se ut til at lærernes ansvar og samfunnsoppdrag i å følge opp den store andelen sårbare elever er krevende å håndtere, slik det organiseres og praktiseres i dag. Kan det være at yrkesfaglærers posisjon ikke blir utnyttet effektivt nok? Det kan forstås fra empirien som at posisjonen lærere har, lettere kan bidra til å fange opp at elever har fravær. Samtidig er det utfordrende å kartlegge fraværårsak, samt krevende å gjennomføre oppfølgingen når fraværet eskalerer. Noe som kan indikere at det er for lite og for sen innsats for de sårbare elevene. Havik viser til at fraværet raskt blir

komplisert og vanskelig å håndtere (2018, s.53), for eleven, lærer, skole og foreldre samt de ulike instansene. Det kan indikere manglende ressurser hvor det er rammene som behøver endring. Ut ifra Bronfenbrenners teori kan det forstås hvor viktig det er å jobbe støttende og systemrettet i en kontinuerlig prosess.

Funn fra resultatet viser at yrkesfaglærerne i sin støtte vektlegger forståelse for elever som er emosjonelt sårbare og faktum at de er i en sårbar utviklingsfase. Der var en enighet om at elevene har stor bagasje med varierende intensitet, noen har opplevd rus og alkoholmisbruk, krig, traumer, fysisk og psykisk overgrep mens andre har emigrert og har en minoritetsbakgrunn. Lærerne var også enig i at bagasjen gir elevene emosjonelle utfordringer lærer skal vise empati og forståelse for. Det Røkenes og Hansen (2002), definerer relasjonskompetanse til er å forstå og kunne samhandle hensiktsmessig med elevene (Referert i; Drugli 2012, s. 45). Det innebærer at lærer våger å møte eleven i elevens livsverden for å gi støtten som trengs, og ikke gi opp. Lærerne erfarer at det er mange elever som strever og ikke opplever å ha et trygt og godt skolemiljø. Omfanget av emosjonelt sårbare elever blir tydelig når lærer forteller at de legger bort faglig fokus og prioriterer bort andre elever, til fordel for emosjonelt sårbare elevers tilrettelegging. Dette på tross av at Opplæringslova (§9-A-2) viser til at alle elevene har rett på et trygt og godt skolemiljø(2023). Med tilrettelegging, tilpassa opplæring og spesialundervisning (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det kan forstås at de dermed tar etisk uprofesjonelle valg. Resultatene viser imidlertid til at et stort antall emosjonelt sårbare elever søker seg til yrkesfaglig utdanning eller kommer dit på fortrinn og grunnkompetanse. Videre kom det frem at lærerne erfarer elevene har psykisk uhelse og lengre tids fravær som på ulike vis utfordrer elevenes kapasitet. Lærerne vektla at deres posisjon som yrkesfaglærer og kontaktansvar gav dem mye tid med elevene, noe de har de behov for da det er et krevende arbeid å støtte disse elevene. Det kom også frem at lærerrollen stadig tillegges mer ansvar og oppgaver uten tillagt ressurser eller tilstrekkelig kompetanse for håndteringen av disse. Yrkesfaglærerne erfarte at betydelig andel av elevene hvert år har behov for særlig støtte, for å kunne innfri de politiske føringene. Der lovverket med Opplæringslova (§ 1-1) presiserer tydelig at elevene skal lære å mestre livene og komme seg i jobb og delta i samfunnet. Dermed kan det bety at det er noe i systemet som ikke fungerer eller innfris i henhold til det de politiske føringer som legger opp til skolenærværsidealet. Systemet utfordrer og stiller krav og høye forventninger til lærers

kapasitet og elevers prestasjoner. Resultatet viser at mange elever strever, en lærer mente at opp mot 70% av elevene er emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær, og unngåelsesadferd, hvor en betydelig andel dropper ut (mellom 1-8 pr klasse ifølge de 5 yrkesfaglærerne). Stort omfang understøttes av SSB (2021) og Havik hvor fenomenet har økende oppmerksomhet på grunn av høyt skolefravær (2018, s.20), som presiserer at frafallet i videregående er på 30%. Dette kan indikere at stortingsmeld 16 ikke innfris på området hvor meldingen viste til at det skulle benyttes oppdatert pedagogisk kunnskap. Samt tiltak som fungerer, ifølge Stortingsmelding 16 og Djupedals-rapporten (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det oppfattes til at det er en høy andel elever med behov for støtte som yrkesfaglærere skal håndtere. Uten de nødvendige ekstra faglige ressurser, effektivitet eller økt lærertetthet settes inn i klasserommene. Det kan forstås til å kunne bety at elevene ikke blir sett og møtt hensiktsmessig, fordi lærer har for mye å håndtere. Resultatet viser videre til at lærernes forståelse for og erfaring med elevenes sårbarheter er omfattende og støttebehovet stort både fra lærer og støtteapparat, særlig for elever som strever med skolefravær. Lærerne løftet også frem forståelse for at foreldre av ulike årsaker også kan være sårbare og ikke alltid har kapasitet til å gi eleven støtten de trenger. Lærerne vektla betydningen av forståelsen for bagasjen og hva som gjør elevenes skolenærvær krevende. Samt at elevene har med seg ulike individuelle forutsetninger, ressurser i familien og ulike erfaringer i skolen er viktig for å kunne støtte dem der de har behov. Djupedals-rapporten fra 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2015), skulle derfor bidra til å møte elevers rettigheter og sette fokus på skolens plikt, der de så behovet for videre kunnskapsutvikling og økt forskningsfokus innen skolefravær. Det kan imidlertid se ut til at Djupedals-rapportens mål om å økt tilstedeværelse og gjennomføring for elevene enda ikke er nådd. Eksempelvis viste resultatet i tillegg at elevene har utfordringer som angst, mobbing, utenforskap, hjemmeforhold, skilsmisse, diagnoser, selvmordstanker, flere utfører selvskading. Noen elever vet ikke hvor de skal sove om natten på grunn av utrygge hjemmeforhold. Det viser noe av bredden og intensiteten i dagens elevers skolefraværs problematikk lærer skal ha kjennskap og forståelse for. Dette kan bety at det er en mangelfull tidlig innsats. Med en manglende kapasitet, intersubjektivitet og kunnskap i skolen og blant lærerne som skal støtte disse elevene. Er det gjerne ikke nok fokus på omfanget og konsekvensene? Kan det være behov for økt lærertetthet ved yrkesfag siden de åpenbart har en stor andel emosjonelt sårbare? Teorien løfter dermed frem tidlig innsats som essensielt for å støtte elevene. Tidlig

innsats kan også innebære intervensjoner som Skoleklar i barnehagene, et eksempel som viser god effekt på elevene inntil 22 år senere (Havik 2018, s.48).

Resultatet viste at lærerne i sin støttevekt legger det å ha kjennskap til ulike risikofaktorer og individuelle sårbarheter hos elevene, der noen emosjonelle sårbarheter er synlige for eksempel lesevansker og lærevansker og andre mer skjulte, som selvskading, angst, traume. Hvor disse krever ulike hensyn. Lærerne hadde ulik forståelse for hva sårbare elever innebar. Det er tydelig at de ikke har intersubjektivitet her. De forteller at det er vanskelig å fange opp de sårbare elevene, de er ofte stille og tilbaketrukket, mange tegn er skjulte. Samt løfter lærerne frem kjennskap til risikofaktorer i hjemmemiljø og skolemiljø. Der det er ulik styrke i sårbarhet og ulike støttebehov. Lærerne opplever det krevende å skille mellom de ulike formene for skolefravær. Lærerne bør kjenne til at skolefravær kan være både skolevegring, drop-out, skoleutvisning og skulk. Skolevegring gjelder for 3,6 % av fraværet (Havik 2018, s. 51-53). Kriteriene for skolevegring er da nyttige (Berg, Nichols & Pritchard, 1969; Berg, 1997, 2002, referert i; Havik, 2018, s. 36). Ifølge Havik (2014) (Referert i; Havik 2018, s. 33) vil både skulk og skolevegring medføre udokumentert fravær, men krever derimot ulike tiltak som lærer også behøver å kjenne til. Det viktigste er ikke å skille mellom de ulike fraværformene, men å forstå, kartlegge og tilrettelegge tiltak ut ifra elevenes behov sier Havik (2018, s. 48). Dermed er det viktig at lærer som skal støtte elevene har den kunnskap og kompetanse som behøves i tillegg til både skole og støtteinstanser (Havik, 2018, s. 16). Eksempelvis bør elever som har skolevegring henvises videre når fraværet vedvarer over dager og uker (Havik, 2018, s.37). Ved å se resultatene i lys av teorien kan det se ut til at det er et behov for kompetanseutvikling blant lærerne i de ulike skolene. Fordi de synes det er krevende å skille mellom de ulike formene for skolefravær og forteller at de ikke vet hvor, hvilke, når, hvordan og hvor lenge de skal sette inn passende tiltak. En stor andel av elevene krever ifølge empirien ekstra hensyn, oppfølging og tilstrekkelig støtte nettopp etter hvilken form for skolefravær de har. Dette viser resultatet at er krevende å mestre for lærer, hvor de opplever at tilretteleggingen av denne støtten går på bekostning av andre elever og det faglige fokus. Ytterpunkter i intensitet understreker hvor alvorlig utfordringene til elevene er, som også krever mer ressurser. Emosjonell støtte fra lærer er særlig viktig og i lærerutdanningen bør det fokuseres på relasjonskvalitet fordi forskning viser til at den vil ha essensiell betydning for om eleven velger å slutte på skolen eller ikke (Havik, 2018, s.50). Her vil økt fokus og

implementering av TTI rammeverket kunne være nyttig (Hamre et al., 2013). Funn fra resultatet viste at lærerne har behov for økt kunnskap i å fange opp elevens utfordringer. I følge Thambirjah et al. (2018), vet foreldre til elever med skolevegring oftest foreldrene hvor eleven er og eleven har gjerne angst eller emosjonelt ubehag i møte med fag og skole. De som skulker derimot, vil gjerne skjule fraværet fra foreldre. Elever som har skolevegring er ofte skoleflinke og derfor lettere å overse noe som begrenser tidlig innsats (Thambirjah et al., 2018; i Havik, 2018, s.35). Med økt kompetanse og tettere samarbeid med instanser kan lærer kartlegge elevenes behov tidligere og med god kjennskap til ulike tiltak som fungerer vil elevene kunne fokusere på læring. Resultatet viser at emosjonell sårbarhet og utfordringer imidlertid skaper store utfordringer for elevene på skolen. Lærerne opplever dermed at behovene og hensyn som medfølger emosjonelt sårbare er omfattende. Lærerne fortalte at flere elever er i BUP, men de forklarer at det ikke er tett nok oppfølging. Lærerne ser også at sårbare elever har mer skolefravær og ofte utfordringer med unngåelsesadferd, skolefravær og manglende vurderingsgrunnlag, som blir en negativ sirkel. Resultatet viser at elevene velger unngåelsesadferd som stressmestrings strategi. I den forbindelse vil man ut ifra transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009) forstå at elevens individuelle biologiske faktorer, psykologiske og emosjonelle sårbarhet kan påvirkes av støtte til stressmestring fra lærer. Siden eleven påvirkes av interaksjoner i miljøet rundt seg er det viktig å jobbe intersubjektivt på alle de ulike nivåene i hele systemet rundt eleven for å kunne støtte eleven og elevens videre utvikling og læring, særlig på mikro og mesonivå der samspill og kommunikasjon forekommer (Bronfenbrenner, 2005). Det forstås at eleven opplever for høye krav og ikke strekker til som kan bety at systemet mangler forståelse og hensyn til elevenes utfordringer som mobbing, angst eller lærevansker. Resultatet viser at lærerne erfarer at andre instanser kunne fulgt opp elevene tettere, der de trekker frem psykolog og miljøarbeider. Noe de begrunner med at ikke alle elevene er på et sted hvor de kan lære. Der de forteller at elevene bør få mer profesjonell helsehjelp først. De grunnleggende behovene bør dermed være på plass først.

## 5.2 Å skape god relasjonskvalitet gjennom genuine interaksjoner

Resultatet viser til at alle lærerne vektlegger viktigheten av gode relasjoner og kvalitet i relasjonen for å kunne støtte de sårbare elevene. Både deres psykiske, faglige og sosiale

funksjon. Dette handler ikke bare om å se og møte eleven, men å vite elevens behov, vise omsorg og bli kjent gjennom elevens interesser. Dette samsvarer med Hamre et al. som løfter frem at et av de viktigste områdene lærer kan utvikle i sin profesjon er positive relasjoner med elevene i tillegg til å utvikle effektive mestringsstrategier (2013, s.480-481). Pianta (1999, s. 82-83) legger til at denne proksimale utviklingssonen som befinner seg i lærer-elev relasjonen, har en essensiell virkning på elevenes emosjonsregulering, akademiske evner og kompetanse. Det vil si at lærers relasjonskompetanse og kvaliteten lærer skaper i relasjonen til eleven har betydning for elevens læring og utvikling. I resultatet kom det fram at lærerne var opptatt av at de små interaksjonene, både planlagte og tilfeldige skal være preget av gode intensjoner og kvalitet. Kvaliteten på relasjonen kan heves ved at lærer benytte seg av TTI-rammeverkets støttende interaksjoner med fokus på emosjonell støtte, klassereomsorganisering og læringsstøtte (Hamre et al., 2013). Pianta et al. (2012) sitt scoringsverktøy CLASS kan også benyttes for å kartlegge lærers utviklingsbehov. Eventuelt kan refleksjonsøvelser, observasjon eller spørreskjema bidra til å avdekke relasjonskvaliteten i henhold til Ingul et al. (2019, s.46). Resultatet presenterte at lærerne bygger relasjonen ved å anerkjenne, se og møte eleven, vise respekt, lytte aktivt, vise interesse, empati og verdsette elevperspektiv. Både faglig, emosjonelt og sosialt. Områdene lærer her vektlegger tolkes til at de har kunnskap om det å skape et inkluderende læringsmiljø. Der Midthassel et al. forklarer at når lærer fokuserer på disse områdene kan de forebygge elevens risikofaktorer i individ, skole og hjem (2011, s. 11-16). Og på denne måten dempe negative konsekvenser (Kvelling, 2022, s.34). De negative konsekvensene er både innen utvikling og læring (Carroll 2010, Referert i; Heyne et al. 2019, s. 8), men også faglig, emosjonelt og sosialt. Med lavere innsats og mestring som leder til stress og konflikter, angst og depresjon med behov for støtteinstanser (Kearny, 2008b, referert i; Havik, 2018, s. 53). Elevene risikerer også droppe ut og rusmisbruk (Henry & Huizinga, 2007, referert i; Heyne et al., 2019, s.8). Utdragingen er ifølge Hamre et al. at mange lærer ikke har nok fokus på den emosjonelle støtten (2013, s. 478-480). Det kan bety at lærer har et større fokus på fag og klasseromsorganisering, som kan ligge i systemets krav og forventninger. Alle lærerne vektlegger relasjonen til elevene som betydningsfull og som en inngangsport til innsikt i eleven for å kunne gi eleven støtten de har behov for. Drugli løfter frem at lærer i den forbindelse kreves har både faglig kompetanse, god relasjonskompetanse og gode kommunikasjonsferdigheter (2012, s. 45). Det samsvarer med Saljøs fremstilling av det sosiokulturelle læringssynet hvor dette

samspeilet i relasjonen mellom lærer-elev er essensielt for å støtte elevens utvikling (Saljö, s. 108-111). Ifølge Kearny har skoleklima, samt aksept, verdi, respekt og trygghet stor betydning for skolefraværforekomsten (Kearny 2008a, referert i; Havik, 2018, s. 75). Faktorer lærer bør fokusere på gjennom sosial kompetanse (Frønes, 2008, s. 14-16). Ut ifra både empirien og teorien kan man se behovet for å løfte denne kompetansen. Det kan bunne i resultatet hvor lærerne erfarer at det er tidkrevende å bygge trygge gode relasjoner og at dette er noe de emosjonelt sårbare elevene har et omfattende behov for. Hvor elevene skal kjenne seg sett, møtt og er velkommen uavhengig av forutsetninger og bagasje, der lærere opplever å komme til kort. Noe som videre løfter betydningen av at de emosjonelt sårbare behøver identifiseres tidlig nok og få den støtten de trenger for at de skal kunne ha utbytte av å lære i klassefelleskapet. Slik at de ifølge Havik ikke risikerer å miste rettighetene sine samt risikere negative kortsiktige og langsiktige følger (2018, s 51). Beskyttelsesfaktorer demper konsekvenser av risikofaktorer (Kvello, 2022, s. 34). Skolekonteksten er dermed av stor betydning som beskyttelsesfaktor der lærer, skole og medelever i felleskap kan støtte eleven når eleven har vanskelige perioder (Lund, 2015, s. 6), og slik bidra til å bygge beskyttelse og resiliens hos elevene (Kvello, 2022, s.33). Dette fellesskapsperspektivet på å håndtere stressfaktorer kan lærere bruke mer inn i klassemiljøet. Gjennom sosial kompetanse, felles respekt, anerkjennelse, hensyn og støtte til alle elever, men særlig de som er emosjonelt sårbare. Der sosial erfaring bidrar til å bygge kognitiv kompetanse (Frønes, 2008, s. 16). Resultatet viser at lærerne presiserer at det er relasjonen som skaper grunnlag for videre kartlegging av elevens behov. Det handler om å komme i en posisjon hvor lærer kan sørge for at eleven opplever seg sett og møtt, som skaper et grunnlag for deling, der lærer kan fange opp hvilke behov eleven har. Resultatet fremstiller at relasjonsbyggingen og kvalitetssikringen er lærers ansvar, ikke elevens. Denne posisjonen forstås handler om å utnytte potensiale i interaksjoner, legge til rette og aktivt og ansvarlig bygge relasjonskvaliteten. Det motsatte vil skje dersom relasjonen innebærer kjefting, irritasjon, trusler, sarkasme og sinne (Pianta et al., 2012, s. 55), hvor det oppstår negativt klima som hemmer elevens trygghet, utforskning og læring (Bowlby, 1969, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s 45). Om lærer ikke mestrer relasjonskvalitet, og å støtte elevene kan det ha negative konsekvenser for elevens utvikling (Lund, 2015), hvor denne relasjonskvalitetens effekt også løftes frem av (Hamre et al., 2013, s. 462). Vaaland og Ertesvåg (2020, s. 39, 53), presiserer lærers ansvar for kvalitetssikring av emosjonell støtte, klasseromsorganisering og

læringsstøtte som kan kvalitetssikres gjennom bruken av TTI-rammeverket (2020, s. 25). For at eleven skal bli sett og møtt er det behov for at elevens emosjoner fanges opp, forstås og anerkjennes. I resultatet kom det frem at lærer Even erfarer elevene kan oppleve emosjonell støtte og utviklende læring gjennom trygge gode og anerkjennende relasjoner. Utfordringene kan imidlertid oppstå dersom eleven kjenner seg oversett/utenfor. Noe lærer Trine innrømmer er krevende å mestre fordi det er så mange sårbare elever som skal bli sett og møtt. Som også kan skje fordi emosjonelt sårbare elever kan være sosialt passive og stille. Noe som kan dekke over deres behov for oppmerksomhet og emosjonell støtte (Bru, 2011, s. 17). Resultatet viser imidlertid også at det å se og møte elevene omhandler å vise omsorg, forstå, støtte og adekvat veilede elevene emosjonelt og faglig. Samt vise interesse og ektefølt anerkjenne elevene ved å eksempelvis huske på viktige hendelser i livene deres, som bursdager, vektla lærer Fiona. Funnet viste dermed at det er lærers ansvar å danne relasjoner og sikre god relasjonskvalitet, med gode intensjoner, noe som er krevende å innfri på grunn av omfanget til alle de sårbare elevene.

Resultatet viser at lærerne vektlegger å møte elevene på en genuin og god måte med en holdning og stemning som viser interesse, tålmodighet, gode intensjoner, omsorg og trygghet. Empirien viser at lærers intensjoner er å aktivt ønske eleven vel, å bry seg på ekte, engasjert se etter elevens behov og interesser. Ved å ha gode intensjoner i møte med de emosjonelt sårbare elevene vil de påvirkes og kan slik videre kunne påvirke sin egen utvikling positivt (Glaser, 2018, s. 15). Dermed kan lærer påvirke elevens epigenetiske uttrykk ved å slå på brytere, ved å påvirke elevens miljø (Glaser, 2018, s. 11), ved å gi eleven erfaring for eksempel med gode intensjoner i relasjoner. Lærer kan ha en intensjon om å støtte eleven og se elevens kontekst. Disse utviklende samspillene i ulike miljø vil over tid påvirke eleven og eleven vil påvirke miljøet over tid. Ut ifra Bronfenbrenners bioøkologiske modell vil lærers erfaring og kompetanse, samt gode intensjoner på mikronivå kunne ha stor innvirkning på elevens utvikling (1979, 1989, 1992 og 2005). Slike tett på interaksjoner mellom lærer-elev kalles proksimale prosesser og innebærer en betydelig påvirkningsfaktor (Kvillo, 2021, s.26-27). Bronfenbrenner vektla hvordan de proksimale prosessene kan støtte eleven slik at elevens potensiale kan utvikles over tid (2005, s 6). Det er dermed viktig at lærer er klar over sin påvirkningsmulighet i støtten til elevene. Ifølge resultatet gis en forståelse for at lærerne vektlegger gode intensjoner og en innsats i de små treffpunktene. Der de etterstreber å være



genuint tilstedeværende og anerkjennende i interaksjonene med de emosjonelt sårbare elevene. Yrkesfaglærerne forteller at det handler om å skape positive opplevelser og interaksjoner med de emosjonelt sårbare elevene. Gjennom god interaksjonskvalitet og sensitivitet vil lærer kunne fange opp og møte elevens behov (Verschauer & Koomen, 2012, referert i; Vaaland og Ertesvåg, 2020, s.42-43). Lærer oppnår en sensitivitet, som er en av indikatorene under TTI- rammeverkets emosjonelle støtte, i møte med eleven når elevene er komfortable og aktive som også er viktig for å utvikle relasjonskvaliteten (Pianta, Hamre & Allen 2012, referert i; Vaaland og Ertesvåg, 2020, s.42). Det er dermed viktig at lærer er bevisst denne relasjonskompetansen for å vite hvordan relasjonskvaliteten kan styrkes. Resultatet viste at en av lærerne, Trine, vektla de positive treffpunktene som hun forsøker å skape mange av. Der hun ville spre humor glede og vise interesse for eleven. Innen TTI-rammeverket handler dette om å skape et positivt klima som innebærer å vektlegge varme, respekt og glede i disse interaksjonene (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s.42). I resultatet vektlegges lærers bevissthet i å benytte seg av informasjonen de fanger opp hos eleven, gjennom å bygge og utvikle relasjonen på anerkjennelse for elevens perspektiv. Ved å fokusere på positivt klima, lærersensitivitet og elevens perspektiv kan lærerne bli kjent med eleven og bygge en god trygg relasjon. På den måten kan lærer fange opp, kartlegge elevens mestring, behov og læring. Derimot ved et manglende positivt klima kan det medføre negativitet i klasserommet (Allen et al., 2013, s. 81).

### 5.3 Å verdsette elevperspektivet gjennom ressurs og mestringsfokus

Resultatet viser til at lærerne i sin støtte til de emosjonelt sårbare elevene vektlegger å anerkjenne og pensle inn på elevens perspektiv og interesser, samt bruke disse aktivt inn i undervisningen og i tilbakemeldinger. En av lærerne, Fredrik, trakk frem det å benytte humor og lek som god tilnærming og å løfte frem elevens ressurser i felleskapet. Ifølge TTI-rammeverket brukes begrepet verdsetting av elevens perspektiv, hvor lærer kan benytte elevens perspektiv som grunnlag for videre utvikling (Pianta et al., 2012, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 43). Den verdsettingen lærer kan skape vil kunne ha stor betydning for elevens opplevelse av verdi hvor de kan oppleve menneskeverd og anerkjennelse. Å verdsette elevens perspektiv og aktivt nytte dette til læringsformål er potensiale lærer aktivt bør benytte seg av. I den forbindelse blir det viktig å vektlegge elevenes autonomi ved at

selvbestemmelsen ivaretas som vil bidra til motivasjon for læring (Connell & Wellborn, 1991; Ryan & Deci, 2000, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s.41). Det oppnås når lærer gjør undervisningen relevant, engasjerende og nyttig der eleven kan ta ansvar og gis valgmuligheter. Samt at lærer legger til rette for meningsfulle interaksjoner (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s.43). Da kan eleven koples på og gis større muligheter for indre motivert læring gjennom bruk av varierte metoder. Metodetips kan hentes i (Repstad et al., 2021; Repstad & Tallaksen, 2019). Funnet viser til at lærerne vektlegger positive bekreftelser, samt det å anerkjenne og verdsette elevene medvirkning og deres bidrag. Teorien viser at elevens positive utvikling vil komme til syne ved et omsorgsmiljø som er godt nok (Smith 2010, referert i; Glaser, 2018, s. 17). Hamre & Pianta (2005) viser til at de emosjonelt sårbare har særlig behov for emosjonell støtte av god kvalitet (Referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s.42), noe forskning fra Hamre et al. viser at lærere behøver å bli bedre på (2013, s.478-480). CIESL-prosjektet viste nylig at de sårbare elevene opplever lav lærerstøtte i norske skoler (Vaaland og Ertesvåg 2020, s.42).

Funn fra analysen viser til at lærerne vektlegger i sin støtte å identifisere elevens behov og kartlegge elevenes mestring emosjonelt, faglig og sosialt. Fokuset kan gjenkjennes i TTI-rammeverkets tre hoved domener; emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte. Den emosjonelle støtten kommer først hvor lærer først og fremst møter elevens behov og gjør undervisningen relevant ut ifra elevens preferanser og forutsetninger (Pianta, Hamre og Allen 2012, referert i; Ertesvåg, 2020, s. 41). Når lærer gir eleven emosjonell og sosial støtte, innflytelse og valgmuligheter kan eleven dreie fokuset over på læring (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s.41). Dette samsvarer med det en av lærerne løftet fram hvor de emosjonelt sårbare elevene hadde mye å tenke på og håndtere og at de trengte hjelp til dette først. Resultatene viser at lærerne vektlegger eksempelvis det å kartlegge og identifisere elevens ressurser og støtte eleven i negative handlingsmønstre som eksempelvis unngåelsesadferd og skolefravær. Havik vektlegger at det i videregående bør benyttes et nyansert og bredt begrep for skolefraværet. Noe som vil kunne rette fokus på årsaken bak og tiltakene (Havik, 2018, s, 48). Det er krevende å skille mellom skulk og skolevegning (Havik 2014, referert i; Havik 2018, s. 33). Skolevegning er et begrep som kan indikere at utfordringen ligger i eleven og ikke i støttesystemet. Ved å benytte skolefravær kan det tydeliggjøre at det er systemet som har en utfordring ifølge Maren-Johanne hos Statped (Når

*skolen blir utrygg* / *Conexus*, 2023). Lærerne er et viktig verktøy i både identifiseringsarbeidet, kartleggingsarbeidet og forebyggingen av skolefravær hos de emosjonelt sårbare elevene, fordi de er tett på elevene og kan agere, sier Havik et al. (2015, s. 330). Resultatet viser at lærerne var i denne forbindelse opptatt av å få en god innsikt i og helhetsbilde over eleven og elevens kontekst. Den systemiske transaksjonsmodellen forklarer hvordan denne gjensidig kontinuerlig utviklingsprosess i miljøet over tid hvor eleven bør forstås ut ifra konteksten de befinner seg i (Glaser, 2018, s.16). Dette gir forståelse for hvor viktig det er med tidlig innsats, innsikt hvor en ser eleven helhetlig, samt aktivere elevene som aktører i egen utvikling (Glaser, 2018, s. 17). Resultatet viste at lærerne da benytter ulike visuelle kartleggingsverktøy (elevtidslinje, excel-ark, trafikklys, kontekstfokus) for å identifisere både behov og relasjonskvaliteten mellom lærer-elev. Målet er et omsorgsmiljø som er godt nok, fordi det vil bidra til å skape positiv utvikling (Smith 2010, referert i; Glaser, 2018, s. 17). Resultatet viser at kartleggingen er nyttig for både elev, medelever, lærer, foreldre og andre instanser. Lærer har i tillegg hyppige samtaler og oppfølging med elev og andre. Det er imidlertid ifølge både Havik (2018, s. 316) og Heyne et al. (2019) behov for mer effektiv kunnskap innen skolefravær (s. 89-9, 28-29). Lærerne bør dermed benytte kartleggingsverktøy som kan vise til effekt og kvalitet. Heyne et al. (2019) sitt kartleggingsverktøy kan bidra til bedre treffsikkerhet med likere fokus da den innebærer 14 kjennetegn som letter kartleggingen av skolefravær som kan lette iverksettingen av tiltak (s.27-28). TTI-rammeverket kan bidra til å øke kvaliteten og effektiviteten på støtten lærer gir elevene (Hamre et al, 2013, s. 114). I resultatet kom det frem at Tone var opptatt av å ha hyppige samtaler for å følge med og følge opp elevene som strevde. Det lærer Tone vektla det å bygge kloss på kloss, noe teorien beskriver som Vygotskijs proksimale prosesser og Bruners stillasbygging (Saljø, 119—120). Tone trakk videre fram betydningen av elevenes egenvurdering og mestringsfokus i samhandling med lærer. Det ble brukt som middel for å øke elevenes refleksjon, bevisstgjøring og for å ansvarlig gjøre dem i eget læringsutbytte. Samt for å kommunisere og synliggjøre elevens mestring, for eleven. Denne samhandlingen om elevens utvikling er forenelig med det sosiokulturelle læringsperspektivet og medierende språkverktøyet hvor lærer også benytter seg av de proksimale prosessene til elevens fordel og utvikling (Saljö, 2015, s. 108-111). Resultatet viser at høye krav og karakterpress i en skolehverdag som er prestasjonsorientert, er særlig stressende for de emosjonelt sårbare elevene. En av lærerne ønsker et høyere fokus på elevenes mestring. Fredrik løfter frem det å

benytte elevens livsverden for å kople på og motivere elevene til mestring ved fokus på potensial, mål og elevens ønsker. En annen lærer, Fiona, motiverer elevene ved å være tilgjengelig adekvat og observant overfor eleven, ha oversikt og sensitivitet. Hun vektlegger at de emosjonelt sårbare har behov for ekstra veiledning før vurderinger og sensitivitet i tilbakemeldinger. En god tilbakemeldingskvalitet er den fjerde dimensjonen innen læringsstøtte og skal være effektiv og oppmuntrende og medføre at elever lærer mer enn de ville gjort alene (Pianta et al., 2012, referert i; Ertesvåg, 2020, s. 47) som for eksempel ved å bruke klargjørende oppfølgingsspørsmål som kan bidra til læring (Hattie & Timperley, 2007; Mujis & Reynolds, 2018, referert i; Vaaland og Ertesvåg, 2020, s.47). Åpnere spørsmål vil kunne medføre høyere ordens tenkning og det TTI-rammeverkets tredje dimensjon under læringsstøtte somtales som analyse og utforskning. Lærer kan dermed støtte og legge til rette for at eleven kan utforske, forklare og argumentere (Pianta et al., 2012, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 47). Eleven kan dermed reflektere rundt læringen og utvikle metakognisjon (Mujis & Reynolds, 2018, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s.47). Lærer kan dermed støtte ved å legge til rette for egenvurdering og løsningsforklaringer (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 47).

#### 5.4 Realistiske forventninger som kan gi motivasjon og mestring

Empiriens funn viser til at lærerne vektlegger i sin støtte til elevene det å tilpasse krav og ha realistiske forventninger for elevens mestring ut ifra elevens forutsetninger. Lærerne etterstreber derfor å ha innsikt i elevens utfordringer og styrker. TTI-rammeverkets domene læringsstøtte viser at det er 5 dimensjoner som skal mestres (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 46-48). Sammen skal de medføre at elever skal forstå, se sammenhenger og benytte kunnskapen i andre kontekster (Carver & Klhar, 2001, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s.45). Der de fokuserer på interaksjonene som bidrar til elevenes faglige læring (2020, s. 46-48), hvor lærer kan benytte samspillet til å motivere elevene (Pianta, Hamre & Allen, 2012, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s.46). Resultatet viser at lærerne finner det utfordrende at tilpassingen kan skape opplevelse av urettferdighet overfor andre elever. Tilpassingen fortalte de er en nødvendighet og en rettighet for rettferdighet og mestring, men at dette er krevende å innfri. Både organiseringen, planleggingen og ressurskapasitet utfordrer. Tilpassing og tilretteleggingen forstås dermed som et viktig, men krevende ideal. Lærerne

kan imidlertid effektivisere arbeidet ved å benytte TTI-rammeverket aktivt (Hamre et al., 2013 s. 462). Innen TTI domenet læringsstøtte er læringsformatet er den første dimensjonen lærer skal ha fokus på, gjennom å engasjere eleven. Gjennom relevant fagstoff og variert undervisning. En engasjerende lærer som viser interesse for elevene og innspill de har blir derfor viktig (Pianta et al., 2012, s. 61). Den andre dimensjonen fokuserer på innholdsforståelse, som er viktig for at eleven skal ha nytte av kunnskapen, ved at lærer fokuserer på at eleven skal utvikle begreper, ferdigheter og dybdeforståelse (Pianta et al., 2012, s. 68-69). Det oppnås ved den tredje dimensjon der lærer klarer å kople undervisningen både på forforståelse, virkelighet og begrepsvaliditet (Pianta et al., 2012, s. 83). Funn fra empiri viser at lærerne opplever at elevers unngåelsesadferd og lærers tilpassing skaper en smitteeffekt til resten av klasse miljøet. Hvor flere elever vil ha samme tilpassing som de emosjonelt sårbare elevene, noe som utfordrer lærers kapasitet, tids og ressursbruk. Det kan også bety at flere elever har de samme behovene, men ikke er blitt fanget opp, eller at de strever i lavere grad. Det kan også indikere manglende tidlig intervensjon som kunne begrense langtidskonsekvensene. Som igjen kan vise til at rammene og systemet rundt elevene bør justeres for å gi elevene den støtten de har krav på og behov for. Dersom lærerne ikke mestrer å tilpasse og tilrettelegge for de emosjonelt sårbare elevene kan det skape stress som kan lede til økt skolefravær. Med for lite forventninger utfordres motivasjonen så det handler om en balanse.

Resultatet viser at alle lærerne i sin støtte til de emosjonelt sårbare vektlegger viktigheten av å motivere og bygge mestring. Det gjør de gjennom å balansere krav etter realistiske forutsetninger og bekrefte elevene i dialog. Samt legge til rette for mestring uten å begrense forventningspotensialet. Lærerne vektla dermed å tro på eleven og utnytte den proksimale sonen. En av lærerne, Fiona, vektla at mestring må stå i stil med kapasitet for å hindre stress. Det kan virke som at det ikke er lett for alle elever å mestre det faglige og sosiale rammen som skolen representerer. Norske studier viser til at motivasjon og manglende mestring i tillegg til ensomhet er to årsaker til at elever dropper ut av skolen (Frostad, Pijl & Mjaavatn, 2015, referert i; Havik, 2018, s.50). Noe som indikerer hvor viktig dette fokuset er. Manglende opplevelse av mestring kan medføre stress hos eleven, hvor Utdanningsdirektoratet understreker hvor viktig tilpasset opplæring fra lærer og støtteinstansene er, for å forebygge

og ivareta elevens motivasjon, lærelyst og mestringstro (2015). Lærerne vektla det å bygge litt på litt, utvikle begrepsforståelse og sikre at de faktisk forstår.

I resultatet kom det frem at lærerne støtte elevene ved å fokusere på egenvurdering, bevissthet og refleksjon hos elevene, karaktervurdering hemmer sårbare elever sterkt. Sensitivitet er også viktig, men krevende arbeid i tilbakemeldingen. Tilbakemelding for sårbare kan være emosjonelt utfordrende. Eleven kan ha negativ tilknytning og tolke uhensiktsmessig, og har derfor behov for trygg tilknytning til lærer. Det er tydelig at karakterer er noe som er krevende for elevene og som de emosjonelt sårbare elevene har særlig behov for støtte og sensitivitet i. Det virker som det er noe ulik praksis for rutiner for oppfølging av kartlegging, veiledning og intervensjon mellom lærere og skolene. En av lærerne vektlegger i stor grad underveisvurdering og mindre fokus på karakterer, som leder til et mestringsfokus og som kan minske på kravene. Dette er viktig for elever med angst og depresjon, siden elevene kan utvikle negativt tankemønster som leder til skolefravær (Havik 2018, s. 193). Ifølge Pianta, Hamre & Mintz skal tilbakemeldingen og kvaliteten på denne bidra til å motivere til deltakelse, den kan gis av medelever, men fokuset må være på å pushe elevene (2012, s. 93). Lærer Fiona var opptatt av å være realistisk med at en ønsker alle gjennom, men erkjente at det er ikke alle som kan og at man da bryter elevene mer ned ved å øke forventningene. Hun var opptatt av at elevene noen ganger behøver støtte fra andre støtteinstanser enn lærer i andre utfordringer først. Det kan bety at elever ikke får nødvendig helsehjelp. Det kan indikere at samarbeid og dialog i systemet rundt de sårbare elevene kan utnyttes og effektiviseres for å støtte de eleven som av ulike årsaker strever med mestring og risikerer ufrivillig skolefravær. Resultatet viser videre at lærerne er opptatt av å finne mål som er innenfor elevens rekkevidde, pushe ut av komfortsonen, hvor de sier kunnskap og innsikt i eleven og klassen er viktig, elevens kontekst, samt hente frem faktorer som kan øke mestring, og å bygge mestringstro. Trygge elevene for mestring og pushe for å utfordre.

### 5.5 Sikre trygge overganger ved å gjøre avtaler og gi forutsigbarhet

Resultatet viser at lærerne støtter de emosjonelt sårbare elevene gjennom forutsigbarhet- og trygghetsfokus. Trygghet og Forutsigbarhet var gjennomgående noe yrkesfaglærerne er veldig opptatt av. Fordi lærerne erfarte at de sårbare elevene hadde særlig behov for støtte. Spesielt i overgangen fra ungdomsskole til videregående, og fra time til time, og klasserom til

klasserom. Lærerne vektla viktigheten av avtaler, trygge overganger og forutsigbarhet. Vi kan trygge å støtte på alle bauger og kanter, men det er ikke til hjelp for de emosjonelt sårbare dersom det ikke treffer. Teorien er tydelig på at særlig overgangen mellom ungdomskolen er vanskelig for elevene (Baker & Bishop, 2015, referert i; Havik, 2018 s. 82-83). Dermed kommer TTI- rammeverkets adferdsledelse inn som et viktig fokusområde. Hvor lærer proaktivt regulerer uønsket adferd og fremmer ønsket adferd gjennom tydelige forventninger (Pianta et al., 2012, s. 41). Siden konsekvensene for skolefravær øker med alder er det dermed viktig å agere slik at det ikke blir komplekst, intenst og krevende. Noe empirien viser lærerne erfarer at det allerede ofte er for elevene. Resultatet viste videre at forutsigbarhet er noe lærerne er enig i at sårbare elever har sterkt behov for trygghet i. Lav kvalitet på relasjoner i klassemiljøet utfordrer samarbeid og sosial kompetanse. Lærerne jobber derfor med klasselederevnen sine og egen sosiale kompetanse for å bygge elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Wubbels et al. løfter frem at støtte fra lærer og klasseromsorganisering er to viktige faktorer for elevenes læring (Wubbels et al. 2011, s. 128). Resultatene viser videre at lærerne vektlegger oversiktlige planer, klasseledelse med god struktur og forutsigbarhet. De forteller imidlertid at de har for lite forberedelsestid, de prioriterer bort annet arbeid som eksempelvis faglig fokus til fordel for å skape trygghet for de sårbare elevene. Det kan se ut til at det er lite fokus eller lav kvalitet på støtten som gis, siden så mange fremdeles strever med skolefravær og dropper ut. Det er elevens behov som behøver oppfattes og støttes for å øke læringsutbyttet (Scuitema, Peetsma & Van der Veen, 2016, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 44). Elevens fravær kan være relatert til mobbing og negativt skolemiljø Ifølge Havik (2018, s. 114). Resultatet viser at lærerne erfarer at elever har opplevd mobbing, ekskludering og utenforskap. Lærerne sier de prioriterer å lage avtaler og møte sårbare elever i forkant for å trygge dem i overgang til vgs. Det er likevel ikke rutiner på dette og heller ikke alltid elev og foreldre tar imot eller responderer på dette tilbudet. Noe som indikerer behovet for rutiner, tettere oppfølging og fokus på dette. Resultatet viser at lærerne fokuserer på at risikofaktorer i hjemmet skaper utrygghet hos elevene, alkoholmisbruk, skilsmisse og omsorgsvikt er noe av de som blir nevnt. Elevene har særlig behov for støtte og trygghet i disse situasjonene og i overgangen fra hjem til skole. Elevene forsøkes å trygges på emosjonene, og elevene gis rom for å mestre ved å gjøre dem trygge og støtte dem, lage avtaler. Sette dem først. Vaaland og Ertesvåg løfter frem hvordan tilknytningsteorien vektlegger at elevene lærer best når de er trygge og opplever trygg

tilknytning til lærer. Hvor dette samspillet og utviklingsprosesser mellom elev og lærer bidrar til gjensidig påvirkning hvor utvikling oppstår, noe som viser hvor viktig det er at denne trygge tilknytningen er målrettet og planlagt fra lærers side (2020, s. 38-39). Fokuset på TTI-rammeverket blir dermed viktig for å øke kvaliteten og vurdere lærer- elev relasjonen.

## 5.6 Ivaretagelse av elev- og foreldreperspektivet ved styrket dialog og samarbeid

Resultatet viser at lærerne vektlegger at elevenes autonomi og perspektiv bør ivaretas for å gi de beste forutsetningene for god dialog. Med samhandling, informasjonsflyt og subjektivitet på tvers av systemene rundt eleven. Lærerne erfarte at det var krevende å følge opp elever som skjuler sine utfordringer, som ikke er fanget opp tidlig eller har fått hjelp tidlig nok. Elever som ikke er til stede og elever som virkelig trenger hjelp, men ikke vil ta imot. Lærerne nevnte at lav relasjonskvalitet, manglende dialog og intensitet i sårbarheter bidro til at støtte og ivaretagelse av elevens ønsker ble utfordrende. Særlig er taushetsplikten en barriere i dialogarbeidet med elev, men også i kollegial kunnskapsdeling og samarbeid med instanser. Lærerne synes det er vanskelig å vite når, hvor mye, hvordan og hvor lenge de skal gripe inn samt hvor langt de kan strekke seg i støtten til elevene. I akutte situasjoner viste resultatet at det er lett for lærerne å trå feil. Noe som viser at de har behov for kunnskapsutvikling. Lærere strever dermed i oppfølgingen og å kunne gi støtten elevene behøver. Undervisningsdialog er den femte dimensjonen under læringsstøtte i TTI-rammeverket, og innebærer at lærer skal ha en god dialog med eleven rundt elevens innholdsforståelse, medvirkning og refleksjon (Pianta et al., 2012, s.93). Resultatet viser imidlertid lærere som mangler tid, ressurser og tilstrekkelig med kompetanse i oppfølging, dialog og samarbeid. De forteller om et behov for tettere dialog og kontinuitet i denne. Funn viste at lærerne erfarte det særlig krevende når eleven bli 18 da er det kun eleven å forholde seg til, men at fravær da kan bli tydeligere og lettere å fange opp. Det forstås som at utfordringene kan ligge i mangelfull oppfølging og rutiner for oppfølging av dialog med elevene. Samt at det kan være for få gode interaksjoner i treffpunkt mellom lærer og elev. Det kan utfordre relasjonskvaliteten. Lærerne har elevsamtale en gang pr halvår, og da er det kontaktlærer som har denne oppfølgingen. En av lærerne, Even, sa det er behov for at det legges inn en stor innsats når dialogen og relasjonen til eleven har lav kvalitet. Lærerne vektla i sin støtte å sette mål og ha en åpen og god dialog. Dette erfarte de krever tid,



ressurser og tålmodighet. Dersom lærer benytter de tre domene og elleve dimensjonene i TTI-rammeverket vil det kunne medføre læring og utvikling hos elevene fordi de skaper elevengasjement (Hamre et al., 2013, s. 76; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 48), og samtidig øke effektivitet og kvalitet på støtten og interaksjonene i dialogen.

Resultatet viser at lærerne vektlegger god dialog med foreldre og ved misforståelser bør relasjonen repareres adekvat løftet en lærer frem. Lærerne har fokus på forståelse og det å verdsette foreldreperspektivet. Taushetsplikten legger noen begrensninger på dialogen og samarbeidet avsluttes ofte brått når eleven blir 18 år. Lærerne var enig i at perspektiv og støtten fra foreldre er viktig, men en lærer virker imidlertid til å stole på at alt er greit så lenge hun ikke hører noe. De vektla imidlertid at dialogen kunne være krevende å følge opp. Samtlige ønsker tettere samarbeid med foreldre. De erfarte imidlertid at hensyn til elever og foresatte kan være krevende å håndtere da foresatte og elever har ulike meninger om hvem som skal kontaktes og ikke, og rekkefølge på dialogen. Utfordringene i dialogen handler om manglende ressurser hos lærer, manglende engasjement hos foreldre. Manglende ressurser hos foreldre eller krevende oppfølging i dialog der flere hensyn skal ivaretas. Dette kan vise at dialogen og samarbeid med foreldre kunne hatt bedre kvalitet der potensialet i støtten kan utnyttes bedre. Teorien viser til at god relasjonskvalitet og dialog mellom lærer og foreldre er en av de viktigste beskyttelsesfaktorene elevene har i skolen ved siden av trygt skolemiljø, godt klassemiljø, og god lærer-elev relasjon (Havik 2018, s. 85). Det at skolen kan være en kilde til mestring, læring og glede, men også uro, angst og stress (Havik, 2019, s. 125), kan nok være noe foreldre kan relatere til når barnet deres strever med skolefravær og trygghet i skolen. Dermed bør ifølge Hancock, Shepherd, Laerence & Zubrick (2013) skole og foreldre agere i samhandling med det samme skolefraværet starter for å unngå de kjente konsekvensene (Ingul et al., 2019, s. 47). Elever kan vise tegn på motivasjon, angst, kjedsomhet og manglende interesse og de kan skjule fravær fra foreldre (Havik, 2018, s. 34) som kan gjøre det krevende for foreldre og lærer å avdekke. Når det gjelder skolevegring vet foreldre oftest om dette (Thambirajah et al., 2008, referert i; Havik 2018, s. 35). Lærer og foreldre kan dermed samhandle om bekymringer og tegn som de oppdager. Tegn kan ofte være somatiske som kvalme, hodepine og magesmerter (Havik, 2018, s. 38), der noen krever legetilsyn (Havik 2008, s. 114). En intersubjektivitet med foreldre kan dermed være viktig. Det kan skape en fellesforståelse for hva Kearny (2008) mener problematisk skolefravær er

(Heyne et al., 2019, s.10), og hva som er dokumentert og ikke dokumentert fravær (Utdanningsdirektoratet, 2022). I dialogen kan viktigheten av å bidra til det Heyne et al. (2019) definerer som riktig rapportering av fraværform, være nyttig i dialogen mellom lærer og foreldre (s. 10). Samt oppfordre til å unngå foreldreakseptert fravær (Havik, 2018, s. 32). Derfor er dialog med foreldre viktig for å kartlegge at det ikke dekkes over det Heyne et al. viser til kan være tilfeller av vold, eller andre alvorlige situasjoner (2019, s.15). Det handler dermed om å utnytte dialogen og foreldrene som ressurs i støtten av elevens behov gjennom samarbeid med foreldre og andre instanser til elevens beste.

### 5.7 Å innta en støttende systemisk tilnærming til elevens støttebehov

Resultatet viser at lærerne var opptatt av å være en del av et godt støttende lag rundt elevene der det kreves intersubjektivitet, som er en felles forståelse, i samhandlingen i dette laget og miljøet rundt eleven. Både for elevens kontekst, forutsetninger, ressurser og intervensjoner. Det gjelder også relasjonskompetansen og kvalitet i denne for å møte eleven og gi støtten eleven har behov for. Skolens skolefraværsteam bestående av rådgiver, helsesykepleier og andre kan settes inn for å bistå i støtten til emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær (Ingul et al., 2019, s.52). Det er viktig at det jobbes med en systemisk tilnærming og at denne varer over tid, samt innebærer kartlegging og tiltak som ivaretar eleven ut ifra elevens kontekst rettet mot miljøene rundt (Havik, 2018, s.56). Resultatet viste at lærerne erfarte godt samarbeid, men også spenninger rundt dette. Fordi de samtidig ga uttrykk for manglende informasjonsflyt, sen intervensjon, for stor avstand og manglende intervensjon. Samt var taushetsplikten en begrensende faktor i dialog og samarbeid i laget rundt eleven og mellom de ulike instansene. Havik et al. (2013) forklarer at skolefaktorer, som ressurser, organisering og lærerkompetanse kan være utløsende årsak til at elever strever med skolefravær. Dette skaper forståelse for at det kan gjøres mye med faktorene i skolen for at elevene ikke skal utvikle fravær som begrenser normalutviklingen til elever som strever (s.331). Resultatet viste videre at lærerne var tilfredse med samarbeid og kunnskapsdeling innad i skolens team. Derimot var det flere spenninger der noen lærere i noen skoler hadde utfordrende erfaring med dialog og samhandling med instanser, andre ikke. Utfordringene gjaldt dialog, og samhandling til eksterne instanser som PPT, og DPS, der ønsket var åpnere, økt og tettere dialog, kunnskapsdeling og intervensjoner inn i

klasserommene. To lærere ønsket bedre rutiner. Samt miljøarbeidere, psykolog og helse tettere på elev, foreldre og lærer. Det kan dermed bety at det er behov for endringer i organisering og strukturen på støtten som gis. Resultatet viste i tillegg at rådene som gis fra instanser ikke alltid lar seg praktisere i klasserommet. Lærerne erfarte at dialog i laget rundt eleven innebærer mye ressurs og tidsbruk med påfølgende dokumentasjon, men mindre fokus på effektivitet og virkning av intervensjonene. Noe som kan bety at det bør jobbes i hele systemet for å effektivisere og kvalitetssikre støtten som gis elevene. Resultatet viser at lærerne går i dialog med rådgiver og helsesykepleier der de vurderer henvisning som nødvendig. Det utføres av rådgiver og gjennom teammøter der helsesykepleier, BUP og andre er inne i bildet, ikke fra lærer alene. Det er tydelig at lærere ønsker fagfolk tettere på elevene, og inn i klasserommene, mer effektivitet, rutiner og informasjonsflyt, hyppigere dialog mellom, elev, foreldre, laget rundt eleven og til de ulike instansene for å støtte elevens behov og trygge eleven.

## 5.8 Benytte effektive intervensjoner preget av kvalitetsvurderinger bygget på praksisrefleksjoner

Det benyttes ulike intervensjoner der kvaliteten er varierende. I Resultatet at lærerne la stor vekt på refleksjoner rundt VIP makkerskap. VIP makkerskap ble nyttet av samtlige lærere fra skolestart for å støtte elevens psykososiale miljø, der elevene får en fast partner, som skal bidra til en trygg base. Lærerne erfarer at elevene gjennom makkerskapet lærer å ta ansvar, vise respekt og det bidrar til godt skolemiljø. De får også øve opp sosial kompetanse og sosiale evner, som samarbeid, bevisstgjøring, noe som forbereder dem for arbeidslivet. Regler og rutiner som iverksettes allerede ved skolestart er noe av innholdet i den andre dimensjonen, produktivitet, under TTI-rammeverkets andre domene, klasseromsorganisering og ledelse. Det bidrar til økt effektivitet i samhandling (Emmert & Evertson, 2009, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s.45), og innebærer at lærer er godt forberedt og effektiv i overganger (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s.45), samt optimaliserer produktiviteten gjennom, forberedelse, effektive rutiner og tidsbruk i klasserommet (Pianta et al., 2012, s 49). I resultatet trakk lærerne VIP- makkerskap inn som et effektivt relasjons og trygghetsfremmende tiltak, der elevene blir kjent med medelever og har fast partner for en periode. Det var med på å skape forutsigbarhet i overganger. Lærerne er i denne forbindelse

opptatt av å balansere varme og krav, samt legge til rette for god klasseledelse. De opplever dert krevende å ta hensyn til alles preferanser for hvem de kan jobbe sammen med. Mange sårbare ga mange hensyn. Samt erfarte de at sårbarhet dyrkes frem og har smitte effekt når noen for eksempel ikke vil jobbe sammen. Målet med makkerskap er derimot å skape trygt læringsmiljø og motvirke utenforskap (Havik, 2019, s. 138). Utfordringen med VIP-makkerskap er ifølge Havik & Rye (2023) at forskning deres viser til at VIP-makkerskap ikke har teoretisk forankring og heller ikke kan vise til langtidseffekt. Noe som er interessant så lenge samtlige lærere, fremmer denne intervensjonen som effektiv og et verktøy for å trygge de emosjonelt sårbare elevene. Det kan bety at oppdatert kunnskap og innsikt i intervensjoner er et viktig fokus videre. Tiltak bør kvalitetssikres og utforskes for at intervensjonen skal ha effekten lærerne og systemet er ute etter. Relasjonene kan bygges opp gjennom ulike interaksjoner som TTI rammeverket (2013) løfter frem. Denne intervensjonen kan bidra til å kvalitet sikre støtten til emosjonelt sårbare elever. Rammeverket er en slik oppdatert kunnskap og kan gi kvalitetseffekt samtidig som den kan bidra til å møte rettigheter og krav elevene har gjennom Opplæringslova (2023) og stortingsmelding 16 (2015). Lærerne var opptatt av at effekten av VIP-makkerskap i klassen skapte trygghet og forutsigbarhet. Fordi elevene da får samarbeide med noen de er trygge på. Det var imidlertid noen spenninger der lærere erfarte konstellasjoner og grupperinger i klassen med utenforskap og ekskludering. Makkerskapene er oftest lærervalgt, og ble vanskelig når elever ikke vil, og gjerne ikke møter på skolen fordi de ikke får jobbe med den de ønsker. Læreres klasseledelse og organisering vil i henhold til TTI-rammeverket innebære ledelse, organisering av tidsbruk, innhold og fokus på selvregulering i form av støtte til å velge responser som er ønskelige (Blair & Raver, 2015, s. 726, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 43-44). Lærer bør dermed fokusere på å støtte elevene i mer hensiktsmessige responser. Hensiktsmessige responser blir viktige for å kunne skape godt klassemiljø, gjennom fokus på regler og rutiner (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 44). VIP-makkerskap kan også avdekke relasjonskvalitet mellom elever. Det krever en sensitiv lærer som følger med på grupperingene og utenforskap i klasserommet. For å forebygge uønskede situasjoner bør lærer dermed kjenne til effektive intervensjoner og vite hvordan de skal agere (Vaaland, 2007; Vaaland et al. 2005, referert i; Roland, 2011, s. 12), noe som krever at yrkesfaglærere reflekterer over egen praksis.

I resultatet kom det frem at lærerne vektlegger det å balansere varme og krav. Særlig å sette krav reflekterer de er krevende. De nevner også at det er viktig å reflektere over egen praksis for å utvikle seg. Noe som behøver fokus, kompetanse og erfaring. TTI-rammeverket kan være et godt middel for å øke kvalitet og implementering av effektiv tilnærming (Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 53), samt i praksisrefleksjon. Grensesetting og balanse er noe lærerne erfarer er krevende å utføre på en sensitiv måte. De vektlegger å fokusere på læring og sosial trygghet med særlig omsorg til de som er utrygge når de legger til rette for et godt læringsmiljø. De erfarer at elever som er utrygge ikke kan lære før de er trygge. Dermed fokuserer de på trygghet før læring. Kunnskap om hvordan lærerne kan praktisere trygt og godt inkluderende læringsmiljø blir derfor viktig (Midthassel et al., 2011, s. 11-16). Særlig viktig blir lærers kompetanse, holdninger på et mesonivå for å trygge elevene, samt lærer-elev relasjonen på mikronivå. Likevel bør det jobbes med trygging i alle nivå, der trygt og godt læringsmiljø er idealet på makronivå i lovverket og gjennom de politiske føringene (Bronfenbrenner, 1979, 1989, 1992 og 2005), som krever en kollektiv innatts over tid i hele systemet. I resultatet forteller lærerne om utfordring når de gir for mye omsorg og «puter under armene» hvor det kan gi negative konsekvenser for elevens utvikling. Videre vil for høye krav fra systemet for eksempel karakterer og beståttforventninger i fagene kunne medføre manglende omsorg og stress for elevene. Noe som forstås kompliserer støtten de gir. Trygg tilknytning fra lærer gir elevene forutsetninger for å lære (Answorth, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969, referert i; Vaaland & Ertesvåg, 2020, s. 39), hvor dette kan se ut til er et krevende arbeid. En kan dermed reflektere lærerstøtten som et uoverkommelig ideal å innfri. Resultatene viser at høye krav og høyt læringsfokus skaper utfordringer for de emosjonelt sårbare hvor de kjenner på utrygghet, stress som kan lede til ufrivillig skolefravær. Dette viser behovet for økt fokus på emosjonell støtte gjennom sensitiv og klimafokusert lærer (Vaaland og Ertesvåg, 2020, s 42). Lærerne forteller at de sårbare elevene benytter mobilen som trygg base som mange ellers i samfunnet. Resultatet viser at det er særlig utfordrende å ta mobilen fra disse elevene. Fordi elevene sier mobilen, gjør dem tryggere. Her reflekterer lærerne over at det er fort gjort å se de sårbare elevene for mye. Yrkesfaglærerne opplever at elevene har for lite krav til seg generelt, ikke bare i skolen. Dermed forstås det at det er krevende å sette for høye krav, balansen blir utfordrende. Lærerne er videre opptatt at elevene speiler de voksne, der lærerne viser omsorg og krav for at elevene skal vise omsorg og sette krav. Lærerne reflekterer at de behøver å sette høye krav, selv om elevene er sårbare. De forteller

at de ikke vil bli ettergivende. Lærerne vil ha høye forventninger, samtidig som elevene får tilpasset avtaler. Noe som indikerer at systemet bør endres og ressursene økes for å trygge alle de emosjonelt sårbare elevene som strever med skolefravær. Ifølge barneombudet er det fremdeles for lite og mangelfull informasjon, oppfølging og tilrettelegging for elever som strever med skolefravær (Eng, 2024). Resultatet viste læreres refleksjon over egen praksis og endringsbehov der de sa elever bør få vesentlig større hjelp av helse før de kommer tilbake i klassen. Yrkesfaglærerne fokuserte på klasseledelse og trygge rammer. Ved å benytte TTI-rammeverket, vise omsorg og skape gode relasjoner av kvalitet kan de oppnå tryggere elever som kan lære.

## 6.0 Avslutning

Denne studien ga en innsikt i 5 yrkesfaglæreres støtte til emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær. Relasjonskvalitet fremkom som essensiell for å gi støtte til emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær som sammenfaller med TTI-rammeverkets Pianta, Hamre & Mintz (2012) sitt interaksjonsfokus. Omfanget av emosjonelt sårbare elever er høyt, noe som kan utfordre lærerstøttekvaliteten. Yrkesfaglærerne erfarte det var vanskelig å vite når, hvor lenge og hvordan de skal gripe inn. De emosjonelt sårbare elevene bør ses i et helhetlig biopsykososialt perspektiv (Sameroff & Chandler, 1975). Samt ivaretas på et systemnivå (Bronfenbrenner, 1979), der det er intersubjektivitet, nok ressurser, gode rutiner og god kompetanse. Der alle nivå jobber tett sammen som et team for å ivareta de emosjonelt sårbare elevenes rettigheter til trygg utvikling og læring i skolesystemet.

### 6.1 Implikasjoner for videre praksisutvikling og forskning

Studiens implikasjoner fra resultatene og den teoretiske innsikten for videre praksis, kan tyde på at lærerne har behov for at systemet setter av mer tid, kompetanse og ressurser i arbeidet med å støtte de emosjonelt sårbare elevene. Det kan settes søkelys på å utvikle et tettere og mer rutinert samarbeid med bedre informasjonsflyt mellom elever, foreldre, lærer og støtteinstanser. Resultatene kan indikere behov for en endring i organiseringen av støtteapparatet hvor denne støtten bør komme inn i skolene, i tettere samhandling med elever og lærere.

For videre forskning kunne det være nyttig å se på et større utvalg læreres perspektiver og erfaring gjennom en kvantitativ studie, gjerne som kombinert studie med observasjon av lærernes støttende praksis. Elevens perspektiv og støttebehov kunne belyses og utforskes kvalitativt og kvantitativt. Da læreres kompetanse og støtte kan se ut til at ikke strekker til for alle elevene, kan det i tillegg forskes videre på hvilket behov lærere har av kompetanse på skolefravær, samt oppfølging av disse elevene, for å videreutvikle lærerutdanningen. Det vil også være interessant å forske mer på elevens og foreldres opplevelser av lærerens støtte og hvilket støtte behov de har. En annen vinkling kan være å se på hvorfor yrkesfaglærere som har så mye tid med elevene, har den største forekomsten av skolefravær der fraværstallene fremdeles ikke går kraftig ned. Det kunne også være interessant å studere hvilke rutiner lærere har for kartlegging og identifisering og oppfølging av elevene gjennom skoleåret, da

det virket til at disse oppfølgingene var kraftigst ved skolestart og minsket utover skoleåret. Der elevene også ofte droppet ut litt utover skoleåret. Det kan utforskes både kvalitativt og kvantitativt for hvilke utfordringer skolen har i organisering, kartlegging og rutiner for oppfølging.

## 6.2 Studiens styrker og begrensninger

Studiens styrke var at den kan gi et nyansert subjektivt innblikk i et utvalg læreres livsverden. Gjennom synspunkter og erfaringer på hvordan de støtter emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær. Studien kan bidra til å øke bevissthet rundt lærerstøtten og behovet for videre praksis og kunnskapsutvikling innen skolefraværproblematikken. Studiens resultat kan ha overføringsverdi i form av at man kan se at de samme fokusområdene lærerne løfter frem også kan være til støtte for ledere og ansatte i arbeidslivet med fraværproblematikk. For å hente frem denne studiens begrensninger presiseres det at det ble kun utført et lite utvalg som ikke lar seg generalisere. I intervjuene kan man heller ikke vite om informantene faktisk praktiserer slik de beskriver at de gjør. Valg og gjennomføring av denne studien vil speiles av førstegangserfæringsnivået og evne til å løfte lærerperspektivet, samt begrense egen forforståelse. Andre masterforfattere ville tatt andre valg. Nå mot slutten av oppgaven blir det tydelig at en ville prioritert noe annerledes med ny innsikt og erfaring.



## 7.0 Litteraturliste

- Allen, J., Hamre, B. K., Pianta, R. C., Gregory, A., Mikami, A., & Lun, J. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement With the Classroom Assessment Scoring System—Secondary". *School psychology*.  
<https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/02796015.2013.12087492>
- Barnekonvensjonen*. (1989). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Barneombudet. (2024). *One size fits all?* <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/one-size-fits-all>
- Berg Nielsen, T. (2010). Følsom, formbar og uferdig: Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. I M.-A. Sørli, E. Befring, & I. Frønes (Red.), *Sårbare unge* (s. 75–85).
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach. *Annual Review of Psychology*, *1*, 711–731.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *2*, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological system theory*. Annuals of child development.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publications.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human* (U. Bronfenbrenner, Red.). Sage Publications.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). *The Bioecological Model of Human Development*.

Brottveit, G. (2018a). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder, Kap 7. I L. Del Busso, *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 84–106). Gyldendal akademisk.

Brottveit, G. (2018b). Hermeneutikk og vitenskap, Kap 2. I L. Del Busso, *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32–45). Gyldendal akademisk.

Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever: Kap 2. I E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17–36). Universitetsforlaget.

Bru, E., & Cosmovici, E. I. (2016). *Psykisk helse i skolen* (K. Øverland, Red.). Universitetsforlaget.

*Connect learn belong / Øk nærværet med AV1 skoleroboter.* (u.å.). Hentet 7. juni 2024, fra [https://www.noisolation.com/no?utm\\_source=google&utm\\_medium=display&utm\\_campaign=sciad-AV1-norway-norwegian-pmax&utm\\_term=&utm\\_campaign=Sciad+-+AV1+-+Norway+-+Norwegian+-+Pmax&utm\\_source=adwords&utm\\_medium=ppc&hsa\\_acc=1354253027&hsa\\_cam=20807669916&hsa\\_grp=&hsa\\_ad=&hsa\\_src=x&hsa\\_tgt=&hsa\\_kw=&hsa\\_mt=&hsa\\_net=adwords&hsa\\_ver=3&gad\\_source=1&gclid=EAJaIQobChMI1tnG9eDIhgMVuFaRBR257wRvEAAYASAAEgKQBfD\\_BwE](https://www.noisolation.com/no?utm_source=google&utm_medium=display&utm_campaign=sciad-AV1-norway-norwegian-pmax&utm_term=&utm_campaign=Sciad+-+AV1+-+Norway+-+Norwegian+-+Pmax&utm_source=adwords&utm_medium=ppc&hsa_acc=1354253027&hsa_cam=20807669916&hsa_grp=&hsa_ad=&hsa_src=x&hsa_tgt=&hsa_kw=&hsa_mt=&hsa_net=adwords&hsa_ver=3&gad_source=1&gclid=EAJaIQobChMI1tnG9eDIhgMVuFaRBR257wRvEAAYASAAEgKQBfD_BwE)

Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021).

*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*.

Cappelen Damm høyskoleforlag.

Eng, I. B. (2024). Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/aktuelt/debatt/lytt-til-dem-som-uteblir>

Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors.

*European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363–383.

<https://doi.org/10.1007/BF03173508>

Frønes, I. (2008). Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering. *Barn*, 1, 9–25.

Gilje, N., & Grimen, H. (1995). Hermeneutikk: Forståelse og mening. I

*Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Glaser, V. (2018). Grunnlaget for barns utvikling: Kap 1. I M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 11–23). Fagbokforlaget.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & DeCoster, J. (2013). Teaching through interactions. *The elementary school journal*, 113(4).

Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.

Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring-detsosiale aspektet ved skolen. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (1. utgave, s. 125–146).

Fagbokforlaget.

- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian journal of educational research*, 3, 316–336.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., & Rye, M. (2023). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket: VIP-Makkerskap (1. utg.). 15. <https://doi.org/10.7557/25.6908>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, M., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 1, 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Idsøe, E. C. (2017). *Mobbetferd i barnehagen: Temaforståelse, forebygging, tiltak*. Cappelen Damm akademisk.
- 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*, 1, 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Johannesen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *RIKTIG Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. (NOU 2015:2).  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, november 8). *Meld. St. 6 (2019–2020)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *3.2 Undervisning og tilpasset opplæring | udir.no*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2021). *Barn i risiko*. Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2022). Transaksjonsmodellen for barns utvikling og Bronfenbreners bioøkologiske teori: Kap 2. I Ø. Kvello, R. Karlsdottir, & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi. Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon*. (s. 31–50). Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2015). Sårbare elever i skolen—Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet. *Utdanningsforskning.no*, 1–17.
- Malterud, K., Volkert, D. S., & Guassora, A. D. (2016). Eksempelstørrelse i kvalitativt intervju studier: Veiledet av informasjonskraft. *Sagepub.com*, 1753–1760.  
<https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Maxwell, J., A. (2009). Designing a qualitative Study. I *The SAGE handbook of applied social research methods* (2nd ed., s. 214–250).
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. Kap 1. I E. Roland, U. V. Midthassel, S. K. Ertesvåg, & E. Bru, *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11–16). Universitetsforlaget.
- Når skolen blir utrygg* | *Conexus*. (2023, april 25). <https://www.conexus.net/artikler/nar-skolen-blir-utrygg/>
- Ohna, S. E. (2001). Metode. I S. E. Ohna, *Å skape et selv: Døves fortellinger om interaksjoner med hørende* (Bd. 18, s. s. 91-134). Unipub.
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*—*Lovdata* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>

- Overland, T., & Nordahl, T. (2021). *Tilpassa opplæring og inkluderende støttesystemer- Høyt læringsutbytte for alle elever* (5. utg.). Gyldendal norsk forlag.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American psychological association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. CLASS. Secondary manual. Brookes*. Teachstone.
- Repstad, K., Ruhaven, I., & Smith-Gahrsen, M. (2021). *Studentaktiv undervisning*. Fagbokforlaget.
- Repstad, K., & Tallaksen, I. M. (2019). *Variert undervisning- mer læring*. fagbokforlaget.
- Roland, E. (Red.). (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Universitetsforlaget.
- Saljö, R. (2015). *Læring en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm akademisk.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American psychological association.
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Sameroff, A., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. I *Review of child development reasearch* (Bd. 4, s. 187–244). University of chicago press.
- Silverman, D. (2014). What is Qualitative Research? I *Interpreting qualitative data* (5. utg.). SAGE.

- SSB. (2021). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Statistisk sentralbyrå.  
<https://www.ssb.no/utdanning/videregående-utdanning/statistikk/gjennomføring-i-videregående-opplaering>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Støtte fra lærer*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Stotte-fra-larer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *3. Dokumentert og udokumentert fravær*.  
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleiere/3/>
- Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2020). Komplekse klasseromsprosesser-et begrepsapparat for treffsikker beskrivelse av klasserommet: Kap 2. I S. K. Ertesvåg & R. M. Sølvik (Red.), *Ledelse i klasserommet—Undervisningskvalitet fra teori til praksis* (1. utgave, s. 35–58). Cappelen Damm akademisk.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching education (Columbia, S.C.)*, 2, 113–131.  
<https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838>

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1 Informasjonsskriv

#### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «En kvalitativ studie om hvordan lærere støtter emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær?»

Gjennom dette skrivet blir du forespurt om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på lærerstøtte til elever som strever med å være på skolen. Hensikten er å få innsikt i og økt kunnskap om hvordan lærere støtter elever som er emosjonelt sårbare og hvordan de jobber spesielt for at elevene skal mestre det å være på skolen. Dette skrivet innebærer informasjon om målene for prosjektet og hva en deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Våren 2024 MSPMAS-emne innebærer gjennomføring av en masteroppgave med et forskningsprosjekt innenfor det spesialpedagogiske fagområdet. Studien vil omhandle emosjonelt sårbare elever, skolefravær og lærerstøtte. For at elever skal lære og utvikle seg er det nødvendig at de er til stede og trives i skolen. Noen elever er emosjonelt sårbare og har av ulike grunner vanskelig for å være på skolen. Oppgaven vil sette søkelys på relasjon lærer-elev og interaksjoner hvor det ønskes innsikt i lærerens erfaring og tanker rundt støtten de gir sårbare elever. Hovedvekten vil derfor være på de elevene som er emosjonelt sårbare, som strever med å gå på skolen. Deretter vil den pedagogiske innsikten og informasjonen som deles bli analysert, belyst og diskutert. Problemstillingen som gjennom forskningsprosjektet skal besvares er «Hvordan støtter lærer emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær?».

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger ved veileder Joachim Kolnes og masterstudent Laila Rørheim er ansvarlig for prosjektet. Studien er meldt til NSD (Personvernombudet for forskning) og har derfra blitt godkjent.



### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

5 lærere i videregående skole er valgt og får en henvendelse om å delta i forskningsprosjektet fordi de har erfaring fra feltet det forskes på. I den forbindelse vil du inviteres til å delta som informant da dine kunnskaper og kompetanse med sårbare elever i videregående skole anses som relevant bidrag til å besvare denne studiens forskningsspørsmål.

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

Denne studiens metodevalg innebærer datainnsamling gjennom et kvalitativt intervju der det innhentes data. Under intervjuet vil jeg vil ta opp samtalen som lydfil og notere underveis. Intervjuet regnes å vare ca. 45-60 minutter.

### **Det er frivillig å delta**

Å delta i denne studien er frivillig. Dersom du tar et valg om å delta kan du når som helst trekke samtykke om deltakelse i studien, uten å oppgi grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Opplysninger om deg vil kun benyttes til formålet som beskrives i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil ditt navn og kontaktopplysninger anonymiseres ved å erstatte navnet med en kode som lagres på en egen navneliste og listen vil holdes adskilt fra øvrige data. Lagring av datamaterialet foregår i henhold til universitetet i Stavangers retningslinjer for personvern. Opplysningene som innhentes vil brukes til formålet som er forklart der alle opplysninger behandles konfidensielt og etter personvernregelverket. Deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon av masteroppgaven da informantene vil tildeles andre navn og personopplysninger vil endres. Det er bare masterstudent Laila Rørheim og veileder Joachim Kolnes som har tilgang til informasjon du gir.

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

Informasjon som innhentes og lydfiler vil slettes når prosjektet etter planen skal være over 31. januar 2025 og vil frem til da være utilgjengelig for uvedkommende.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Stavanger, veileder Joachim Kolnes [joachim.kolnes@uis.no](mailto:joachim.kolnes@uis.no) eller student Laila Rørheim [laila.rorheim@uis.no](mailto:laila.rorheim@uis.no)
- Vårt personvernombud ved Universitetet i Stavanger på e-post: [personvernombudet@uis.no](mailto:personvernombudet@uis.no).  
Ved Rolf Jegervatten 51833081.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

*Med vennlig hilsen*

Prosjektansvarlig:

Veileder: *Joachim Kolnes*

Masterstudent: *Laila Rørheim*

-----

-----

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Lærer støtte til emosjonelt sårbare elever som strever med å gå på skolen**» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju med lydopptak
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# INTERVJUGUIDE

### **Problemstilling:**

«Hvordan støtter lærer emosjonelt sårbare elever som strever med skolefravær?».

### **Takk**

Først vil jeg si takk for at du ville stille til intervju. Som masterstudent skal jeg denne våren skrive om temaet skolefravær, der fokuset vil være på støtten lærer gir til elever som er emosjonelt sårbare og som strever med å gå på skolen. I den forbindelse ønsker jeg at du deler dine erfaringer, refleksjoner og opplevelser, samt hvordan du vektlegger i støtten til elevene. Temaene jeg vil intervju deg om er; forståelse, identifisering, kartlegging, handlingskompetanse, utfordringer, samarbeid og profesjonsutvikling.

### **Anonymitet**

Besvarelsen du gir vil anonymiseres og vil ikke kunne gjenkjennes i fremstillingen av resultatet. Samtykket kan du når som helst trekke tilbake uten å oppgi noen grunn for det, du kan også unnlate å svare på spørsmål som du ikke ønsker å besvare.

### **Taushetsplikten**

Det er fint om du kan la all informasjon som du gir i intervjuet utelate informasjon som kan identifisere elever, foresatte eller andre i organisasjonen.

### **Rolig oppstart**

- Vil du innledningsvis fortelle om din faglige bakgrunn?

- Hvor lang erfaring har du som lærer?
- Fortell gjerne litt om hvorfor du ble lærer?
- Hvordan erfarer du det å være lærer i videregående i dag? Er det endringer i forhold til når du startet?

### Forståelse, identifisering og kartlegging

- **Hva legger du i begrepet sårbare elever? Har du erfart at noen elever er særlig sårbare? Årsaker? Tegn?**
- *Hva vil du vektlegge i dine relasjoner til elever som er i en sårbar situasjon? Hvordan tenker du elevene opplever deg og din tilnærming? Erfarer du noen utfordringer?*
- *Hvilke kompetanse og egenskaper mener du er viktig hos lærer i denne sammenheng?*
- **Hvordan ville du forklart skolefravær og skolevegring? Er skulk det same? Årsaker? Tegn? Kartlegging?**
- *Hvordan tenker du skolevegring kan oppleves for eleven? Hva vil det innebære for deg som lærer da?*
- *Ser du noen sammenheng mellom emosjonelt sårbare og skolevegring?*
- *Hvorfor tror du noen elever strever med å gå på skolen? Hva kan bli konsekvensene på sikt?*

### Henvising og intervensjon

- **Når tenker du det er viktig å henvise videre til rektor og andre støtteinstanser? Hvilke?**
- *Hvilke rettigheter kjenner du til at eleven har i skolen? Hvilke rutiner brukes i skolen for å støtte de emosjonelt sårbare elevenes rettigheter?*
- *Hva tror du konsekvensene av manglende intervensjon og støtte kan medføre på kort og lang sikt?*

### Lærer støtte og tilpasning

- **Hva legger du i begrepet lærerstøtte? Hvilken betydning tror du god lærerstøtte har for emosjonelt sårbare elever som viser tegn til skolevegning?**
- *Kan du gi et eksempel på en situasjon hvor du ga emosjonell støtte til en sårbar elev? Hvordan håndterte du det? Oppfølging?*
- *Hvordan vil du støtte elevens faglige behov? Eksempel? Sosiale behov? Eksempel?*
  - Hvordan vil du tilpasse og variere undervisningen? Metoder? Læringsaktiviteter?*
  - Hvordan skape forutsigbarhet? Hvilke instruksjoner vil du gi til elev?*
  - Hvordan vil du legge til rette for et mestringsorientert læringsmiljø?*
  - Kan du beskrive noen strategier du bruker for å fremme en inkluderende og respektfull klassekultur?*
  - Hvordan vil du organisere klasserommet for å imøtekomme behovene til emosjonelt sårbare elever? Og for å opprettholde et positivt og produktivt læringsmiljø? Erfarer du noen utfordringer i den forbindelse?*


### **Samarbeid og profesjonsutvikling**

- **Hvordan opplever du samarbeid med kollegaer og andre instanser for å dele kunnskap, holdninger og praksiserfaringer knyttet til å håndtere sårbare og skolevegning? Eksempel?**
- *Kan du gi et eksempel på et samarbeid med andre faginstanser (PPT, rådgiver, spesialpedagog)?*
- *Hvordan legger du til rette for et godt samarbeid med foreldre i det å støtte eleven? Eksempel?*
- *Hva kan være utfordrende i møte med sårbare elever, og foreldre til elever som ikke møter på skolen? Eksempel?*

Vil du avslutningsvis oppsummere 3 tiltak eller faktorer du opplever er det viktigste lærer kan gjøre i å støtte emosjonelt sårbare elever som vegrer seg for å gå på skole?



Hvordan opplevde du intervjuet? Er det ellers noe du vil tilføye eller som du tenker på?

## 8.3 Vedlegg 3 SIKT godkjenning

 Norsk ▾ Laila Rørheim ▾

[Meldeskjema](#) / [Sammenhengen mellom emosjonelt sårbare elever og skolevegring, - med lærerstøtte...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 686886	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 31.01.2024
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Tittel**  
Sammenhengen mellom emosjonelt sårbare elever og skolevegring, - med lærerstøtte som beskyttelsesfaktor mot skolevegring i vgs

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

**Prosjektansvarlig**  
Joachim Kolnes


**Student**  
Laila

**Prosjektperiode**  
08.01.2024 - 31.01.2025

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.01.2025.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN  
SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**TAUSHETSPLIKT**  
Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**  
Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**  
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**  
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## 8.4 Vedlegg 4 Temaoversikt

Lærers støttende posisjon	Betydningen av en god Relasjon	Kartlegging for mestring	Betydningen av god dialog	Å skape trygghet
<b>Yrkesfaglærer-rollen</b> (kontaktlæreransvar, fordeler- mer tid og praksis med elevene)	<b>Se og møte eleven</b> (grunnleggende behov, forutsetning for å kunne lære, livsmestringsfaktor/beskyttelsesfaktor)	<b>Identifisere</b> (Vurdere/gi tilbakemelding, kartlegge og henvise)	<b>Elevers ønsker</b> (elevmedvirkning, eleven må ville selv, dialog/utfordringer)	<b>Forutsigbarhet</b> (avtaler, trygg ledsager og trygge overganger)
<b>Forståelse for de emosjonelt sårbare elevene</b> (skolefraværet og bagasjen de bærer)	<b>Gode intensjoner i interaksjoner</b> (ektefølt, handlingsrom, strekke seg langt)	<b>Tilpassing og tilrettelegging</b> (realistiske mål, balansere krav og forventninger)	<b>Foreldresamarbeid og hjemmeforhold</b> (Støtte, kartlegge behov, dialog/utfordringer)	<b>Trygt makkerskap</b> (bli kjent gradvis eksponering, godt klassemiljø)
<b>Kjennskap til ulike sårbarheter</b> (ulik styrke i sårbarhet)	<b>Bekreft og anerkjenne</b> (trekke inn eleven, elevressurser og interesser)	<b>Motivere og bygge mestring</b> (bekrefte, løfte, anerkjenne)	<b>Laget rundt eleven</b> (eksterne instanser, skolens team, dialog/informasjonsflyt)	<b>Sensitiv lærer</b> (Rollemodell, sosial kompetanse, varm og omsorgsfull)
<b>Tanker og begrunnelser for tema</b>				
Temaet oppsto som følge av vektleggingen av at lærer mente de hadde en unik posisjon for å støtte sårbare elever. Gjennom gode holdninger, tid og praktisk arbeid med elevene. Forståelse og kunnskap om de ulike risikofaktorer og kjennskap til ulike årsaker til fravær.	Dette temaet oppsto med utgangspunkt i at lærerne vektla betydningen av relasjon og interaksjon som selve fundamentet og forutsetningen for at eleven skulle kunne lære, i sine uttalelser. De vektla det å se og møte eleven anerkjennende, med en ektefølt intensjon. Relasjon var også et naturlig tema en tenkte ville bli viktig i startfasen av oppgaven. Bekreft kommer frem både her og i tema 2.	Dette temaet oppsto ut ifra at lærerne var opptatt av å trekke frem elevens mestring for videre motivasjon, der krav og forventninger måtte tilpasses uten «å legge puter under armene» gjennom balanse.	Dialog, prat og samtaler dukket opp hyppig i hele datasettet og var tidlig et tydelig, men spredt tema. Det var et av de første temaene som oppsto, men utfordringen var å samle det under et tema. Både <i>dialog, prat og samtale</i> ble benyttet og disse ble tolket til å kunne sammenslås til et og samme tema.	Trygghet var et tema som tydelig oppsto hyppig og notert allerede under intervjuene. Videre i analyseprosessen ble det oppdaget krysskoding der både <i>makkerskap</i> og <i>forutsigbarhet</i> ofte dukket opp i samme uttalelser, der <i>omsorg</i> også senere naturlig ble koplet inn. Fordi de snakker om overganger og trygghet og forutsigbarhet i fortellingene.

Tabell 2 Temaoversikt