



UiT Norges arktiske universitet

Det helsevitenskapelige fakultet – Institutt for psykologi

**Virksomme faktorer og hindringer i arbeid med unge med problematisk skolefravær: En kvalitativ studie av hjelperes perspektiv**

**Facilitating factors and obstacles in working with young people with problematic school absenteeism: A qualitative inquiry with professional helpers**

Andrea Ness Hammer og Idun Heiret

PSY-2901 Hovedoppgave, Candidatus psychologiae

Tromsø – desember 2021



**Virksomme faktorer og hindringer i arbeid med unge med problematisk skolefravær:**

**En kvalitativ studie av hjelperes perspektiv**

**Facilitating factors and obstacles in working with young people with problematic school  
absenteeism: A qualitative inquiry with professional helpers**

Andrea Ness Hammer og Idun Heiret

Institutt for psykologi – Det helsevitenskapelige fakultet

PSY-2901: Hovedoppgave, Candidatus psychologiae

Hovedveileder: Toril Sørheim Nilsen

Biveileder: Jørgen Sundby

Desember 2021

UiT Norges Arktiske Universitet

## Forord

Planlegging og forberedelser av forskningsprosjektet ble påbegynt våren 2021. Hovedveileder var Toril Sørheim Nilsen, førsteamanuensis og psykologspesialist i klinisk barne- og ungdomspsykologi. Biveileder var Jørgen Sundby, universitetslektor og psykologspesialist med fordypning i nevropsykologi. Veilederne har bistått i utformingen av forskningsprosjektet og den skriftlige oppgaven. I tillegg mottok vi metodisk veiledning i kvalitativ innholdsanalyse av Geir Lorem, professor ved Institutt for psykologi, UiT.

I samråd med hovedveileder ble vi enige om at temaet for oppgaven skulle være problematisk skolefravær hos unge. Vi ønsket å skrive om dette fordi det virket spennende og er særlig aktuelt nå, ettersom skolefravær har fått økt oppmerksomhet under koronapandemien. Begge veilederne hadde også kunnskap og erfaring med tematikken. Vår studie er både en selvstendig empirisk undersøkelse, og del av en forberedelse til en planlagt nasjonal intervensjonsstudie som hovedveileder er med på å utforme. Kunnskap fra vår studie kan bidra til å belyse hvordan intervensjonsstudien bør utformes og optimaliseres. Vi avgrenset oppgaven til å kun omhandle skolefravær i grunnskolen, og ikke i videregående. Dette fordi grunnskolen og videregående har forskjellige systemer for håndtering av skolefravær. Deltakerne fortalte dessuten nesten utelukkende om arbeid med skolefravær i grunnskolen. Vi har samarbeidet om alle delene i prosjektet, både forberedelser til studien, gjennomføring av intervjuer, dataanalyse og oppgaveskriving.

Vi ønsker å takke deltakerne som har bidratt til studien. De har bidratt til videre utvikling av kunnskap om hva som kan hjelpe unge med fraværspromblematikk. Vi vil også takke begge veilederne for god veiledning, oppfølging og engasjement underveis i arbeidsprosessen. Til slutt vil vi takke Geir Lorem for at han har tatt seg tid til å gi oss grundig opplæring i kvalitativ innholdsanalyse, selv om han ikke har hatt veilederansvar for oss.

## Sammendrag

Formålet med studien var å gjøre en kvalitativ undersøkelse av erfarne hjelperes oppfatning av virksomme faktorer og hindringer i arbeid med unge med problematisk skolefravær. Studien undersøkte også hvordan koronapandemien har påvirket denne gruppen. Utvalget bestod av åtte hjelpere som jobber regelmessig med fraværspromatikk i første- og andrelinjetjenesten. Datamaterialet ble samlet inn ved hjelp av semistrukturerte, individuelle intervjuer, og datamateriale ble analysert ved hjelp av innholdsanalyse. Resultatene identifiserte virksomme faktorer og hindringer på fire områder; 1) i hjelpesystemet, 2) ved de unge, 3) ved familien og 4) ved skolen. Felles forståelse av den unges problematikk, gode samarbeidsrelasjoner, og en fremoverlent skole var noen av faktorene deltakerne opplevde som virksomt i arbeidet med skolefravær. Psykiske helseplager hos den unge og foreldre, og manglende rutiner for fraværsføring og oppfølging i skolen var noen av hindringene de fortalte om. I tillegg viste resultatene at koronapandemien kan ha bidratt til å øke skolefravær hos unge, og noen kan ha fått det bedre. Dette blant annet på grunn av økt individuell tilrettelegging på skolen under pandemien. Denne studien synliggjør hva som kan være nyttig å fokusere på for å gjøre arbeidet med skolefravær mer effektivt, og hva koronapandemien kan lære oss om hva unge med problematisk skolefravær trenger.

## Innledning

Skolegang er nødvendig for å sikre barn og unge utvikling av kunnskap, ferdigheter, gode holdninger, og forutsetninger for samfunnsdeltakelse og mestring av voksenlivet (Opplæringslova, 1998). Til tross for at barn og unge i Norge har både rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998), er skolefravær et problem for mange (Havik, 2018). Skolefravær kan være negativt for unges normalutvikling, skoleprestasjoner, mentale helse og fremtidige jobbmuligheter (Havik et al., 2015). Under koronapandemien har smittevernstiltak, som hjemmeundervisning og korhortinndelinger påvirket skolehverdagen til unge. Det er foreløpig få studier som undersøker effekten av koronapandemien på unge med problematisk skolefravær (Nathwani et al., 2021). For å få økt kunnskap om hva som kan hjelpe unge med fraværproblematikk, ønsket vi å undersøke hva hjelpere oppfatter som virksomme faktorer og hindringer i arbeid med disse unge. I tillegg ønsket vi å undersøke hvordan koronapandemien har påvirket denne gruppen.

Vi vil i denne oppgaven bruke betegnelsen «unge» når vi omtaler barn og ungdom sammen. Vi vil bruke betegnelsen «elev» når vi omtaler unge i skolesammenheng.

### Definisjoner av skolefravær

Skolefravær er en samlebetegnelse på unge som er borte fra skolen (Kearney, 2016), og har blitt forsket på innenfor ulike faglige rammeverk. Dette har ført til forskjellige forståelser av hva problematisk skolefravær er (Kearney, 2008a). I forsøk på å skape tverrfaglig enighet fremmet Kearney (2008a) et skille mellom problematisk og uproblematisk skolefravær, samt ulike kriterier for å skille mellom disse. Uproblematisk skolefravær er korttidsfravær og midlertidig fravær som vurderes som gyldig av både foreldre og lærere. Det er sjelden ødeleggende for eleven, og kan ofte kompenseres for. Uproblematisk fravær kan skyldes sykdom, religiøse helligdager og arrangementer, eller farlige værforhold (Kearney, 2008a).

Problematisk skolefravær defineres på bakgrunn av følgende kriterier; 1) eleven har gått glipp av minst 25 prosent av undervisningen de siste to ukene, 2) eleven har hatt alvorlige vansker med å gå på skolen de siste to ukene, noe som har hatt betydelig påvirkning på hverdagsrutiner, og 3) eleven har vært borte fra skolen i minst 10 dager over en periode på 15 uker. Én fraværsdag defineres som at den unge har gått glipp av 25 prosent av en undervisningsdag. Disse kriteriene ble ifølge Kearney (2008a) bestemt for å ekskludere uproblematisk fravær, identifisere problemet tidlig, og tillate intervensjoner gjennom hele semesteret. I tillegg var kriteriene ment å fange ulike typer problematisk fravær (Kearney, 2008a). Til tross for at Kearneys definisjon og kriterier for problematisk skolefravær er mye brukt, er det uenigheter om hvorvidt kategoriseringen og kriteriene er gode nok (Heyne et al., 2019).

Det har også vært uenigheter om hvordan ulike typer skolefravær bør differensieres. Det har derfor blitt utviklet flere definisjoner og begreper for ulike typer skolefravær, som gjerne brukes om hverandre (Heyne et al., 2019). Dette har ført til at ulike forståelser av skolefravær har blitt vanskelig å sammenstille, og at intervensjoner for å redusere skolefravær ofte er ukoordinerte (Kearney, 2008a).

«School attendance problems (SAPs)» er en samlebetegnelse og et hjelpemiddel for å klassifisere ulike typer problematisk skolefravær (Heyne et al., 2019). Ifølge Heyne et al. (2019) kan det skilles mellom noen fremtredende typer; skolevegring, skulk, foreldremotivert fravær og skoleeksklusjon (Heyne et al., 2019).

Skolevegring kan defineres på bakgrunn av følgende kriterier; 1) eleven er motvillig til å gå på skolen, noe som kan føre til langtidsfravær, 2) eleven oppholder seg oftest hjemme i skoletiden, noe foreldrene gjerne er klar over, 3) eleven blir emosjonelt opprørt i forbindelse med å skulle dra på skolen, kan bli engstelig og få somatiske plager, 4) eleven har ikke alvorlig antisosial atferd, og 5) foreldrene har forsøkt å hjelpe eleven på skolen uten å lykkes.

Elever med skolevegring ønsker gjerne å gå på skolen, men har vansker med å få det til (Havik, 2018).

I motsetning til skolevegring innebærer skulk at eleven er borte fra skolen hele dagen eller deler av den, uten gyldig grunn, og ofte uten at foreldrene er klar over det (Heyne et al., 2019). Ifølge Havik (2018) kjennetegnes elever som skulker av at de misliker skolen, er lite interessert eller motivert for skolearbeid, og mer tiltrukket av aktiviteter utenfor skolen. Skulk er sjelden assosiert med angst for å gå på skolen, men ofte med generelle atferdsforstyrrelser og antisosiale egenskaper (Havik, 2018).

Ifølge Heyne et al. (2019) innebærer en tredje type fravær, foreldremotivert fravær, at den unges skolefravær primært er motivert av foreldrene, fremfor av den unge selv. Det kan for eksempel innebære at foreldrene holder den unge hjemme på grunn av eget behov for assistanse til husarbeid, eller pass av yngre søsken. Det kan også innebære at de ikke forsøker i særlig grad å få den unge på skolen, eller at de forsøker å beskytte den unge fra innbilte eller reelle trusler på skolen (Heyne et al., 2019).

Skoleeksklusjon er nok en type problematisk skolefravær som innebærer at skolen gjør bestemmelser som medvirker til at eleven får skolefravær. Det innebærer at skolen for eksempel gjør bestemmelser utenfor anbefalte retningslinjer, eller som er i uoverensstemmelse med elevens behov. Skoleeksklusjon kan også innebære at skolen viser manglende vilje eller evne til å tilrettelegge for elever med spesielle behov, eller utviser elever uten lovlig grunnlag (Heyne et al., 2019).

I Norge, Sverige, Danmark og Finland finnes det ikke nasjonale definisjoner av problematisk skolefravær og SAPs. Det synliggjøres i den første delrapporten til Erasmusprosjektet som omhandler forståelse og håndtering av skolefravær i de nordiske landene (Palmu et al., 2021). Lokale- og kommunale myndigheter opererer derfor ofte med egne og ulike definisjoner av skolefravær. Det gjør at fravær identifiseres og registreres på

bakgrunn av forskjellige definisjoner, både i Norge og i de andre landene. I rapporten anbefales det at det bør utvikles enten nordiske eller nasjonale definisjoner av skolefravær (Palmu et al., 2021), noe som har støtte i forskningslitteratur (Gentle-Genitty et al., 2015; Heyne et al., 2019). Tydelige definisjoner kan gi en bedre forståelse av hvilke intervensjoner som er hensiktsmessige for ulike typer SAPs (Heyne et al., 2019).

Videre i denne oppgaven vil vi benytte definisjonene på SAPs og problematisk skolefravær. Vi vil også benytte betegnelsen “fraværproblematikk” for å favne fravær som ikke stemmer nøyaktig overens med disse definisjonene.

### **Prosedyrer for fraværsføring og forekomst av skolefravær**

Ifølge opplæringsloven er norske kommuner pliktige til å sikre grunnskoleopplæring til alle innbyggere (Opplæringslova, 1998). En utfordring er imidlertid at det ikke finnes nasjonale retningslinjer for fraværsføring eller et nasjonalt register over skolefravær i Norge. På grunn av mangelen på retningslinjer og fraværregistre finnes det få tall over forekomst av skolefravær (Palmu et al., 2021). Noen undersøkelser gir imidlertid et bilde av forekomsten av skolefravær i Norge.

En norsk studie av over 5000 skoleelever i 6.-10. klasse viste fraværsmønstre i norske skoler. Omtrent 70 prosent av elevene hadde vært borte mer enn én dag de siste tre månedene, og nesten 20 prosent hadde vært borte mer enn 5 dager. 3,9 prosent hadde vært borte mer enn 10 dager de siste tre månedene, noe som er et høyt fravær (Havik et al., 2015).

Fagbladet «Utdanning» undersøkte tall over skolefravær i grunnskolen i 148 norske kommuner. Undersøkelsen viste at kun 5 kommuner hadde tall over skolefravær, og 27 kommuner rapporterte inn tall i forbindelse med forespørselen fra fagbladet. Undersøkelsen viste at 3,7 prosent av elevene i de 32 kommunene hadde vært borte fra skolen i over en måned (Holterman, 2018).



## **Risikofaktorer, opprettholdende faktorer, og beskyttende faktorer for problematisk skolefravær**

Skolefravær er et sammensatt problem med ulike påvirkningsfaktorer som kan være vanskelige å identifisere (Davis et al., 2019). Kartlegging av skolefraværets funksjon kan være nyttig for å identifisere opprettholdende faktorer, og indikere hvilke tiltak som kan være effektive for å øke skoledeltakelse (Kearney et al., 2019). Kearney et al. (2019) hevdet at skolefravær hovedsakelig har fire funksjoner som kan være nyttige å utrede i arbeid med skolefravær; 1) unngåelse av skolerelatert stimuli som vekker negative følelser, som engstelighet eller depresjon, 2) unngåelse av ubehagelige sosiale situasjoner, eller skolerelaterte situasjoner der man blir vurdert, 3) å få oppmerksomhet fra betydningsfulle andre, som foreldre, eller 4) å oppnå belønninger utenfor skolen, som tid med venner (Kearney et al., 2019).

Risikofaktorer for skolefravær kan være til stede ved både den unge, familien, og skolen (Ingul et al., 2019; Kearney, 2016). Kearney (2016) påpeker også at det finnes risikofaktorer ved samfunnet, som utrygge nabolag, mangel på sosial støtte og utdanningsstøtte. Risikofaktorer ved den unge kan være lav selvtillit, dårlig helse, problematiske forhold til autoritetsfigurer og traumeerfaringer (Kearney, 2016). En annen risikofaktor for skolefravær ved den unge er psykopatologi (Ingul et al., 2019; Kearney, 2016). Befolkningsbaserte studier viser at omtrent syv prosent av alle unge tilfredsstillter diagnosekriteriene til psykiske lidelser (Suren et al., 2018). Omtrent 15–20 prosent av unge mellom tre og 18 år opplever nedsatt funksjonsevne på grunn av psykiske helseplager som ikke tilfredsstillter diagnostiske kriterier. Vanskene kan likevel gå utover læring, samvær med andre og daglige gjøremål (Sletten & Bakken, 2016). Flere studier har funnet en sammenheng mellom angst og depresjon, og skolevegring (Heyne et al., 2015; Ingul et al., 2019). Omtrent halvparten av henviste unge med skolevegring oppfyller diagnosekriteriene til én eller flere

angstlidelser (Heyne et al., 2015). En systematisk litteraturgjennomgang basert på 11 studier fant også en sammenheng mellom udokumentert fravær, skulk og skolevegring, og ulike angstlidelser (Finning et al., 2019). Depresjon har også blitt assosiert med både skolevegring og skulk (Heyne et al., 2015).

Et vanlig tegn på begynnende skolevegring er dessuten at den unge klager over helseplager (Ingul et al., 2019). En norsk studie fant at selvrapporterte subjektive helseplager er en vanlig årsak til skolefravær. Slike plager kan oppleves som vondt i magen eller hodepine (Havik et al., 2015). Somatiske helseklager forekommer hos omtrent 50-80 prosent av unge med kjent skolevegring, og hos 25 prosent av unge med mild, eller begynnende skolevegring (Ingul et al., 2019).

Egenskaper og atferd ved foreldrene kan også skape risiko for skolefravær, som at de kan ha lave forventninger til barnets skoleprestasjon, dårlig kommunikasjon med skolen, dårlig oppfølging av barnet, og egen psykopatologi. Angst og depresjon hos foreldrene kan for eksempel påvirke skolefravær hos barnet (Kearney, 2016). Videre påpeker Kearney (2008b) at positiv foreldreinvolvering er nært relatert til et vellykket skoleforløp, og kan fungere som en beskyttende faktor mot skolefravær. Positiv foreldreinvolvering kan innebære å bistå i utvikling av den unges akademiske framgang, følge opp lekser og opprettholde en god relasjon til læreren (Kearney, 2008b). Kearney (2016) skiller dessuten mellom risikofaktorer ved foreldre og familien. Risikofaktorer ved familien, utover foreldrerollen, kan være familiekonflikt, skilsmisse, sykdom, arbeidsledighet og flytting (Kearney, 2016).

Risikofaktorer ved skolen kan være dårlig skolemiljø, høyt sykefravær blant lærerne, manglende fokus på elevenes mestring, dårlig system for fraværsføring, og dårlige lærer-elevrelasjoner. En god relasjon mellom lærer og elev er positivt for den unges skoledeltakelse, og kan fungere som en beskyttende faktor mot skolefravær (Bø & Hovdenak, 2014; Havik, 2018). En god lærer-elevrelasjon forutsetter at læreren viser elevene både emosjonell- og

organisatorisk støtte. Emosjonell støtte innebærer å formidle omsorg utover det faglige, og god kommunikasjon som fremmer et positivt klassemiljø og gode relasjoner. Organisatorisk støtte innebærer å tilrettelegge for et velordnet læringsmiljø med både faglig og sosial utvikling (Havik, 2018). Risikofaktorer i den unges miljø og ved den unges jevnaldrende kan også påvirke skolefravær, som at den unge er i et gjengmiljø, at den unge påvirkes til å skulke av andre, og at de blir utsatt for mobbing (Kearney, 2016).

### **Effektive tiltak og intervensjoner**

Det finnes flere forebyggende og målrettede intervensjoner mot skolefravær med evidensbasert effekt (Kearney, 2016). Vurdering og utredning av bakenforliggende vansker, risikofaktorer og funksjonen til skolefravær er for eksempel viktig for å oppdage skolefravær og iverksette tidlige intervensjoner (Havik et al., 2015). Metoder for utredning kan være atferdsobservasjoner, intervjuer og spørreskjemaer (Kearney, 2016). Funksjonsanalyse er en nyttig tilnærming for å utrede fraværets funksjon og opprettholdende faktorer. Hensikten er å redusere skolefravær ved å iverksette tilpassede tiltak mot de opprettholdende faktorene (Kearney et al., 2019).

Det kan også være hensiktsmessig å utrede tilleggsvansker som kan være relatert til fraværspromatikk, for å utvikle individuelt tilpassede intervensjoner (Kearney, 2016). Dette synliggjøres i Munkhaugen et al. (2019) sin studie av 62 grunnskoleelever med autismspekterlidelse (ASD), der 53,2 prosent også hadde skolevegring. Studien viste at symptomer på skolevegring hos unge med ASD, som emosjonelle utfordringer og atferdsvansker, kan være lett å overse. Dette fordi symptomene på skolevegring kan forveksles med utfordringer forbundet med ASD. Studien tydet på at det er hensiktsmessig å utrede eksekutive funksjoner, emosjonelle utfordringer og andre problemer hos unge med tilleggsvansker, for å oppdage mulig fraværspromatikk og iverksette tilpassede intervensjoner (Munkhaugen et al., 2019).

Psykotераapeutiske tilnæringer som psykoedukasjon, eksponeringsterapi og familieterapi er eksempler på målrettede intervensjoner for unge med problematisk skolefravær. Hensikten kan være å behandle angst, fremme foreldreferdigheter og gradvis tilbakeføre den unge til skolen (Kearney, 2016). En behandlingsmetode som har vist positiv effekt på skolevegring er kognitiv atferdsterapi (CBT). Et litteratursammendrag av åtte studier med 435 unge deltakere viste at CBT-basert behandling bidro til signifikant reduksjon av skolefravær (Maynard et al., 2018). CBT kan også redusere tilleggsproblemer, som angst og depresjon (Heyne et al., 2015). En studie undersøkte effekten av det danske intervensjonsprogrammet «Back 2 School», som er et manualbasert, transdiagnostisk CBT-program. Hensikten med programmet var å øke skoledeltakelse og redusere psykiske helseplager hos 152 unge med SAPs og psykiske lidelser (Johnsen, 2020). Intervensjonen bestod av metoder og teknikker for behandling av psykiske helseplager, som angst, depresjon og atferdsforstyrrelser. Behandlingsprogrammet ble sammenlignet med «treatment as usual» (TAU), bestående av offentlige og private behandlingstilbud. Resultatene viste ingen signifikant forskjell i skoledeltakelse hos deltakerne som fikk «Back 2 School»-intervensjonen og de som fikk «TAU»-intervensjonen. «Back 2 School»-intervensjonen hadde imidlertid positiv effekt på de unges emosjonelle problemer, atferdsproblemer, og mestringstro (Johnsen, 2020). Mestringstro viser til å ha tro på ens egne evner til å oppnå et ønsket mål (Bong & Clark, 1999).

Selv om CBT kan egne seg til behandling av en kombinasjon av psykiske helseplager og fraværspromblematikk, hevder (Heyne et al., 2015) at flere faktorer kan påvirke effekten av CBT på skolefravær. Flere studier har for eksempel funnet at effekten av CBT er dårligere for unge med alvorlig, eller langvarig fravær. Andre faktorer som kan påvirke effekten av CBT er psykopatologi hos både den unge og foreldrene, akademiske vansker hos den unge og problematiske familieforhold. CBT-tilnæringer bør derfor være brede, og for eksempel

innebære foreldreinvolvering, individual- og gruppeterapi og trening på sosiale ferdigheter, for effektiv behandling av fraværproblematikk (Heyne et al., 2015). Kraemer et al. (2002) påpeker at det også er behov for økt kunnskap om hva som påvirker effekten av andre intervensjoner mot skolefravær, samt hvem intervensjonene fungerer for, og hvorfor.

Ifølge Havik (2018) er det viktig med et godt og koordinert samarbeid mellom skole, hjem og hjelpesystem, for å oppnå fremgang i arbeidet med skolefravær. Tverrfaglig arbeid og teamarbeid kan også være nødvendig for å utarbeide effektive intervensjoner mot skolefravær (Kearney & Graczyk, 2014). Tverrfaglig og tverretattlig samarbeid kan dessuten være viktig for kompetanseoverføring (Gusgaard, 2015; Stårek, 2021). En studie viste at fagfolk opplevde slikt samarbeid som motiverende og kompetansehevende, fordi de fikk bedre faglig forståelse og innsikt i andre etaters hjelpetilbud (Gusgaard, 2015).

Til tross for at det finnes intervensjoner som har evidensbasert effekt på skolefravær, er det behov for mer forskning på området. Det illustreres i to metaanalyser av henholdsvis 22 og 74 studier som undersøkte effekten av intervensjoner på skolefravær. Intervensjonene var rettet mot den unge, skolen, hjemmet eller samfunnet, og innebar for eksempel å øke de unges akademiske ferdigheter og samarbeid mellom skole og hjem. Resultatene fra begge metaanalysene var at intervensjonene enten hadde lite, eller ingen effekt på skolefravær, og at det derfor er behov for mer forskning på effekten av intervensjoner (Eklund et al., 2020; Tanner-Smith & Wilson, 2013).

### **Koronapandemiens påvirkning på fraværproblematikk**

Noen studier har undersøkt ulike konsekvenser av koronapandemien for unge. Song et al. (2020) hevder at pandemien kan ha ført til ulike utfordringer for unge, som forstyrrelser i akademisk læring, sosial isolasjon, aversive opplevelser, traumer, og økt skjermtid. Effektene har vært større for svakerestilte unge, som utviklingshemmede og unge fra familier med lavere sosioøkonomisk status. Forfatterne uttrykker også bekymring for at mishandling og

vold mot barn kan ha økt som et resultat av nedstenging, og at hjelpeinstansene har hatt utfordringer med å komme i posisjon til å hjelpe disse barna (Song et al., 2020).

Under koronapandemien har det vært økt bruk av hjemmeundervisning i Norge. Havik og Ingul (2021) undersøkte hvordan hjemmeundervisning påvirker elever med fraværsproblematikk fra et lærerperspektiv. De påpekte at det er et kontroversielt tema, og at noen fraråder hjemmeundervisning fordi det kan øke angst og skolevegring hos noen elever. Disse elevene har likevel blitt pålagt hjemmeundervisning under pandemien som et smittevernstiltak, som har gjeldt for alle elever. Havik og Ingul (2021) konkluderte med at hjemmeundervisning ikke nødvendigvis er en passende løsning for alle unge med fraværsproblematikk.

Det norske folkehelseinstituttet publiserte i 2021 en litteraturoversikt over 81 internasjonale studier, som undersøkte konsekvenser av koronapandemien for unges liv og psykiske helse (Nøkleby et al., 2021). De fant at de fleste studiene rapporterte en nedgang i de unges skårer på livskvalitet og trivsel. Studiene viste også både faktiske og opplevde læringstap blant elever i grunnskolen og videregående. De fant både at noen unge fikk det dårligere, og at en tilsvarende andel hadde det like bra, eller bedre i forbindelse med hjemmeundervisning. Litteraturgjennomgangen tydet også på en økning av depresjonssymptomer blant de unge (Nøkleby et al., 2021). Andre studier har også konkludert med at pandemien har hatt negativ påvirkning på unges mentale helse. En studie fra Storbritannia viste en signifikant økning av mentale helseplager under pandemien. Plagene hos unge mellom fem og 16 år økte med 10,8 prosent i 2017, til 16 prosent i 2020 (Newlove-Delgado et al., 2021). Nøkleby et al. (2021) påpekte at det fremdeles mangler kunnskap om koronapandemiens langtidseffekter for unges mentale helse. Det er dessuten behov for kunnskap om hvordan koronapandemien har påvirket områder som problematisk skolefravær og akademiske prestasjoner hos unge (Nathwani et al., 2021).

## **Studiens formål og problemstillinger**

Mengden forskning på effekten av intervensjoner mot skolefravær er begrenset sammenlignet med forskningen på årsakene og konsekvensene (Eklund et al., 2020). Det er behov for bedre forståelse av hva som er virksomt og hindrende i behandling av skolefravær (Eklund et al., 2020; Havik et al., 2015), og hvordan koronapandemien har påvirket fraværproblematikk (Nathwani et al., 2021; Nøkleby et al., 2021). Det kan gi bedre forståelse av hvilke tilnærminger som egner seg i arbeidet med problematisk skolefravær. På bakgrunn av dette ønsket vi å gjennomføre en studie som kan bidra til videre undersøkelser av hvilke intervensjoner som er effektive i behandling av skolefravær.

Vår problemstilling var: Hva opplever erfarne hjelpere som virksomme faktorer og hindringer i arbeid med unge med problematisk skolefravær?

I tillegg ønsket vi å besvare følgende forskningsspørsmål: Hvordan har koronapandemien påvirket unge med problematisk skolefravær?

## **Metode**

### **Kvalitativt forskningsdesign**

Vi valgte kvalitativ metode for å besvare problemstillingen i denne studien. Kvalitativ metode egner seg til å undersøke menneskers opplevelser, erfaringer, handlinger og forståelsen av disse (Kvale & Brinkmann, 2021; Willig, 2013). Vi har valgt en fenomenologisk tilnærming, som søker kunnskap om menneskers subjektive erfaringer, og hvilke følelser, tanker og persepsjoner disse erfaringene består av (Willig, 2013). En kvalitativ, fenomenologisk tilnærming egnet seg til vår studie fordi vi ønsket dyp og nyansert informasjon om hjelpernes subjektive erfaringer.

Kvale og Brinkmann (2021) understreker at et fenomen bør beskrives og forstås gjennom en kvalitativ tilnærming, før det kan utvikles en forklarende teori om fenomenet. Denne tilnærmingen egner seg bedre til vårt formål enn kvantitativ metode, som søker å

bekreftede eller avkreftede hypoteser (Glaser & Strauss, 1967), ved å tallfeste fenomener eller undersøke forholdet mellom de (Clark-Carter, 2018; Svartdal, 2015). Med en kvalitativ studie ønsker vi å synliggjøre hvilke temaer som bør undersøkes videre i systematiserte, kvantitative behandlingsstudier.

Individuelle, semistrukturerte intervjuer ble benyttet for datainnsamling. Individuelle intervjuer tillater innsyn i personlige erfaringer, og ble valgt fremfor gruppeintervjuer for å unngå potensiell påvirkning fra andre deltakere (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006).

Semistrukturerte intervjuer tar form som en samtale, men er forankret i en intervjuguide med forhåndsbestemte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2021).

## **Utvalg**

### ***Rekruttering***

Vi gjorde et strategisk utvalg av deltakere fra en større by i Nord-Norge. Inklusjonskriteriet var at deltakerne hadde flere års erfaring fra arbeid med unge med problematisk skolefravær. Hovedveileder tok ansvar for å etablere kontakt med aktuelle fagfolk. Deltakerne ble rekruttert fra både skolevesenet, førstelinje- og andrelinjetjenesten, med mål om å få ulike perspektiver på problemstillingen. Vi vil videre bruke "hjelpesystemet" som en samlebetegnelse på alle instanser innen skolevesenet, førstelinje- og andrelinjetjenesten. Dette også for å sikre anonymisering av deltakerne.

### ***Deltakere***

Utvalget bestod av åtte deltakere, fem kvinner og tre menn. Antallet ble vurdert som tilstrekkelig i henhold til Kvale og Brinkmanns (2021) anbefalinger for metning av et tema, samt av hensyn til tidsrammen for hovedoppgaven. Deltakerne hadde enten helsefaglig-, pedagogisk- eller lærerkompetanse. Det varierte hvorvidt de kun jobbet med fraværproblematikk, eller om de også jobbet med andre utfordringer hos unge.

## **Prosedyre**



### ***Intervjuguide***

Intervjuguiden ble utformet i samarbeid med veiledere, og pilottestet med biveileder og en lærer. Innholdet i intervjuguiden ble noe justert etter pilotintervjuene. Den endelige intervjuguiden (Vedlegg A) bestod av tre deler. I den første delen informerte vi deltakerne om ulike definisjoner av SAPs som benyttes i forskningslitteraturen og i vår oppgave. Deretter ble deltakerne bedt om å fortelle om et vellykket caseeksempel i et tidslinjeperspektiv. Hensikten med dette var å få konkrete og virkelighetsnære beskrivelser av deltakernes erfaringer, fremfor generelle beskrivelser. Deltakerne ble også oppfordret til å selv definere hva en vellykket case var. Et A4-ark med en illustrert tidslinje (Vedlegg B) ble gitt til deltakerne som et hjelpemiddel. Dette for at de enklere skulle kunne fortelle kronologisk om caseeksemplet. De kunne velge å skrive på tidslinjen underveis. I den andre delen av intervjuet ble deltakerne bedt om å fortelle om et mindre vellykket caseeksempel. De ble oppfordret til å selv definere hva en ikke vellykket case var. De fikk også tildelt en ny tidslinje. I den tredje delen fikk deltakerne spørsmål om deres oppfatning av hvordan koronapandemien har påvirket problematisk skolefravær hos unge.

Intervjuguiden bestod av åpne spørsmål, og vi etterstrebet å stille de samme spørsmålene til alle deltakerne. I tillegg hadde vi forberedt aktuelle oppfølgingsspørsmål (Vedlegg C) og stilte spontane og individuelt tilpassede oppfølgingsspørsmål der det var naturlig og nødvendig. Avslutningsvis fikk deltakerne mulighet til å tilføre informasjon som de oppfattet som viktig for vår studie. De fikk også stille spørsmål og gi tilbakemelding om hvordan intervjuet fungerte. Vi gjorde noen tilpasninger basert på disse tilbakemeldingene. Deltakerne ble for eksempel gitt større frihet til å kun snakke ut ifra tidslinjen, da flere opplevde det som forstyrrende å måtte skrive på den.

### ***Gjennomføring av intervjuer***

Alle intervjuene ble gjennomført fysisk på deltakernes arbeidsplass i perioden 12.08.2021 - 15.09.2021. Intervjuene varte mellom 45 minutter til 1,5 timer. Vi gjennomførte alle intervjuene sammen og hadde ansvar for ulike deler av intervjuet. Ansvaret ble fordelt slik for å skape variasjon i intervjuet, og sikre jevn fordeling av arbeidsmengde.

## **Analyse av datamateriale**

### ***Transkribering***

Det første steget i analyseprosessen var å transkribere lydopptak av intervjuene. Dette ble gjort i tekstprogrammet Word, og vi transkriberte halvparten av intervjuene hver. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) er det viktig at transkripsjoner gjøres så likt som mulig når det er flere som transkriberer. De har utformet noen transkripsjonskonvensjoner som vi har tatt utgangspunkt i, og som er fremstilt i Tabell 1. Transkripsjonene var på til sammen 71 324 ord. For å sikre at deltakernes faktiske uttalelser og meningsinnhold ble ivaretatt, ble uttalelsene transkribert ordrett, men dialekter ble oversatt til bokmål for å sikre deltakernes anonymitet.

**Tabell 1***Benyttede transkripsjonskonvensjoner*

Konvensjon	Betydning
<i>Kursiv tekst</i>	Betydelig trykk på ordet
()	Utydelig lydopptak
(.)	Kort pause
(...)	Lang pause
-	Deltakeren stopper midt i en setning og begynner på en ny.
(( ))	Intervjuers tolkning av deltakerens uttalelser/atferd, for eksempel; ((nøler))
:::	Deltakeren drar på lyden av et ord

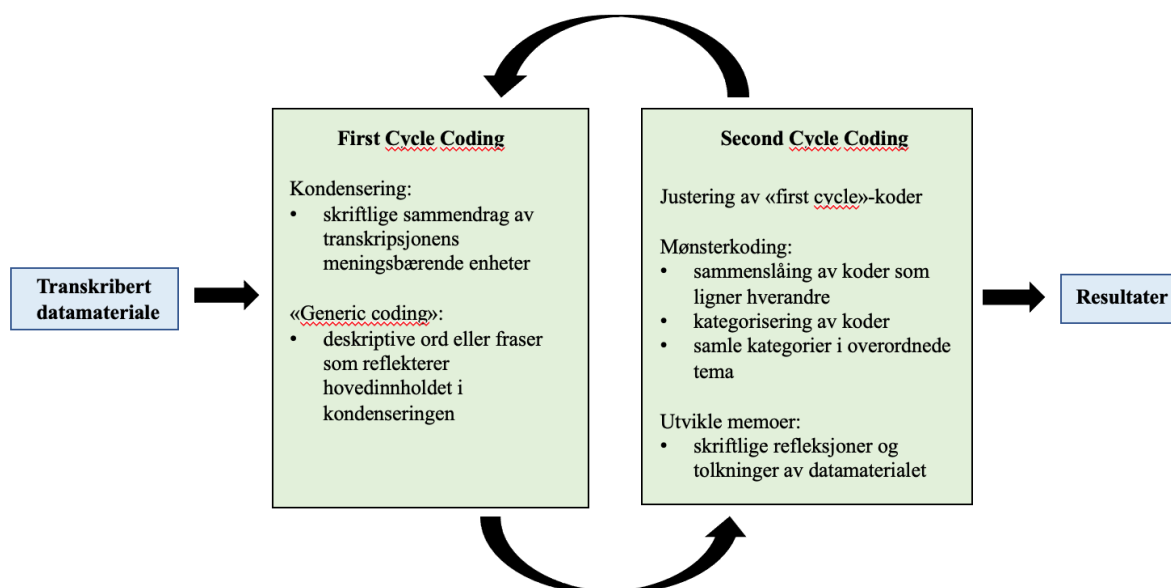
*Note.* Tabellen viser transkripsjonskonvensjoner vi har benyttet. Dette er symboler som synliggjør vesentlige muntlige meningsuttrykk i teksten som ellers ville gått tapt (Kvale & Brinkmann, 2021).

***Innholdsanalyse***

Vi benyttet innholdsanalyse, som er en mye brukt og standardisert tilnærming for tolkning av kvalitative intervjuer (Morse, 2012). Analyseprosessen er fremstilt i Figur 1. Analysen ble gjennomført i programmet Nvivo12. Grounded theory er det teoretiske rammeverket for kvalitativ analyse (Seaman, 2016). I henhold til denne teorien foregår både datanalyse og hypoteseutvikling underveis i datainnsamlingen. Slik blir teori tett forankret i datamaterialet og utviklet underveis i forskningsprosessen (Glaser & Strauss, 1967). Vi fordelte arbeidet med kondensering og koding i den første syklusen av analyseprosessen («first cycle coding») likt mellom oss. Arbeidet i den andre syklusen («second cycle coding») gjorde vi sammen for å sikre enighet om tolkning av materialet. Vi gikk noe frem og tilbake mellom syklusene underveis i prosessen for å gjøre nødvendige justeringer og forbedringer.

**Figur 1**

*Fremgangsmåte og komponenter i innholdsanalyse*



*Note.* Figuren illustrerer fasene i analyseprosessen, som innebærer vekslning mellom «first cycle coding» og «second cycle coding» (Seaman, 2016).

### **Etiske vurderinger**

Kvalitative intervjuer undersøker menneskers subjektive erfaringer og medfører derfor etiske problemstillinger, som bør vurderes gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2021). I vår studie ble det for eksempel innhentet informasjon om deltakerne, deres samarbeidspartnere, de unge som deltakerne jobbet med, og deres pårørende. I forkant av intervjuene søkte vi derfor om godkjenning av prosjektet gjennom norsk senter for forskningsdata. Prosjektet ble bekreftet godkjent 20.08.21 (Vedlegg D). Det ble også sendt inn en prosjektbeskrivelse til Regional Etisk Komite for vurdering av fremleggsplikt (Vedlegg E), og prosjektet ble vurdert til å ikke være fremleggspliktig.

### **Frivillig deltakelse og informert samtykke**

For å sikre frivillig deltakelse ble det innhentet informert, skriftlig samtykke fra samtlige deltakere før intervjuene. Alle fikk et skriv (Vedlegg F) med utdypende informasjon om prosjektets formål, metodiske tilnærminger og etiske betraktninger. I Skrivet fikk

deltakerne informasjon om at deltakelse var frivillig, om potensiell risiko ved deltakelse og mulighet for å trekke seg underveis. Skrivet inneholdt også informasjon om prosedyrer for bruk av lydopptak og sikring av anonymitet og konfidensialitet.

### ***Anonymitet og konfidensialitet***

Flere tiltak ble gjort for å sikre anonymitet og konfidensialitet av deltakerne og personer de fortalte om. Innledningsvis i intervjuene minnet vi deltakerne på at de har taushetsplikt, og oppfordret dem til å anonymisere informasjonen de delte. Vi minnet de på dette i forbindelse med case-eksemplene. Etter intervjuene ble lydopptak og transkripsjoner oppbevart på to krypterte minnepinner tilhørende UiT. Deltakernes personnavn, navn på hjelpeinstanser og kontaktopplysninger ble lagret på et A4-ark som var atskilt fra datamaterialet. Arket ble oppbevart i et låst skap som kun hovedveileder hadde tilgang til. Vi unnlot å oppgi gjenkjennbare opplysninger om informantene både under transkribering, analyse og skriftlig rapportering. I tillegg fikk vi sitatsjekk fra alle deltakerne vi har benyttet sitater fra i oppgaven.

## **Resultater**

Resultatene fra studien er delt inn i hovedområdene; virksomme faktorer og hindringer ved hjelpesystemet, den unge, familien og skolen, samt koronapandemiens påvirkning på unge med fraværspromatikk. Tabell 2 fremstiller en oversikt over de virksomme faktorene og hindringene som fremkom av resultatene.

**Tabell 2**

*Virksomme faktorer og hindringer ved hjelpesystemet, den unge, familien og skolen*

Aktør	Virksomme faktorer	Hindringer/utfordringer
Hjelpesystemet	Betydningen av en felles forståelse Betydningen av samarbeid innad og mellom hjelpeinstanser	Utfordrende samarbeidsforhold Å ikke komme i posisjon til å hjelpe
	Konkrete tiltak i arbeid med problematisk skolefravær Behandling av psykiske utfordringer Tilrettelegge for mestring	Begrenset tid og kapasitet i hjelpesystemet De unge avviser hjelpetilbud
	Relasjonsbygging Tilrettelegge for trygghet Tiltak for å skape relasjon	
De unge	Resiliensfaktorer	Psykiske helseplager og sårbarhet hos de unge
		Sosial utenforskap og mobbing
Familien	Familien forsøker å støtte den unge	Konflikt i familien
	Familien tilpasser seg den unges behov	Psykiske og somatiske helseplager hos foreldre
Skolen	En fremoverlent skole Ledelse og styring	Eleven passer ikke inn i skolens rammer
		Skolen gjør ikke nok for å holde kontakt og registrere elevens fravær

*Note.* Tabellen viser overskriftene resultatene er organisert under.

### **Virksomme faktorer i hjelpesystemet**

#### ***Betydningen av en felles forståelse***

Felles forståelse av saken ble beskrevet av seks deltakere som en virksom og vesentlig del av arbeidsprosessen. Med felles forståelse mente deltakerne at hjelpesystemet, den unge, familien, og skolen er enige om skolefraværets årsaker og påvirkningsfaktorer. Én deltaker beskrev det slik:

Og da er det jo litt å ta en liten runde med å prøve å få felles fokus, få på felles briller, ikke sant, på hvordan kan vi forstå det her som skjer nå. Og da er det jo den analysen –

hva kan bidra på skolen (), hva kan være hjemme, hva kan være her, og hva vet vi ikke noe om, ikke sant. Finne ut av de tingene.

Andre påpekte at felles forståelse innebærer at alle involverte parter er enige om hva den unge trenger og hvilke tiltak som bør iverksettes. Dette ble beskrevet i et caseeksempel hvor den unge opplevde ubehag i forbindelse med å gå på skolen:

Vi inngikk da en avtale med foresatte (...) om å møte barnet ganske likt, og ha den samme forståelsen av hvordan hjelpe barnet gjennom det ubehaget og ikke unngå mer. Og så møte med skolen der de også hadde felles forståelse og der de kunne ta imot, og både legge til rette og være inne i den gruppa der, og gradvis øke litt toleransen for det ubehaget. For jeg tror ikke det ubehaget ble borte, men barnet tålte det veldig mye bedre.

### ***Betydningen av samarbeid innad og mellom hjelpeinstanser***

Halvparten av deltakerne beskrev systemarbeid og samarbeid mellom ulike instanser som viktige faktorer for å lykkes med hjelpetiltak. Flere formidlet at nettverket av mennesker og hjelpetilbud rundt de unge kan være stort og uoversiktlig, og én deltaker fortalte at godt systemarbeid gir bedre oversikt over aktuelle hjelpetilbud som den enkelte unge kan dra nytte av. Et godt systemarbeid innebærer å koordinere aktørene rundt den unge, og sørge for god arbeidsfordeling. Én deltaker hadde erfart at et godt systemarbeid også hindrer overbelastning i arbeidshverdagen:

Samtidig som medbehandler i teamet fortsatte med systemarbeid, med å ivareta familien rundt, foreldreveiledning (...) samarbeid med skolen, «hvordan kan de ikke miste kontakten med denne eleven her?», PPT og mobbeombudet var inne. Så da fikk jeg en liten lomme hvor vi kunne fokusere på én ting. Og så hadde den andre personen i teamet verden der ute (). (...) For jeg tror at hvis jeg skulle hatt alt, så hadde det blitt for mye.

Tverrfaglig samarbeid og teamarbeid ble også fremhevet som viktig av deltakerne for å gi de unge god behandling. Dette handlet om å få tilgang til flere forskjellige fagperspektiver på de unges utfordringer og om å ha noen å drøfte mulige tiltak med. Deltakerne påpekte imidlertid at teamarbeid var spesielt viktig for å ivareta hjelperen. To deltakere påpekte at teamarbeid hindrer at én person blir sittende med for mye ansvar. Tverrfaglig samarbeid ble også vurdert som viktig for å fordele ansvaret mellom ulike aktører i hjelpesystemet.

Sju deltakere formidlet betydningen av at den unge står sentralt i samarbeidet. Dette for å sikre deres medbestemmelse i arbeidsprosessen. Én av de beskrev hvorfor dette er viktig:

Altså det er jo i respekt for ungdommen, ingen liker jo å få tredd noe ned over hodet som de ikke har fått lov til å ha medbestemmelse i. Så jeg tenker jo at det er ofte kanskje litt vanskelig, og litt lett å glemme at man skal høre de ut. Men man skal jo høre barn ut da, og ungdom. Og det ser vi jo hvis man ikke gjør det så er det vanskelig å få det til å fungere, for de skal jo ha et eieforhold til dette her og skal kjenne at dette her var det ikke *dem* som sa, det var *jeg* eller det var *vi* som bestemte.

### ***Konkrete tiltak i arbeid med problematisk skolefravær***

**Behandling av psykiske utfordringer.** Flere deltakere mente at det kan være hensiktsmessig å behandle samtidige psykiske utfordringer hos unge med fraværproblematikk, for at de skal bli mer mottagelige for å jobbe med fraværproblematikken. Én deltaker sa for eksempel at unge med langtidsfravær kan ha utfordringer selv med hverdagslige gjøremål, som å holde en god døgnrytme og å holde avtaler. Deltakeren mente at det er nødvendig å jobbe med slike grunnleggende utfordringer før man jobber med fraværproblematikk:



Så en viktig ting, det er å holde en avtale. «Nå har vi en avtale, hvordan skal du komme deg dit.» Du må bygge stein på stein. (...) bare det å stå opp, «vi har en avtale klokka ni. Hvor lang tid trenger du for å sminke deg, dusje eller hva du nå skal, da må du kanskje ha klokka på sju (...), og hvis du skal stå opp klokka sju må du ha god søvn, så da må du kanskje legge deg, da.»

Andre deltakere fortalte at psykoterapi kan være nødvendig hos unge med psykiske lidelser, som angst og depresjon. De nevnte flere terapeutiske intervensjoner som kan være nyttige, som for eksempel eksponering for ubehagelige situasjoner og psykofarmakologisk behandling for depresjon.

**Tilrettelegge for mestring.** Flere deltakere formidlet at det er viktig å tilrettelegge for mestring i skolen, slik at de unge opplever at de får til noe. Det er viktig fordi unge med problematisk skolefravær kan føle seg mislykket i møte med forventninger og krav fra omgivelsene. Det kan føre til en opplevelse av at de skuffer andre, eller får lave tanker om seg selv. Én deltaker beskrev hvordan tilrettelegging for skolefaglig mestring kan gjøres:

Sånn at vi var enige om at da kjører vi reint vedlikehold av ting vi vet at hun får til.

Korte oppgaver. Det er ikke fordi at ikke vi tror at hun kan det, men det er fordi at hun trenger å bevise det for seg selv.

En annen deltaker påpekte at mestring også kan oppnås på andre områder:

Jeg tenker at for barn og unge er skolen en svær mestringsarena. Ikke bare det faglige, og hvis man går glipp av den så faller man veldig bakpå. Så det å hjelpe de å få en arena hvor de kan kjenne på at «jeg duger», «jeg får til». Alt ifra det sosiale til det faglige, til det emosjonelle, ikke sant. Så om man ikke får det på skolen, så kan man få til å møte en annen ungdom, gå tur og prate om et eller annet, ikke sant. Bare få til noen små museskritt.

På spørsmål om hva deltakeren tror mestring gjør for den unge svarte samme deltaker at «Jeg ser jo at det gjør at de blir mer motivert. De har mer troa.»

### ***Relasjonsbygging***

**Tilrettelegge for trygghet.** To deltakere fortalte at mange unge har behov for trygghet i relasjon til voksne i hjelpesystemet, både hjelpere og lærere. Dette fordi unge kan oppleve frykt, usikkerhet og forvirring når de er utrygge. Det kan føre til at de er i konstant beredskap og derfor holder seg hjemme for å unngå slike følelser. De kan også bli mindre mottakelige for læring. Én deltaker fortalte at relasjonen mellom eleven og lærerne er en viktig kilde til trygghet. En annen deltaker mente at det er behov for å øke relasjonskompetansen i lærerutdanningen, for å tilrettelegge bedre for trygge relasjoner:

Fordypningen i fag har blitt større i den nye utdanningsorganiseringen. Og på den studieveien så tror jeg kanskje du kan miste viktig kompetanse i forhold til akkurat det med relasjonsbiten, for jeg tror mange av disse elevene - det er kanskje ikke fag de trenger mest av. De trenger kanskje mer kontakt, og voksne som er tydelige, varme og omsorgsfulle.

**Tiltak for å skape relasjon.** Noen deltakere fortalte om ulike tiltak hjelperen kan gjøre dersom det er utfordrende å danne en relasjon til den unge. Hjelperen bør for eksempel tilrettelegge for at den unge skal føle seg trygg nok til å samarbeide. Én deltaker erfarte at det kan øke sannsynligheten for videre oppmøte hos hjelpeinstansen. To deltakere fremhevet også at det kan være nyttig å snakke om ufarlige temaer i begynnelsen av kontakten. Én deltaker forklarte hvorfor:

Sånn at det ikke blir så invaderende. Så jeg kommer og skal snakke med deg med en gang om det som er veldig vanskelig, da er det bedre at du får lov til å vise hvem du er som menneske. Sånn at jeg vet nok om hele deg, hva er du interessert i, og hva er det du liker, og kanskje har vi noen ting til felles.

Fire deltakere formidlet at det kan være nyttig å møte de unge på andre arenaer, og gjøre aktiviteter med de for å bli kjent, og for å skape en relasjon. Dette fordi de unge kan føle seg tryggere og mer avslappet på arenaer utenfor hjelpeinstansens kontor. Noen aktiviteter som ble nevnt var å bruke biblioteket, muséer, og å være sammen med dyr. Én deltaker beskrev hvordan bilturer kan være en god arena for å bygge relasjon:

Bilturer er kjempefint. Jeg tror jo det har noe med kroppsholdningen, det å ikke ha den øyekontakten, at man har et sånn refleksiv utsyn på verden. Man kan skifte mellom å snakke eller å peke på ting, kommentere, undre seg, så man får en sånn vekselvirkning på det. Også er det ok å være stille i en bil, kanskje enda mer enn når man sitter overfor hverandre.

## **Utfordringer i hjelpesystemet**

### ***Utfordrende samarbeidsforhold***

Fire deltakere fortalte at utfordrende samarbeidsforhold kan være et hinder i arbeidsprosessen, og at det oftest skyldes uenigheter mellom samarbeidspartene. Slike uenigheter kan handle om manglende felles forståelse av årsakene til de unges fraværsproblematikk og hvilke tiltak som er nødvendige. Deltakerne fortalte at slike uenigheter kan føre til at partene legger ansvar og skyld på andre for det som ikke fungerer, og at det kan skape mistillit mellom partene. Én deltaker sa:

Og så er det jo det at skolen kanskje ikke helt klarer å ta perspektivet bestandig, på å se den eleven fra en annen side. De tenker kanskje at «det her handler mye om foreldrene», at «det her må foreldrene gjøre». Og foreldrene føler seg angrepet av skolen og vis versa.

### ***Å ikke komme i posisjon til å hjelpe***

**Begrenset tid og kapasitet i hjelpesystemet.** Fem deltakere opplevde at begrenset tid og kapasitet i hjelpesystemet kan være hindrende i arbeid med unge med skolefravær, og at

årsakene til dette kan være sammensatte. Noen deltakere fortalte for eksempel om stor pågang på hjelpeinstansen og manglende kapasitet i tjenesten til å hjelpe alle. Én deltaker fortalte at de kun har mandat til å iverksette et begrenset antall tiltak per sak, og dermed har begrenset tid til oppfølging over tid. Det medfører at de ikke rekker å komme i dybden av problematikken, og at de ikke får skapt gode nok relasjoner til de unge. En annen deltaker fortalte at det ofte er vanskelig å få tid til å møte samarbeidspartnere fordi alle har full timeplan.

**De unge avviser hjelpetilbud.** Fire deltakere formidlet at de av og til ikke kommer i posisjon til å hjelpe fordi den unge avviser hjelpetilbudet. Det kan innebære at den unge takker nei til hjelpetilbudet, ikke møter opp eller ikke ønsker å snakke med noen av hjelperne. Hjelperne blir dermed avhengige av andres beskrivelser av den unges utfordringer, fordi de selv ikke kommer i direkte kontakt med den unge. To deltakere fortalte også at avvisning kan skyldes at den unge trenger annen hjelp, som for eksempel behandling for psykiske lidelser.

### **Virksomme faktorer hos de unge**

#### ***Resiliensfaktorer***

Fem deltakere fortalte om forhold ved de unge som kan virke forebyggende eller redusere problematisk skolefravær. Det som ble nevnt hyppigst var resiliensfaktorer, som er motstandsdyktighet i den unge. Høyt funksjonsnivå hos den unge før utfordringene med problematisk skolefravær begynte ble fremhevet som en resiliensfaktor. Høyt funksjonsnivå innebar for eksempel å ha venner og sosialt nettverk, fritidsaktiviteter og å gjøre det faglig godt på skolen. Ifølge deltakerne fungerer også positive personlige egenskaper ved den unge som en ressurs man kan bruke i behandling, og for å bli bedre kjent. Én deltaker beskrev det slik:

Eleven er jo flink å samarbeide, flink å lytte, stabilt godt humør. Eleven har respekt for andre, og har mange interessefelt, er interessert i samfunn og språk. Da er det jo ofte lettere å dra i gang aktiviteter, når elevene er interesserte, da.

### **Forhold ved de unge som kan være utfordrende**

#### ***Psykiske helseplager og sårbarhet hos de unge***

Seks deltakere formidlet at psykiske helseplager og sårbarhet hos den unge kan være en hindrende faktor i arbeid med problematisk skolefravær. Med psykiske helseplager mente de både diagnostiserbare psykiske lidelser og sårbarhetsfaktorer for psykisk uhelse.

Deltakerne erfarte at unge med problematisk skolefravær ofte har komorbide lidelser som angst og depresjon, og at mange har traumeerfaringer. Én deltaker fortalte følgende:

Jeg spør oftere enn jeg gjorde til å begynne med om det her barnet har sett eller opplevd vold i familien. Fordi at det er flere foreldre enn det jeg hadde forventet som forteller om det. Det betyr ikke at det er såne massive tall, men jeg har latt meg overraske litt.

I tillegg fortalte deltakerne at lav selvtillit, sosial usikkerhet og tilbaketrekning kan gjøre den unge sårbar. Flere fortalte om unge som trekker seg tilbake for å unngå ubehag i forbindelse med å gå på skolen. Arbeid med sosial eksponering ble også beskrevet som utfordrende når den unge har store vansker med å være sammen med andre.

#### ***Sosialt utenforskap og mobbing***

Tre deltakere fortalte at skolefravær kan føre til sosialt utenforskap, spesielt når den unge har vært borte fra skolen over lang tid. Én deltaker fortalte hvordan dette kan utvikle seg:

Og da har de vært så mye hjemme at de har også begynt å miste det sosiale nettverket.

Altså, kompisene holder ut en stund, og etterlyser de, og spør etter de og har litt

kontakt, men så pulveriseres det. Så mange av disse er jo alene og vil ikke være sammen med kompisene fra klassen, for da skal de spørre, eller hva de skal si.

En annen deltaker fortalte om et tilfelle hvor sosial angst hos en ungdom hadde skapt utfordringer med sosialt samspill, og at det var med på å hindre fremgang i arbeidet med å få den unge tilbake på skolen. Fire deltakere fortalte også at mobbing kan ha negative konsekvenser for den unges trivsel på skolen, og dermed føre til fravær. De beskrev at ulike former for mobbing er utbredt, som fysisk vold og sosial utestenging. Én deltaker sa også at mobbing kan være et utbredt problem på sosiale medier:

Og mobbingen er jo litt vanskeligere i dag for den foregår kanskje på Tiktok, eller de arenaene der foreldrene ikke er. Til og med på vipps kan du vippse en krone og si noen stygge ting til noen, som foreldrene ikke vet om.

## **Virksomme faktorer ved familien**

### ***Familien forsøker å støtte den unge***

Fem deltakere fortalte at en støttende familie er positivt for unge med problematisk skolefravær, og møter mange familier som strekker seg langt for å hjelpe barnet sitt. De bruker for eksempel tid på å oppsøke ulike hjelpetilbud og søker råd og veiledning. Deltakerne fortalte at det er nyttig når foreldre gjør faktiske endringer basert på slike råd, som å være mer samkjørte om hvordan de møter barnet sitt, og å unngå konflikter hjemme. Flere beskrev også at det er positivt når foreldre gir barnet emosjonell støtte og viser aksept for at det kan være vanskelig å gå på skolen.

### ***Familien tilpasser seg den unges behov***

To deltakere beskrev at det er virksomt når familien imøtekommer den unges behov. Én av de fortalte om et barn som hadde behov for å slippe å snakke om sine problemer i forbindelse med familiemåltider, og at familien imøtekom dette behovet. Det gjorde at barnet kunne slappe mer av hjemme, i tillegg til at familien opplevde det som positivt å kunne

imøtekomme barnets behov. En annen deltaker påpekte at foreldene i disse sakene ofte er fortvilte over situasjonen, og at det er positivt hvis foreldrene likevel klarer å regulere egne følelser, for å unngå å eskalere engstelse hos den unge.

## **Hindrende faktorer ved familien**

### ***Konflikt i familien***

Noen deltakere fortalte at uenigheter og skilsmisse kan føre til uforutsigbarhet og utrygghet hos den unge. To deltakere fortalte at det er hindrende når foreldrene har utfordringer i forholdet som gjør det vanskelig å samarbeide om barnets problemer. Én deltaker beskrev hvordan det kan utspille seg:

Vi opplever at de aller fleste familiene har stått i dette lenge. De er slitne, og det er gjerne to forskjellige oppfatninger av hva som kom først og hvordan de skal gripe de an (...) innad i familien. Så den ene parten er bare – «ja, det er bare å skjerpe seg og komme seg av gårde», mens den andre er litt mer «der». (...) Har de stått i det lenge så blir de kjempeslitne, og da går det utover relasjonen mellom ungdommen og foreldrene.

Videre beskrev deltakeren hvordan konflikt mellom foreldrene kan påvirke barnets fravær:

Altså er det en konflikt hjemme – det har jeg jo vært ute for, at ungdommen er redd for hva som skal skje når de krangler. Skal far flytte ut, eller «nå er mamma så lei seg og jeg kan ikke være på skolen for jeg må passe på mamma».

En annen kilde til konflikt som ble nevnt var at foreldre kan ha en negativ holdning til skolesystemet. Én deltaker fortalte om en forelder som identifiserte seg med barnets negative holdninger til skolen. Dette var med på å skape konflikt og hindre samarbeid mellom familien og skolen.

### ***Psykiske og somatiske helseplager hos foreldre***

Fire deltakere fortalte om hvordan psykiske og somatiske helseplager hos foreldrene kan påvirke barnet deres negativt. Deltakerne opplevde at det ikke er uvanlig at foreldrene til unge med problematisk skolefravær har psykiske og somatiske vansker. Flere foreldre har måttet sykemelde seg fordi det har vært belastende å håndtere barnets fraværspromblematikk over tid. Én deltaker beskrev hvordan en forelders egne helseplager påvirket både omsorgen for barnet og den andre forelderren:

Den ene foresatte var i perioder syk, så kunne ikke være med på møter, kunne ikke bidra til omsorgen til barna, hadde nok med seg selv. Så det slet ut den andre foresatte som måtte stå i ilden ganske mye, og som også måtte stå i full jobb.

Samme deltaker fortalte at den unge kan oppleve mindre støtte fra foreldrene i perioder der de har nok med seg selv på grunn av egne helseplager. En annen deltaker fortalte at en konsekvens av helseplager hos foreldrene kan være at barnet deres er hjemme fra skolen for å hjelpe eller passe på de.

## **Virksomme faktorer ved skolen**

### ***En fremoverlent skole***

Fem deltakere fremhevet at det er virksomt når skolen er «fremoverlent» i arbeidet med unge med problematisk skolefravær. Med en «fremoverlent skole» mente de at skolen er på tilbudssiden og at skoleledelsen har fokus på å redusere skolefravær. I tillegg bør de ha en strategi for å opprettholde kontakt med elever som er borte fra skolen.

**Ledelse og styring.** To deltakere påpekte at det er nødvendig at skoleledelsen prioriterer arbeid med skolefravær, fordi dette gir større legitimitet og rom for lærere til å jobbe med problematikken. Lærere har mange andre arbeidsoppgaver og kan oppleve at det er vanskelig å følge opp skolefravær uten støtte fra ledelsen. Én av deltakerne mente også at skoleledelsen bør ha en plan for å redusere skolefravær, og at skoler som har en slik plan har kommet lenger i arbeidet med å redusere fravær, enn skoler uten en slik plan. Disse skolene



har for eksempel bedre rutiner for både fraværsføring, oppfølging og tidlige tiltak. Denne oppfatningen ble støttet av andre deltakere som mente at det er positivt når skolen tar styring i elevsaker med problematisk skolefravær. Når skolen for eksempel stiller krav til at hjelpesystemet tar ansvar der skolen ikke strekker til, blir arbeidet mer effektivt, og risikoen for overbelastning på enkeltsystemer reduseres. Én av deltakerne beskrev hvordan en skole aktivt jobbet med skolefravær:

Det gjorde det mye enklere at hjemmeskolen var på. Altså, skolen stilte ressurser, som en assistent (...). De gjorde om sånn at den læreren eleven hadde best kontakt med liksom ble kjøpt fri fra klassen sin og kunne ha noen timer (...) med eleven her hos oss.

## **Utfordringer i skolesystemet**

### ***Eleven passer ikke inn i skolens rammer***

Fire deltakere fortalte at skolenes fokus på teoretiske fag, elevenes prestasjon og faglige vurderinger, kan virke ekskluderende for elever som har sine styrker på andre områder. Et slikt fokus kan skape manglende følelse av mestring og verdi hos disse elevene, og føre til at elever opplever å ikke passe inn i skolen. Dette kan igjen føre til fravær. Én deltaker beskrev det slik:

Skolen er jo veldig basert på at man skal skrive og lese og gjøre matte. Det er liksom grunnlaget på skolen. Så når du har noen andre styrker, eleven er kjempekreativ, god med hendene, ser ting og skjønner det med en gang. (...) Men hvorfor klarer ikke skolen å tilrettelegge så eleven får vist hva den er god for? Og jeg tror det er mange med evneprofiler som ikke matcher det skolen vil ha, og ikke klarer å legge til rette for det. Hva er artig med å gå der da, da detter man liksom litt bakpå.

En annen deltaker påpekte at det er få gjenværende praktiske fag i skolen, og at det kan virke ekskluderende for elever som er sterkere i slike fag:

Det er jo nesten ikke praktiske oppgaver å oppdrive på skolen lenger. Det er veldig krav om karakter, karakter, karakter, og vurdering på alt du gjør. (...) Altså, «nå har jeg vært borte en stund, nå har jeg tapt så mye fag, nå får jeg ikke levert». Og så sier skolen, «nå må du komme, hvis ikke får du ikke vurdering». Og så blir det en ekstra påkjenning. Så det er veldig fokus på vurdering, teori og fag, du har jo ikke sløyd en gang på skolen lenger.

### ***Skolen gjør ikke nok for å holde kontakt, og registrere elevens fravær***

Fem deltakere nevnte flere områder hvor de opplever at skolen ikke gjør nok for å ivareta unge med problematisk skolefravær. Noen beskrev at skolen ikke gjør nok for å holde kontakt med elever som er borte fra skolen. Dette kan føre til at elevene som er borte føler seg glemt og får mindre lyst til å gå på skolen. Én deltaker formidlet hvorfor det er viktig å opprettholde kontakt med elever med begynnende fravær:

Og noen kommer hjem, () veldig få skoler har anledning til det, (...) og noen ringer, noen sender SMS daglig, «hei hvordan går det i dag», uten at de legger noe press i teksten i meldingen, men bare for at eleven skal vite at skolen har ikke glemt meg. For en uke uten å ha hørt fra skolen, det kan fort bli til at eleven tenker «jeg er ikke så viktig», eller «det er ikke så farlig at jeg er hjemme». Så da blir det ikke noen draging mot skolen. Så skolen må ha en plan på hvem som skal ha nærmeste kontakt med eleven, det tror jeg er viktig.

En nærliggende utfordring som ble nevnt var at skolen henvender seg til foreldrene når eleven er borte, i stedet for direkte til eleven. Flere deltakere fortalte at de synes det er viktig at skolen har en prosedyre for å holde kontakten med elevene når de er borte. Nok en utfordring som ble nevnt var at noen skoler er for dårlige til å registrere elevens skolefravær. Ifølge deltakerne kan det skyldes at det er mange ulike faglærere i en klasse, og at de ulike

lærerne ikke har like god oversikt over fraværsmønstre, og at rutinene for fraværsføring varierer.

## **Koronapandemien og problematisk skolefravær**

### *Koronapandemiens konsekvenser for unge*

**Noen har fått det bedre.** Syv deltakere fortalte om unge som har fått det bedre under koronapandemien. Slike fortellinger forekom oftere i våre intervjuer enn fortellinger om unge som har fått det verre under pandemien. Det var ulike årsaker til at noen har fått det bedre. En årsak var at faglig tilrettelegging under pandemien i form av digital hjemmeundervisning fungerte godt for noen elever. Det ga bedre oppfølging av flere elever i det digitale klasserommet, tydelig struktur og rutiner. Én deltaker sa også, «Kanskje tilretteleggingen har vært bedre fordi at de som strever med å komme seg på skolen har fått litt kortere dager, og tillit til at de kan ha hjemmeskole, (...) de jobber godt hjemme». Samme deltaker sa at «jeg tenker at for noen var hjemmeskole – eller som jeg har erfart i alle fall – perfekt. De ble mindre stressa, fikk jobbe i sitt eget tempo, klarte det digitale, fikk ro, syns de jobber bedre faglig».

En annen årsak til at noen unge fikk det bedre under koronapandemien var følelsen av fellesskap og normalitet i at alle måtte ha hjemmeskole. Dette ble belyst av en deltaker som sa:

Alle sitter hjemme på maskinen sin, så da er det lettere å si at ja, men det gjør jeg også, uten at det betyr at jeg er så rar. (...) Det er ikke sånn at alle møtes på skolen og man må henge med på det sosiale da. Kanskje det sosiale skjer på sosiale plattformer, eller plasser hvor du har muligheten til å være med selv om du ikke er på skolen.

Dette ble støttet av en annen deltaker som sa «Alle var på en måte hjemme. For det er jo det å sitte og føle seg så alene, og så ensom og så annerledes, og at plutselig så er alle hjemme.»

**Noen har fått det vanskeligere.** Tre deltakere fortalte at de tror noen unge har fått det vanskeligere under koronapandemien. De fortalte om en betydelig økning i antall henvendelser angående unge som trenger hjelp, og at flere unge savnet det sosiale på skolen under nedstengingen. Flere påpekte også at kohortinndelingen opplevdes utfordrende for noen elever, og én fortalte følgende:

Det har også vært vanskelig med kohorter. For det er jo sånn at du kanskje ikke har den trygge vennen din på din kohort, som du får møte. Så hva skal du gjøre i det friminuttet når du ikke tør å snakke med noen eller gå rundt sånn. Så da er det bedre å være borte, eller være syk, eller at du har sykdomsfølelse på morgenen, ikke sant.

### ***Koronapandemiens påvirkning på problematisk skolefravær***

På spørsmål om hvordan deltakerne tror koronapandemien har påvirket unges skolefravær, svarte flere at det er vanskelig å si noe sikkert om dette foreløpig. Fem deltakere fortalte imidlertid at de opplevde en merkbar endring i fraværproblematikk under koronapandemien. Alle disse mente at endringen var negativ ved at fraværproblematikken har økt. Ifølge én deltaker har ikke de elevene som har hatt det bedre under pandemien nødvendigvis fått mindre skolefravær. Flere unge hadde dessuten vanskelig for å komme tilbake på skolen etter nedstengingen. Én deltaker sa, «nei, så det er ikke tvil om at koronaen – ut ifra fortellinger fra de elevene og lærerne på skolen – så sier de at etter korona kom, så ble det mer fravær».

**Fravær før pandemien ga økt fravær under pandemien.** Fire deltakere oppfattet at de elevene som hadde utfordringer med å gå på skolen før koronapandemien fikk økt skolefravær under pandemien. Én av de sa, «Og særlig de som hadde utfordringer før koronaen, de fikk jo en slags ‘anledning’ til å fortsette å være hjemme da».

Deltakerne fremhevet hovedsakelig to årsaker til at fraværet kan ha økt under pandemien. Flere unge opplevde at det fungerte bedre med hjemmeundervisning enn med

klasseromsundervisning. Det kan for eksempel være fordi noen har fått bedre oppfølging og tilrettelegging i hjemmeundervisningen og dermed fått økt skolefaglig mestring. I tillegg har reglene og restriksjonene under koronapandemien skapt trygghet for noen, fordi hverdagen har blitt mer forutsigbar. Fraværet kan ha økt fordi det ble vanskelig for flere unge å komme tilbake til klasseromsundervisning da skolene åpnet etter å ha vært nedstengt. Dette fordi hjemmeundervisning kan ha forsterket unngåelse av ubehag forbundet med skoledeltakelse. Unngåelse og lettelse av ubehag over tid kan ha økt terskelen for å komme tilbake til skolen etter gjenåpning.

### **Diskusjon**

Formålet med dette studiet var å undersøke hva hjelpere oppfatter som virksomme og hindrende faktorer i arbeid med unge med problematisk skolefravær. I tillegg ønsket vi å undersøke hvordan koronapandemien har påvirket denne gruppen. Resultatene viste at deltakerne erfarte virksomme faktorer og hindringer ved både hjelpesystemet, den unge, familien og skolen. I tillegg oppfattet deltakerne at koronapandemien har hatt både positive og negative konsekvenser for unge med fraværsproblematikk, og at omfanget av skolefravær sannsynligvis har økt under pandemien.

### ***Samarbeid***

Mange av deltakerne i vår studie fremhevet ulike sider ved temaet samarbeid som vesentlig for å bedre arbeidsprosessen, og for lykkes i å hjelpe unge med problematisk skolefravær. Flere vektla betydningen av at den unge anses som en sentral samarbeidspartner og får medbestemmelse i arbeidsprosessen. Systemarbeid ble også fremhevet som viktig for å skape bedre oversikt i arbeidsprosessen, og bedre koordinering og arbeidsfordeling. Dette fører til bedre ivaretagelse av både den unge og familien. Tverrfaglig samarbeid og teamarbeid ble også fremhevet som viktig for å sikre faglig forsvarlige hjelpetiltak, gode tverrfaglige diskusjoner, og bedre ivaretagelse av de ansatte.

Beskrivelsene til deltakerne er i tråd med forskning som viser at teamarbeid og tverrfaglig arbeid er nødvendig. Dette for å gi faglig forsvarlig hjelp, iverksette effektive tiltak og ivareta hjelperen (Gusgaard, 2015; Kearney, 2008a, 2016; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Graczyk, 2014; Stárek, 2021).

Resultatene våre tyder dessuten på at godt systemarbeid kan bedre samarbeid ved å skape bedre arbeidsfordelingen, og gi bedre aktuelle hjelpetilbud. Ifølge Havik (2018) er systemarbeid nødvendig for å øke kapasiteten i hjelpesystemet, og kvaliteten på arbeid med skolefravær.

Resultatene våre viste også at det kan være vanskelig å få til et godt samarbeid, og at dårlig samarbeid hindrer fremgang i arbeidsprosessen. Dårlig samarbeid mellom skole og hjem på grunn av konflikt og mistillit ble trukket frem som eksempel. Ifølge Ingul et al. (2019) kan et godt samarbeid mellom skole og hjem bidra til å identifisere fraværsproblematikk, og være positivt for skoledeltakelse. Derimot kan dårlig samarbeid øke risikoen for utvikling av skolevegring (Ingul et al., 2019). En studie av Sheldon (2007) undersøkte effekten av et intervensjonsprogram som søkte å fremme samarbeid mellom skole og hjem. Programmet bestod av seks intervensjoner, der to av de var å; 1) gi foreldre informasjon om hvordan de kan hjelpe eleven med skolearbeid hjemme, og 2) la familiemedlemmer få medbestemmelse i avgjørelser på skolen. Resultatene viste at skoler som fulgte dette programmet hadde økning i skoledeltakelse sammenlignet med skoler som ikke fulgte programmet. En implikasjon av studien var at skolens involvering av familier kan hjelpe elevene til å prestere bedre, og redusere sannsynligheten for frafall (Sheldon, 2007).

Deltakerne i vår studie oppga at det å ikke komme i posisjon til å oppnå kontakt med den unge, kan hindre dem i å gi de unge hjelp. Vi oppfattet at dette gjorde de avhengige av godt samarbeid i hjelpesystemet for å komme i kontakt med den unge. utfordringer med å komme i posisjon var også bakgrunnen for "Los prosjektet", som var et treårig prosjekt i 15

norske kommuner (Løvgren et al., 2014). Prosjektet hadde som mål å hjelpe unge i alderen 14-23 år, som stod i fare for å droppe ut av skole eller arbeid. 400 ungdommer ble individuelt fulgt opp av én person, eller los, som hjalp de med å nyttiggjøre seg av tilbud fra skolen og andre tjenester. Losene fungerte som et bindeledd mellom ungdom og ulike hjelpetjenester, for at de lettere og raskere skulle få hjelp. Resultatene fra prosjektet viste at ungdommene fikk god oppfølging fra losene, kontakt med aktuelle hjelpetilbud og bedre tilknytning til skolen. Prosjektet kan sies å ha bistått det øvrige hjelpesystemet med å komme i posisjon til å hjelpe de unge (Løvgren et al., 2014).

### *Felles forståelse*

Våre resultater tyder på at det er nødvendig med en grundig utredning av fraværproblematikken til hvert individ, for å oppnå en felles forståelse av hvilke intervensjoner som er effektive. Betydningen av individuelt tilpassede intervensjoner synliggjøres i Johnsen (2020) sin vurdering av «Back 2 School»-programmet. Siden intervensjonsprogrammet ikke var mer effektivt i å redusere skolefravær enn vanlige behandlingsprogrammer, hevdet han at det er nødvendig å forske på mer individuelt tilpassede intervensjoner, for å finne ut hva som fungerer for hvem.

En grundig utredning av den enkeltes fraværproblematikk er nødvendig for å utvikle individuelt tilpassede tiltak, fordi skolefravær er en heterogen problematikk. En slik utredning bør undersøke individuelle årsaker, funksjon og opprettholdende faktorer til fraværet (Havik et al., 2015; Kearney et al., 2019). I tillegg er det hensiktsmessig at utredningen forsøker å differensiere mellom ulike typer SAPs. Dette fordi effekten av intervensjoner avhenger av type skolefravær. For eksempel er ikke nødvendigvis intervensjoner mot skolevegring effektive mot skulk (Heyne et al., 2019). Ingul et al. (2019) hevder dessuten at ulike typer SAPs kan ha individuelle risikofaktorer. Ifølge Ingul et al. (2012) er det vesentlig at alle påvirkningsfaktorer på skolefraværet vurderes sammen. Dette innebærer både risikofaktorer

og beskyttelsesfaktorer ved den unge, familien og deres miljø. De fant for eksempel at internaliserende problemer hos unge, som angstlidelser, ikke predikerer skolefravær når de vurderes alene. Derimot øker prediksjonsverdien til internaliserende og eksternaliserende problemer når de vurderes sammen. En forklaring på dette kan være at en generell økning i symptomtrykk øker fravær. Dermed hevder Ingul et al. (2012) at en samlet vurdering av risikofaktorer er nødvendig for å forstå, forebygge og utvikle effektiv behandling. Dette støtter opp under våre resultater som indikerer at en felles problemforståelse av den enkelte unges fraværproblematikk er et nødvendig utgangspunkt i arbeidet. Ifølge Skjerve (2011) er kasusformulering et nyttig verktøy som kan benyttes for å forstå opprinnelsen, utviklingen og opprettholdelsen av problemet. En kasusformulering er en kortfattet beskrivelse som gir oversikt over klientens sentrale utfordringer og danner grunnlaget for videre utvikling av hypoteser om mulige intervensjoner (Skjerve, 2011).

### ***Betydningen av støtte og relasjoner for den unge***

Et resultat fra vår studie var at deltakerne mente at det er viktig å bygge gode relasjoner med den unge, for at de skal føle seg trygge og ivaretatt. Relasjon ble også fremhevet som viktig for å lykkes i arbeidet med fraværproblematikk. Relasjonen mellom den unge og læreren, og den unge og hjelperen ble snakket mest om av våre deltakere. Bø og Hovednak (2014) fant at elever selv opplever at en god relasjon til læreren innebærer å bli rettfærdig behandlet, respektert, og at læreren er interessert i å bli kjent med dem. En annen studie viste at emosjonell støtte fra læreren var positivt for både elevens og foreldrenes forhold til læreren og skolen (Havik et al., 2014). En god relasjon mellom lærer og elev er dessuten assosiert med lavere risiko for å droppe ut av skolen (Barile et al., 2012; Havik, 2018).

Betydningen av en god relasjon mellom den unge og hjelperen fremheves i en metaanalyse av over 200 forskningsrapporter som dekket over 14 000 terapeutiske



behandlinger. Den viste at den terapeutiske alliansen mellom terapeut og klient er vesentlig for effekten av behandlingen (Horvath et al., 2011). Metaanalysen viste også at det er viktig at alliansen etableres tidlig i behandlingsforløpet, da det reduserer risiko for frafall i behandlingen. Vi oppfatter at dette bekreftes i våre funn, som viste at en god relasjon mellom hjelperen og den unge er nødvendig for at den unge skal bli trygg nok til å åpne seg, og ha tillit til hjelperen. I tillegg fant vi spesifikke tiltak for relasjonsbygging som kan være nyttige dersom det er vanskelig å få til, som å bruke tid sammen, og gjøre aktiviteter for å bli kjent.

### ***Behandling av de unges psykiske helseplager***

Resultatene fra vår studie tyder på at psykiske helseplager hos den unge sammen med fraværsproblematikk er utbredt. Dette støtter opp under tidligere forskningsfunn (Finning et al., 2019; Heyne et al., 2015; Ingul et al., 2019).

Deltakerne i vår studie mente at behandling for psykiske helseplager hos unge med fraværsproblematikk, som eksponeringsterapi og traumebehandling, er nødvendig for at arbeidet med fraværsproblematikk skal være effektivt. I henhold til prioriteringsveilederen for psykisk helsevern for unge, må unge med skolevegring vise tegn på alvorlige psykiske lidelser for å få rett til helsehjelp i spesialisthelsetjenesten (Helsedirektoratet, 2015). På bakgrunn av kunnskap om negative konsekvenser av problematisk skolefravær, er det nærliggende å stille spørsmål ved hvorvidt unge bør få rett til helsehjelp basert på et kriterium om problematisk skolefravær alene.

Flere av deltakerne i vår studie fortalte at de ofte møter unge med fraværsproblematikk som også har traumeerfaringer. Sammenhengen mellom fraværsproblematikk og traumeerfaringer synliggjøres i en studie av 1520 ungdommer som var blitt utsatt for ulike typer mishandling i barndommen. Erfaringer med mishandling var overrepresentert hos ungdommer med skolefravær. De rapporterte også mer helseplager, trakassering og dårlig forhold til læreren, enn unge uten slike erfaringer (Hagborg et al., 2018). En annen studie fant

sammenheng mellom aversive barndomserfaringer og skolefravær, og at flere negative erfaringer øker risikoen for kronisk fravær (Stempel et al., 2017). På bakgrunn av våre resultater og annen forskningslitteratur, tyder dette på at det også er nødvendig med kartlegging og behandling av traumeerfaringer i arbeid med skolefravær.

Rossen (2020) hevder at skoler trenger mer informasjon om traumer for at de i større grad skal kunne involveres i å støtte unge med traumeerfaringer. Det er behov for at ansatte i skolen lærer om forekomsten av traumer, symptomer og konsekvenser av dem. De bør iverksette skolebaserte, traumefokuserte behandlingsprogrammer for å hjelpe elever med traumeerfaringer, da de har vist middels til stor effekt. Rossen påpeker at skolebasert traumebehandling er mer tilgjengelig for elevene, men at det ofte er vanskelig å implementere på grunn av mangel på tid og arbeidskraft (Rossen, 2020).

### ***Betydningen av familiefaktorer***

Resultatene fra vår studie tyder også på at foreldrene til unge med fraværproblematikk ofte selv har psykiske og somatiske utfordringer, og at de unge kan påvirkes negativt av dette. Flere formidlet at foreldrenes helseplager kan ha direkte påvirkning på de unges fraværproblematikk, noe som støtter opp under forskningslitteraturen (Kearney, 2016). Psykiske helseplager hos foreldrene kan for eksempel svekke deres evne til å håndtere og respondere på barnets utfordringer (Ingul et al., 2019), noe som bekreftes av våre deltakere. Skolevegring hos de unge kan også ha negativ påvirkning på familien, ved å for eksempel påføre foreldrene negativt stress, og være kilde til familiekonflikt (Maynard et al., 2018). Deltakerne i vår studie fortalte at foreldre ofte er slitne og fortvilte over å ha stått i en situasjon med fraværproblematikk over tid.

Utover dette viste resultatene fra studien vår også at en støttende familie er positivt for unge med fraværproblematikk, mens familiekonflikt kan påføre den unge økt utrygghet. Ifølge Heyne et al. (2015) forekommer maladaptiv familiefunksjon i halvparten til to tredeler

av skolevegrere, og familiekonflikt er assosiert med utvikling av skolevegring. Fokus på å forbedre familiefunksjon gjennom trening på kommunikasjon og problemløsning kan derfor være virksomt i behandling, og øke skoledeltakelse (Heyne et al., 2015).

I intervjuene spurte vi deltakerne om å fortelle om virksomme faktorer og hindringer ved familien i saker med SAPs, og vi opplevde at de nesten utelukkende fortalte om faktorer ved foreldrene til de unge. Betydningen av andre familierelasjoner, som for eksempel søsken og besteforeldre ble ikke nevnt. En årsak til dette kan være at vi ikke spesifiserte hvilke familierelasjoner de kunne fortelle om. Det er også mulig at det er mindre fokus på betydningen av andre familierelasjoner i saker med problematisk skolefravær. En studie synliggjorde imidlertid at søsken kan påvirke fraværsmønstre. Studien fant at det å ha et søsken med lik fraværshistorikk som en selv, var positivt korrelert med økt fravær i løpet av et skoleår. Samme studie fant at dersom yngre søsken observerer at familien viser aksept for skolefravær overfor et eldre søsken, kan det føre til lignende fraværsmønstre hos den yngre (Chu et al., 2019).

### ***En fremoverlent skole***

Våre resultater tyder på at det er virksomt når skolen er «fremoverlent» i arbeid med skolefravær. Det innebærer at skolen påtar seg eget ansvar for å hjelpe elever med skolefravær, og at skoleledelsen har rutiner og retningslinjer for fraværregistrering og oppfølging. Våre deltakere mente imidlertid at ikke alle skoler har gode nok rutiner for dette. Rutiner for oppfølging av elevene ved begynnende fravær er nødvendig for at de ikke skal føle seg glemte. En annen utfordring er når skolen kun henvender seg til foreldrene, og det fører til at eleven ikke føler seg inkludert i prosessen.

I Erasmusprosjektets rapport (2021) ble Trondheim fremhevet som eksempel på en norsk kommune med konkrete rutiner for å håndtere fraværsmønstre, som alle skolene er pålagt å følge. Et av tiltakene er at foreldre er pålagt å informere kontaktlærer når barnet deres

har vært fraværende i tre dager, og informere om hvorvidt fraværet er gyldig. Videre bør fraværet undersøkes dersom det overstiger tre dager over en periode på en måned. Trondheim kommune har også pålagt skolene å ha ukentlige møter om skolefravær (Palmu et al., 2021). Det er imidlertid nødvendig å påpeke at slike retningslinjer ikke er bindende, og at skoler følger retningslinjene i ulik grad.

Skolen kan også være fremoverlent ved å oppdage tegn på begynnende problematisk fravær. For å oppnå dette er det ifølge Havik et al. (2015) nødvendig med mer kunnskap om årsaker og tegn på begynnende skolefravær blant lærere. Chu et al. (2019) fremhever at lærere ofte har god kjennskap til elevgruppen og bedre tilgang til å snakke med de og foreldrene, enn personell utenfor skolen. I tråd med dette hevder Havik et al. (2015) at lærere bør bli bevisstgjort sin posisjon til å oppdage og ta tak i tidlige tegn på fravær, som helseklager hos elevene.

Våre resultater synliggjorde også noen faktorer ved skolen som er hindrende. En av utfordringene var at skolens nokså ensidige fokus på teoretiske fag kan virke ekskluderende for noen elever. Deltakerne hadde en oppfatning av at det er for få praktiske fag i skolen, og at elever som ikke er sterke i teoretiske fag kan oppleve mindre mestring på skolen. Havik (2018) hevder at elever med skolevegring kan oppleve manglende mestring og liten tiltro til egne ferdigheter i møte med høye krav på skolen. Et mestringsorientert læringsmiljø i skolen kan derfor være effektivt for å forebygge skolefravær (Havik, 2018; Kearney, 2016). Aljuaid (2021) fant at mestringstro var en god prediktor for akademisk motivasjon. Mestringstro ble også beskrevet av Alivernini og Lucidi (2011) som en påvirkningsfaktor på motivasjon og akademisk prestasjon. De fant også at det er en sammenheng mellom lav motivasjon og å droppe ut av skolen (Alivernini & Lucidi, 2011). På bakgrunn av dette er det viktig å undersøke hvordan skolens ensidige teoretiske fokus påvirker elevenes opplevelse av

mestring og motivasjon, og hvordan elever med styrker på andre områder kan inkluderes bedre.

### ***Betydningen av koronapandemien for problematisk skolefravær***

Deltakerne i vår studie informerte om en merkbar endring i skolefravær før og under koronapandemien. Endringen handlet i hovedsak om en opplevelse av at problematisk skolefravær har økt, uten at deltakerne kunne si dette sikkert. Samtidig handlet beskrivelsene mer om unge med fraværproblematikk som har fått det bedre under pandemien, enn om de som har fått det verre. Vi fikk inntrykk av at hjemmeskole kan ha gitt noen unge pause fra ubehag og angst knyttet til å gå på skolen, og at det for noen kan ha virket opprettholdende for skolefraværet da de skulle tilbake. Vår studie tydet også på at digital hjemmeundervisning har fungert godt for noen, og mindre godt for andre. Dette støttes i en studie av Havik og Ingul (2021) hvor de undersøkte læreres oppfatning av hvordan hjemmeskole fungerte for elever med problematisk skolefravær under pandemien. De fant at lærerne hadde ulike erfaringer med hvordan hjemmeundervisning fungerte for elever med problematisk skolefravær. Resultatene viste at 24,3 prosent av lærerne erfarte at hjemmeskole økte elevens deltakelse, sammenlignet med normal klasseromsundervisning. 31,7 prosent av lærerne merket ingen forskjell, og 21,8 prosent opplevde mindre deltakelse ved hjemmeundervisning (Havik & Ingul, 2021). Dette tyder på at det er sprikende funn vedrørende positive og negative effekter av hjemmeundervisning under koronapandemien.

Resultatene fra vår studie tydet på at hjemmeundervisning har påvirket elever på ulike måter, men årsakene til dette framkom ikke. Havik og Ingul (2021) skriver at det kan ha blitt vanskelig for noen elever å holde strukturen på dagene og arbeidet selv, og at motivasjonen for å gjøre hjemmeskole ble mindre etterhvert som nedstengingen varte over lengre tid. For andre kan hjemmeundervisning ha ført til at de fikk mindre angst og mer ro til å gjøre skolearbeid (Havik & Ingul, 2021).

Forskning på koronapandemiens påvirkning på unges mentale helse, også de uten fraværspromatikk, kan indikere at deres mentale helse har blitt dårligere under pandemien. En studie viste for eksempel at depresjonssymptomer hos barn i Storbritannia økte etter pandemien (Bignardi et al., 2021). En norsk studie konkluderte med at restriksjonene under pandemien kan ha ført til et betydelig fall i barn og unges subjektive velvære. De påpekte også at livstilfredshet henger sammen med mentale helseproblemer, som angst og depresjon, og antok at mentale helseproblemer har økt (Soest et al., 2020).

Det ser ut til å mangle forskning som undersøker koronapandemiens direkte påvirkning på unges mentale helse. Dette kan skyldes at man ikke ennå har rukket å få et klart bilde av pandemiens påvirkning på unges liv.

### ***Bemerkninger og implikasjoner ved studien***

Vi bemerket oss at deltakerne fortalte lite om betydningen av den unges sosiale nettverk. I forbindelse med utfordringer knyttet til mobbing, utenforskap og sosial tilbaketrekning ble betydningen av den unges nettverk belyst. Vi fikk imidlertid få konkrete beskrivelser av hva som er et godt nettverk og hvordan det kan virke beskyttende for de unge. Det kan tyde på at det er behov for mer fokus på hvordan faktorer ved de unge og deres nettverk påvirker arbeidet med fraværspromatikk.

En studie fant at elever som hadde gode vennskap var mer involverte i aktiviteter i klasserommet, hadde bedre oppførsel, og høyere akademisk prestasjon, enn elever som ikke hadde det. De fant også at elever med stabile vennskap var mer tilpasningsdyktige i overgangen mellom barne- og ungdomsskolen (Berndt, 1999). En annen studie undersøkte assosiasjonen mellom positive barndomsopplevelser og skoleprestasjon. Studien viste at barn som deltok på aktiviteter etter skoletid hadde mindre sannsynlighet for å være borte fra skolen. Barn som bodde i støttende nabolag hadde også mindre sannsynlighet for å ha skolefravær, enn barn som ikke gjorde det. Studien konkluderte med at det blant annet er

viktig å fremme positive barndomsopplevelser på skolen og i samfunnet for øvrig, og at det kan bidra til å redusere skolefravær (Crouch et al., 2021). Dette tyder på at det også er behov for mer forskning på hvordan sosialt nettverk påvirker de unges fraværproblematikk.

Et overraskende resultat fra vår studie var at deltakerne fortalte mer om unge som har fått det bedre under koronapandemien enn om unge som har fått det verre. Hvorvidt det er et tegn på at unge faktisk har fått det bedre under koronapandemien er ikke sikkert. Det er behov for å undersøke potensielle positive effekter av smittevernstiltakene for unge med fraværproblematikk, og hvorvidt tiltak, som økt tilrettelegging og oppfølging bør videreføres.

Siden deltakerne i vår studie oppga at flere unge ikke passer inn i skolens teorifaglige fokus, bør det undersøkes hvordan unge som lærer bedre praktisk enn teoretisk kan inkluderes bedre i norsk skole. Havik et al. (2015) hevder for eksempel at lærere trenger mer kunnskap om årsaker og tegn på skolefravær, og om intervensjoner mot skolefravær. Dette er dessuten aktuelt å undersøke i forbindelse med at det utformes en ny opplæringslov, som forventes ferdig i 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2021).

### ***Begrensninger ved studien***

En begrensning ved vår studie var at vi hadde en skjev fordeling mellom deltakere fra førstelinjetjenesten (seks) og spesialisthelsetjenesten (to). Det er nærliggende å spørre seg hvorvidt en jevnere fordeling kunne synliggjort andre virksomme faktorer og hindringer i arbeidet med problematisk skolefravær.

En begrensning ved studien er at vi som intervjuere kan ha stilt mer inngående spørsmål om faktorer ved hjelpesystemet. Det kan forklare hvorfor vi har fått mer informasjon om påvirkningsfaktorer ved hjelpesystemet enn ved de unge, familien og skolen. Det var imidlertid en naturlig konsekvens av at vårt utvalg representerte hjelpesystemet. Resultatene kan ha sett annerledes ut dersom de unge, deres familier, eller skolen hadde blitt intervjuet.

## Konklusjon

Denne studien gir et innblikk i hva erfarne hjelpere opplever som virksomme faktorer og hindringer i arbeid med problematisk skolefravær. Det fremkommer at hjelpere er avhengige av at alle aktører rundt den unge er involvert i arbeidet for å redusere skolefravær. For eksempel er det behov for at hjelpesystemet gjør en grundig utredning av både fraværspromatikk og psykiske helseplager, og at den unge får medbestemmelse i dette arbeidet. Videre er det viktig at familien støtter den unge og samarbeider godt med skolen, og at skolen fokuserer aktivt på å redusere fraværspromatikk.

Studien undersøkte også koronapandemiens påvirkning på problematisk skolefravær hos unge. Resultatene viste at fraværet til noen unge kan ha økt, men at flere også har fått det bedre. Koronapandemien kan lære oss noe om hva unge med problematisk skolefravær trenger, som mer individuell tilrettelegging og oppfølging, og at det å være en del av et fellesskap er viktig for skoledeltakelse.



### Referanseliste

- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, *104*(4), 241-252.  
<https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Aljuaid, F. (2021). *Self-efficacy and self-regulation as predictors of academic motivation among undergraduate students in the united states* (Publication Number 28321976) [Doktorgradavhandling, Andrews University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/self-efficacy-regulation-as-predictors-academic/docview/2512790779/se-2?accountid=17260>
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R., & Henrich, C. C. (2012). Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, *41*(3), 256-267.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-011-9652-8>
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational Psychologist*, *34*(1), 15-28. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_2)
- Bignardi, G., Dalmaijer, E. S., Anwyl-Irvine, A. L., Smith, T. A., Siugzdaite, R., Uh, S., & Astle, D. E. (2021). Longitudinal increases in childhood depression symptoms during the COVID-19 lockdown. *Archives of Disease in Childhood*, *106*(8), 791.  
<https://doi.org/10.1136/archdischild-2020-320372>
- Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, *34*(3), 139-153.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_1)
- Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2014). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for*

*Ungdomsforskning*, 11(1), 69-85.

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>

Chu, B. C., Guarino, D., Mele, C., O'Connell, J., & Coto, P. (2019). Developing an online early detection system for school attendance problems: Results from a research-community partnership. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 35-45.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.09.001>

Clark-Carter, D. (2018). *Quantitative psychological research: The complete student's companion*. Routledge. <https://books.google.no/books?id=T4V7DwAAQBAJ>

Crouch, E., Radcliff, E., Merrell, M. A., Hung, P., & Bennett, K. J. (2021). Positive childhood experiences promote school success. *Maternal and Child Health Journal*, 25(10), 1646-1654. <https://doi.org/10.1007/s10995-021-03206-3>

Davis, K. A., Allen-Milton, S., & Coats-Boynton, S. (2019). Making the case for results-based accountability as an intervention for chronic absenteeism in schools to improve attendance. *Race and Justice*, 9(1), 46-59. <https://doi.org/10.1177/2153368718816500>

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), 314-321. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>

Eklund, K., Burns, M. K., Oyen, K., DeMarchena, S., & McCollom, E. M. (2020).

Addressing Chronic Absenteeism in Schools: A Meta-Analysis of Evidence-Based Interventions. *School Psychology Review*, 1-17.

<https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1789436>

Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., & Moore, D. A. (2019). Review: The association between anxiety and poor attendance at school: A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(3), 205-216. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/camh.12322>

- Gentle-Genitty, C., Karikari, I., Chen, H., Wilka, E., & Kim, J. (2015). Truancy: A look at definitions in the USA and other territories. *Educational Studies*, 41(1-2), 62-90.  
<https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955734>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Gusgaard, T. I. (2015). *Kompetanseoverføring i team: En kvalitativ undersøkelse av hvordan fagfolk beskriver sin opplevelse av kompetanseoverføring i et tverrfaglig og tverretattlig samhandlingsteam* [Masteroppgave, Høgskolen i Buskerud og Vestfold]. Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2393265>
- Hagborg, J. M., Berglund, K., & Fahlke, C. (2018). Evidence for a relationship between child maltreatment and absenteeism among high-school students in Sweden. *Child Abuse & Neglect*, 75, 41-49. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.08.027>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (1. utg.). Gyldendal.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153.  
<https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., & Ingul, J. M. (2021). Does homeschooling fit students with school attendance problems? Exploring teachers' experiences during COVID-19. *Frontiers in Education*, 6(430). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720014>
- Helsedirektoratet. (2015, 29. september). *Skolevegring*.  
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/prioriteringsveiledere/psykisk-helsevern->

[for-barn-og-unge/tilstander-for-psykisk-helsevern-for-barn-og-unge/skolevegring#skolevegring-ikke-rett](#)

- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Heyne, D. A., Sauter, F. M., & Maynard, B. R. (2015). Moderators and mediators of treatments for youth with school refusal or truancy In M. Maric, P. J. M. Prins, & T. H. Ollendick (Red.), *Moderators and mediators of youth treatment outcomes* (s. 230-266). Oxford University Press.
- Holterman, S. (2018, 13. juni ). 22 000 skolebarn er borte i minst en måned. *Utanning*. <https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-fagartikkel-fravaer/22-000-skolebarn-er-borte-i-minst-en-maned/171035>
- Horvath, A. O., Del Re, A. C., Flückiger, C., & Symonds, D. (2011). Alliance in individual psychotherapy. *Psychotherapy, 48*(1), 9-16. <https://doi.org/10.1037/a0022186>
- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging school refusal: A school-based framework for identifying early signs and risk factors. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 46-62. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Ingul, J. M., Klöckner, C. A., Silverman, W. K., & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: Modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health, 17*(2), 93-100. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x>
- Johnsen, D. B. (2020). *The Back2School project: Introducing transdiagnostic cognitive behavioral therapy for youths with school attendance problems* [Doktoravhandling]. Aarhus University.

- Kearney, C. A. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals* (1. utg.). Oxford University Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/tromsoub-ebooks/detail.action?docID=4704942>
- Kearney, C. A., & Bensaheb, A. (2006). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for school-based health professionals. *The Journal of School Health*, 76(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x>
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 2). *Frontiers in Psychology*, 10(2605). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02605>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kraemer, H. C., Wilson, G. T., Fairburn, C. G., & Agras, W. S. (2002). Mediators and moderators of treatment effects in randomized clinical trials. *Archives of General Psychiatry*, 59(10), 877-883. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.59.10.877>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

- Løvgren, M., Aarland, K., Aamodt, H. A., & Winsvold, A. (2014). *Til god hjelp for mange: Evaluering av Losprosjektet*. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5073/NOVA-Rapp-13-14-Til-god-hjelp-for-mange.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M., & Pigott, T. D. (2018). Treatment for school refusal among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 28*(1), 56-67. <https://doi.org/10.1177/1049731515598619>
- Morse, J. M. (2012). The implications of interview type and structure in mixed-method designs. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti, & K. D. McKinney (Red.), *The sage handbook of interview research: The complexity of the craft* (s. 193-205). Sage Publications.
- Munkhaugen, E. K., Torske, T., Gjevnik, E., Nærland, T., Pripp, A. H., & Diseth, T. H. (2019). Individual characteristics of students with autism spectrum disorders and school refusal behavior. *Autism, 23*(2), 413-423. <https://doi.org/10.1177/1362361317748619>
- Nathwani, G., Shoaib, A., Shafi, A., Furukawa, T. A., & Huy, N. T. (2021). Impact of COVID-2019 on school attendance problems. *Journal of Global Health, 11*, 03084-03084. <https://doi.org/10.7189/jogh.11.03084>
- Newlove-Delgado, T., McManus, S., Sadler, K., Thandi, S., Vizard, T., Cartwright, C., & Ford, T. (2021). Child mental health in England before and during the COVID-19 lockdown. *The Lancet Psychiatry, 8*(5), 353-354. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30570-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30570-8)
- Nøkleby, H., Borge, T. C., & Johansen, T. B. (2021). *Konsekvenser av covid-19 pandemien for barn og unges liv og psykiske helse: Oppdatering av en hurtigoversikt*. Folkehelseinstituttet. <https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/handle/11250/2771680>

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Palmu, L., Berg, J., Leino, J., Sergejeff, J., Strömbeck, J., Fensbo, L., Sandhaug, M., Solvoll, M., Thastum, M., Friberg, P., Pamler, R., & Jakobsen, S. (2021). *Problematic school absenteeism: Improving systems and tools*.  
<https://www.statped.no/fou/utvikling/utviklingspublikasjoner/rapporter/problematic-school-absenteeism--improving-systems-and-tools/>
- Rossen, E. (2020). *Supporting and educating traumatized students: A guide for school-based professionals* (2. utg.). Oxford University Press.  
<https://books.google.no/books?id=BMXLDwAAQBAJ>
- Seaman, J. (Ed.). (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3. utg.). SAGE.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.  
<https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.267-275>
- Skjerve, J. (2011). Kasusformuleringer i kognitiv atferdsterapi med barn og unge: Et nyttig og praktisk hjelpemiddel? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48(1), 16-20.  
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/01/kasusformuleringer-i-kognitiv-atferdsterapi-med-barn-og-unge-et-nyttig-og>
- Sletten, M. A., & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom: Tidstrenger og samfunnsmessige forklaringer*. NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/3469>
- Soest, T. v., Bakken, A., Pedersen, W., & Sletten, M. A. (2020). Livstilfredshet blant ungdom før og under covid-19-pandemien. *Tidsskr. Nor. Laegeforen.*, 140(10).  
<https://doi.org/10.4045/tidsskr.20.0437>

- Song, S. Y., Wang, C., Espelage, D. L., Fenning, P., & Jimerson, S. R. (2020). COVID-19 and school psychology: Adaptations and new directions for the field. *School Psychology Review*, 49(4), 431-437.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/2372966X.2020.1852852>
- Stárek, L. (2021). The contribution of interdisciplinary cooperation in helping professions *Multicultural Education*, 7(8), 345-348. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5217880>
- Stempel, H., Cox-Martin, M., Bronsert, M., Dickinson, L. M., & Allison, M. A. (2017). Chronic school absenteeism and the role of adverse childhood experiences. *Academic Pediatrics*, 17(8), 837-843. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.acap.2017.09.013>
- Suren, P., Furu, K., Reneflot, A., Nes, R. B., & Torgersen, L. (2018, 14.mai). *Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet.  
<https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Svartdal, F. (2015). *Psykologiens forskningsmetoder: En introduksjon* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tanner-Smith, E. E., & Wilson, S. J. (2013). A meta-analysis of the effects of dropout prevention programs on school absenteeism. *Prevention Science*, 14(5), 468-478.  
<https://doi.org/10.1007/s11121-012-0330-1>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 15. oktober). *Ny opplæringslov 2023*.  
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov-2023/>
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3. utg.). McGraw Hill Open University Press. [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=E-lhuM-pNV8C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Introducing+qualitative+research+in+psychology&ots=JTje4rJQBU&sig=n7ngJilxoSqR90cUtV8Yqpp4YT8&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Introducing%20qualitative%20research%20in%20psychology&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=E-lhuM-pNV8C&oi=fnd&pg=PR7&dq=Introducing+qualitative+research+in+psychology&ots=JTje4rJQBU&sig=n7ngJilxoSqR90cUtV8Yqpp4YT8&redir_esc=y#v=onepage&q=Introducing%20qualitative%20research%20in%20psychology&f=false)



## Vedlegg A

### Intervjuguide

#### Intro

- Takke for oppmøte, introdusere oss selv
- Innhente samtykke, Informert samtykke – presentere og deltaker tar stilling til samtykke. Kan trekke seg når de vil.
- Praktisk informasjon om intervjuet (selv om det står i infoskriv)
- Introdusere studien: Formål med studien (mulig publisering), informer om anonymisering, og praksis ved eventuell publisering.
- Informert samtykke – presentere og deltaker tar stilling til samtykke. Kan trekke seg når de vil.
- Tidsavgrensning, Kan få pause underveis, stille spørsmål underveis

#### Definisjon av problematisk skolefravær

- Skolevegring
- Skulk
- Foreldremotivert fravær

#### Åpningsspørsmål:

##### Informasjon om informanten:

- Arbeidssted og fagbakgrunn (type utdanning, overordnet yrkeserfaring, antall år du har jobbet med problematikken, aldersgruppe)?
- Ut fra definisjonene over, hvilke typer problematisk skolefravær har du erfaring med?

#### Del 1: Suksessfaktorer i case

Her ser du en tidslinje som viser kontakten med et barn/ungdom med problematisk skolefravær, fra start til slutt.

Jeg ønsker at du tenker på en kontakt med et barn/ungdom som du har jobbet med, som du opplevde som en suksesshistorie.

- Du kan nå bruke litt tid på å notere faktorer/hendelser/endringer over tidslinjen som har bidratt til å gjøre dette til en suksesshistorie. Plasser hendelsene så nøyaktig du kan på tidslinjen.

Kan du lede meg gjennom denne tidslinjen, FORTELL ANONYMISERT OM HISTORIEN.

- For hvert endringspunkt: Hva tenker du er faktorer som kan forklare endringene/hendelsene?
- Nå har du fortalt om flere virksomme faktorer i denne suksesshistorien. Var det likevel noen hindringer underveis?
- Du kan bruke litt tid på å notere disse under tidslinjen. Plasser hendelsene så nøyaktig du kan på tidslinjen.

Kan du igjen fortelle ANONYMISERT om hindringene i tidslinjen?

- Hvordan virket disse inn i historien, og hva ble gjort for å håndtere de?

## Del 2

Nå kan du fortelle ANONYMISERT om en kontakt du har hatt med et barn eller en ungdom med problematisk skolefravær, som du har opplevd som mindre/ikke suksessfull.

På samme måte som i sted kan du notere faktorer/hendelser/endringer som har påvirket historien til å bli mindre/ikke suksessfull under tidslinjen. Plasser hendelsene så nøyaktig du kan på tidslinjen.

Kan du lede meg gjennom denne tidslinjen, FORTELL ANONYMISERT OM HISTORIEN.

- For hvert punkt: Hva tenker du er faktorer som kan forklare hendelsene? Hva tenker du gjorde det vanskelig å oppnå ønskede endringer i denne historien? Hvilke hindringer tenker du var tilstede? Hvordan virket disse inn, og hva ble gjort for å håndtere de?

Nå har du fortalt om flere faktorer som har påvirket historien til å bli mindre/ikke vellykket. Var det likevel noen virksomme faktorer, eller noe som var hjelpsomt/nyttig/som fungerte underveis, kan du notere de over tidslinjen?

Fortell ANONYMISERT om disse punktene.

## Del 3: Problematisk skolefravær og smittevern hensyn under pandemien

I denne delen vil jeg spørre litt om hvordan du opplever at Covid 19 har påvirket barn/ungdom med problematisk skolefravær.

- Har du jobbet med barn/ungdommer med problematisk skolefravær i denne perioden? En/flere?

Hvordan har du erfart at tiltakene har virket inn på skolefravær og deltakelse i skolen (sosialt og faglig) hos de barna/ungdommene du har jobbet med (eller generelt i tilfelle ikke erfaring)?

- Hva kan disse erfaringene lære oss om hva som kan være virksomme tiltak/faktorer for barn og unge med problematisk skolefravær?

## Avslutning

Vi har nå vært gjennom hele intervjuet.

Har du noe å legge til, noe du har kommet på underveis, eller noe vi har glemt å spørre om?

Er det noe mer du ønsker å si om temaet problematisk skolefravær som vi ikke har vært inne på her, men som du tenker er viktig mtp. det vi undersøker/forskningsspørsmålene i denne studien?

Har du noen spørsmål?

Tusen takk for at du stilte, det har vært lærerikt og hjelpsomt for oss.

Her har du kontakinformasjon dersom du har spørsmål eller vil legge til noe i ettertid.

**Vedlegg B****CASEEKSEMPEL PÅ EN SUKSESSHISTORIE**

Hva virket?



Hva virket ikke?

CASEEKSEMPEL PÅ EN HISTORIE SOM VAR MINDRE/IKKE SUKSESSFULL

Hva virket?



Hva virket ikke?

## Vedlegg C

### Oppfølgingsspørsmål

#### Del 1

Still utdypende spørsmål om virksomme faktorer i forløpet knyttet til

- Egenskapet ved barnet
- Egenskaper ved foreldrene
- Egenskaper ved familiekonteksten
- Egenskaper ved skolearenaen og skolesituasjonen
- Egenskaper ved hjelpesystemet og tiltak som ble iverksatt for å hjelpe

Ved beskrivelse av en god/betydningsfull relasjon: Hva er det ved relasjonen som har betydning for at barnet går på skolen? Hva er det ved relasjonen som er viktig? På hvilke måter virker relasjonen inn?

Ved beskrivelser av godt samarbeid mellom hjem og skole: Hva kjennetegner samarbeidet som bidrar til økt skolenærvær?

Hva var viktig lærdom å ta med seg fra denne «casen»?

#### Del 2

Still utdypende spørsmål om virksomme faktorer i forløpet knyttet til

- Egenskapet ved barnet
- Egenskaper ved foreldrene
- Egenskaper ved familiekonteksten
- Egenskaper ved skolearenaen og skolesituasjonen
- Egenskaper ved hjelpesystemet og tiltak som ble iverksatt for å hjelpe

Hva var viktig lærdom å ta med seg fra denne «casen»?

## Vedlegg D

13.12.2021, 21:07

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

715150

### Prosjekttittel

Barn og ungdom med problematisk skolefravær: Virksomme faktorer og betydning av covid 19 for deltakelse i skolen. En kvalitativ intervjuundersøkelse med fagpersoner.

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Det helsevitenskapelige fakultet / Institutt for psykologi

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Toril Sørheim Nilsen, toril.nilsen@uit.no, tlf: 91194758

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Andrea Ness Hammer, aha271@post.uit.no, tlf: 98442912

### Prosjektperiode

11.08.2021 - 11.08.2022

### Vurdering (1)

---

#### 20.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 20.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.08.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

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

#### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt som fagpersoner. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere bruker/klienter/pasienter/etc.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg E



<b>Region:</b>	<b>Saksbehandler:</b>	<b>Telefon:</b>	<b>Vår dato:</b>	<b>Vår referanse:</b>
REK nord	Monika Rydland	77620756	12.04.2021	263489
			<b>Deres referanse:</b>	

Toril Sørheim Nilsen

### **263489 Problematisk skolefravær: En kvalitativ undersøkelse av suksessfaktorer, hindringer og pandemiens betydning for skoledeltakelse**

**Forskningsansvarlig:** UiT Norges arktiske universitet

**Søker:** Toril Sørheim Nilsen

#### **Søkers beskrivelse av formål:**

*For children to develop and succeed in academic, language, social, and work-related domains, regular school attendance is fundamental (Kearney, 2014). Recurrent and prolonged school absenteeism is a complex problem with numerous causes (Havik et al., 2015) and risk factors (Ingul, Klöckner, Silverman, & Nordahl, 2012), and is a major predictor for school drop-out, and for problems in adulthood related to social, economic and health related issues (Kearney, 2008). Meta-analysis of psychosocial interventions for problematic school absenteeism (SA) show moderate effect sizes in well controlled studies, but a large proportion of youngsters continue to have absence rates above 10 % posttreatment (B. R. Maynard, McCrea, K. T., Pigott, T. D., Kelly, M. S., 2013). There is a need for more studies that develop and evaluate integrated and comprehensive approaches to problematic school absenteeism, and which incorporate treatment needs of this heterogeneous group (Kearney & Ross, 2014; Maynard et al., 2013). Exploring how young people with a history of problematic school absenteeism themselves and their professional helpers describe treatment needs, success factors and hindering factors may be important contributions in informing treatment- and service developments for this group. Also, facing the situation with the pandemic it is important to gain knowledge regarding how school attendance and participation may have been affected during the last year for this group.*

#### **REKs vurdering**

Vi viser til forespørsel om fremleggingsplikt for ovennevnte forskningsprosjekt. Forespørselen er behandlet av sekretariatet i REK nord på delegert fullmakt fra komiteen, med hjemmel i forskningsetikkforskriften § 7, første ledd, tredje punktum.

De prosjektene som skal framlegges for REK er prosjekt som dreier seg om «*medisinsk og helsefaglig forskning på mennesker, human biologisk materiale eller helseopplysninger*», jf. helseforskningsloven § 2. «*Medisinsk og helsefaglig forskning*» er i § 4 a), definert som «*virksomhet som utføres med vitenskapelig metodikk for å skaffe til veie ny kunnskap om helse og sykdom*». Det er altså formålet med studien som avgjør om et prosjekt skal anses som framleggelsespliktig for REK eller ikke.



Prosjektet, slik det er fremstilt i prosjektbeskrivelsene, har ikke til formål å fremskaffe ny kunnskap om helse og sykdom, men «Å utforske hvordan unge mennesker med en historie med problematisk skolefravær selv og deres profesjonelle hjelpere beskriver behandlingsbehov, suksessfaktorer og hindrende faktorer» samt «å få kunnskap om hvordan skoledeltagelse og deltakelse kan ha blitt påvirket det siste året for denne gruppen.»

Prosjektet skal således ikke vurderes etter helseforskningsloven. Prosjekter som faller utenfor helseforskningslovens virkeområde kan gjennomføres uten godkjenning av REK. Det er institusjonens ansvar å sørge for at prosjektet gjennomføres på en forsvarlig måte med hensyn til for eksempel regler om taushetsplikt og personvern.

For ordens skyld besvarer vi også de konkrete spørsmålene som reises i forespørselen

1. Under forutsetning av at det ikke må søkes om dispensasjon fra taushetsplikten, har det ingen selvstendig betydning for om et prosjekt trenger REK-godkjenning hvem som er informanter eller hvordan disse rekrutteres.
2. Ett forprosjekt som kan stå på egne ben vil kunne gjennomføres uten REK-godkjenning, selv om det planlegges et overordnet prosjekt. Dersom man skal gjenbruke data fra det første prosjektet i det neste prosjektet må man sørge for å ta høyde for dette i informasjons-/samtykkeskrivene.

## **Vedtak**

Ikke fremleggspliktig

Etter beskrivelsen fremstår prosjektet ikke som et medisinsk og helsefaglig forskningsprosjekt som faller innenfor helseforskningsloven. Prosjektet er ikke fremleggingspliktig, jf. helseforskningsloven § 2.

Vi gjør oppmerksom på at etter personopplysningsloven må det foreligge et behandlingsgrunnlag etter personvernforordningen. Dette må forankres i egen institusjon.

Vi gjør videre oppmerksom på at vurderingen og konklusjonen er å anse som veiledende jf. forvaltningsloven § 11.

Med vennlig hilsen

May Britt Rossvoll  
sekretariatsleder

Monika Rydland  
rådgiver

## Vedlegg F

# Informasjonsskriv

*En kvalitativ studie om problematisk skolefravær hos barn og unge – intervjuundersøkelse med fagpersoner*

Hei!

Vi er to 6.års studenter på profesjonsstudiet i psykologi ved UiT som skal skrive hovedoppgave høstsemesteret 2021. Vi ønsker å intervju fagpersoner med erfaring fra arbeid med barn og unge med problematisk skolefravær. Vi ønsker også å innhente informasjon om hvordan denne gruppen har blitt påvirket av Covid-19.

### Formål

Hovedformålet med studiet er å undersøke fagpersoners oppfatning av hva som er virksomme faktorer i å hjelpe barn og unge med problematisk skolefravær. Vi ønsker også å belyse potensielle hindringer som kan oppstå i arbeidet med denne gruppen, samt hvordan restriksjoner i forbindelse med Covid-19 har påvirket barn og unge med denne problematikken. Det er en begrenset mengde forskning på området og vi er derfor interessert i å bidra til økt kunnskap og forståelse av problematisk skolefravær.

Vår tentative problemstilling er «Hva mener erfarne hjelpere/fagpersoner er virksomme faktorer i å hjelpe barn og unge med problematisk skolefravær?».

Vi benytter kvalitativ metode i form av individuelle intervjuer. Det gjøres lydopptak av intervjuene som senere transkriberes og analyseres med kvalitativ metode. Datamaterialet skal brukes i vår hovedoppgave, og det er også mulighet for at oppgaven skrives om til en artikkel for publisering i fagtidsskrift. All data (lydopptak, transkribering) vil bli slettet når hovedoppgaven er ferdig.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet ved Institutt for psykologi er ansvarlig for prosjektet.

Hovedveileder for oppgaven er Toril Sørheim Nilsen ([toril.nilsen@uit.no](mailto:toril.nilsen@uit.no)), førsteamanuensis og psykologspesialist i klinisk barne- og ungdomspsykologi ved Institutt for psykologi - UiT. Biveileder er Jørgen Sundby ([jorgen.sundby@uit.no](mailto:jorgen.sundby@uit.no)), psykologspesialist i klinisk nevropsykologi ved Institutt for psykologi – UiT.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har benyttet oss av et strategisk utvalg der kriteriet for deltagelse er at informanten har erfaring fra arbeid med barn og unge med problematisk skolefravær. Vi har henvendt oss til hjelpeinstanser som PPT, PÅ, BUP og Lavterskelteam. Vi ønsker å intervju til sammen 6-8 informanter fra disse hjelpeinstansene. Du får spørsmål om å delta fordi du oppfyller kriteriene for deltakelse. Vi har fått kontakt med deg via vår hovedveileder Toril Sørheim Nilsen.

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

Dersom du velger å samtykke til deltakelse i studien innebærer det at du lar deg intervjuet individuelt av de to undertegnede psykologistudentene. Intervjuet vil ta 1,5 timer. Intervjuet består av semistrukturerte spørsmål innenfor temaene «virksomme faktorer», «potensielle hindringer» og «påvirkningen av Covid 19» i forbindelse med problematisk skolefravær hos barn og unge.

Det er en forutsetning at du samtykker til at det blir gjort lydopptak av intervjuet med en diktafon og transkriberes. Lydopptaket slettes etter transkribering, og transkriberingen slettes når hovedoppgaven er ferdig. Alle personopplysninger anonymiseres foruten din arbeidsstilling og ditt arbeidssted.

Dersom dine uttalelser siteres direkte i hovedoppgaven, vil du få mulighet til å lese delen av oppgaven hvor ditt sitat skrives, og mulighet til å kommentere eller rette på forståelsen av utsagnet, dersom ønskelig.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger og bidrag 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**

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

Studentene Andrea Ness Hammer og Idun Heiret, samt hovedveileder Toril Sørheim Nilsen og biveileder Jørgen Sundby, vil være de eneste som får tilgang til datamaterialet. Lydopptaket fra intervjuet tas opp med en diktafon og lagres på en kryptert minnepenn tilhørende UiT. Lydopptaket slettes etter transkribering. Transkriberingen gjennomføres og lagres på en intern og adgangsbegrenset maskinvare ved UiT hvor data anonymiseres ved å ta i bruk pseudonymer slik at ditt bidrag ikke kan spores tilbake til ditt navn.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres fortløpende, og lydopptakene slettes etter transkribering, som gjøres kort tid etter intervjuet. Alt datamateriale slettes når hovedoppgaven er bestått, som etter planen er våren 2022.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges Arktiske Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

- Toril Sørheim Nilsen, ved Institutt for psykologi, UiT, på e-post [toril.nilsen@uit.no](mailto:toril.nilsen@uit.no) eller telefon 776 25159.
- Personvernombud ved UiT Norges Arktiske Universitet: Joakim Bakkevold, på e-post [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no), eller telefon 776 46 322.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Toril Sørheim Nilsen  
(Førsteamanuensis/veileder)

Andrea Ness Hammer  
(student)

Idun Heiret  
(student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Barn og ungdom med problematisk skolefravær: Virksomme faktorer og betydning av Covid 19 for deltakelse i skolen. En kvalitativ intervjuundersøkelse med fagpersoner*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- At det blir gjort lydopptak av intervjuet
- At informasjonen som oppgis kan brukes anonymisert i hovedoppgaven/Artikkelformat og publiseres i fagtidsskrift.
- At opplysninger om mitt arbeidssted kan publiseres slik at jeg indirekte kan gjenkjennes
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

