



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

"Har du møtt én elev med ufrivillig skolefravær, så har du kun møtt én"

En kvalitativ studie om tre aktørers opplevelse av det tverrfaglige samarbeidet i saker som omhandler ufrivillig skolefravær i grunnskolen

Christine Hernæs

Masteroppgave i spesialpedagogikk

PED-3901, mai 2024

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn og formål	1
1.2	Problemstilling og avgrensning.....	3
1.3	Begreper	3
1.3.1	Ufrivillig skolefravær	3
1.3.2	Tverrfaglig samarbeid	5
1.4	Oppgavens struktur	5
2	Teoretisk rammeverk.....	6
2.1	Offentlige dokumenter og føringer	6
2.2	Skolefravær	7
2.3	Ufrivillig skolefravær	8
2.3.1	Definisjoner og årsaker til ufrivillig skolefravær	8
2.4	Risiko- og opprettholdende faktorer	10
2.4.1	Tidlig innsats	12
2.5	Tiltakspyramiden.....	12
2.6	Tverrfaglig samarbeid	15
2.6.1	Behovet for tverrfaglig samarbeid i skolen	15
2.6.2	Skolens rolle og ansvar	16
2.6.3	Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT).....	17
2.6.4	Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP).....	18
2.7	Forutsetninger og suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid.....	19
2.7.1	Utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet.....	20
2.8	Systemteoretisk tilnærming.....	21
3	Vitenskapelig forankring og forskningsdesign	24
3.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	25
3.1.1	Fenomenologisk vitenskapsforståelse	25

3.1.2	Hermeneutisk vitenskapsforståelse	27
3.2	Kvalitativ forskningsmetode	28
3.2.1	Det kvalitative forskningsintervju	29
3.2.2	Utarbeiding av intervjuguide.....	29
3.2.3	Utvalg av informanter	30
3.2.4	Presentasjon av utvalget	31
3.3	Metode for datainnsamling.....	32
3.3.1	Semistrukturert intervju.....	32
3.3.2	Gjennomføring av intervju	33
3.3.3	Transkriberingsprosessen	34
3.4	Tematisk analyse av datamateriale.....	35
3.5	Forskningens kvalitet	38
3.5.1	Reliabilitet	38
3.5.2	Validitet.....	39
3.5.3	Overførbarhet	39
3.6	Etiske betraktninger.....	40
4	Presentasjon av funn.....	42
4.1	Forståelse og definisjon av ufrivillig skolefravær.....	42
4.1.1	Kompetanse i håndtering av ufrivillig skolefravær.....	43
4.2	Identifisering og kartlegging av ufrivillig skolefravær	45
4.2.1	Utfordringer i identifisering av ufrivillig skolefravær	46
4.3	Tverrfaglig samarbeid	47
4.3.1	Usikkerhet og uklarhet i roller	47
4.3.2	Ansvarsfordeling i tverrfaglig samarbeid.....	48
4.3.3	Felles forståelse i tverrfaglig samarbeid.....	50
4.3.4	Utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet.....	51
4.3.5	Forbedringer i det tverrfaglige samarbeidet	52

4.4	Tilrettelegging og tiltak	52
4.4.1	Tidlig innsats	54
4.4.2	Evaluering og oppfølging av tiltak	55
5	Drøfting	56
5.1	Forståelse og definisjon av ufrivillig skolefravær	56
5.2	Kompetanse og refleksjon rundt årsakene	57
5.3	Kvantitative indikatorer og observasjon	59
5.4	Uklare definisjoner og terskler for bekymring	60
5.5	Usikkerhet og uklarhet i roller og ansvarsfordeling	61
5.6	Tilrettelegging og tiltak	64
5.7	Praktiske implikasjoner	65
6	Oppsummering og videre forskning	66
	Referanseliste	67
	Vedlegg	75
	Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT	75
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	77
	Vedlegg 3: Intervjuguide	79

Tabelliste

Tabell 1. Presentasjon av utvalg	32
--	----

Figurliste

Figur 1. Begreper for skolefravær (Havik, 2023, s. 31)	7
Figur 2. Tiltakspyramiden (Kearney & Graczyk, 2014, s. 5)	13
Figur 3. Skolens ytre lag (Johannessen et al., 2024, s. 37)	17
Figur 4. PPT's todelte mandat (Holst-Jæger, 2024, s. 176)	17
Figur 5. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)	22
Figur 6. Fire sentrale hovedtemaer og deltema.	37

Sammendrag

Denne kvalitative studien undersøker hvordan ansatte i skolen, PPT og BUP opplever det tverrfaglige samarbeidet rundt grunnskoleelever med ufrivillig skolefravær, og hvordan de mener at samarbeidet kan optimaliseres for å bedre støtte disse elevene. Studien avdekker varierende begrepsbruk, forståelse og kompetanse blant informantene, samt utfordringer knyttet til identifisering, roller, ansvarsfordeling og felles forståelse i samarbeidet. Funnene indikerer manglende innsikt i push- og pull-faktorer blant skoleansatte, noe som kan skyldes begrenset kompetanse og opplæring. Samtidig har skoleansatte en unik posisjon til å fange opp tidlige tegn på ufrivillig skolefravær. Det er også tendenser til problemorientering og skyldspørsmål fremfor løsningsorientering, samt utfordringer med tid og fleksibilitet for lærere i oppfølgingen av elevene.

Diskusjonen belyser flere sentrale temaer. Kearney (2008) sin funksjonelle tilnærming til ufrivillig skolefravær samsvarer med funnene, der informantene vektlegger å fokusere på de underliggende årsakene fremfor spesifikke begreper. Havik (2023) sin kritiske refleksjon rundt begrepsbruk er også relevant, da ulik begrepsbruk kan gjenspeile forskjellige perspektiver og tilnærminger til fenomenet. Studien identifiserer flere forbedringsområder. Klarere definisjon av roller og ansvar er nødvendig for å effektivisere samarbeidet og øke kvaliteten på tiltakene. Utvikling av felles kommunikasjonsplattformer som integrerer de ulike systemene kan gjøre det lettere for involverte parter å koordinere møter og oppfølging. Økt fokus på tidlig innsats og systematisk evaluering av tiltak er også avgjørende. Her understrekes viktigheten av å være oppmerksom på tidlige tegn og etablere tverrfaglig samarbeid på et tidlig stadium, samt implementere en mer strukturert tilnærming til evaluering og oppfølging med involvering av alle relevante instanser. I tillegg er det behov for å styrke kompetansen og forståelsen på tvers av instansene.

Til slutt understrekes betydningen av kontinuerlig arbeid mot en felles forståelse blant de aktuelle aktørene, klar rolle- og ansvarsfordeling, effektiv kommunikasjon og systematisk evaluering i det tverrfaglige samarbeidet for å optimalisere støtten til elever med ufrivillig skolefravær. Studien gir viktig innsikt i kompleksiteten rundt dette fenomenet og belyser sentrale utfordringer og forbedringsområder i samarbeidet. Funnene danner grunnlag for videre forskning på implementering og effekt av foreslåtte forbedringstiltak, utforskning av elevenes og foreldrenes perspektiver, samt nærmere undersøkelse av spesifikke faktorer som påvirker samarbeidet.

Forord

Det er en lettelse, men samtidig litt vemodig at jeg nå leverer inn masteroppgaven. Lettelse fordi det til tider har vært en krevende prosess, men også vemodig for at fem fine år som student snart er over. Det har vært fem lærerike år, og jeg sitter igjen med mye verdifull kunnskap som jeg ser frem til å bruke i arbeidslivet. Ikke minst sitter jeg igjen med mange gode venner som jeg tar med meg videre. Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært overveldende og bydd på mye frustrasjon og søvnløse netter. Samtidig har det vært en givende prosess som jeg ikke ville vært foruten.

Først og fremst vil jeg gjerne takke alle de dyktige og engasjerte informantene som tok seg tid i en travel hverdag for å stille opp til intervju. Uten dere hadde ikke dette vært mulig.

Jeg vil også takke min veileder Natallia Bahdanivich Hanssen for kunnskapsrike innspill og gode råd underveis.

Tusen takk til alle nære og kjære som har holdt ut med meg og vist meg tålmodighet, forståelse og omsorg gjennom en krevende prosess. Takk for at dere har hatt troen og heiet på meg hele veien! En stor takk rettes også til mine fantastiske medstudenter, som har gjort tunge studiedager på «kontoret» litt bedre, med mye skravling, latter og til tider altfor lange kaffepauser. Studietiden ville ikke vært det samme uten dere.

1 Introduksjon

I dette kapittelet vil bakgrunnen for denne studien og dens formål redegjøres for. Jeg vil også presentere studiens problemstilling og forskningsspørsmål, samt definere sentrale begreper som brukes gjennom oppgaven. Til slutt vil oppgavens oppbygning kort bli beskrevet.

1.1 Bakgrunn og formål

Det er mange årsaker til at elever ikke møter på skolen, men begrepet ufrivillig skolefravær har fått økt oppmerksomhet de siste årene. Før jeg startet å studere spesialpedagogikk var dette et ukjent fenomen for meg, selv om fravær i skolen og konsekvensene av det lenge har vært et kjent problem. I løpet av disse årene har jeg interessert meg for barn og unges psykiske helse, og spesielt hvordan disse elevene blitt møtt og ivaretatt i og rundt skolesystemet. Tverrfaglig samarbeid er et velkjent begrep som har hatt stort fokus de siste fem årene som student i spesialpedagogikk. Som kommende spesialpedagog vil jeg være en del av dette samarbeidet for å støtte disse elevene. Etter praksisperioden min i PP-tjenesten ble jeg introdusert for en sak som omhandlet ufrivillig skolefravær, og jeg merket raskt at dette var et tema som engasjerte meg. Årsakene til ufrivillig skolefravær er ofte komplekse, og flere instanser er gjerne involvert for å sikre en helhetlig tilnærming. Med dette som bakgrunn er formålet med studien å samle kunnskap og data som kan tilføye utfyllende, ny, eller motstridende informasjon, ved å belyse hvordan de ansatte forstår ufrivillig skolefravær, og hvordan de opplever og erfarer samarbeidet i disse sakene, da dette er avgjørende for å sikre at disse elevene får den hjelpen og oppfølgingen de har behov for.

Ufrivillig skolefravær er en betegnelse som brukes når elever strever med å gå på skolen, men er ikke en diagnose i seg selv. Allikevel viser forskning at mange av elevene med ufrivillig skolefravær er elever med nevroutviklingsforstyrrelser som for eksempel ADHD eller autisme, men det er imidlertid ofte flere og sammensatte risikofaktorer (Amundsen & Møller, 2022). Tidligere studier har ofte sett på familieforhold eller elevens personlige egenskaper som mulige årsaker (Amundsen & Møller, 2022), mens nyere studier viser derimot at risikofaktorer knyttet til skolen er tett relatert til ufrivillig skolefravær. Selv om de fleste elever trives på skolen, viser allikevel den nyeste Ungdata-undersøkelsen at det er stadig flere ungdommer som opplever et negativt forhold til skolen (Bakken, 2022, s. 18). Amundsen og Møller (2020a) fant i sin studie at fire av ti elever som sliter med ufrivillig skolefravær mangler venner på skolen. Videre rapporterer halvparten av disse elevene at de ikke har gode

forhold til sine lærere, og seks av ti har opplevd eller opplever mobbing. I en lignende studie, påpeker Havik et al. (2015) at mobbing ofte er knyttet til ufrivillig skolefravær, noe som understreker problemets kompleksitet.

Skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) rapporterer om økende utfordringer knyttet til fravær blant elever (Havik, 2023, s. 16). Skolefravær er både en individuell utfordring og et samfunnsmessig problem, som henger sammen med ulike faglige, sosiale, psykiske og fysiske vanskeligheter hos barn og unge. Dette kan indikere en risiko for skolefracfall, som igjen kan føre til psykososiale problemer senere i livet (Lie, 2023, s. 13). De ofte mange og komplekse risikofaktorene knyttet til elever med mye skolefravær krever tidlige, målrettede tiltak for å unngå negative konsekvenser for deres utvikling. Det er avgjørende å identifisere elever som viser tegn til mistrivsel så tidlig som mulig og som opplever skolemiljøet som utfordrende. Kunnskap og innsikt om dette temaet kan bidra til å redusere skolefravær og øke mulighetene for at flere elever lykkes i skolen. I en studie fra normalutvalg av elever fra 6-10.trinn i syv norske kommuner, rapporterte 3,6 prosent av elevene fravær relatert til ufrivillig skolefravær, noe som indikerer at omtrent én elev i hver klasse kan vise tegn til eller være i faresonen, og vil dermed ha behov for tidlig intervensjon (Havik et al., 2015). Allikevel føres det ingen nasjonal statistikk om ufrivillig skolefravær i Norge. Til tross for konsekvensene av ufrivillig skolefravær, opplever både lærere og foresatte at skolen og hjelpeapparatet har for lite kunnskap om problematikken (Havik et al., 2014; Amundsen & Møller, 2020b). Når problemene vedvarer over tid, blir kompleksiteten enda større, og krever ofte samarbeid mellom ulike faggrupper for å møte utfordringene skoler og elever står overfor. Målet er å kunne imøtekomme behovene til elever med komplekse utfordringer, tilrettelegge for hver enkelt elev, og å avlaste lærere fra oppgaver som ikke direkte knytter seg til undervisning, for å bidra til å styrke læringsmiljøet og fremme elevenes utvikling (Hynek et al., 2020). Det er bred enighet om at tverrfaglig samarbeid i skolen er viktig, men effekten av samarbeidet blir derimot sjeldent evaluert (Hillier et al., 2010). Videre er det begrenset med forskning som har undersøkt effekten av tverrfaglig samarbeid med flere profesjoner i og rundt skolen, da det i stor grad har fokusert på samarbeidet mellom skolen og én enkelt instans (Hynek et al., 2020). I lys av kompleksiteten rundt ufrivillig skolefravær, understreker det ytterligere behovet for et godt tverrfaglig samarbeid mellom relevante instanser for å sikre at eleven får den hjelpen og tilretteleggingen som er nødvendig.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Oppgaven er begrenset til å undersøke tverrfaglig samarbeid mellom skolen, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) med utgangspunkt i grunnskoleelever med ufrivillig skolefravær. På bakgrunn av studiens omfang, vil ikke oppgaven gå detaljert inn på involvering av eleven selv, eller samarbeid med foresatte og andre viktige samarbeidspartnere. Studien baserer seg på forståelsen og erfaringene til informantene, for å belyse deres opplevelse av hvordan slike samarbeid fungerer i praksis, og hvordan det kan optimaliseres for å bedre støtte disse elevene. I lys av dette er oppgavens problemstilling som følger:

"Hvordan opplever ansatte i skolen, PPT og BUP det tverrfaglige samarbeidet rundt grunnskoleelever med ufrivillig skolefravær, og hvordan mener de at samarbeidet kan optimaliseres for å bedre støtte disse elevene?"

I tillegg til denne overordnede problemstillingen har det blitt utarbeidet tre forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse problemstillingen:

1. Hvilken felles forståelse og kunnskaper har de ulike instansene om begrepet ufrivillig skolefravær?
2. Hvordan beskriver de ansatte fra ulike instanser sine roller og ansvarsområder i det tverrfaglige samarbeidet rundt grunnskoleelever med ufrivillig skolefravær?
3. Hvilke utfordringer og barrierer opplever de ansatte i det tverrfaglige samarbeidet, og hvordan påvirker dette støtten til grunnskoleelever med ufrivillig skolefravær?

1.3 Begreper

I problemstillingen og forskerspørsmålene bruker jeg blant annet begrepet som ufrivillig skolefravær og tverrfaglig samarbeid. Begrepene kan forstås på ulike måter, så videre følger en redegjørelse.

1.3.1 Ufrivillig skolefravær

Det finnes mange begreper som omfatter fravær i skolen. Eide (2022) viser til begrepet som blant annet skolevegring, skoleangst, skolefobi, skulk, og ufrivillig skolefravær (Eide, 2022, s. 16). Disse begrepene har ulike definisjoner, men omhandler allikevel som oftest elever som unngår skolen av ulike årsaker. Kearney og Silverman (1995) bruker begrepet «school refusal

behavior», som har en bred betydning og omfatter alle former for ureglementert, elevmotivert fravær, uavhengig av årsaken til fraværet (Kearney & Silverman, 1995, s. 59).

Begrepet omfatter også elever som har vansker med å gå på skolen, vansker med å bli på skolen hele dagen, eller en kombinasjon av begge. Holden og Sällman (2010) påpeker at skolevegring er det mest brukte uttrykket, men foretrekker selv begrepet skolenekting, som de mener er en mer direkte oversettelse av Kearney og Silverman sitt begrep (Holden & Sällman, 2010, s. 16).

Havik (2018) hevder at begrepene kan være verdiladet, og hvilket begrep vi bruker kan gjøre at man tenker mer eller mindre positivt om eleven (Havik, 2018, s. 24). Dette støttes av Heyne et al. (2019), som peker på at begrepene brukes forskjellig, noe som resulterer i ulik forståelse og håndtering av fraværet (Heyne et al., 2019). I lys av dette stiller psykolog Shaafi (2020) seg kritisk til begrepet *skolevegring* som de siste årene har blitt den vanligste begrepsbruken i førstelinje- og spesialisthelsetjenesten når en elev har kortvarig eller langvarig skolefravær. Han argumenterer for at begrepet kan indikere at eleven selv er årsaken til fraværet, og at man dermed tilsidesetter andre faktorer som direkte eller indirekte kan ha vært avgjørende for at en elev har valgt å ta avstand fra skolen (Shaafi, 2020). Videre hevder han at fokuset skiftes fra å se på fenomenet med et pedagogisk, psykologisk og samfunnskritisk blikk, til å bli definert og sett på som en psykiatrisk tilstand, hvor de andre aktørene rundt potensielt kan fraskrive seg ansvaret (Shaafi, 2020). Havik (2023) understreker på sin side at ved å erstatte begrepet skolevegring med «ufrivillig skolefravær», må en også spørre seg hva «frivillig fravær» er. Begrepet «voluntary/involuntary absence», oversatt til norsk som frivillig/ufrivillig skolefravær er omtalt av Anton Birioukov (2016) der han kritiserer de forskjellige oppfatningene om fravær som brukes i litteraturen, og foreslår bruk av begrepet frivillig/ufrivillig skolefravær. Frivillig fravær betegnes som elevens motivasjon for å være på skolen, og er ofte tilfeldig, kortvarig og vanligvis under elevens kontroll, noe som kan sammenlignes med det litteraturen omtaler som skulk. Ufrivillig skolefravær varer derimot ofte over lenger tid, og beskriver ulike årsaker til at eleven ikke kan møte opp på skolen, som er utenfor deres kontroll (Birioukov, 2016).

Betegnelsen ufrivillig skolefravær vil brukes videre i oppgaven, da dette begrepet retter mer fokus på at eleven ikke selv har ansvar for fraværet og situasjonen den står i. Begrepet refererer til elever som ønsker å være på skolen, men som av ulike årsaker ikke får dette til.

1.3.2 Tverrfaglig samarbeid

Begrepet tverrfaglighet har flere nærliggende begreper, og brukes ofte synonymt med begreper som tverrprofesjonelt, flerfaglig og fellesfaglig (Glavin & Erdal, 2018, s. 28; Willumsen & Ødegård, 2016, s. 19). Begrepet flerfaglighet refererer til ulike faggrupper bruker sin egen spisskompetanse til å kartlegge utfordringer hos en elev. De deler resultater fra sine kartlegginger med hverandre, men ser ikke disse resultatene i sammenheng for å skape en felles forståelse av problemet (Johannessen et al., (2024, s. 22). Glavin & Erdal (2018, s. 15) hevder at tverrfaglighet på sin side innebærer at flere yrkesgrupper på tvers av fagfelt jobber mot et felles mål. Dette kan være både på tvers av profesjoner, etater og sektorer. Et begrep som ofte er brukt sammen med tverrfaglighet, er *tverretatlig*, som omhandler tverrfaglig arbeid på kommunenivå (Johannessen et al., (2024, s. 22). I et slikt samarbeid er det vanlig at flere etater i kommunen jobber sammen for å hjelpe elven.

I denne oppgaven bruker jeg begrepet "tverrfaglig samarbeid" i tråd med Glavin og Erdal (2018), som definerer dette som en overordnet betegnelse som omfatter både tverrprofesjonelt og tverretatlig samarbeid.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i seks deler: introduksjon, teoretisk rammeverk, vitenskapsteoretisk forankring og forskningsdesign, presentasjon av funn, diskusjon og avslutning.

Kapittel 1 er en introduksjon til studien der bakgrunn for valg av tema, formål med studien og problemstilling og forskerspørsmål blir presentert. Begrepene ufrivillig skolefravær og tverrfaglig samarbeid blir også redegjort for.

Kapittel 2 er en presentasjon av det teoretiske rammeverket for oppgaven. Først legges det frem relevante offentlige dokumenter og føringer. Det vil redegjøres for årsaker, samt risiko- og opprettholdende faktorer for ufrivillig skolefravær, før tiltakspyramiden beskrives. Videre vil de ulike instansene sin rolle og tverrfaglig samarbeid gjøres rede for i lys av forskning og relevante teoretiske perspektiver, etterfulgt av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

I kapittel 3 redegjøres det for studiens vitenskapsteoretiske ståsted, metodevalg og design, gjennomføring av datainnsamling og tematisk analyse. Etske betraktninger og forskningens kvalitet blir også presentert.

I kapittel 4 presenteres resultat og funnene som ble gjort under datainnsamlingen i studien.

Kapittel 5 er en drøfting av resultat og funn som er presentert i kapittel fire. Det teoretiske rammeverket som er presentert i kapittel to er brukt som grunnlag i drøftingen.

Kapittel 6 er en oppsummering av studien og avsluttende kommentarer. Forslag til videre forskning er også presentert i dette kapitlet.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere forskningslitteratur og teori som er sentrale for temaet og problemstillingen i oppgaven. Kapitlet starter med en gjennomgang av relevante rammeverk og retningslinjer, etterfulgt av en presentasjon av ulike typer fravær, og redegjørelse av definisjoner og årsaker til ufrivillig skolefravær. Videre vil jeg presentere tverrfaglig samarbeid, belyst gjennom relevant forskning og teori som understreker dets viktighet. Kapitlet avsluttes med å integrere systemteoretisk perspektiv, basert på Bronfenbrenners sosialøkologiske modell, for å vise hvordan dette perspektivet kan gi innsikt og bidra til forståelsen av studiens problemstilling.

2.1 Offentlige dokumenter og føringer

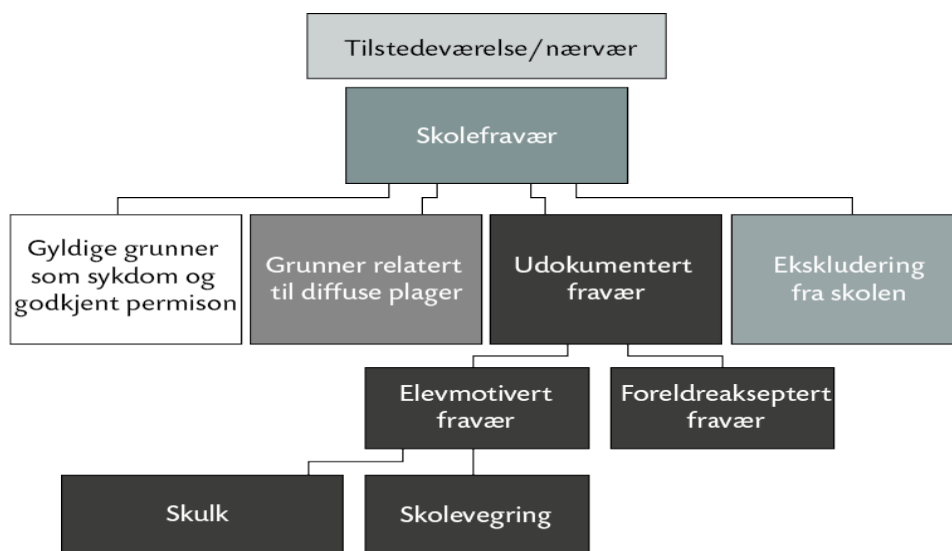
I Opplæringsloven (1998) fastsettes det i § 2-1 at barn og unge har rett og plikt til 10-årig grunnskoleopplæring i Norge. Loven understreker også at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap, og spesifiserer i § 9-A2 at elevene har rett til et trygt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Den nye overordnede delen av læreplanen, som inkluderer 'folkehelse og livsmestring' som et tverrfaglig tema, sikter mot å styrke elevenes kunnskap og kompetanse for å fremme god psykisk og fysisk helse, viktig for å ta gode og ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 14). I stortingsmelding 6 (2019-2020) identifiserer skolerelaterte utfordringer som mobbing og mangel på tilrettelegging som viktige årsaker til høyt skolefravær og understreker betydningen av et trygt og godt skolemiljø for å forebygge fravær. Videre fremheves det at skolene må gi oppfølging til elever med høyt fravær, og at barn og deres foresatte bør motta en helhetlig oppfølging fra diverse tjenester, inkludert viktige ressurser fra spesialpedagogisk og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Opplæringsloven (§ 15-8) krever at skolen, skolefritidsordningen, og PPT samarbeider med andre nødvendige tjenester for å gi eleven et helhetlig tilbud. Dette tverrfaglige samarbeidet, beskrevet i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 78), er avgjørende for å sikre tidlig innsats og

omfattende støtte til barn og unge uavhengig av deres utfordringer, og skal bidra til å skape et inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø.

2.2 Skolefravær

I alle samfunn står barn og ungdom overfor krav om læring, men disse kravene er allmenne og fører til at individuelle forskjeller mellom barn kan bli tydeligere. Det overordnede målet er å sikre at alle barn fullfører den pålagte skolegangen. Selv om skolegangen er en positiv opplevelse for mange, opplever enkelte elever skolehverdagen som utfordrende. Dette kan føre til at de motvillig unngår å delta på skolen i kortere eller lengre perioder (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 132). Denne virkeligheten understreker viktigheten av å forstå og imøtekomme de individuelle behovene til hver enkelt elev for å sikre at alle får en meningsfull og positiv skoleerfaring. For å systematisere ulike typer fravær, har Haavik (2023) illustrert dette gjennom en modell:



Figur 1. Begreper for skolefravær (Havik, 2023, s. 31).

Modellen viser at skolefravær ofte deles inn i dokumentert og udokumentert fravær. Som illustrert er dokumentert fravær gyldige og godkjente grunner til at eleven er borte, mens udokumentert fravær er delt inn i flere underkategorier. Dette gjelder fravær som er motivert av eleven selv, som skulk og ufrivillig skolefravær, samt foreldreakseptert fravær som omhandler elever som holdes hjemme på grunn av foreldrenes egne grunner og behov (Havik, 2023, s. 32). Diffuse plager er basert på en norsk studie, der elevene selv oppga diffuse plager som hovedårsakene til at de ikke er på skolen (Havik et al., 2015). Videre omtaler Heyne et al, (2019) skoleekskludering som når skolen selv er årsaken til elevens fravær. Dette er

beslutninger tatt av skolen eller skolemyndighetene, som kan handle om disiplinære tiltak utenom skolens retningslinjer og regelverk, manglende tilrettelegging eller tildeling av ressurser til elever som har behov for det, eller oppfordring om fravær til lavt presterende elever på dager der for eksempel nasjonale prøver skal tas, for at skolen ikke skal komme dårlig ut på tester (Heyne et al., 2019). Denne måten å dele inne skolefravær på kan gjøre det lettere å forstå at fraværet ofte er komplekst, og at det kan være flere årsaker som fører til at en elev ikke kommer på skolen. Det finnes allikevel ingen klar grense på når fraværet karakteriseres som bekymringsfullt, problematisk eller alvorlig, og Havik (2023, s. 24) understreker at det i stor grad er opp til hver enkelt kommune eller skole å bli enig om hvor mye fravær som betraktes som mye, og når tiltak skal settes inn. Det kan derfor tenkes at det er store forskjeller i håndteringen av fravær i skolene. I grunnskolen er det heller ikke et felles register hvor fravær føres, og det er også her opp til hver enkelt lærer og skole hvordan de loggfører og kategoriserer fraværet (Amundsen & Møller, 2020a). Dette kan gjøre det utfordrende å fastslå med tall hvor mange elever som sliter med ufrivillig skolefravær og som holder seg hjemme fra grunnskolen.

Kearney (2008) betegner fraværet som problematisk ut ifra tre kjennetegn. Det ene er når eleven har mer enn 25% fravær fra skoletiden i minst to uker. Det andre er når eleven har store utfordringer med å delta i timene i mist to uker, og dette påvirker elevens eller familiens daglige rutiner, og til slutt, eleven har minst ti fraværsdager i løpet av femten uker av et skoleår (Kearney, 2008). Ofte blir fraværet definert ut ifra hvor vanskelig det er for eleven å gå på skolen, samt hvor mange skoletimer eleven har mistet. Havik (2023, s. 24) understreker at fraværet allikevel kan være bekymringsfullt allerede fra første fraværstime, og at en må være bevisst på elevenes risikofaktorer i tillegg til omfanget av fraværet. I tillegg kan de sårbare elevene gå under lærerens radar, og ikke bli fanget opp før problemet har utviklet seg ytterligere. Gode rutiner for å registrere fravær kan derfor være avgjørende for å oppdage ufrivillig skolefravær og dermed kunne sette inn tiltak tidligst mulig.

2.3 Ufrivillig skolefravær

2.3.1 Definisjoner og årsaker til ufrivillig skolefravær

Årsakene til ufrivillig skolefravær kan være mange og sammensatte. Fraværet begynner ofte gradvis, med korte fraværperioder som kan øke over tid, eller det kan oppstå akutt som følge av spesifikke hendelser (Havik, 2016, s. 95). Tidlige tegn på ufrivillig skolefravær inkluderer ofte at eleven klager over kvalme, hodepine eller magesmerter, spesielt på morgenen eller

kvelden før skolen. Disse fysiske plagene er som regel somatiske eller psykosomatiske, og forsvinner vanligvis når barnet får beskjed om at de kan bli hjemme, og er sjelden til stede i helger og ferier (Havik, 2018, s. 29). Det er utviklet flere kriterier for å definere ufrivillig skolefravær. Noen av disse er utviklet av Berg, Nichols, & Pritchard (1969), og er fortsatt mye brukt i internasjonal forskningslitteratur. Havik og Ingul (2021) tar for seg de fem kriteriene, og legger det frem slik: eleven er motvillig til å gå på skolen, noe som fører til langvarig fravær (1), eleven er ofte hjemme i skoletiden, og foreldrene vet som regel om dette (2), eleven blir følelsesmessig opprørt av tanken på å gå på skolen (3), eleven har ikke alvorlig antisosial atferd, men kan vise sterk motstand om foreldrene prøver å overtale til å dra på skolen (4), og til slutt, foreldrene har forsøkt å få barnet på skolen uten hell (5) (Havik & Ingul, 2021). Flere av kriteriene skiller seg fra det som tradisjonelt blir omtalt som skulk, da foreldrene ofte ikke vet om dette.

Ufrivillig skolefravær representerer en unngåelsesstrategi der barnet velger å bli hjemme for å unngå utfordrende situasjoner uten nødvendigvis å løse de underliggende problemene. Dersom dette vedvarer, kan det ha alvorlige konsekvenser for barnets sosiale, faglige og emosjonelle utvikling. Kearney (2008) tar utgangspunkt i hvilken funksjon ufrivillig skolefravær har for eleven, og argumenterer for at den enkle inndelingen av angstbasert fravær og fravær i form av skulk er altfor mangelfull. Dette er spesielt på grunn av de store diagnostiske variasjonene blant elever med ufrivillig skolefravær. I lys av dette har han utviklet en modell som tar for seg fire hovedårsaker til ufrivillig skolefravær hos barn og unge, som fokuserer på årsakene til at elever strever med å delta på skolen, og hvilke miljøfaktorer som bidrar til å opprettholde unngåelsesatferden. Han definerer årsakene slik: unngåelse av stimuli som utløser negative følelser som engstelse og tristhet, flukt fra ubehagelige sosiale- og/eller vurderingssituasjoner, oppmerksomhetsøkende atferd fra signifikante andre, og til sist, søken etter andre og mer behagelige forsterkere utenfor skolemiljøet, tradisjonelt omtalt som skulk (Kearney, 2008). Han betegner dermed skulk som en unngåelsesatferd, på lik linje med ufrivillig skolefravær. Havik (2023) på sin side peker på at skulk og ufrivillig skolefravær har flere fellestrekk, men skiller seg fra hverandre på sentrale områder, som blant annet at de som skulker misliker skolearbeid, kjeder seg og er lite interessert og motivert for skolearbeid (Havik, 2023, s. 34). Thambirajah et al. (2008) legger til at elever som skulker ofte er mindre engstelige for å gå på skolen og er ofte assosiert med atferdsvansker, i motsetning til elever med ufrivillig skolefravær som sjeldnere har atferdsproblematikk, blir lettere oversett og oppdages senere enn de som skulker.

I lys av det se ut til at ufrivillig skolefravær skiller seg fra annet type fravær, da årsakene i hovedsak er forbundet med engstelse og utrygghet. Dette stemmer overens med hvordan King og Bernstein (2001) definerer ufrivillig skolefravær, og beskriver dette med at eleven har så mye emosjonelt ubehag, spesielt angst og depresjon, at det er vanskelig å møte opp på skolen. Videre understreker de at disse elevene har et ønske om å gå på skolen, men ikke får det til på grunn av det emosjonelle ubehaget (King & Bernstein, 2001, s. 197). Dette påpekes også av Havik (2023, s. 35) som fremhever at det ikke dreier seg om mangel på motivasjon eller et ønske om å unngå skolen, men at de av ulike grunner ikke klarer å være der.

Flere studier legger vekt på kjennetegn og årsaker til ufrivillig skolefravær. Egger et al., (2003) bruker andre elevkategorier enn Kearney (2008), og deres forskning viser til at elever med ufrivillig skolefravær kan deles inn i tre grupper. Den ene gruppen omhandler elever med fravær grunnet hovedsakelig angst, assosiert med depresjon og separasjonsangst (1). Den andre gruppen er elever med fravær som hovedsakelig er grunnet skulk, assosiert med atferdsforstyrrelse og depresjon (2), og den siste gruppen omfatter elever med fravær som skyldes en blanding av angst og skulk, der det varierte daglig mellom disse to (3) (Egger et al., 2003). Det presiseres at ufrivillig skolefravær og skulk er forskjellig, men at det ikke utelukker hverandre, da det i samtlige grupper inkluderte en stor grad av elever som oppfylte kriteriene for en psykisk lidelse. Sett i lys av at skulk tradisjonelt har blitt møtt med ulike konsekvenser for eleven, er dette et interessant funn. På bakgrunn at dette kan det derfor tenkes at det finnes en gruppe elever som skulker som har behov for oppfølging og/eller behandling utover de tiltakene som allerede er etablert. Videre poengterer Egger et al. (2003) viktigheten av å anerkjenne samspillet mellom individ, familie og skolefaktorer. Dette samsvarer med Knollmann et al. (2010), som hevder at ufrivillig skolefravær ikke bare må sees i sammenheng med en medisinsk eller psykologisk tilstand, da det betraktes som et uttrykk for at eleven opplever utfordringer på en av arenaene, enten det er i skolen, blant venner eller i familien. I en annen studie vises det også til at ikke alle som strever med angst automatisk unngår skolen, og at ufrivillig skolefravær er mer sammensatt (Ingul & Nordahl, 2013).

2.4 Risiko- og opprettholdende faktorer

Det kan være mange risiko og opprettholdende faktorer for at en elev ikke er på skolen over en kort eller lang periode. Det er derfor helt avgjørende å finne hver enkelt elevs risiko, opprettholdende- og beskyttelsesfaktorer for at eleven skal bli forstått og få riktig hjelp

(Havik, 2023, s. 24). Risikofaktorene kan deles inn i tre deler, der Ingul (2020) presiserer at det er viktig å jobbe på alle tre arenaene, med ulikt fokus for at det skal skje en endring.

Skolefaktorer

Forskning tyder på at en god lærer-elev-relasjon har stor betydning for ufrivillig skolefravær (Egger et al., 2003; Ingul et al., 2019). En dårlig lærer-elev-relasjon fører til stress og negative følelser og dermed utgjøre en risikofaktor for skolefravær (Overland & Nordahl, 2013, s. 88). Dette støttes av Ingul (2020) som videre legger til at andre risikofaktorer kan være overgangene på og imellom skoler, negativt skolemiljø, ensomhet på skolen, uoppdagede lærevansker, dårlig samarbeid mellom skole-hjem og mobbing. Flere studier har vist at det er sterk sammenheng mellom mobbing og ufrivillig skolefravær (Breivik et al., 2017; Thambirajah et al., 2008). I tillegg viser Amundsen & Møller (2020a) til i sin forskning at elever som har vært utsatt for mobbing har dårligere relasjoner til lærerne enn de som ikke har blitt mobbet, samtidig som en høyere andel av disse heller ikke har venner på skolen. En annen studie viser at faglige vansker og misnøye med skolemiljøet er de viktigste risikofaktorene for ufrivillig skolefravær (Balakrishnan & Andi, 2019).

Familierelaterte faktorer

Ingul (2020) hevder at risikofaktorer knyttet til familie kan være foreldre med psykiske vansker, negativt samspill, endringer i familiestruktur, og overbeskyttende foreldreatferd. Hvis foreldrene selv sliter psykisk, kan det være vanskelig å være gode rollemodeller, og på den måten kan foreldrenes psykiske helse indirekte hindre at de støtter barnet på en god måte, noe som kan påvirke utviklingen av ufrivillig skolefravær (Havik, 2023, s. 88).

Individuelle faktorer

Det kan være flere individuelle risikofaktorer som fører til at eleven ikke drar på skolen. Thambirajah et al. (2008) viser til at elever med ufrivillig skolefravær ofte blir raskere stresset og opprørt, og kan lett føle seg overveldet av frykt eller angst. Disse elevene er også vanligvis mer tilbaketrukkne, har lavere selvtillit og dårligere selvfølelse. Andre faktorer knyttet til individet er særlig sosial angst og separasjonsangst, vansker med følelsesregulering og andre fysiske og emosjonelle plager (Ingul, 2020; Egger et al., 2003).

Opprettholdende faktorer

Det kan være forståelig å velge bort situasjoner som fremkaller de negative følelsene knyttet til skolen. Allikevel dette fører til at eleven kommer inn i en negativ og opprettholdende sirkel

(Thambirajah et al., 2008). Dette innebærer at unngåelse av ubehagelige situasjoner kan føre til at det blir enda vanskeligere å komme tilbake på skolen igjen, og fraværet kan bli større. I tråd med at skolefraværet øker, kan det bli enda vanskeligere å henge med både faglig og sosialt. Ved at fraværet opprettholdes, kan det føre til at eleven føler seg mer sosialt isolert, og det emosjonelle ubehaget øker. Når det ufrivillige skolefraværet har blitt etablert, er det gjerne de opprettholdende faktorene som er årsaken til økt unngåelse av skolen, og ikke lenger den utløsende risikofaktoren (Brochmann & Madsen, 2022). Oppsummert innebærer dette at fravær kan føre til mer fravær, og årsakene ofte er mange og sammensatt.

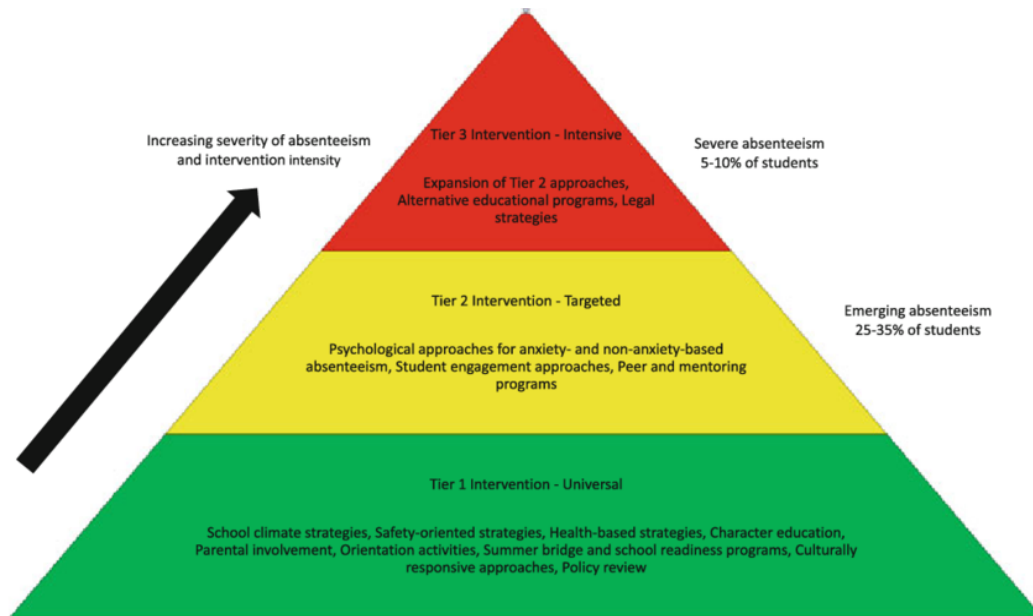
2.4.1 Tidlig innsats

Prinsippet om tidlig innsats står sterkt i norsk pedagogisk praksis. Ifølge Meld. St.6 (2019-2020) omfatter dette både forebyggende arbeid fra tidlig alder, og umiddelbar handling gjennom tiltak så snart utfordringer blir oppdaget. Det er viktig at elever som viser tegn til mistriivsel og elever som synes det er vanskelig å være på skolen oppdages tidlig. Tidlig innsats og økt forståelse av fenomenet blant skoler, foresatte og andre støtteinstanser er derfor avgjørende for å identifisere problemet tidlig og iverksette nødvendige tiltak (Havik, 2016, s. 96). Opplæringsloven (1998) §§ 1-3 og 5-1 fremhever nødvendigheten av tidlig innsats for å identifisere og støtte elever med risiko for fravær. Samtidig bør også samarbeidet mellom hjem og skole starte tidlig. Læreren er ofte være den første som merker hvis en elev er fraværende, så det er viktig at læreren kontakter elevenes foresatte om de ikke allerede vet om fraværet (Bru & Øverland, 2016, s. 99) Dette samarbeidet er ikke bare vesentlig for forebygging, men også for å identifisere og iverksette effektive tiltak. Dette understrekes også av Glavin & Erdal (2018, s. 23) som påpeker viktigheten foreldresamarbeid for å sikre barn riktig hjelp. Videre hevdes det at tverrfaglig samarbeid gir muligheter for å til å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt og vurdere effekten av tiltakene fortløpende (Glavin & Erdal, 2018, s. 23). Det stilles også krav til at PP-tjenesten bidrar med tidlig innsats, noe som innebærer at det skal settes inn tiltak raskt når en utfordring oppstår, eller sørge for utarbeidelse av sakkyndig vurdering innen rimelig tid etter at henvisningen er mottatt. (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 5-6).

2.5 Tiltakspyramiden

Risikofaktorene til elever med ufrivillig skolefravær er forskjellige og ofte komplekse, og tiltak må derfor være målrettet mot den enkelte elev (Havik, 2023, s. 128). Tiltakspyramiden er utviklet av Kearney og Graczyk (2014) og brukes som en modell for en mer proaktiv

holdning til skolefravær. Pyramiden gir en oversikt over ulike stadier av skolefravær, fra tidlige tegn til mer etablerte mønstre, og identifiserer nødvendige tiltak for hvert trinn. Som illustrert under, består trinnene i pyramiden av universelle, målrettede og intensive målrettede tiltak:



Figur 2. Tiltakspyramiden (Kearney & Graczyk, 2014, s. 5)

Universelt nivå innebærer forebyggende tiltak som gjelder for alle elever. Formålet med tiltak på dette nivået er å fremme oppmøte på skolen, og forebygge fravær. Dette innebærer også å identifisere elever som ikke har utbytte av universelle tiltak, slik at tiltakene kan tilpasses elevens behov og nivå (Kearney & Graczyk, 2014). Eksempler på forebyggende tiltak på universelt nivå er et trygt skolemiljø som har respekt for ulikheter, og har fokus på mestring, deltakelse og medbestemmelse (Gran & Mosand, 2022, s. 46). Dette er som nevnt tidligere også nedfelt i Stortingsmelding 6 (2019-2020), som understreker at elever har rett på et trygt og godt skolemiljø (Meld. St. 6 (2019-2020)). Positive relasjoner og samarbeid med både eleven selv og foreldrene trekkes også frem som viktige forbyggende tiltak for å hindre ufrivillig skolefravær. Arbeid med det psykososiale miljøet i skolen samt implementeringen av kommunale retningslinjer for håndtering av skolefravær inngår også i de universelle og forebyggende tiltakene (Kearney & Graczyk, 2014). Forståelse av skolefravær, relevante tiltak og skolens handlingsmuligheter, samt et effektivt fraværssystem, er også viktige tiltak for kunne identifisere elever tidligst mulig (Gran & Mosand, 2022, s. 46; Havik, 2023). Ved at skolen registrerer, håndterer og følger opp fravær effektivt, kan det være lettere å

identifisere elever som er i faresonen. Dette gjør at man lettere kan se etter mønstre, finne risiko- og opprettholdende faktorer, og sette inn tiltak tidligere (Havik, 2023, s. 128). Om tiltak iverksettes, men de opprettholdende faktorene til fraværet fortsatt er til stede, vil tiltakene kunne ha mindre effekt og resultatene kan utebli.

Målrettede tiltak er rettet mot som er i faresonen til mer alvorlig fravær og som trenger ekstra støtte utover de universelle tiltakene (Kearney & Graczyk, 2014, s. 9). Dette er elever som har begynnende fraværproblematikk, der det er kjent at eleven gruer seg til skolen, eller allerede unngår deler av skolehverdagen (Gran & Mosand, 2022, s. 50). På dette trinnet vil skolens eller kommunens handlingsplan mot skolefravær slå inn. I tillegg til lærerteamet og eleven selv, er foreldrene viktige samarbeidspartnere her for å støtte elevenes læring og utvikling. Det er hensiktsmessig å kartlegge fraværet sammen med eleven og foreldrene for å forstå hvilken type støtte som er nødvendig for å iverksette riktig tiltak, enten det er faglig, sosialt, emosjonelt, eller andre ting ved eleven eller skolemiljøet som er årsaken til fraværet (Gran & Mosand, 2022, s. 50). Målet med tiltak på dette nivået er å stabilisere fraværet, redusere stressfremkallende faktorer, og andre barrierer som hindrer elevens oppmøte, samt lage en klar og gradvis plan for å tilbakeføre eleven til skolen (Kearney & Graczyk, 2014, s. 9-14). For å håndtere komplekse og sammensatte årsaker bak skolefravær, kan mer spesifikke tiltak være hensiktsmessige, og det kan være nødvendig å involvere andre instanser som for eksempel PP-tjenesten og BUP.

Intensive målrettede tiltak er rettet mot elever som opplever vedvarende, komplekse eller alvorlig grad av ufrivillig skolefravær, og trenger intensive og målrettede tiltak med kontinuerlig oppfølging og evaluering av framgang (Kearney & Graczyk, 2014). Noen ganger strekker fraværet seg over uker, måneder eller år, og det er en økende risiko for frafall i skolen. Deres utfordringer involverer ofte alvorlige vansker både faglig og sosialt, og de kan vise tydelige tegn på angst eller opposisjonell atferd (Kearney & Graczyk, 2014). Tiltakene på dette nivået bygger på og utvider intervensjonene fra nivå to. Kontinuerlig vurdering og oppfølging av elever med alvorlige fraværproblemer er essensielt for å adressere både faglige, sosiale og psykiske vansker. Tillegg må det tas hensyn til familiære og sosiale forhold som kan påvirke skoleoppmøtet negativt og potensielt føre til tilbakefall i fraværet (Kearney & Graczyk, 2014, s. 16). Ved høyt fravær er som oftest flere instanser involvert i arbeidet, blant annet PPT og BUP. Dette krever at samarbeidet er godt koordinert, at alle er ryddige i sine arbeidsoppgaver, og at de kjenner hverandres arbeid for å sikre at hjelpen faktisk er nyttig (Gran & Mosand, 2022, s. 52). Jevnlige møter med eleven, foreldre, skolen og andre

involverte må skape en felles forståelse i samarbeidet. Tiltakene på dette nivået må stå i forhold til utfordringene og passe eleven, der forventinger, krav og vurderinger er tilpasset elevens behov og kapasitet slik at eleven opplever mestring. For å sikre dette er det sentralt at alle som er involvert blir enige om hvor problemet ligger, hva målene er, hvor man skal og hvordan man kommer dit (Gran & Mosand, 2022, s. 52).

2.6 Tverrfaglig samarbeid

2.6.1 Behovet for tverrfaglig samarbeid i skolen

Tverrfaglig samarbeid i skolen er viktig av flere grunner. Johannessen et al. (2024) understreker spesielt skolens brede mangfold, der elevene har forskjellige behov og forutsetninger. Kompleksiteten i de ulike behovene gjør at ikke en yrkesgruppe alene nødvendigvis har den kompetansen som trengs, og det derfor er nødvendig med spesialisert og sammensatt kompetanse (Johannessen et al., 2024, s. 29). I tillegg til dette er det psykososiale miljøet på skolen av avgjørende betydning, da elevene tilbringer mye av sin tid på skolen. Et godt miljø som er preget av god trivsel, helse og læring er en grunnleggende forutsetning for læring, og aktører som kan bidra til skape gode liv for barn og unge må derfor medvirke i skolen (Borg & Pålshaugen, 2019). Knyttet opp mot oppgavens tema, kan dette være en viktig forutsetning for å forebygge ufrivillig skolefravær. Som tidligere nevnt er ufrivillig skolefravær ofte knyttet opp mot angst eller andre psykiske vansker, noe som tydeliggjør viktigheten av et trygt og inkluderende skolemiljø. Ufrivillig skolefravær er komplekst, og det er ofte et behov for at flere instanser bidrar med sin kompetanse for å hjelpe disse elevene best mulig. Dette kan bidra til kartlegge årsaker, og sette i gang hensiktsmessige tiltak. Borg og Pålshaugen (2019) understreker at et samarbeid med forskjellige yrkesgrupper kan forbedre hvordan ressurser brukes og øke kvaliteten på oppfølgingen av elever. Dette er spesielt viktig da lærerne i skolen ofte har begrenset med tid, ressurser og kompetanse til å ivareta alle elever og deres behov (Johannessen et al., 2024, s. 29).

Glavin & Erdal (2018, s. 19) peker på syv viktige punkter som beskriver nødvendigheten av tverrfaglig samarbeid: samfunnets utvikling og krav, barn og unges oppvekstmiljø, helhetlig vurdering, faglig støtte, økt kompetanse, tidlig og bedre hjelp, samt effektiv ressursytelse. Som tidligere nevnt, viser sentrale dokumenter og utredninger at det er et sterkt behov for å fokusere mer på helheten i barn og unges oppvekstvilkår (Glavin & Erdal, 2018, s. 19). De viktigste arbeidsområdene som blir fremhevet er tverrfaglig samarbeid, involvering av brukerne, og styrking av arbeidet med psykososial forebygging. Særlig i arbeidet med

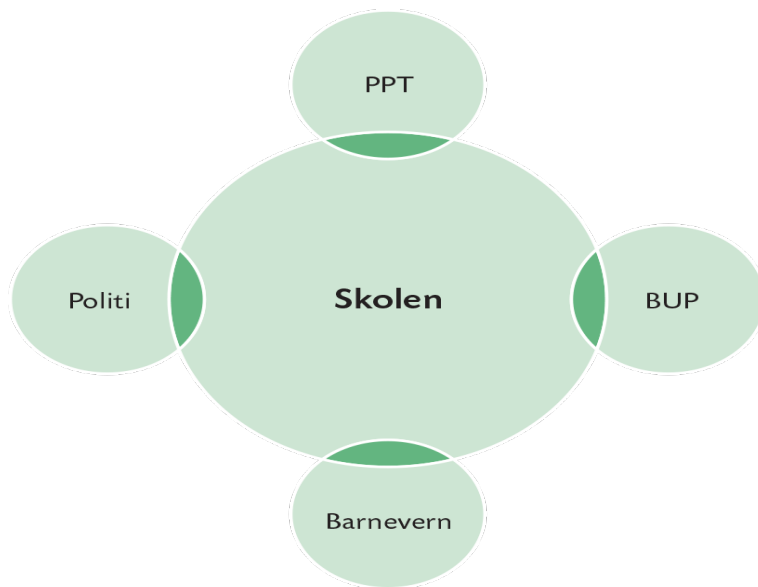
komplekse utfordringer, som ofte ufrivillig skolefravær er, kan det være større muligheter for å skape et helhetlig bilde ved et tverrfaglig samarbeid. Videre vil en bredere forståelse av elevens og hjemmets situasjon kunne bidra til mer effektive tiltak i forhold til utfordringene de står overfor (Glavin & Erdal, 2018, s. 21). Ved å inkludere flere synspunkter og faglige innfallsvinkler kan dette i større grad bidra til å heve kompetansen og fremme en felles forståelse. Det tverrfaglige samarbeid kan vil også kunne lede til en bedre koordinert støtte i de utfordringene skolen møter (Johannessen et al., 2024, s. 30).

2.6.2 Skolens rolle og ansvar

Lærerens kompetanse omhandler i hovedsak formidling av fagkunnskap, men elevens behov strekker seg ofte utover det faglige. Som tidligere belyst, innebærer skolens mandat ikke bare å støtte elevens faglige utvikling, men også ivareta elevens psykososiale miljø. Dette fører til at de ansatte i skolen ofte befinner seg i situasjoner hvor de ikke har tilstrekkelig kompetanse, noe som har økt fokuset på tverrfaglig samarbeid både på individ- og systemnivå (Johannessen et al., 2024, s. 31). Skolen fungerer som en sentral aktør i det tverrfaglige samarbeidet for å håndtere saker knyttet til ufrivillig skolefravær. De generelle formuleringene i opplæringsloven gir rom for en rekke ulike tiltak, både internt i skolen og ved å søke støtte utenfra, og det er derfor viktig at skolen tar i bruk disse mulighetene for å sikre at alle elever får den nødvendige støtten og oppfølgingen de trenger for å trives og lykkes med sin skolegang (Holden & Sällman, 2010, s. 64-65).

De ulike individuelle forskjellene til elevene gir skolen muligheten til å identifisere både utfordringer og styrker hos hver enkelt elev. Dette gjør det mulig for skolen å forebygge vansker i svake områder og samtidig støtte læring og utvikling i de områdene hvor elevene er sterke (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 13). Likevel kan det oppstå behov for vurderinger og støttetiltak som krever kompetanse utenfor skolens rammer. Johannessen et al., (2024) understreker at det har blitt mer og mer tydelig at skolen ikke mestrer å hjelpe alle elevene uten støtte fra andre instanser, og viser til skolens *ytre lag* med de viktigste eksterne samarbeidsaktørene som skolen bruker for å oppnå målene for den enkelte elev. I henhold til

studiens relevans vil oppgaven videre kun belyse PPT og BUP sine roller.

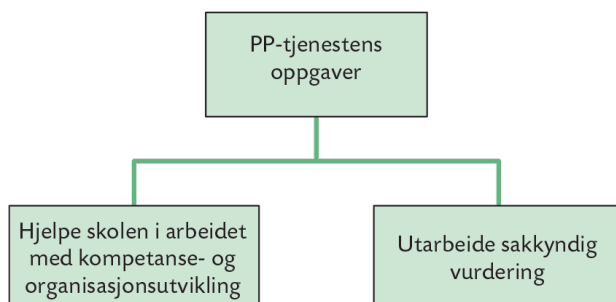


Figur 3. Skolens ytre lag (Johannessen et al., 2024, s. 37)

2.6.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)

I Norge er det lovpålagt for hver kommune og fylkeskommune å ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). PPT fungerer som en sentral ressurs for barnehager og skoler når det gjelder å tilby rådgivning på kommunalt nivå, og anses som en viktig samarbeidspartner og sakkyndig instans for utviklingen av et inkluderende læringsmiljø i skolene. På bakgrunn av lovpålagte føringer om tilpasset opplærings- og oppvekstmiljøer, samt målsettingen om den inkluderende skole og samfunnsutviklingen generelt, anses behovet for rådgivning i skole å være både stort og økende (Vogt, 2018). På bakgrunn av oppgavens tema, vil jeg videre ta utgangspunkt i PPT sin rolle ovenfor skolen.

PPT sitt mandat er nedfelt i opplæringsloven § 5-6 (Opplæringsloven, 1998, § 5-6), og kan illustreres som i figuren nedenfor:



Figur 4. PPT's todelte mandat (Holst-Jæger, 2024, s. 176).

Gjennom sitt tosidige mandat, skal PPT hjelpe skolene med kompetanseutvikling- og organisasjonsutvikling, og gjøre sakkyndige vurderinger av elevers særlige behov (Opplæringsloven, 1998, § 5-6). Arbeidsoppgavene til PPT er med dette både system- og individrettet, og det er derfor viktig å se de ulike oppgavene i sammenheng med hverandre. Det systemrettede arbeidet kan foregå i det tverrfaglige samarbeidet, i skolen, innenfor spesifikke avdelinger eller grupper, eller på bestemte trinn (Holst-Jæger, 2024, s. 177). I sammenheng med ufrivillig skolefravær, kan systematisk arbeid innebære å øke kunnskapen til lærere, medelever og foreldre, eller kompetanseheving av alle lærere på skolen, uavhengig av elevene det gjelder. PPT er kommunenes sakkyndige instans, og dette innebærer også individrettet arbeid for å sikre at barn og unges rettigheter er ivaretatt i skoler (Opplæringslova, 1998, § 5-6). Før det blir en formell sak i form av henvisning hos PPT, kan bekymringer knyttet til en elevs utvikling eller læring drøftes anonymt. Utredning av elevens behov starter når PPT har mottatt henvisning, og en PP-rådgiver gjør da en vurdering av hvilken hjelp det er behov for i samarbeid med elev, foreldre, skolen og eventuelt andre involverte (Holst-Jæger, 2024, s. 178). PPT har også ansvar for at barnet henvises til andre aktuelle instanser dersom barnets behov skulle tilsi dette (Glavin & Erdal, 2018, s. 209).

2.6.4 Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP)

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (heretter BUP) er det polikliniske spesialisthelsetilbudet innenfor psykisk helsevern for barn og ungdom under 18 år, og har ansvar for hjelp til barn og unge i de tilfellene der den psykiske helsen eller utviklingsmuligheter er forstyrret eller i fare (Glavin & Erdal, 2018, s. 214). Hjelpen blir først og fremst gitt i form av behandling til barn, unge og deres familier, og tilbyr utredning og behandling med samtaler, terapi, aktiviteter og medisiner for barn med psykiske helseutfordringer (Havik, 2018). Dette krever at BUP hjelper til i førstelinjetjenestens arbeid med psykiske vansker, slik at problemer kan løses der barnet eller ungdommen er. I tilfeller av ufrivillig skolefravær har BUP en viktig rolle i å vurdere og behandle eventuelle psykiske vansker eller utfordringer som kan være årsak til fraværet. I lys av definisjonen på ufrivillig skolefravær, er dette forbundet med emosjonelle vansker som angst eller depresjon. Barn og unge som blir henvist til andrelinjetjenesten (BUP) på grunn av ufrivillig skolefravær, viser ofte alvorlige psykiske problemer (Havik, 2023, s. 108). Skolen og PPT vil derfor være viktige samarbeidspartnere for BUP, da det ofte er behov for at skolen forstår og tilrettelegger for elever med vansker, både faglig, sosialt og atferdsmessig.

I henhold til Spesialisthelsetjenesteloven (1999) § 6-3, har spesialisthelsetjenesten et ansvar for å gi nødvendig rådgivning, veiledning og informasjon om helsemessige forhold til den kommunale helse- og omsorgstjenesten, for at kommunehelsetjenesten skal kunne utføre sine oppgaver i henhold til lovgivning og forskrifter (Spesialisthelsetjenesteloven, 1999, § 6-3). Ut ifra oppgavens relevans, innebærer dette at BUP I tillegg til å behandle eleven individuelt, skal bidra med rådgivning og veiledning til skolen om hvordan de best mulig kan tilrettelegge for eleven. Dette skjer vanligvis etter at BUP, i samarbeid med PPT, har vurdert elevens spesifikke utfordringer og fastslått at eleven trenger langvarig behandling og oppfølging fra spesialisthelsetjenesten.

2.7 Forutsetninger og suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid

For å et godt tverrfaglig samarbeid kreves innsats fra flere hold. Glavin & Erdal (2018, s. 33) understreker at den første betingelsen for faglig samarbeid er trygghet i eget fag, som forutsetter kompetanse i teoretisk forståelse og praktiske erfaringer. Gjennom litteratur og egne erfaringer peker Glavin & Erdal (2018, s. 42) noen suksesskriterier for å lykkes med det tverrfaglige samarbeidet. Første kriteriet er *forankring/system*, og innebærer struktur for organisering av samarbeidet, da det er essensielt å etablere et solid system for å organisere tverrfaglig samarbeid mellom ulike etater og sektorer. Dette krever en felles plan som alle parter forplikter seg til, for å unngå at samarbeidet blir avhengig av enkeltpersoner. I NOU 2009: 22 fremheves også gode systemer for deling av informasjon som en viktig forutsetning (NOU 2009: 22, s. 54). Videre pekes det på betydningen av en *felles målsetting*, både i det tverrfaglige samarbeidet generelt, og når det samarbeides med og om det enkelte barn (Glavin & Erdal, 2018, s. 43; Cameron et al., 2016). Uavhengig av nivå, må alltid samarbeidet være til barnets beste. Å ha et *realistisk syn på samarbeidsmulighet* innebærer å se at andre har noe å bidra med, noe som kan oppnås ved å ha kjennskap til hverandre fagområder. Glavin & Erdal (2018) peker også på evne til selvkritikk i egen instans som en viktig forutsetning for samarbeid.

Nytteopplevelse og nødvendighet er også to suksesskriterier som innebærer at tverrfaglig samarbeid ikke er et mål i seg selv, men en metode for å oppnå felles mål. Aktørene må oppleve at samarbeidet er meningsfullt og nyttig, og at arbeidsbyrden blir jevnt fordelt. *Trygghet, respekt og tillit*, er også viktige kriterier for å lykkes i det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 44). Dette innebærer at den enkelte deltaker må være trygg i gruppen, og kunne si ifra om det er noen sitt bidrag eller væremåte som hemmer eller

fremmer samarbeidet. I tillegg legges det vekt på gjensidig respekt for hverandres faglighet og ulikheter, og at det er samsvar mellom verbal og nonverbal kommunikasjon som en faktor for å oppnå tillit. Dette trekkes også frem av Cameron et al. (2016, s. 208) og Winters et al. (2016) som hevder at tillit og respekt mellom tjenestene er essensielt. Videre vil *kunnskap om hverandre* og hver enkelt sin rolle og ansvar i samarbeidet være viktig i det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 45) Ved å finne hverandres styrker, vil dette kunne dekke et stort spekter av kompetanse, noe som vil være svært nyttig i et tverrfaglig samarbeid som omhandler ufrivillig skolefravær, da sakene ofte er komplekse og sammensatte. Glavin & Erdal (2018, s. 45) understreker også at en felles *kompetanse* i tillegg til fagkompetanse er nødvendig for å lykkes i det tverrfaglige samarbeidet. Felles kompetanse innebærer at alle aktørene har en felles forståelse og holdning til viktigheten av samarbeidet. For å oppnå dette bør utgangspunktet være et felles verdigrunnlag.

Til slutt vises det til *faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet*, der Galvin & Erdal (2018, s. 45) blant annet hevder at det i tverrfaglig samarbeid er viktig å holde møter på steder barnet kjenner til, som for eksempel skolen, og at foreldre, og eventuelt barnet, deltar i tverrfaglige møter for å sikre en god fremdrift i saken. Det hevdes også at faste deltakere i tverrfaglig team vil kunne gjøre koordineringen enklere, og at en klar og tydelig ansvarsfordeling, samt jevnlige møter og utvikling av en felles teamfølelse er faktorer som er med på å fremme samarbeidet (Cameron et al. 2016; Winters et al. 2016). Dette støttes også av Hesjedal et al., (2015) som også understreker personlig engasjement i samarbeidet som en fremmende faktor. Videre trekkes sterk ledelse, tilgang til relevant profesjonell støtte og tilstrekkelige ressurser frem som viktige faktorer for et godt tverrfaglig samarbeid.

2.7.1 utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet

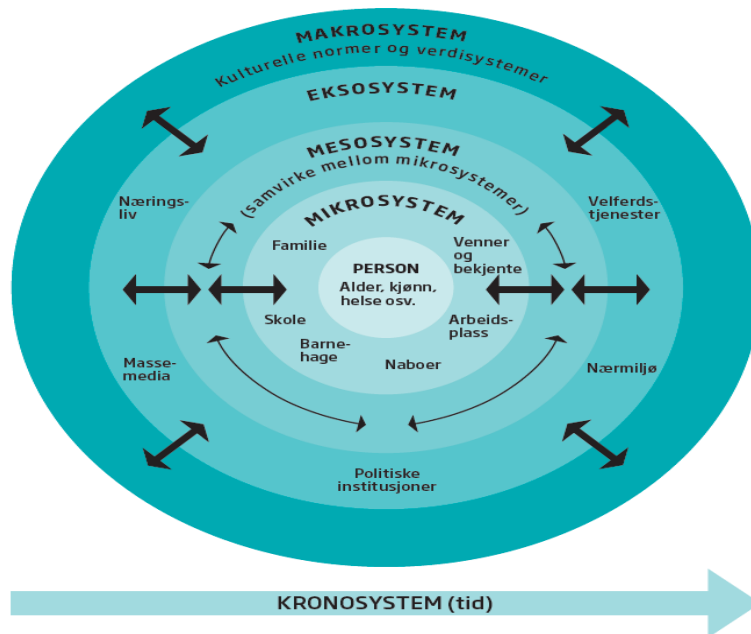
På tross av mange fordeler med tverrfaglig samarbeid, kan det oppstå utfordringer og hindringer. Cameron et. al. (2016) viser at det i stor grad er de samme faktorene som både fremmer og hemmer samarbeid, og noen av faktorene som trekkes frem er blant annet lovverk og finansieringsmodeller, samt at ansatte i de ulike tjenestene har for lite kunnskap om hverandres kompetanse og faglige tradisjoner. Kinge (2012, s. 45) hevder også at flere rapporter har dokumentert at lovverket ikke gir klar nok instruksjon på hvem i det kommunale tjenesteapparatet som har ansvaret for hva. Igjen pekes det på tydeliggjøring av roller og arbeids- og ansvarsfordeling som en viktig faktor for samarbeid. Christensen & Godø (2021)

understreker at uklar rolleforståelse gjør samarbeidet mellom lærere og andre instanser både tidkrevende og personavhengig, noe som ytterligere kompliserer prosessen. Glavin og Erdal (2018, s. 21) viser til domenekonflikter som et hinder for tverrfaglig samarbeid. Dette innebærer utfordringer som kan oppstå når enkelte instanser fokuserer sterkt på sine egne områder og interesser, og da føler at andre instansers handlinger eller valg truer deres eget arbeid. Holdninger til andre instanser, og hva som er målet med samarbeidet må derfor være tydelig. Videre kan ulike profesjonsfilosofier og ideologier, som er de grunnleggende forskjellene i tankegang og tilnærming, skape konflikter eller misforståelser mellom instansene, og dermed være til hinder for samarbeidet (Cameron et al., 2016). En annen faktor som fremheves som hindringer i samarbeidet er manglende ressurser hos instansene. Glavin & Erdal (2018, s. 41) understreker at det er vanskelig å prioritere tverrfaglig samarbeid dersom oppgavene allerede står i kø hos de ulike etatene. Endringsarbeid krever planlegging, skolering, møtevirksomhet og dokumentasjon, noe som kan føre til motstand fordi ressursene allerede er begrenset, og mange opplever derfor at samarbeidet tar tid fra det daglige arbeidet som skal ivaretas. Tidsmangel er en utfordring som ofte trekkes frem i forskning, der det også understrekes at det tar tid å bli kjent med hverandre og gjennomføre et samarbeidet, noe som gjør at involvering av tverrfaglige samarbeidspartnere sannsynligvis ikke fjerner noe av tidspresset på lærere i skolen (Johannessen et al., 2024, s. 41). En annen utfordring som også trekkes frem er at ulike aktører ofte ikke har tilgang til de samme journalsystemene, som kan hindre effektiv informasjonsdeling mellom ulike instanser (Borg & Drange, 2019; Phoenix et al., 2021; Gallagher et al., 2022; Christensen & Godø, 2021). Dette samsvarer med Ekornes (2015) sin forskning som undersøkte lærernes rolle i det tverrfaglige samarbeidet for å forbedre elevenes psykiske helse. Resultatene viser at lærerne ser sin rolle som avgjørende for å oppdage og rapportere psykiske vansker blant elevene til spesialister, og de opplever seg selv som portvakter i denne prosessen. Samtidig finner lærere arbeidet med psykisk helse utfordrende og etterspør mer støtte og informasjon gjennom tverrfaglig samarbeid. Seks utfordringer ble identifisert knyttet til dette samarbeidet: 1) kommunikasjon og konfidensialitet, 2) tidsbegrensninger, 3) kontekstuell forståelse, 4) tverrfaglig kontakt, 5) skoleledelse, og 6) lærernes kompetanse om elevenes psykiske helse (Ekornes, 2015, s. 207).

2.8 Systemteoretisk tilnærming

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er en teoretisk ramme som gir et helhetlig perspektiv på menneskelig utvikling, og er utviklet av den russisk-amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenner på 1970-tallet (Bø, 2018, s. 169). Gjennom begrepet utviklingsøkologi

viser Bronfenbrenner hvordan en rekke faktorer i oppvekstmiljøet påvirker enkeltindividets tilpasning og utvikling (Overland & Nordahl, 2013, s. 74). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell belyser beskriver hvordan barnets utvikling påvirkes gjennom fire ulike nivåer, som har en gjensidig påvirkning på hverandre (Bronfenbrenner, 2005). For å forstå Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, er det hensiktsmessig å bryte ned modellen i sine ulike systemer og nivåer.



Figur 5. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005).

Mikrosystemet

Mikrosystemet er det innerste laget av Bronfenbrenners modell og består av de nærmeste og mest direkte påvirkningsfaktorene på individet. Mikrosystemet består av de miljøene barnet ferdes i til daglig, og representerer de daglige interaksjonene og relasjonene som individet er en del av (Kvillo, 2015, s. 27). Dette inkluderer for eksempel familien, skolen, fritidsaktiviteter og nærmiljø. Et sentralt kjennetegn i mikrosystemet er personlige relasjoner. Dette er det nærmeste systemet som direkte påvirker barnet, og det er derfor viktig at skolen og de andre direkte miljøene rundt barnet arbeider sammen på en måte som fremmer barnets læring og utvikling. I lys av oppgavens tema vil barnets nærmiljø, spesielt skole og hjem, spille en sentral rolle i å identifisere ufrivillig skolefravær. Øvrige instanser, som for eksempel PPT og BUP inngår i barnets mikrosystem når de er direkte involvert gjennom blant annet samtaler eller behandling. Som illustrert i figuren over tilhører barnet flere mikrosystemer samtidig.

Mesosystemet

Mesosystemet er relasjonene og prosessene mellom ulike deler av mikrosystemet, og består dermed av minimum to eller flere mikrosystemer (Kvvello, 2015, s. 27). Mesosystemet blir viktig når man ser på samspillet mellom ulike deler av individets liv, som for eksempel samarbeidet mellom hjem og skole. Det tverrfaglige samarbeidet spiller også en vesentlig rolle, hvor samarbeidet bidrar til å koble mikrosystemene. Ved ufrivillig skolefravær spiller mesosystemet en nøkkelrolle ved å samordne innsatsen fra relevante mikrosystemer for å best mulig støtte eleven. Ved å styrke forbindelsene mellom de direkte involverte instansene, kan dette samarbeidet bidra til å håndtere de underliggende årsakene til fraværet og bedre tilrettelegge for elevens behov.

Ekosystemet

Ekosystemet omfatter miljøer som påvirker barnets utvikling, uten at barnet deltar direkte i dem. Dette kan være foreldrene til barnets venner, hvordan skolen eller andre instanser kommuniserer med hjem, samt andre organisasjoner eller samfunnsstrukturer som indirekte kan påvirke barnet gjennom deres interaksjoner med nære kontakter, som foreldre eller lærere (Kvvello, 2015, s. 27; Bronfenbrenner, 2005).

Makrosystemet

Makrosystemet representerer de bredere samfunnsstrukturene og kulturelle påvirkningene i individets liv, og innebærer blant annet politiske vurderinger, prioriteringer og beslutninger som tas for samfunnet, som for eksempel retten til skolegang (Kvvello, 2015, s. 27).

Makrosystemet påvirker de andre nivåene i modellen, og former rammeverket for innbyggernes liv og muligheter. Makrosystemet, som representerer samfunnsstrukturene og de kulturelle påvirkningene, spiller en viktig rolle i å sette rammene for tverrfaglig samarbeid og tiltak for å håndtere ufrivillig skolefravær. Politiske beslutninger og prioriteringer på makronivå kan for eksempel påvirke tilgjengeligheten av ressurser og støttetjenester som er nødvendige for å sikre tilstrekkelig støtte og tilrettelegging.

Kronosystemet

Til slutt representerer kronosystemet tidsdimensjonen og belyser hvordan gjensidige prosesser mellom individet og miljøet former en kontinuerlig utvikling (Kvvello, 2015, s. 27). Dette aspektet er avgjørende for å forstå både tverrfaglig samarbeid og håndtering av ufrivillig skolefravær. Det gir innsikt i hvordan ulike situasjoner og hendelser over tid kan påvirke fraværet fra skolen, samt hvordan samarbeidet mellom ulike instanser fungerer for å støtte

eleven. For eksempel kan endringer i skolestruktur eller familieforhold over tid kan ha betydning for en elevens tilstedeværelse på skolen, og kreve tilpassede tiltak og samarbeid mellom ulike instanser for å løse utfordringene på en effektiv måte.

3 Vitenskapelig forankring og forskningsdesign

Et forskningsprosjekt starter ofte med en idé om et tema det kan være interessant å studere (Ringdal, 2018, s. 19). Som en del av planen for prosjektet må det tas stilling til hvilke metodiske tilnærminger vi skal velge, og hvilken metode som er relevant i forhold til studiens problemstilling (Thagaard, 2018, s. 53). I samfunnsvitenskapelig metode handler det om hvilken fremgangsmåte som brukes for å innhente informasjon rundt den sosiale virkeligheten, og hvordan denne skal analyseres og tolkes for å kunne si noe om samfunnsmessige forhold og prosesser som undersøkes (Johannesen et al., 2021, s. 21). Videre beskriver Johannesen et al. (2021, s. 21) metode som å følge en bestemt vei mot et mål. Planleggingen av både problemstillingen og gjennomføringen av undersøkelsen innebærer at forskeren tenker over hva studien skal omfatte og hvilke metoder som kan gi relevant informasjon (Thagaard, 2018, s. 54). Målet med denne studien er å belyse problemstillingen "Hvordan opplever ansatte i skolen, PPT og BUP det tverrfaglige samarbeidet rundt grunnskoleelever med ufrivillig skolefravær, og hvordan mener de at samarbeidet kan optimaliseres for å bedre støtte disse elevene?".

I henhold til studiens innhold og formål, er kvalitativ metode valgt for å belyse problemstillingen. I følgende kapittel vil studiens forskningsmetode belyses. Innledningsvis vil det vitenskapsteoretiske grunnlaget med utgangspunkt i Husserls fenomenologi presenteres, etterfulgt av min egen forforståelse av ufrivillig skolefravær og tverrfaglig samarbeid. Videre vil det redegjøres for de metodiske valgene som er gjort i prosjektet, med utgangspunkt i kvalitativ tilnærming. Deretter blir forberedelser og gjennomføring av prosessen for å innhente datamateriale beskrevet, og til slutt refleksjoner rundt studiens forskningskvalitet, samt forskningsetiske betraktninger som er tatt hensyn til gjennom prosjektet. Til opplysning er deler av teksten i dette kapitlet i stor grad inspirert av prosjektbeskrivelsen for emnet PED-3055, våren 2023. Prosjektbeskrivelsen var en del av eksamen i dette emnet.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vår vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva vi ønsker informasjon om, og danner dermed grunnlaget for den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018, s. 33). I min studie ønsker jeg å skape forståelse rundt temaene ufrivillig skolefravær og tverrfaglig samarbeid gjennom samspillet mellom meg som forsker og deltakerne i studien. Målet er å undersøke hvordan individer og grupper samhandler, kommuniserer og deler perspektiver for å bygge opp kunnskap og mening i fellesskap. På bakgrunn av dette har jeg valgt å forankre prosjektet i en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. I det kommende underkapittelet vil fenomenologien og hermeneutikken presenteres, samt begrunnelsen for valget av dette perspektivet.

3.1.1 Fenomenologisk vitenskapsforståelse

Fenomenologi er en vitenskapsteoretisk tilnærming som spiller en viktig rolle i den kvalitative forskningsmetoden, med hensikt i å forstå sosiale fenomener ut fra individets egne perspektiver og deres beskrivelser av verden slik den oppleves (Johannessen et al., 2021, s. 165; Kvale & Birkmann, 2015, s. 45). I fenomenologien sett i et forskningsperspektiv ønsker man et så presist og fullstendig bilde av beskrivelsene som mulig. Fenomenologien har sitt opphav fra Edmund Husserl, og ble grunnlagt som filosofi rundt år 1900 (Kvale & Birkmann, 2015, s. 44). Det er viktig å legge til at også andre har vært viktige for utviklingen av denne vitenskapsteoretiske retningen. Likevel vil jeg i hovedsak ta utgangspunkt i Edmund Husserls fenomenologi, da det særlig er hans senere verker som har hatt størst innvirkning på denne retningen slik den fremstår i dag (Kvarv, 2010, s. 96). Husserls filosofi gikk ut på at forskeren skulle prøve å oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom grundige studier av erfaringer ved hjelp av egen evne til refleksjon (Postholm, 2010, s. 42). Han så verdien av å la selvet oppdage erfaringenes grunnleggende essens, og på den måten skapes kunnskapen i tenkningen. I Husserls tenkning er et sentralt prinsipp at bevisstheten er intensjonal, noe som betyr at bevisste opplevelser alltid er rettet mot noe, det vil si objekter (Kvarv, 2010, s. 100). Husserl argumenterte for at bevissthetens retning mot objekter er en grunnleggende egenskap ved bevisstheten selv.

For Husserl var subjektiv og objektiv kunnskap nært sammenknyttet. Hans syn på subjektiv og objektiv kunnskap er tett knyttet til ideen om at vår forståelse av et objekt avhenger av både hvordan vi oppfatter det og våre personlige erfaringer, samt hvordan objektet framstår for andre (Postholm, 2010, s. 42). Dette betyr at den kunnskapen vi utvikler om et bestemt

fenomen, avhenger av de faktiske opplevelsene til hver enkelt person. Husserl mente at kunnskap ikke bare var avhengig av det objektive fenomenet, men også av subjektets oppfatning og erfaring. Han hevdet at forståelsen av et objekts virkelighet var avhengig av et subjekt for å eksistere.

Innenfor fenomenologisk tenkning er begrepet livsverden et sentralt begrep, og karakteriseres som den konkrete virkeligheten som vi kan erfare gjennom våre sanser, og representerer den hverdagslige virkeligheten vi omgir oss med og lever våre liv i (Kvarv, 2010, s. 100). For å få innsikt i menneskets livsverden, påpeker Johannessen et al. (2021, s. 165) at forskeren må forstå individets relasjon til omverdenen og at mennesket er en del av et sosialt samspill. Livsverdenen er den subjektive virkeligheten som individet opplever, og den er formet av individets interaksjon med omgivelsene og andre mennesker. Å forstå disse relasjonene er dermed avgjørende for å danne et helhetlig bilde av individets livsverden. Fenomenologisk reduksjon, eller epoché, slik Husserl omtalte det, er en tilnærming innen fenomenologien der man midlertidig holder tilbake på egne forhåndskunnskaper for å kunne se fenomenet slik det fremstår i seg selv, uavhengig av vår subjektive forforståelse (Kvale & Birkmann, 2015, s. 46). Denne reduksjonen kan beskrives som at forskeren setter sine antakelser og forhåndskunnskaper i "parentes", for å få en fordomsfri beskrivelse av fenomenene som undersøkes, og for å rette oppmerksomheten mot menneskets subjektive erfaring i sin livsverden (Malterud, 2017, s. 28).

Mitt prosjekt er forankret i en fenomenologisk tilnærming, da målet med studien er beskrive enkeltpersoners erfaringer, og forstå essensen i den subjektive opplevelsen (Kvale & Birkmann, 2015, s. 45). Jeg så derfor på denne tilnærmingen som mest relevant, da jeg ønsket å få informantenes egne erfaringer om hvordan de oppfatter fenomenet ufrivillig skolefravær, og deres opplevelse av det tverrfaglige samarbeidet rundt disse elevene. Jeg mener at dette kan utgjøre en sentral del av informantenes livsverden, da det tverrfaglige samarbeidet er en viktig del av informantenes daglige miljø, og de er aktivt involvert i dette samarbeidet. Ufrivillig skolefravær er et fenomen som de opplever i dette miljøet, og dermed kan jeg få tilgang til deres opplevelser og erfaringer knyttet til dette fenomenet. Som nevnt tidligere, handler prinsippet om fenomenologisk reduksjon om at forskeren frigjør seg fra sin forforståelse og isteden betrakter fenomenet på en fordomsfri måte. Dalen (2011, s. 16) definerer forforståelse som meninger og oppfatninger som vi allerede har om det fenomenet som skal studeres. Dette kan sammenlignes med Malterud (2017, s. 44) sin beskrivelse, som

refererer til tidligere kunnskaper, erfaringer, teoretiske perspektiver eller holdninger som en tar med seg inn i forskerrollen. På bakgrunn av dette er det avgjørende at forskeren har et bevisst forhold til egen forforståelse, og hvordan dette kan påvirke fortolkningen av data.

3.1.1.1 Egen forforståelse

I prosjektets planleggingsfase har jeg reflektert over egen forforståelse før den videre forskningsprosessen, og hvordan denne kan ha bidratt til å prege min forståelse av fenomenet. Først og fremst har min forforståelse om fenomenet ufrivillig skolefravær opphav fra mine fem år som student. Gjennom mine studieår har fenomenet ufrivillig skolefravær stadig vært en gjenganger i pensumbøkene, og tverrfaglig samarbeid har vært et gjennomgående tema, både i studietiden og i mitt eget arbeidsliv. I tillegg har temaet vært mye omtalt i nyhetsbildet den siste tiden, noe som har forsterket min interesse for å lære mer og dykke dypere ned i dette emnet. Under praksisperioden min ble jeg involvert i en sak som omhandlet ufrivillig skolefravær, noe som ytterligere vekket min interesse for temaet. På bakgrunn av at ufrivillig skolefravær er et bredt tema, med et spredt spekter av ulike symptomer, er det tverrfaglige samarbeidet en viktig del av å kunne forstå og håndtere dette fenomenet på en effektiv måte. I hovedsak er min forforståelse forankret i teoretisk kunnskap, da jeg ikke har jobbet direkte i skolen med dette. Mangelen på praktisk kunnskap og erfaringer, kan ha vært en fordel i møte med informantene.

Malterud (2017, s. 45) presiserer at i kvalitative undersøkelser er forskeren selve verktøyet i kunnskapsproduksjonen, noe som betyr at forskeren ikke kan frigjøre seg fra den kunnskapen som forskningsprosjektet resulterer i. Jeg prøvde allikevel å være bevisst i min rolle, og anvendte fenomenologisk reduksjon for å holde tilbake min forforståelse for å komme nærmere deltakernes opplevelser og perspektiver. Min begrensede forforståelse gjorde at jeg var mer nysgjerrig og åpen for å kunne se fenomenet slik det fremstår i informantenes livsverden, uten å la mine egne antakelser og forhåndsforståelser påvirke mine tolkninger.

3.1.2 Hermeneutisk vitenskapsforståelse

Hermeneutikken vektlegger betydningen av å tolke menneskelige handlinger ved å fokusere på en dypere mening enn det som umiddelbart fremstår (Kvarv, 2021, s. 83). Målet er å avdekke meningen og forståelsen som ligger bak menneskelige uttrykk og kommunikasjon, for å oppnå en gyldig forståelse av tekstens betydning. Thagaard (2018, s. 37) understreker at tolkning og forståelse av fenomener er en subjektiv prosess som ikke leder til en absolutt sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer, og tolkningen utvikler seg kontinuerlig

over tid. Jeg har gjennom hele prosessen forsøkt å være bevisst på hvordan teori og egen forforståelse har kunne påvirke analysearbeidet og tolkningen av data.

Et sentralt prinsipp i hermeneutikken, fremhevet av Thagaard (2018, s. 37), er at mening kun kan forstås i lys av den sammenhengen vi studerer, og at vi forstår delene i lys av helheten. Dette prinsippet gjenspeiles i den hermeneutiske sirkelen, som er en tilnærming til tolkning. Den hermeneutiske sirkel innebærer en kontinuerlig bevegelse mellom å forstå delene av teksten og å forstå helheten av teksten (Gilje & Grimen, 1995, s. 153). Under dette prosjektet er forskningen basert på tolkning og analyse av informantenes utsagn fra intervjuene. For å oppnå en gyldig forståelse av innholdet, har jeg nøye studert utsagnene og satt disse i sammenheng med helheten i teksten for å danne et mer fullstendig bilde av informantenes perspektiver og opplevelser.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskningsmetode skilles det mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitative studier kan omfatte store utvalg som gir data i form av tall og statistikk, der forskerne vanligvis benytter metoder som opprettholder en viss distanse og selektivitet i forhold til de kildene de samler data fra (Thagaard, 2018, s. 16). Det kan inkludere bruk av spørreskjemaer, spørreundersøkelser eller andre strukturerte metoder for datainnsamling som ikke krever en like tett og direkte interaksjon mellom forskeren og deltakerne som i kvalitative studier. Kvalitative studier kjennetegnes av sin fleksibilitet og er i større grad preget av nærhet og sensitivitet i relasjon til deltakerne sammenlignet med kvantitative studier. Hovedmålet med kvalitative tilnærminger er å oppnå innsikt i sosiale fenomener. I studier der det er tett samhandling mellom forskeren og deltakerne, for eksempel ved intervju, legger det grunnlaget for å utvikle forståelse av sosiale fenomener basert på de kontaktene som etableres, og bidrar til at vi kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11). Sammenlignet med kvantitativ tilnærming, vil det å fordype seg i et mindre antall undersøkelsesenheter kunne gi bedre innsikt og forståelse i helheter og sammenhenger, fremfor det gjennomsnittlige eller representative (Dalland, 2020, s. 54).

Kvalitativ forskning preges av både induktive og deduktive tilnærminger. Den induktive fremgangsmåten er basert på at vi antar eller utvikler noen generelle sammenhenger ut fra observasjonen av enkelttilfeller (Tjora, 2021, s. 40). Ved å bruke denne metoden i

forskningsintervjuer fokuseres det på innsamling og analyse av data for å finne mønstre, tema og sammenhenger som oppstår fra informantens perspektiv. Dermed utvikles teoretiske perspektiver på grunnlag av analysen av data fra de enkelte prosjektene. Den deduktive tilnærmingen preges av at analysen av data tar utgangspunkt i etablerte sannheter eller teoretiske perspektiver, og bruker logikk til å trekke spesifikke slutninger (Thagaard, 2018, s. 154). Deduktiv tilnærming har som en generell regel å forklare enkelthendelser. I min studie vil induktiv tilnærming være mest relevant, da jeg ønsket å samle inn data med et så åpent sinn som mulig, samt utvikle kunnskap og forståelse ut ifra informantenes perspektiv.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Ved valg av metode for datainnsamlingen har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju, der målet er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Ved å benytte kvalitativt forskningsintervju vil det kunne gi et innblikk og forståelse av personene som blir intervjuet, for å kunne se det fra intervjupersonenes eget perspektiv. Strukturen på forskningsintervjuet kan sammenlignes med den dagligdagse samtalen, men skiller seg ut ved at det involverer en bestemt metode og spørreteknikk for å få en struktur, slik at man innhenter den nødvendige informasjonen som er ønskelig (Kvale & Birkmann, 2015, s. 42).

3.2.2 Utarbeiding av intervjuguide

I enhver forskning som bruker intervju som en metode, spesielt i semistrukturerte eller fokuserte intervjuer, er det nødvendig å utvikle en intervjuguide. Intervjuguiden skal inneholde temaer og spørsmål som samlet sett skal dekke de sentrale områdene som studien skal belyse (Dalen, 2011, s. 26). Ved utarbeidelsen av intervjuguiden, delte jeg spørsmålene inn i ulike kategorier, som ble utarbeidet i samsvar med problemstillingen. Hovedkategoriene i intervjuguiden ble dermed slik: *kompetanse og felles forståelse, identifisering, samarbeid i gjennomføring av tiltak, evaluering av samarbeid, forbedringer og helhetlig tilnærming.*

Intervjuguiden hadde et relativt bredt fokus, for å innhente så mye informasjon som mulig om hvordan de ulike profesjonene forstår fenomenet ufrivillig skolefravær, og hvilke erfaringer de har rundt det tverrfaglige samarbeidet. Dalen (2011, s. 27) påpeker at de innledende spørsmålene bør være utformet på en måte som får informanten til å føle seg vel og avslappet, før spørsmålene rettes mer mot de sentrale temaene, før det mot slutten åpnes slik at spørsmålene igjen handler om mer generelle forhold. Jeg valgte derfor å begynne med innledende spørsmål om informantens rolle, før jeg beveget meg videre til spørsmål som var

mer direkte knyttet til temaet og problemstillingen. De avsluttende spørsmålene var igjen mer åpne, slik at informantene kunne dele ytterligere informasjon om temaet eller legge til andre relevante emner som ikke hadde blitt berørt tidligere. I følge Thagaard (2018, s. 97) vil åpne spørsmål invitere intervjupersonen til å presentere sine synspunkter og erfaringer, noe jeg hadde sterkt ønske om. Spørsmålene i intervjuguiden var derfor hovedsakelig bestående av åpne spørsmål, som utforsket erfaringer om tverrfaglig samarbeid ved ufrivillig skolefravær. Ved formulering av spørsmålene hadde jeg fokus på at de ikke skulle være ledende, og at spørsmålene var klare og tydelige.

3.2.3 Utvalg av informanter

Utvalgsprosessen tar utgangspunkt i et strategisk utvalg, som i følge Thagaard (2018, s. 54) dreier seg om systematisk å velge personer eller enheter som innehar de kvalifikasjoner og egenskaper som behøves for å innhente svar på problemstillingen. Ved utvelgelsen av informantene omfattet inklusjonskriteriene personer som hadde praktisk erfaring med tverrfaglig samarbeid rundt ufrivillig skolefravær, og hadde deltatt i slike samarbeidsprosesser. På bakgrunn av det ofte er mange involverte i et slikt samarbeid, valgte jeg å ta utgangspunkt i personer som jobbet i skolen, PP-tjenesten og BUP, da disse instansene ofte har et tett samarbeid i slike saker. Videre var kriteriene at informantene hadde høyere utdanning, og at lærerne jobbet i grunnskolen, da det er denne aldersgruppen jeg har fokusert på. Eksklusjonskriteriene var på den andre siden at de ikke hadde berørt tema ufrivillig skolefravær, samt manglende erfaring innenfor det tverrfaglige samarbeidet relatert til tema. Johannesen et al. (2021) beskriver dette som kriteriebasert utvelgelse, hvor målet er å velge informanter som oppfyller bestemte kriterier (Johannesen et al., 2021, s. 64). På bakgrunn av at prosjektet involverer ulike instanser, hadde flere av informantene ulik utdanning og erfaring. Postholm et al. (2018) understreker at et utvalg på tre deltakere i fenomenologiske studier må velges ut i henhold til identiske kriterier og representere erfaringer fra samme kontekst (Postholm et al., 2018, s. 118). Basert på formålet med denne studien var det avgjørende å få flere perspektiver og erfaringer fra ulike instanser som er involvert i samarbeidet rundt ufrivillig skolefravær. Selv om ikke alle mine informanter er identiske i utdanningsbakgrunn og arbeidssted, ser jeg på det som en fordel å inkludere informanter som representerer hver av de sentrale instansene, da det tillot meg å undersøke hvordan ulike faglige perspektiver og tilnærminger kan påvirke samarbeidet. Kriteriene har dermed blitt basert på hva jeg ønsker å undersøke med studien, slik Johannesen et al., (2021, s. 64) presiserer. Svenkerud, (2021, s. 98) understreker at det nøyaktige antallet informanter

som trengs kan variere avhengig av ulike faktorer, og derfor finnes det ikke et entydig svar på hvor mange informanter som er nødvendig. I forhold til antall informanter, peker Tjora (2021) på at man avslutter når man opplever en «metning», som innebærer at det ikke lenger kommer frem ny informasjon i intervjuene. I lys av dette vil jeg understreke at oppgavens omfang og den tidsmessige begrensningen har vært en faktor for størrelsen på utvalget. Allikevel mener jeg utvalget har bidratt til å gi et nyansert bilde av erfaringer i henhold til problemstillingen.

3.1.2 Rekruttering av informanter

Ved rekruttering av deltakere understøtter Thagaard (2018) at det kan være fordelaktig å rette en formell henvendelse innenfor en setting som er strategisk, og finne frem til riktige personer som kan presentere prosjektet for det aktuelle miljø (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg startet prosessen med å kontakte 8 ulike skoler, 4 PPT-kontor, samt BUP i forskjellige kommuner. Gjennom e-post ble formålet med studien forklart, og potensielle informanter ble invitert til å delta i intervju for å dele sine erfaringer og perspektiver på tema. Det ble også lagt med informasjonsskriv om prosjektet og samtykkeerklæring (vedlegg).

Jeg ble dermed kontaktet av fem interesserte, men to av disse viste seg å ikke være relevant, da de ikke hadde tilstrekkelig erfaring i det tverrfaglige samarbeidet. Thagaard (2018, s. 56) påpeker at formelle henvendelser ikke alltid fører frem til de aktuelle deltakerne, noe som var tilfellet med to av de interesserte. De to siste informantene ble rekruttert ved hjelp av snøballmetoden. Dette innebærer å først kontakte personer med relevante kvalifikasjoner for problemstillingen, for å deretter komme kontakt med andre mulige informanter med tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2018, s. 56). I forkant av prosjektet tok jeg utgangspunkt i et utvalg på 4-6 informanter, basert på oppgavens tidsbegrensning og omfang. Det endelige utvalget ble dermed bestående av fem deltakere.

3.2.4 Presentasjon av utvalget

	A	B	C	D	E
Utdannelse	Allmennlærer	Pedagog med videreutdanning innenfor psykologi	Psykologspesialist	Psykologspesialist	Spesialpedagog
Stilling	Lærer 1.-7. trinn	Pedagogisk-psykologisk rådgiver i PP-tjenesten	Tjenesteleder PP-tjenesten	Psykologspesialist i barne- og ungdomspsykiatrien (BUP)	Spesialpedagog i PP-tjenesten

Tabell 1. Presentasjon av utvalg

Jeg har valgt å presentere informantene i en tabell, for å gi en oversiktlig fremstilling av utvalget. Som vist i tabellen er det variasjon i deltakerens utdanning, arbeidssted og rolle. Felles for alle er at de har erfaring med ufrivillig skolefravær, og det tverrfaglige samarbeidet mellom de ulike instansene knyttet til dette.

3.3 Metode for datainnsamling

3.3.1 Semistrukturert intervju

I et forskningsintervju søker forskeren å undersøke det valgte temaet og de problemstillingene som er relevante for det aktuelle prosjektet. Den vanligste tilnærmingen er et semistrukturert eller halvstrukturert intervju, hvor samtalen er rettet mot spesifikke temaer som forskeren har valgt på forhånd (Dalen, 2011, s. 26). Semistrukturert intervju er en form for kvalitativ forskningsmetode som kombinerer strukturerte og ustrukturerte elementer. Dette gir forskeren muligheten til å ha en viss grad av kontroll over intervjuet, samtidig som det åpner opp for fleksibilitet og dybde i utforskningen av intervjupersonens livsverden. Det finnes ulike måter å utføre kvalitative intervju på, men i mitt masterprosjekt har jeg valgt å anvende semistrukturert intervju som en sentral forskningsmetode. Denne tilnærmingen ble valgt med tanke på å få et grundig og dyptgående innblikk i informantenes opplevelser, erfaringer og perspektiver relatert til mitt forskningstema. Målet med denne intervjuformen er å hente inn beskrivelser om intervjupersonens livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Birkmann, 2015, s. 22). Ved å bruke denne intervjumetoden hadde jeg fastsatt en rekke spørsmål på forhånd, slik at intervjupersonene ble stilt tilnærmet de samme spørsmålene,

samtidig som det ga rom til å stille spørsmål med utgangspunkt i informantenes utsagn og beskrivelser for videre utdyping og avklaring.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Før jeg intervjuet informantene, gjennomførte jeg et prøveintervju for å øve på intervjusituasjonen. Dalen (2011, s. 30) påpeker at det alltid må foretas ett eller flere prøveintervju for å teste ut både intervjuguiden og seg selv som intervjuer. Jeg gjennomførte prøveintervjuet på en person utenfor prosjektet, men som hadde relevant erfaring til å kunne svare på spørsmålene. Etter prøveintervjuet ble det nødvendig å endre noe på intervjuguiden, da jeg oppdaget at noen av spørsmålene var gjentakende og måtte omformuleres. Dette er fremhevet av Dalen (2011, s. 31) som hevder at det ofte vil være nødvendig å omredigere intervjuguiden etter prøveintervjuet. Ved å lytte til prøveintervjuet, oppdaget jeg også at jeg måtte være mer konkret i måten jeg stilte spørsmålene på, noe jeg prøvde å være bevisst på i de faktiske intervjuene. Under prøveintervjuet fikk jeg også testet ut hvordan det tekniske utstyret fungerte, for å bekrefte at opptaksprosedyren fungere som det skulle.

Som nevnt tidligere har jeg intervjuet fem personer fra tre forskjellige instanser, der noen også hadde ulik utdanningsbakgrunn. Planen var å intervju alle en og en, men siden to av informantene jobbet på samme sted, ble dette intervjuet av praktiske grunner gjennomført sammen. Dette opplevde jeg som positivt da det bidro til flere perspektiver, samtidig som at informantene utfylte hverandre og bidro til komplementære informasjoner basert på erfaringer og kunnskap. Samtidig kan det være vanskeligere å få like grundige og dyptgående svar som i individuelle intervjuer, med tanke på at tiden måtte deles mellom begge informantene, og det ble begrenset med tid til at begge informantene kunne svare utfyllende på hvert spørsmål. Tre av intervjuene ble gjennomført i et egnet intervjurom på informantenes arbeidsplass, og et intervju ble gjennomført digitalt via Teams på grunn av store geografiske avstander. Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 122), har digitale intervjuer mulighet til å gi like verdifull informasjon som ansikt-til-ansikt-intervjuer. Det kan allikevel være en utfordring å bygge tillit på samme måte, samtidig som det kan være en fordel at intervjupersonen kan sitte i trygge omgivelser og ha mer komfortable rammer under intervjuet (Johannessen et al., 2021, s. 122). I tråd med prinsippene om tillit, konfidensialitet, respekt, og gjensidighet som beskrevet av Tjora (2017), ble det lagt vekt på å ivareta et godt forhold til deltakerne i prosjektet. I begynnelsen av intervjuet prøvde jeg å starte en mer uformell samtale for å skape en avslappet stemning. Deretter introduserte jeg intervjuet med en såkalt brifing, der jeg

presenterte studiens formål, gikk igjennom informasjon- og samtykkeerklæringen, og informerte om bruk av lydopptaker og hva den skulle brukes til, samtidig som at informantene fikk mulighet til å stille spørsmål i forkant av intervjuet (Birkmann & Kvale, 2015, s. 160). Det første intervjuet kan ha vært preget av at jeg var i en ukjent situasjon, og oppmerksomheten min kan ha vært noe påvirket av praktiske detaljer, blant annet å sikre at båndopptakeren fungerte som den skulle, og at jeg fikk stilt alle spørsmålene jeg hadde tenkt. Ut i intervjuet merket jeg at jeg måtte bytte om på rekkefølgen på noen spørsmål, for å få en bedre flyt. Dette på tross av at jeg hadde gjennomført prøveintervju i forkant. Etter hvert som jeg gjennomførte flere intervjuer, ble jeg mer komfortabel og tryggere i rollen, og det var lettere å tilpasse intervjuet til den enkelte. Den halvstrukturerte intervjuformen ga meg en viss fleksibilitet til å endre rekkefølgen på spørsmålene og stille oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Jeg valgte å stille de samme spørsmålene til alle, uavhengig av deres profesjon, for å sikre en bredere forståelse av temaet ved å samle inn data fra ulike faglige bakgrunner og erfaringer. Ved å inkludere informanter fra forskjellige yrkesgrupper, var målet å fange opp varierte synspunkter og innsikter om samarbeidspraksiser, utfordringer og suksessfaktorer knyttet til å støtte elever med ufrivillig skolefravær. Dette gjorde det også mulig å identifisere eventuelle mønstre eller forskjeller i oppfatningene og tilnærmingene mellom de ulike informantene i studien.

Lydopptak av intervjuene ble gjort både på diktafon og gjennom app utlånt av UiO som lastet opp opptakene via nettskjema. Dette tillot gjentatt avspilling av intervjuene under transkriberingsprosessen, noe som er essensielt for en grundig analyse. Ifølge Thagaard (2018, s. 188) muliggjør lydopptak en dypere konsentrasjon rundt informantens uttrykk og reaksjoner, da forskeren ikke trenger å fokusere på å notere svar under intervjuet. Dette frigjør oppmerksomheten til å lytte nøye til innholdet og konteksten av det som blir sagt. Etter hvert intervju oppsummerte jeg temaene vi hadde vært igjennom, og ga informantene mulighet til å legge til eller utdype ytterligere hvis de ønsket det, noe Kvale & Birkmann (2015, s. 161) omtaler som debriefing.

3.3.3 Transkriberingsprosessen

Etter intervjuene var gjennomført begynte arbeidet med transkribering og bearbeiding av datamaterialet. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk, og når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir samtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Birkmann, 2015, s. 205-206). Jeg transkriberte alle intervjuene selv, for

å sikre en nøyaktig gjengivelse av samtalen, og for å unngå å miste nyttig informasjon. Kvale & Birkmann (2015, s. 207) hevder at forskere som transkriberer intervjuene selv, lærer mye om sin egen intervjustil, og vil til en viss grad huske de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen. Jeg transkriberte hvert intervju snarest mulig etter at det var ferdig, senest dagen etter. Dette gjorde jeg for å ivareta det opprinnelige innholdet, samtidig som det gjorde at jeg var mer oppmerksom på detaljene og nyansene som kom frem under intervjuene (Dalen, 2011, s. 58).

3.4 Tematisk analyse av datamateriale

Ifølge Tjora (2021, s. 216) er målet med den kvalitative analysen å gjøre det mulig for en leser å få økt kunnskap om området det forskes på, uten at leseren selv trenger å gjennomgå de dataene som er samlet inn i prosjektet. Creswell & Guetterman (2021) presiserer at analyse av kvalitative data handler om å forstå hvordan man tillegger tekst meningsinnhold for å svare på prosjektets problemstilling (Creswell & Guetterman, 2021 s. 272). Jeg har valgt å støtte meg til tematisk analyse av Braun & Clark (2006), for å systematisk identifisere, organisere og få innsikt i betydningsmønstre og temaer i mitt datamateriale (Braun & Clarke, 2012, s. 57). Den tematiske analysen består av seks faser som i følgende avsnitt vil presenteres.

Første fasen innebærer å gjøre seg kjent med datamaterialet. I praksis betyr dette å lytte til lydopptak, eller å gå nøye igjennom de transkriberte intervjuene (Braun & Clarke, 2012, s. 60). I denne delen av analysen gikk jeg igjennom datamaterialet, og forsøkte å ha en kritisk og distansert tilnærming, slik Braun & Clark (2022, s. 42) påpeker. Etter gjennomføring av dette, fikk jeg en bedre oversikt over datamaterialet, og satt igjen med flere tanker om hva som gikk igjen, og markerte deretter viktige poenger som kunne være sentrale temaer i den videre analysen. Målet med denne fasen er å kunne bearbeide data, der forskeren jobber aktivt med datamaterialet for å trekke ut nyttig informasjon og innsikt. Dette gjøres ved å stille dypere spørsmål og gå inn i dialog med materialet, fremfor en mer passiv og statisk tilnærming (Braun & Clarke, 2022, s. 43). Etter gjennomgangen av intervjuene, var jeg tilstrekkelig godt kjent med datamaterialet.

I fase to starter en systematisk analyse av data gjennom koding. Her deles informasjonen opp i kategorier eller nøkkelord som representerer potensielle temaer eller meningsfulle enheter (Braun & Clarke, 2022, s. 60-61). I denne fasen undersøkes intervjuene nøye for å identifisere analytiske elementer, som deretter vil bli kategorisert under bredere temaer. Kodingen kan

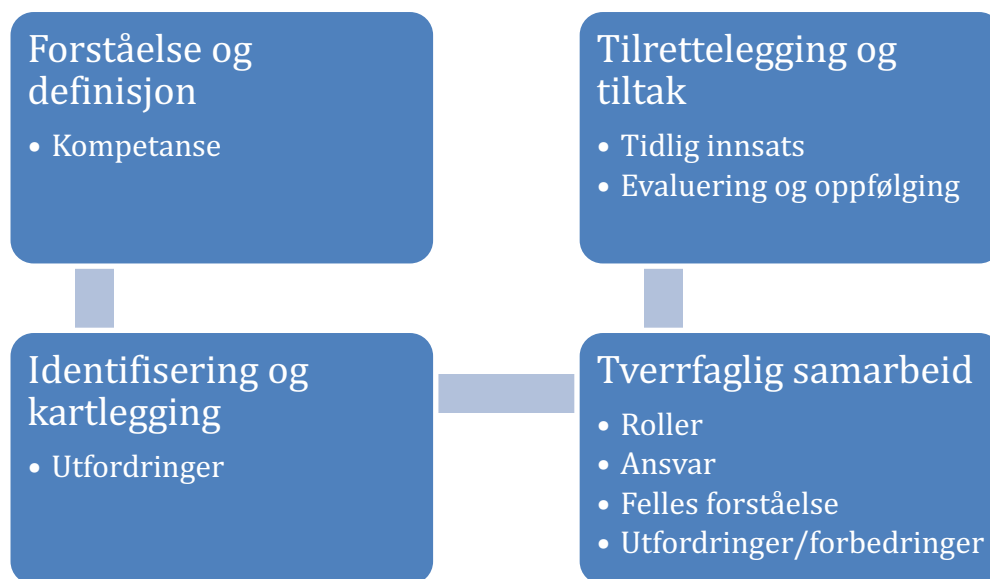
identifisere ulike deler av teksten som kan være relevant for prosjektets problemstilling, og jeg tok derfor utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene ved kodingen av datamateriale. Under kodingsprosessen var jeg nøye med å identifisere så mange potensielle temaer som mulig. Dette resulterte i at flere av temaene viste seg å være både nyttige og interessante i de senere fasene av analysen. Jeg tilnærmet meg datamaterialet med en induktiv innfallsvinkel og forsøkte å ha et åpent sinn, slik at kodene tydelig skulle gjenspeile og uttrykke informantenes erfaringer og synspunkter på fenomenet (Thagaard, 2018, s. 153). Kodingen ble gjennomført i analyseverktøyet NVivo, som gjorde det enklere å strukturere det innsamlede datamaterialet (Dalland & Hølland, 2021, s. 268). På bakgrunn av at kvalitativ metode inneholder fortolkninger, utførte jeg kodingen ved en eksplisitt og implisitt tilnærming. Dette innebærer at jeg som forsker tar sikte på å forstå både det direkte og det indirekte meningsinnholdet i datamaterialet. Målet er å oppnå en grundig analytisk forståelse av innholdet, noe som sikrer at alle potensielle temaer og nyanser blir nøye undersøkt og inkludert i den videre analysen (Braun & Clarke, 2022, s. 35).

Videre i fase tre av den tematiske analysen dannes foreløpige temaer basert på de kodene som har blitt utviklet fra fase to (Braun & Clarke, 2012, s. 63). Hensikten er å se etter mønstre som kan utgjøre grunnlaget for utviklingen av overordnede temaer. Jeg forsøkte deretter å finne sammenheng mellom temaene, for å undersøke og sammenligne erfaringer og perspektiver fra informantene på tvers av intervjuene. Dette førte til at jeg oppdaget nye temaer som jeg i utgangspunktet ikke hadde vurdert tidligere. Også i denne fasen var jeg bevisst på å sette forforståelsen til side, og ha en åpen tilnærming for å avdekke verdifulle aspekter ved datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 79). Avslutningsvis i denne fasen samlet jeg de forskjellige kodene som var relevante for hvert tema. Dette gjorde at mønstrene ble mer tydelig, og jeg fikk en strukturert oversikt over temaene.

I fase fire gjennomgås temaene i en rekursiv prosess, som primært handler om å sikre at de er meningsfulle, sammenhengende og representative for det kodede datamaterialet (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Dette innebærer en kvalitetskontroll for å evaluere om temaene gir nyttig innsikt i datasettet og problemstillingen (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Det undersøkes også om det er tilstrekkelig med relevant data som støtter hvert tema, og om temaene har en sammenhengende struktur. I denne fasen gjennomførte jeg en ny gjennomlesing av datamaterialet og vurderte temaene opp mot de kategoriserte kodene. Jeg vurderte om temaene reflekterte helheten av datamaterialet og om de behøvde justeringer for å bedre passe

sammen med kodene. Dette resulterte i en finjustering av temaene for å sikre at de var representative og reflekterte de viktigste aspektene ved datasettet.

Videre i fase fem fortsatte å definere og navngi de ulike temaene. Jeg ga beskrivelser til hvert tema, der jeg beskrev hvordan hvert enkelt tema passet inn i forhold til problemstillingen. Braun & Clarke (2012, s. 66) understreker at hvert tema skal være unikt og spesifikt, med et tydelig fokus, omfang og formål. Målet i denne fasen er å kartlegge temaets innhold, avgrensning, temaets særegenhet, og hvordan tema bidrar til den helhetlige analysen (Braun & Clarke, 2022, s. 108-110). Temaene skal heller ikke være repeterende, men det anbefales allikevel at de valgte temaene bygger på og videreutvikler tidligere temaer, noe som bidrar til å forme en sammenhengende og helhetlig historie gjennom analysen. Videre i denne fasen sorterte jeg sitater som kunne støtte under de temaene som var utformet. Den tematiske analysen ga meg fire hovedtemaer med underliggende deltema, som illustrert i et tematisk kart under.



Figur 6. Fire sentrale hovedtemaer og deltema.

I fase seks av produseres rapporten eller dokumentet som beskriver temaene og funnene fra analysen (Braun & Clarke, 2012, s. 69). Fasen omfatter både skriveprosessen og den videre analysen av datamaterialet som er samlet inn, der de metodiske stegene for gjennomføringen av analysen beskrives, og de analytiske funnene anvendes i drøftingsprosessen (Braun & Clarke, 2022, s. 118). Temaene jeg har valgt er utformet for å støtte hverandre og danne en

logisk og meningsfull tekst. Jeg har valgt å dele opp analyseteksten i to, der det ene kapitlet presenterer funn, og det andre omfatter diskusjon. Målet med analyseteksten er å formidle funnene på en klar og overbevisende måte, som er lett forståelig for leserne.

3.5 Forskningens kvalitet

3.5.1 Reliabilitet

For å vurdere kvaliteten på et forskningsprosjekt brukes ofte begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Reliabilitet handler om hvor pålitelige og troverdige forskningsresultatene er. Dette kan sees i sammenheng med om de samme resultatene ville kommet frem hvis andre forskere gjentok studien på et annet tidspunkt (Kvale & Birkmann, 2015, s. 276). Når vi gjør intervjuer, er det viktig å være sikre på at svarene vi får er pålitelige. Noen ganger kan måten spørsmålene blir stilt, påvirke svarene vi får, spesielt hvis vi bruker ledende spørsmål som indirekte påvirker hva informanten svarer. Ifølge Ringdal (2018, s. 248) innebærer reliabilitet i kvalitative data at forskeren reflekterer over hvordan dataene er samlet inn, og blir bevisst på eventuelle feilkilder.

Thagaard (2018, s. 187) påpeker imidlertid at begrepet reliabilitet er innarbeidet i kvantitativ forskning, men at det er problematisk å stille absolutte krav til dette innenfor kvalitative metoder som presenteres i nyere forskning. Dette støttes av Dalen (2011, s. 93), der det påpekes at forskerens rolle er en vesentlig faktor i slike studier, og formes gjennom samspillet med informantene og den aktuelle situasjonen slik at det naturligvis blir vanskelig å etterprøve resultatene, da både individene og omstendighetene endrer seg. Spørsmålet om reliabilitet kan derfor tilnærmes på andre måter, ved gjøre forskningsprosessen transparent, eller gjennomsiktig. Dette innebærer en detaljert beskrivelse av de ulike stegene i forskningsprosessen, slik at en annen forsker teoretisk sett kunne følge den samme tilnærmingen ved gjennomføring av det aktuelle prosjektet. Reliabilitet kan derfor knyttes til datamaterialet som ligger til grunn for min studie, hvordan jeg har samlet det inn og hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet. På bakgrunn av dette har jeg forsøkt å ta bevisste valg underveis i prosessen, samtidig som jeg har beskrevet hvordan jeg utførte forskningsprosessen, rekruttering og utvalg av informanter, hvilke utfordringer som oppsto, og hvilke teoretiske rammeverk oppgaven er basert på. Ved å redegjøre for hva som er «primærdata», altså den data som er atskilt fra forskerens fortolkninger, kan en styrke forskningens gjennomsiktighet (Thagaard, 2018, s. 188). Dette gjorde jeg ved å benytte lydopptak under intervjuene, slik at det ble enklere å skille mellom referat fra selve

intervjusamtalen og mine egne vurderinger og kommentarer. Lydopptakene av intervjuene gir grunnlag for utvikle data, da de i utgangspunktet er mindre påvirket av forskerens subjektive oppfatninger sammenlignet med notater (Thagaard, 2018, s. 188). Dette skyldes at notater ofte innebærer at forskeren må rekonstruere informantens utsagn og hendelser, mens lydopptakene gir en direkte gjengivelse av samtalen, slik at det var mulig å sitere informantene ordrett.

3.5.2 Validitet

Validiteten av studien handler om å identifisere eventuelle begrensninger knyttet til forskningen, og om datamaterialet er tilstrekkelig for å trekke konklusjoner. Et viktig spørsmål for å kontrollere studiens kvalitet, er hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning faktisk er svar på de spørsmålene vi forsøker å stille, og om den valgte forskningsmetoden undersøker det den søker å undersøke (Tjora, 2017). I min studie valgte jeg å bruke semistrukturert intervju, noe jeg så på som hensiktsmessig metode for å forsøke å få svar på studiens formål. Ved utarbeidelsen av intervjuguiden, forsøkte jeg å være bevisst på om den var tilstrekkelig strukturert til å sikre at alle relevante temaer ble dekket, samtidig som jeg la vekt på å stille åpne spørsmål slik at informantene hadde mulighet til å komme med utfyllende og innholdsrike svar. Videre var jeg bevisst på å klargjøre begrepsforståelsen til informantene gjennom spørsmål om deres forståelse av begrepet ufrivillig skolefravær. Dette gjorde jeg for å sikre at jeg som forsker og informantene hadde en felles forståelse av begrepet. I kvalitativ forskning kan validitet vurderes av forskeren selv eller av informantene, noe som innebærer at både forskerens egne vurderinger og informantenes oppfatninger om studiens gyldighet kan bidra til å evaluere hvor pålitelige og troverdige resultatene er (Ringdal, 2018, s. 248).

3.5.3 Overførbarhet

Overførbarheten kan beskrives som forståelsen vi utvikler innenfor rammen av et prosjekt, og i hvilken grad resultatene fra studien kan overføres til andre situasjoner eller kontekster utenfor det spesifikke området som studien omhandler (Postholm et al., 2018, s. 238). Informantene i studien har blitt valgt ut ifra deres rolle og relevans for studiens problemstilling. Jeg har intervjuet fem personer fra tre ulike instanser, som alle har lang erfaring med ufrivillig skolefravær, og det tverrfaglige samarbeidet rundt disse elevene. Ved å intervju fagpersoner i skolen, PP-tjenesten og BUP, var et av formålene med studien å få innsikt i det tverrfaglig samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær, med fokus på informantens egne erfaringer. Valget å intervju fem personer kan naturligvis gi et begrenset

perspektiv på hvordan ansatte i disse instansene generelt samarbeider ved ufrivillig skolefravær. Dermed er det vanskelig å trekke generelle konklusjoner ut fra min studie, da funnene ikke kan generaliseres til hele populasjonen, men kun gi et innblikk i det spesifikke utvalget. Dette skyldes at mine funn ikke nødvendigvis representerer alle ansatte i de valgte instansene på en adekvat måte. Hvis vi ønsker å generalisere, må det stilles spørsmål om den kunnskapen som kommer frem i en spesifikk intervjusituasjon, kan brukes i andre relevante situasjoner, og ikke om det kan generaliseres globalt (Kvale & Birkmann, 2015, s. 290). På bakgrunn av dette er det fornuftig å tenke at min forskning kan være til inspirasjon både for informantene i studien, og andre ansatte i de relevante instansene når det gjelder arbeidet med ufrivillig skolefravær. Det er imidlertid viktig å påpeke at selv om mine funn er begrenset til et utvalg, kan en generell leser likevel få en dypere innsikt gjennom tolkninger og drøftinger i studien. Gjennom grundig analyse og refleksjon kan studiens funn mulig bidra til en bredere forståelse av temaet og peke på mulige veier for videre forskning eller praksisutvikling innenfor det aktuelle fagfeltet.

3.6 Etske betraktninger

Ved kvalitativ intervjuforskning må det tas hensyn til flere etiske retningslinjer. Forskningsetikkloven legger rammene for forskningsarbeid og sikrer at forskning, enten den utføres i offentlig eller privat regi, overholder anerkjente forskningsetiske normer (Forskningsetikkloven, 2017, § 1). Blant annet innebærer dette å kunne reflektere og redegjøre for egne verdier og holdninger, og hvordan disse kan påvirke valg av forskningstema, datakilder og tolkninger (Ringdal, 2018, s. 59). Samme lov § 4 fastslår at forskeren skal gjøre seg kjent med gjeldende forskningsetiske normer på sitt felt og følge kravene ved både forberedelser og rapportering av forskningsarbeidet (Forskningsetikkloven, 2017, § 4). Forskeren skal arbeide ut ifra en grunnleggende respekt for menneskeverd, noe som stiller krav til forskningsprosessen. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter omtalt som NESH), viser til at formålet med forskningsetikken er å fremme fri, god og forsvarlig forskning, samtidig som den skal bidra til å sikre god vitenskapelig praksis (NESH, 2021, s. 5). For å sikre etterlevelse av personvernregelverket og skaffe lovlig tilgang til persondata, ble prosjektet meldt inn og godkjent av kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt).

Informert og frivillig samtykke

I henhold til forskningsprosjekter som involverer personer, krever det at deltakeren gir

informert og frivillig samtykke (Ringdal, 2018, s. 61). Dette betyr at deltakerne orienteres om hva deltakelse innebærer, og at samtykket gis fritt uten ytre press (Thagaard, 2018, s. 23). Før studien ble gjennomført, ble informasjonsskriv med samtykkeerklæring (vedlegg) sendt ut til deltakerne og signert av dem. Som en grunnleggende praksis skal forskeren innhente et etisk samtykke fra alle som deltar i forskningen. Det er viktig at forskeren sikrer at deltakerne er tilstrekkelig informert og forstår innholdet i forskningen, slik at de kan ta et fritt og gjennomtenkt valg om å delta eller ikke (NESH, 2021, s. 20). I lys av dette ble deltakerne nøye informert om studiens formål, informasjonen som ble samlet inn og hvem som har tilgang til denne informasjonen. I tillegg ble det informert om hvordan resultatene i studien skal brukes, og om følgene av å delta. Ved å signere samtykkeerklæringen viste deltakerne at de hadde forstått informasjonen og at de samtykket til å delta i studien. Dette sikrer at forskningen utføres på etisk forsvarlig vis og ivaretar deltakernes rettigheter. Det ble også opplyst om at deltakelse var frivillig, og deltakerne ble forsikret om at de kunne trekke seg når som helst i løpet av prosjektet. Deltakerne fikk tilsendt deler av transkripsjonen, som utgjorde grunnlaget for resultatpresentasjonen i prosjektet. De relevante sitatene ble sendt til deltakerne via e-post, og de ble oppfordret til å komme med tilbakemeldinger hvis det var noe de ønsket å presisere eller utdype nærmere. Denne fremgangsmåten samsvarer med det Malterud (2017, s. 193) beskriver som deltakersjekk. Dette er i tråd med NESH (2021) sin presisering om at forskningsdeltakere har rett til innsikt i resultatene av forskningen (NESH, 2021, s. 26)

Anonymitet og konfidensialitet

Som forsker har jeg et ansvar for å sikre deltakernes anonymitet og konfidensialitet. Konfidensialitet i forskningen innebærer at all informasjon blir behandlet med fortrolighet og ikke videreformidles på måter som går utover avtalen (NESH, 2021, s. 24). Dette innebærer at personlige opplysninger skal være aidentifisert, og vanligvis skal publiseringen av forskningsmaterialet være anonymisert (Ringdal, 2018, s. 62). For å sikre deltakernes anonymitet har jeg vagt å omtale informantene som «A», «B», «C», «D» og «E», samtidig som jeg har tatt hensyn til at opplysninger som arbeidsted og bostedskommune ikke tas med i oppgaven. Dette er i tråd med NESH (2021) som påpeker at anonymisering er en metode for å ivareta forskningsdeltakernes identitet og integritet, og innebærer å fjerne forbindelsen mellom personer og informasjon slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til individet (NESH, 2021, s. 23). Ved transkriberingen av intervjuene understreker Kvale & Birkmann (2015, s. 213) at det må tas hensyn til at ordrett gjengivelse av det muntlige språket kan

fremstå som usammenhengende. Som forsker må jeg derfor være oppmerksom på at publiseringen av usammenhengende og ordrette transkripsjoner kan føre til en uetisk stigmatisering av personer eller grupper. I tråd med dette, var dette noe jeg forsøkte å ta hensyn til gjennom transkriberingsprosessen ved å sørge for at eventuelle usammenhengende utsagn ble rettet opp eller modifisert for å bevare meningsinnholdet og samtidig beskytte konfidensialiteten til informantene. I tillegg har samtykkeerklæringene fra informantene blitt forsvarlig sikret og låst, og lydopptakene av intervjuene har blitt beskyttet med passord. Etter transkriberingen ble lydopptakene slettet for å sikre konfidensialiteten til dataene. Dette samsvarer med NESH (2021) som påpeker at forskningsmateriale skal oppbevares forsvarlig og utilgjengelig for uvedkommende (NESH, 2021, s. 25-26).

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres funn som er gjort i undersøkelsen, med utgangspunkt i temaene og deltemaene som ble presentert i kapittel 3.4 (figur 6). Sitatene i hoveddelen representerer de sentrale funnene fra de kvalitative intervjuene, og underkapitlene utforsker ytterligere nyanser og aspekter relatert til disse temaene.

4.1 Forståelse og definisjon av ufrivillig skolefravær

Analyser av intervjuene viser at begrepsbruken rundt ufrivillig skolefravær varierer betydelig blant de ulike instansene, i tråd med teoretiske perspektiver som peker på at terminologien innen skolefravær er omdiskutert og mangfoldig. Informantene ble spurt om hvordan de definerer og forstår begrepet ufrivillig skolefravær, noe som ga innsikt i deres perspektiver og praksis.

Flere av informantene, inkludert Informant B fra BUP og Informant A fra PPT, uttrykte en preferanse for å bruke begrepet "ufrivillig skolefravær". Informant B var spesifikk i sitt valg og understreket at dette var terminologien de anvendte:

"Vi bruker ikke begrepet skolevegring. Vi bruker ufrivillig skolefravær." - Informant B.

Informant A delte også denne preferansen, men la til at fokuset deres lå mer på årsakene bak fraværet enn selve begrepet:

"Jeg hadde jo ikke egentlig et problem med begrepet skolevegring. Men jeg kan jo forstå at ufrivillig skolefravær er et begrep som ikke plasserer skyld eller følelser hos eleven. Men jeg er nok litt mer opptatt av hva som er årsaken til vansken og hva vi kan gjøre med det, enn å bruke veldig lang tid på å definere begrepet." - Informant A

På den annen side, var Informant D (psykologspesialist i BUP) alene om å foretrekke og bruke termen "skolevegring", som han mente var en mer passende betegnelse:

"Skolevegring er terminologien vi bruker. Jeg synes skolevegring er en litt finere måte å si det på. Man legger jo til grunn der at man tenker at barnet ikke vil på skole. Det ligger jo litt implisitt i det." - Informant D

Informantene C og E, begge fra PPT, som også foretrakk begrepet ufrivillig skolefravær, vektla viktigheten av å forstå og adressere de underliggende årsakene til fraværet fremfor å fokusere på selve terminologien.

Disse funnene illustrerer hvordan ulike relevante aktører forstår og anvender begreper relatert til ufrivillig skolefravær. Det er en tydelig preferanse for begrepet "ufrivillig skolefravær" blant de fleste informantene, som de føler unngår å legge skyld på eleven. Imidlertid viser variasjonen i begrepsbruk også en bredde i forståelsen og tilnærmingen til problematikken, noe som kan påvirke både identifisering og intervensjon av elever med ufrivillig skolefravær.

4.1.1 Kompetanse i håndtering av ufrivillig skolefravær

Kompetansen og forståelsen av ufrivillig skolefravær blant ansatte i skolen og andre relevante instanser varierer, viser funnene. En sentral utfordring som ble belyst, er mangelen på innsikt i de underliggende årsakene til skolefravær, spesielt i forhold til push- og pull-faktorer. Disse faktorene kan enten skyve eleven bort fra skolen eller holde eleven hjemme. Mangelen på refleksjon over disse faktorene kan føre til at viktige aspekter ved skolefraværet overses:

"Bare det at man ikke kjenner til at det er push- og pull-faktorer ved skolefravær. Det kan være noe som skyver ungen vekk fra skolen, det kan være noe som holder ungen hjemme også. Så bare at man ikke reflekterer over det. [...] Så jeg synes skolen er blitt flinkere til å agere, men jeg synes ikke at kompetansen om skolefravær er høy" - Informant C.

En annen utfordring som ble påpekt, er tendensen til å fokusere på problemorientering og skyldspørsmål når skolefravær diskuteres. Dette kan skape en negativ spiral hvor energien brukes på å finne årsaken til fraværet, i stedet for å fokusere på løsninger og forebyggende tiltak:

"Det er ofte veldig problemorientert. Når vi snakker om det, snakker vi ofte om hvem som er skyldig. Hvem er skyldig her? Hvis det ble gjort sånn og sånn .. Det er på en måte våres rolle å snu denne tankegangen, og tenke på hvordan vi kan starte her, og ikke bruke så mye energi på å finne grunn til det. Men det er også en viktig faktor hvis man skal jobbe forebyggende. Det er i hvert fall viktig å vite bakgrunnen uten at det blir påvirket." - Informant B.

Oppfølging av elever med ufrivillig skolefravær er en tidkrevende prosess som krever betydelig fleksibilitet fra lærerens side. Dette kan være utfordrende i en hektisk skolehverdag hvor læreren også har ansvar for en hel klasse:

"Jeg tenker det er mange som har god kompetanse, men det er tidkrevende å følge opp en elev med ufrivillig skolefravær når du samtidig har en full klasse du skal undervise mange timer i løpet av dagen. Og det å følge opp en elev med ufrivillig skolefravær det krever at du er fleksibel og at du kan tilpasse og endre." - Informant A.

I disse samtaleene understrekes viktigheten av økt kompetanse og forståelse av ufrivillig skolefravær blant ansatte i skolen og andre relevante instanser. Det er behov for en mer nyansert tilnærming som går utover å identifisere skyld og årsaker, ifølge informantene, og heller fokuserer på løsninger og tilpasninger som kan støtte elever med ufrivillig skolefravær. Fleksibilitet, tid og en dypere forståelse av de komplekse årsakene til skolefravær fremstår som essensielt for å kunne tilby effektiv støtte og oppfølging.

Funnene indikerer samtidig variasjon i kompetanse og forståelse av ufrivillig skolefravær blant skoleansatte, med en manglende innsikt i de underliggende push- og pull-faktorene som påvirker fraværet. Det er en tendens til å fokusere mer på problemorientering og skyldspørsmål enn på løsningsorienterte og forebyggende tiltak. Oppfølgingen av elever med ufrivillig skolefravær krever betydelig fleksibilitet og er tidkrevende, noe som utfordrer lærere i en hektisk skolehverdag.

4.2 Identifisering og kartlegging av ufrivillig skolefravær

Identifisering og kartlegging av elever med ufrivillig skolefravær fremstår av funnene som en viktig del av prosessen for å kunne iverksette riktige tiltak og støttetilbud. Informantene beskrev ulike tilnærminger og metoder for å identifisere og kartlegge dette fenomenet. En av informantene pekte på at skolen har klare kvantitative indikatorer for å identifisere elever med ufrivillig skolefravær:

"Vi har jo den klare identifiseringen som går på den 10% regelen. Har de over 10% på det tidspunktet vi skal ha rapportere inn, så tenker man jo at de har ... ehm, at man burde undersøke det nøyere." - Informant A

Dette indikerer at skolene har etablerte rutiner for å registrere og overvåke elevenes fravær, og at et visst nivå av fravær utløser en nærmere undersøkelse av situasjonen. Informantene understreket også viktigheten av å observere mønstre i elevenes fravær for å identifisere potensielle tilfeller av ufrivillig skolefravær. En informant uttrykte det slik:

"Jeg tenker jo at det finnes mange måter å identifisere det på, men jeg tenker jo at som lærer så bør man jo se etter mønster, for eksempel om eleven begynner å ha dager de er borte. [...] Så tenker jeg at som lærer, så er det fornuftig å undre seg litt og undre seg sammen med eleven, eventuelt med foreldrene. Hva er årsaken til at du nå plutselig har mer fravær?" - Informant A

Dette understreker betydningen av lærernes observasjonsevne og årvåkenhet for å fange opp endringer i elevenes fraværsmønstre, samt viktigheten av å undersøke årsakene sammen med eleven og foreldrene.

En av informantene fra BUP beskrev en potensielt mer helhetlig tilnærming til identifisering av ufrivillig skolefravær, der det inngår som en del av en større funksjonskartlegging:

"I mitt kliniske hode er ikke det et isolert tema, det er en del av en funksjonskartlegging. Det er jo konsekvenser av noen typer psykiske lidelser, eller nevroutviklingsforstyrrelser. Lærevansker gir jo det uttrykket noen ganger på funksjon. Så det er sånn jeg forstår det i mitt kliniske virke. For oss blir det en del av en større funksjonskartlegging. Og så ofte er det en del av problematikken." - Informant D

Dette perspektivet indikerer at BUP ser på ufrivillig skolefravær som en mulig konsekvens eller symptom på underliggende psykiske eller nevrologiske utfordringer, og at identifiseringen derfor er en del av en bredere kartlegging av elevens funksjonsnivå.

Informantene beskrev også ulike metoder for å kartlegge mulige årsaker til ufrivillig skolefravær, som å undersøke om fraværet er knyttet til spesifikke dager, fag eller situasjoner:

"Vi spør jo ofte når vi er i møtene, bare for å kartlegge; er det hjemmeforhold? Er det mandagene? Er det fredager? Er det matematikk-timer? At man må gjøre noen helt spesifikke ting." - Informant E

Identifisering og kartlegging av elever med ufrivillig skolefravær fremstår samlet sett som en viktig del av prosessen for å kunne iverksette riktige tiltak. Informantene beskrev flere tilnærminger, blant annet bruk av kvantitative indikatorer som 10%-regelen for fravær som utløser nærmere undersøkelse. Observasjon av mønstre i fraværet ble også trukket frem, der lærere bør være årvåkne for endringer og undersøke årsaker sammen med elev og foreldre. Fra et klinisk perspektiv ble ufrivillig skolefravær sett på som del av en større funksjonskartlegging, der fraværet kan være uttrykk for underliggende psykiske lidelser eller nevroutviklingsforstyrrelser. Kartlegging av årsaker ble også beskrevet, som å undersøke om fraværet er knyttet til spesifikke dager, fag eller situasjoner for å identifisere utløsende faktorer.

4.2.1 Utfordringer i identifisering av ufrivillig skolefravær

Identifiseringen av elever med ufrivillig skolefravær er en kompleks prosess som innebærer flere utfordringer. Disse utfordringene kan variere fra forståelsen av hva fravær faktisk innebærer, til hvordan og når man skal agere på fraværet. En sentral utfordring i identifiseringen av ufrivillig skolefravær er forståelsen og definisjonen av hva fravær faktisk er. Informant C peker på at det ikke alltid er klart definert hva som regnes som fravær:

"Det er ikke så definert - hva er fravær? [...] Og hvor viktig det er at kontaktlærere klarer å sortere i om det er luftveisinfeksjon, eller er det enkelttimer? Er det dagsfravær? Er det noe systematikk i fraværet?" - Informant C.

En annen utfordring er at det kan være ulike terskler for når man begynner å bekymre seg for fraværet. Informant A påpeker at noen kan starte tidlig med å undersøke årsakene bak

fraværet og klarer å identifisere problemet, mens andre kan la det passere uten handling i en periode:

"Kanskje at man har litt ulik grense for når man tenker at man skal undre seg. At noen har startet tidlig og undersøke hva det er for noe, og klarer å finne ut hva som er vansken." - Informant A.

Informant E fremhever at terskelen for når man anser fraværet som bekymringsfullt ikke er tydelig nok. Dette fører til at ulike aktører agerer forskjellig og forstår fraværet på ulike måter. Dette kan skape inkonsistens i hvordan fravær blir håndtert og identifisert, ifølge vedkommende.

Utfordringene som fremmes her understreker viktigheten av en klar og felles forståelse av hva fravær innebærer, samt behovet for konsistens i hvordan fravær blir identifisert og håndtert. Variasjonen i terskler for bekymring og ulike forståelser av fravær kan føre til at elever med ufrivillig skolefravær ikke blir identifisert tidlig nok, noe som kan forsinke nødvendig støtte og tiltak.

4.3 Tverrfaglig samarbeid

4.3.1 Usikkerhet og uklarhet i roller

En av de fremtredende utfordringene i tverrfaglig samarbeid er usikkerheten og uklarheten rundt de ulike aktørenes roller. Informant D uttrykker en usikkerhet knyttet til sitt eget ansvarsområde, spesielt når det gjelder veiledningsansvar innen psykisk helse og hvordan dette skal integreres i skolefag som matematikk, hvor vedkommende ikke har fagkompetanse:

"Det tror jeg nok at jeg også kan bli usikker på. Som jeg sier, jeg tror nok vi har et større veiledningsansvar, spesielt på psykisk helse, enn vi alltid tar. Men jeg vet at jeg i hvert fall har hatt en tendens til å gi noen generelle anbefalinger, ved for eksempel utviklingsforstyrrelser. Også er jo ikke skole mitt fag, så hvordan dette her skal se ut i matte, det vet jeg jo ikke. Jeg har ikke kompetanse til det." - Informant D.

Informant B påpeker at opplevelsen av ens egen rolle og ansvarsfordeling kan variere betydelig mellom de ulike aktørene, og dette kan føre til uenigheter. Dette understreker at rolleforståelsen ikke bare er avhengig av formelle beskrivelser, men også hvordan de enkelte aktørene tolker og utfører sine roller:

"Ikke alltid. For det er også hvordan de enkelte aktørene opplever sin rolle er veldig viktig, og det kan være veldig store uenigheter, spesielt i forhold til fordeling av ansvar, og det er også litt personavhengig hvordan enkelte aktører utgjør oppgavene sine." - Informant B.

Informant E beskriver en situasjon der PPT oppleves som en dominerende aktør i tverrfaglige møter, hvor det forventes at PPT skal ha løsninger på en rekke utfordringer som strekker seg fra hjemmesituasjon til skolesituasjon. Dette kan føre til en ubalanse i samarbeidet, hvor forventningene til PPT er urealistisk høye:

"Erfaringsmessig, de møtene jeg har vært på, så tenker jeg at PPT har fått en rolle der som ... Jeg føler at PPT kommer inn og sorterer. Da må du gjøre det, da må du gjøre det. Spesielt innenfor skolen. Så jeg synes at vi, PPT's rolle har vært kanskje altfor sterk, at de sitter og venter på at vi skal ha løsninger på alt. Både hjemmesituasjon, skolesituasjon, veien videre, blant annet." - Informant E.

Disse perspektivene belyser viktige utfordringer i tverrfaglig samarbeid relatert til rolleavklaring og ansvarsfordeling. Usikkerhet om egne roller, varierte oppfatninger om ansvar, og dominans av enkelte aktører som PPT, kan tilsynelatende føre til ineffektivitet og spenninger i samarbeidet. Det er derfor essensielt å arbeide mot en klarere definisjon og kommunikasjon av forventninger og ansvarsområder for alle involverte parter i tverrfaglig samarbeid.

4.3.2 Ansvarsfordeling i tverrfaglig samarbeid

Ansvarsfordelingen i det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær fremstår som en kompleks utfordring. Informant D peker på at PPT primært har et veiledningsansvar knyttet til lærevansker og nevroutviklingsforstyrrelser som ADHD, Tourettes og autisme. Når det gjelder psykiske helsevansker, opplever de at dette området faller mer inn under deres ansvarsområde. Dette illustrerer en utfordring med å definere klare ansvarsområder, spesielt siden symptomene hos enkeltpasienter ofte er innfløkte, overlappende og kamouflerte:

"Nå skal det vel sies at, slik som jeg har skjønt det, så har jo PP-tjenesten et veiledningsansvar i forhold til lærevansker, og så for så vidt også ADHD, Tourettes og

autisme og disse nevroutviklingsforstyrrelsene. Men i det øyeblikket det er psykiske helsevansker, så er det litt mer av våre spor å veilede." - Informant D.

Informant B understreker kompleksiteten i å løse problemer innenfor det tverrfaglige samarbeidet, spesielt når det ikke skjer noen utvikling eller fremgang i saken. Dette kan føre til frustrasjon og utfordringer med å identifisere veien videre:

"Det er så komplekst at det ikke alltid er å bare sette fingeren på hvorfor ting er sånn som de er. Og kanskje mest når det ikke skjer noen utvikling, vi ser at vi står på samme sted om og om igjen, uten at vi klarer helt å identifisere hvordan vi kan gå videre." - Informant B.

Informant C fremhever viktigheten av å tydeliggjøre ansvarsområder gjennom dialog og samarbeid mellom de ulike instansene. Ved å diskutere og bli enige om hvem som skal gjøre hva, kan man bedre koordinere innsatsen for å hjelpe eleven. Dette krever en vilje til å se utover egen enhet og anerkjenne det felles ansvaret for å bistå eleven:

"Derfor bruker vi, jeg har i hvert fall erfaring med at vi i instansene snakker generelt i lag om hvorfor tenker vi at hver enkelt skal inn her, for å tydeliggjøre ansvaret for hva vi skal gjøre." - Informant C.

Videre påpeker Informant C at selv om de ulike aktørene kjenner til sine egne mandater og oppgaver, kan det likevel være utfordringer knyttet til forståelsen av den underliggende situasjonen. Dette kan føre til utfordringer i samarbeidet, da det ikke nødvendigvis er enighet om årsakene til problemene:

"Men så kan det være noen ganger at vi ikke forstår, selv om man vet hva som er din oppgave, så vet du nødvendigvis ikke grunnen til at vi står i den situasjonen." - Informant C.

Disse perspektivene belyser utfordringene med ansvarsfordeling i det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær. Kompleksiteten i problemstillingene, behovet for tydelig kommunikasjon og samarbeid, samt utfordringer med å forstå den underliggende situasjonen, er sentrale temaer. For å effektivt støtte elever med ufrivillig skolefravær, kreves det en felles innsats og vilje til å se utover egne ansvarsområder for å finne de beste løsningene.

4.3.3 Felles forståelse i tverrfaglig samarbeid

Felles forståelse i tverrfaglig samarbeid omhandler graden av konsensus og delte oppfatninger blant de ulike aktørene involvert i håndteringen av ufrivillig skolefravær. Informantene gir uttrykk for varierte oppfatninger om tilstedeværelsen og betydningen av en felles forståelse i arbeidet med elever som opplever ufrivillig skolefravær.

Informant A uttrykker en positiv oppfatning ved å påpeke at det eksisterer en felles forståelse blant de involverte aktørene. Dette indikerer at det i noen tilfeller kan være enighet om grunnleggende prinsipper og tilnærminger i arbeidet med ufrivillig skolefravær:

"Jeg opplever egentlig at det er en ganske felles forståelse." - Informant A.

På den andre siden, fremhever Informant B og Informant E utfordringer knyttet til å oppnå en felles forståelse. Informant B påpeker at det er en lang vei å gå for å etablere en felles forståelse som anerkjenner ufrivillig skolefravær som et samfunnsansvar. Videre understrekes viktigheten av å involvere eleven og bevare elevens stemme i prosessen:

"Jeg synes det er lang vei å gå der, og få en felles forståelse at det er et samfunnsansvar faktisk, å gjøre noe tidligst mulig, men på en måte at elevens stemme blir bevart, og at de føler de er god nok." - Informant B.

Informant E uttrykker en oppfatning om at det ikke finnes en felles forståelse av de underliggende mekanismene og faktorene ved ufrivillig skolefravær:

"Jeg opplever at vi ikke sitter med en felles forståelse av hva er mekanismene og faktorene ved ufrivillig skolefravær." - Informant E.

Informant B anerkjenner kompleksiteten i problemet med ufrivillig skolefravær og indikerer at felles forståelse er et mål som krever kontinuerlig arbeid, spesielt gitt at flere instanser ofte er involvert:

"Kanskje felles forståelse er noe som man jobber mot, for det er som sagt et veldig komplekst problem, og i flere tilfeller er det mange instanser som er involvert i et sånt samarbeid." - Informant B.

Disse delvis motstridende poengene illustrerer at det er en variert oppfatning av tilstedeværelsen og betydningen av felles forståelse i tverrfaglig samarbeid rundt ufrivillig

skolefravær. Mens noen aktører opplever at det finnes en grunnleggende felles forståelse, peker andre på behovet for ytterligere arbeid for å forbedre denne forståelsen. Dette understreker viktigheten av kontinuerlig dialog og samarbeid mellom de ulike instansene for å sikre en helhetlig og effektiv støtte til elever med ufrivillig skolefravær.

4.3.4 utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet

En av de mest fremtredende utfordringene i det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær er tidsfaktoren og kapasiteten blant de involverte aktørene. Informant A peker på at tiden begrenser hvor ofte man kan samles for å diskutere og koordinere innsatsen rundt elever med ufrivillig skolefravær:

"Min erfaring er jo den tidsfaktoren. Tiden gjør at man ikke kan samles så ofte." - Informant A.

Informant B understreker videre at selv om viljen til å hjelpe er til stede, varierer det hvor mye tid de ulike aktørene er villige til å investere, spesielt når det gjelder elever som gjentatte ganger uteblir fra skolen:

"Kapasitet ikke minst. Jeg tror at de fleste har veldig lyst til å hjelpe til, men det er litt forskjellig hvor mye tid folk er villig til å bruke på å følge elever som gang på gang velger å ikke komme på skolen." - Informant B.

Informant D deler en lignende oppfatning og beskriver hvordan tidspresset fører til at man blir nødt til å prioritere hardt mellom ulike oppgaver og skoler. Dette tidspresset gjør at selv om det er givende å delta i møter hvor man kan feire suksesser, blir man tvunget til å være effektiv og kanskje avslutte møter raskere enn ønsket for å kunne rekke over flere oppgaver:

"Men det er fordi jeg må være kjip med tiden min, ikke fordi det ikke er artig å sitte der, for det er jo kjempeartig å sitte der og høre og se alle gløde av en suksess. Men det er en og en halv time som kunne ha gått til en annen skole som ikke får til. Så da er jeg kjapp med å si, «ok, flott, gjør mer av det.». Man blir så presset på tiden, så man blir gjerrig, ikke sant. Så samhandling er jo et forbedringspotensialer generelt sett. Men det er tid. Det er denne tidsfaktoren som er så, hva skal vi bruke tiden på?" - Informant D.

Her ser vi hvordan tidsfaktoren og kapasitetsbegrensninger utgjør sentrale utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær. Tidspresset påvirker både muligheten for å samles og diskutere saker, samt hvor mye tid de ulike aktørene er villige eller i stand til å investere i oppfølgingen av elever. Dette fører til at samarbeidet blir utfordrende å opprettholde og utvikle, til tross for en generell vilje til å bidra.

4.3.5 Forbedringer i det tverrfaglige samarbeidet

En sentral utfordring i det tverrfaglige samarbeidet, som ofte kan forbedres, er kommunikasjonen mellom de ulike systemene og plattformene som brukes av de forskjellige instansene. Informant D påpeker at de eksisterende systemene ikke kommuniserer godt med hverandre, noe som skaper barrierer for effektivt samarbeid:

"Systemene våre snakker jo ikke sammen, vi sitter jo i et helt beskyttet journalsystem. Så bare der, det å ha plattformer for kommunikasjon." - Informant D.

Dette problemet med manglende systemintegrasjon fører til at informasjon ikke flyter fritt mellom de involverte partene, noe som kan forsinke eller komplisere prosesser som er avgjørende for å støtte elever med ufrivillig skolefravær.

For å adressere disse utfordringene foreslår Informant D innføringen av kommunikative plattformer som kan integrere de forskjellige systemene. En slik plattform ville gjøre det lettere for de involverte partene å se hva som skjer i hver enkeltsak, og dermed forbedre koordineringen av møter og oppfølging, ifølge Informant D.

Ved å ha en felles plattform hvor all relevant informasjon er tilgjengelig, kan tidsbruken på administrative oppgaver som å innkalle til møter og ta telefoner reduseres betydelig. Dette vil frigjøre tid til mer direkte og målrettet arbeid med elever, noe som kan øke effektiviteten og kvaliteten på det tverrfaglige samarbeidet.

4.4 Tilrettelegging og tiltak

En sentral tilnærming som fremheves av informantene er å prioritere elevens tilstedeværelse på skolen og opplevelse av mestring, fremfor å fokusere på faglige prestasjoner i en tidlig fase. Informant C beskriver dette slik:

"Ofte når PPT kommer inn, så handler det om at, målet nå er at ungen skal være på skolen. Den lille multiplikasjonstabellen, den har ingenting å si nå. For det viktigste er

at ungen skal komme på skolen, oppleve at det går fint å være på skolen, og gjøre noe positivt." - Informant C

Dette innebærer å begrense kravene og forventningene i starten, og heller ha en opptrappingsplan for gradvis å øke tilstedeværelsen og aktivitetsnivået. Hovedfokuset er å skape en positiv opplevelse for eleven ved å være på skolen. For å legge til rette for at eleven kan komme tilbake på skolen, beskriver informantene ulike former for fleksible tilstedeværelsesordninger. Informant E illustrerer dette:

"Vi har elever som kunne kommer i friminutter. Storefri, liksom. Og så drar de hjem. Eller vi har unger som bare skal delta i mat og helse, og så drar de hjem. Vi setter noen tydelige og gode rammer for det." - Informant E

Denne tilnærmingen innebærer å tilrettelegge for at eleven kan være til stede på skolen i korte perioder eller kun delta i utvalgte aktiviteter eller fag, for så å gradvis øke tilstedeværelsen over tid. Informantene understreker videre viktigheten av å tilpasse tiltakene til elevens individuelle behov og utfordringer. Informant C påpeker:

"Og så kan det være at man, så klart når man vet grunnen til hvorfor man ikke er der, så må man jo jobbe spesifikt med det selvfølgelig. [...] Vi har kortvarige, mellomtsiktige og langsiktige tiltak som man går inn med, og de kan være av ulik grad." - Informant C

Dette indikerer at tiltakene må være tilpasset den underliggende årsaken til fraværet, og at det kan være nødvendig med både kortsiktige og langsiktige tiltak avhengig av situasjonen. For å sikre at tiltakene er effektive og blir gjennomført på en hensiktsmessig måte, fremhever informantene betydningen av kontinuerlig oppfølging og evaluering. Informant B beskriver dette slik:

"Men også, tiltak for at det skal lykkes må være over tid og ikke forandres hele tiden. [...] Og som sagt, korte frister med evalueringer og litt justeringer hvis det trengs, er viktig for at man ikke bare legger det i glemmeskuffa, at man har gjort det et par ganger, også fortsetter man bare som før etterpå. Så det er viktig at ting følges opp og evalueres hele tiden, ikke at det bare blir bestemt også ferdig, nå har vi funnet løsningen – og dere skal gjøre det." - Informant B

Dette understreker betydningen av å ha en kontinuerlig prosess med evaluering og justeringer av tiltakene, for å sikre at de blir gjennomført på en konsistent måte over tid, og at eventuelle justeringer kan gjøres ved behov.

4.4.1 Tidlig innsats

Informantene understreker viktigheten av tidlig innsats for å identifisere og håndtere ufrivillig skolefravær på et tidlig stadium. Flere av informantene peker på betydningen av å være oppmerksom på tidlige tegn og signaler, samt å iverksette tiltak raskt. Informant E fremhever at dialog tidlig kan være en måte å identifisere ufrivillig skolefravær på, da symptomer som vondt i magen kan gå under radaren lenge før noen skjønner at det kan være noe mer enn bare fysiske plager:

"Jeg tror at dialog tidlig, er en måte å identifisere ufrivillig skolefravær på. Sånn som vondt i magen kan jo gå under radaren kjempelenge, før at noen skjønner at det kanskje ikke er magen, men det er noe annet." - Informant E

Informant B understreker også viktigheten av å være oppmerksom på tidlige tegn, som vondt i magen, og å finne en balanse mellom å pushe eleven og å gi rom for tilpasninger. Informantene peker på at det er avgjørende å etablere et tverrfaglig samarbeid på et tidlig stadium for å håndtere ufrivillig skolefravær effektivt. Informant A uttrykker dette slik:

"Så det å komme i gang tidlig med det samarbeidet er kjempeviktig." - Informant A

Informant B fremhever på samme måte et behov for å adressere potensielle utfordringer på et svært tidlig stadium:

"Vi snakker veldig om tidlig innsats. Skal vi snakke tidlig innsats på videregående, eller snakke tidlig innsats fra den stund eleven faktisk begynner å sosialisere seg? Jeg har stor tro på at ting må gjøres allerede på barnehagenivå." - Informant B

Informant E peker på at dersom terskelen for å melde inn saker til PPT er for høy, kan saken allerede ha gått for langt før PPT blir involvert. For å adressere dette, beskriver informantene at deres kontor praktiserer en filosofi om å delta i møter på et tidligere stadium, selv før en formell henvisning er mottatt, forutsatt at foreldrene har gitt samtykke:

"Men det man ser er at hvis man har for høy terskel til å melde inn til PPT i den enkelte linja, så er saken gått for langt. Og så har vi noen gang, og det er jo egentlig

filosofien her ved våres kontor, at noen ganger når skolen ringer og drøfter noe anonymt, og barnet ikke er meldt inn til oss, så kan vi si at vi kan delta på et møte likevel, hvis foreldrene har samtykke til det. Så vi er jo inne noen ganger litt tidligere enn om det skulle vært henvist oss i forkant." - Informant E

Disse funnene understreker viktigheten av å være oppmerksom på tidlige tegn på ufrivillig skolefravær, samt å etablere et tverrfaglig samarbeid og iverksette tiltak på et tidlig stadium. Informantene peker på behovet for å adressere mulige utfordringer allerede fra barnehagealder, og å ha en lav terskel for å involvere instanser som PPT for å sikre en rask og effektiv håndtering av ufrivillig skolefravær.

4.4.2 Evaluering og oppfølging av tiltak

Evaluering og oppfølging av tiltak i tverrfaglig samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær viser seg å være en utfordring, som flere informanter påpeker. Informant D uttrykker at oppfølgingsmøter ofte skjer når ting ikke går bra, og at det er mindre fokus på å finpusse på det som allerede fungerer:

"Jeg tror dessverre at når vi har oppfølgingsmøter, så er det fordi at det ikke går bra. [...] Når ting går bra så er det litt sånn, ok, da... Og det er jeg egentlig litt sånn tilhenger av, at når de får det til godt, og de har skjønt dette her, og at ting går riktig vei, så skal ikke jeg sitte der å finpusse på juvelen, ikke sant." - Informant D.

Informant B og D peker på en mangel på systematikk i evalueringen av tiltakene. De beskriver en situasjon hvor det ikke er klart om problemene faktisk er løst, og evalueringen kan virke tilfeldig og usystematisk:

"Kanskje vi er ikke så gode på det. Jeg kan si at vi svikter litt når det gjelder å forstå om vi har klart å løse et problem, eller om det fortsatt eksisterer. [...] Vi er veldig gode på å planlegge, ikke så gode på å gjennomføre, og veldig dårlig på å evaluere." - Informant B.

"Jeg tror vi er altfor dårlig på det. Det blir litt sånn fingeren i taket-aktig greier. [...] Det er jo interessant, det kunne man jo egentlig ha gjort systematiske kartlegginger på." - Informant D.

Informant A og C diskuterer hvordan evaluering foregår i tverrfaglige møter, og hvordan disse kan optimaliseres for å unngå at for mange unødvendige deltakere er til stede, noe som kan effektivisere prosessen:

"Vi evaluerer jo hver gang vi møtes. [...] Og så viser det seg etter hvert at kanskje trenger ikke alle disse personene å være med på alle møtene, og da kan vi jo gjøre et utvalg og tenke at, kanskje er det 5 av oss som skal være på de neste møtene, og så har vi et litt større møte senere." - Informant A.

"For det som jeg tenker, hvis vi skal evaluere prosessen, eller samarbeidet som en prosess, så tenker jeg at det skulle vært gjort mer systematikk i de her teamene, at vi instansene skal ha en evaluering av saker vi har vært i." - Informant C.

Informant B påpeker også utfordringene med å inkludere alle relevante parter i evalueringen, spesielt når det gjelder spesialisthelsetjenesten, som ofte er overbelastet:

"Men jeg kan si at kanskje evalueringen gjøres litt mer med ikke alle involvert. For eksempel, ofte gjøres evalueringen mellom foreldre, skole og PPT, og ikke andre instanser. Spesialisthelsetjenesten er for det første veldig vanskelig å få med på lag." - Informant B.

Perspektivene over belyser flere sentrale utfordringer med evaluering og oppfølging av tiltak i tverrfaglig samarbeid. Det er en tendens til at evalueringer ikke alltid er systematiske eller inkluderer alle relevante parter. Dette kan føre til at tiltak ikke blir tilstrekkelig vurdert eller justert basert på deres effektivitet. For å forbedre støtten til elever med ufrivillig skolefravær, er det ifølge informantene nødvendig med en mer strukturert tilnærming til evaluering og oppfølging, hvor alle relevante instanser er involvert og bidrar aktivt.

5 Drøfting

I denne delen vil funnene som er presentert over bli drøftet. Tolkningene og drøftingene vil være dialektisk i forhold til innsamlet data og teorigrunnlag, som igjen bygger på problemstilling og forskerspørsmålene for masteroppgaven.

5.1 Forståelse og definisjon av ufrivillig skolefravær

Kearney (2008) argumenterer for at den tradisjonelle inndelingen av skolefravær i angstbasert fravær og skulk er for snever og mangelfull. Han mener det er avgjørende å se på de

underliggende funksjonene bak fraværet for å forstå elevens situasjon og iverksette riktige tiltak. Han har utviklet en modell som identifiserer fire hovedårsaker til skolefravær: 1) Unngåelse av stimuli som vekker negative følelser, 2) Flukt fra ubehagelige sosiale situasjoner, 3) Oppmerksomhetssøkende atferd, og 4) Søken etter positive forsterkere utenfor skolen. Ved å analysere fraværet ut fra disse funksjonene, kan man få en mer nyansert forståelse av elevens utfordringer og tilpasse tiltakene deretter.

Modellen til Kearney (2008) samsvarer med funnene i denne studien, der flere informanter vektlegger betydningen av å fokusere på de underliggende årsakene til fraværet fremfor å bruke spesifikke begreper. Ved å undersøke funksjonene bak fraværet, kan man avdekke om eleven for eksempel unngår skolen på grunn av angst, mobbing, faglige vansker eller andre faktorer. Dette gir et bedre grunnlag for målrettede tiltak.

Havik (2023) problematiserer selve begrepet "ufrivillig skolefravær" og stiller spørsmål ved hva som egentlig menes med "frivillig fravær". Hun påpeker at begrepsbruken kan være verdiladet og påvirke vår forståelse av fenomenet. Begrepet "ufrivillig" kan implisitt antyde at eleven ikke har noe valg eller ansvar, mens "frivillig" kan oppfattes som at eleven bevisst velger å skulke.

Havik (2023) sin kritiske refleksjon rundt begrepsbruk er relevant for funnene i studien. Informanten fra BUP hadde en noe annerledes forståelse av ufrivillig skolefravær enn de andre informantene, og foretrakk begrepet "skolevegring". Dette illustrerer hvordan ulik begrepsbruk kan gjenspeile forskjellige perspektiver og tilnærminger til fenomenet.

5.2 Kompetanse og refleksjon rundt årsakene

Ingul (2020) beskriver push-faktorer som forhold ved skolen som skyver eleven bort, mens pull-faktorer er forhold utenfor skolen som holder eleven hjemme. Manglende bevissthet rundt disse faktorene kan føre til at viktige aspekter ved skolefraværet overses. Funnene indikerer at det i noen sammenhenger kan være mangel på kunnskap og refleksjon rundt de underliggende årsakene til ufrivillig skolefravær blant skoleansatte, spesielt når det gjelder push- og pull-faktorer. På den ene siden kan denne manglende innsikten skyldes begrenset kompetanse og opplæring om ufrivillig skolefravær blant lærere og andre skoleansatte.

Johannessen et al. (2024) understreker at skolens mangfold og kompleksiteten i elevenes behov krever spesialisert og sammensatt kompetanse. Mangel på kompetanse i skolen når det

gjelder ufrivillig skolefravær påpekes fra både PPT og BUP. Ifølge opplæringsloven (§ 5-6) og spesialisthelsetjenesteloven (§ 6-3) har PPT og BUP et ansvar for kompetanseheving og veiledning i skolene. Informanten fra BUP påpeker at de er for lite ute i skolene og veileder, selv om dette er en del av deres lovpålagte ansvar. Dette antyder at PPT og BUP muligens ikke oppfyller sitt ansvar for kompetanseheving og veiledning i skolene i tilstrekkelig grad når det gjelder ufrivillig skolefravær. Samtidig er det ingen tvil om at skoleansatte, gjennom sin daglige interaksjon med elevene, er i posisjon til å observere og fange opp tidlige tegn på ufrivillig skolefravær og finne løsninger på relaterte utfordringer. Hesselberg og Tetzchner (2016) påpeker at skolen har mulighet til å identifisere både utfordringer og styrker hos hver enkelt elev, noe som kan bidra til forebygging og tidlig intervensjon. Ved å øke bevisstheten og kompetansen rundt push- og pull-faktorer, kan skoleansatte bedre utnytte denne posisjonen til å identifisere og adressere underliggende årsaker.

Resultatene tyder på at det er en tendens til å fokusere på problemorientering og skyldspørsmål når skolefravær diskuteres, fremfor løsningsorientert tilnærming. Dette kan skape en negativ spiral hvor energien brukes på å finne årsaken til fraværet, fremfor å fokusere på forebyggende tiltak og løsninger. En problemorientert tilnærming kan i verste fall være kontraproduktiv og hindre effektiv håndtering av ufrivillig skolefravær. Kearney og Graczyk (2014) sin tiltakspyramide vektlegger betydningen av forebyggende og proaktive tiltak på universelt nivå, som fokuserer på å fremme oppmøte og trivsel for alle elever. Ved å ha en ensidig problemorientering, risikerer man å overse viktigheten av disse forebyggende tiltakene og i stedet kun reagere når fraværet allerede har blitt et betydelig problem. Samtidig vil antageligvis en viss grad av problemorientering være nødvendig for å identifisere og adressere de spesifikke utfordringene som ligger til grunn for den enkelte elev sitt fravær. Thambirajah et al. (2008) understreker at årsakene til ufrivillig skolefravær ofte er sammensatte og individuelle, og at det er viktig å kartlegge disse for å kunne iverksette målrettede tiltak. En balansert tilnærming, som kombinerer problemforståelse med løsningsorientering, kan derfor være hensiktsmessig.

Funnene belyser og utfordringene lærere står overfor når det gjelder tid og fleksibilitet i oppfølgingen av elever med ufrivillig skolefravær. Oppfølging av elevene krever betydelig fleksibilitet og er tidkrevende, noe som kan være vanskelig å kombinere med ansvaret for en hel klasse. Glavin og Erdal (2018) påpeker at det er vanskelig å prioritere tverrfaglig samarbeid når oppgavene allerede står i kø, og at mange opplever at samarbeidet tar tid fra det

daglige arbeidet som skal ivaretas. For lærere som allerede har en krevende arbeidshverdag, kan den ekstra tiden og fleksibiliteten som kreves for å følge opp elever med ufrivillig skolefravær oppleves som en betydelig belastning. Likevel er tett oppfølging og tilpasning avgjørende for å støtte elever med ufrivillig skolefravær. Kearney og Graczyk (2014) sin tiltakspyramide vektlegger betydningen av målrettede og intensive tiltak for elever med mer alvorlig fravær, noe som krever tett samarbeid og oppfølging fra skolens side. Uten den nødvendige tiden og fleksibiliteten fra lærerne, kan det være vanskelig å gi disse elevene den tilpassede oppfølgingen de trenger.

For å imøtekomme disse utfordringene, kan det være nødvendig med økte ressurser og støtte til lærere som følger opp elever med ufrivillig skolefravær. Makrosystemet, som representerer samfunnsstrukturene og de kulturelle påvirkningene, spiller en viktig rolle i å sette rammene for tverrfaglig samarbeid og tiltak for å håndtere ufrivillig skolefravær. Politiske beslutninger og prioriteringer på makronivå kan for eksempel påvirke tilgjengeligheten av ressurser og støttetjenester som er nødvendige for å sikre tilstrekkelig støtte og tilrettelegging. Glavin og Erdal (2018) understreker at tverrfaglig samarbeid krever planlegging, skolering og møtevirksomhet, noe som forutsetter tilstrekkelige ressurser. Ved å sikre at lærere har den nødvendige tiden og fleksibiliteten, samt tilgang til støtte fra andre faginstanser, kan man legge til rette for en mer effektiv oppfølging av disse elevene.

5.3 Kvantitative indikatorer og observasjon

Funnene viser at skolene bruker etablerte kvantitative indikatorer, som 10%-regelen, for å identifisere elever med potensielt problematisk skolefravær. Denne regelen utløser en nærmere undersøkelse av situasjonen når en elev har over 10% fravær på rapporteringstidspunktet. Kearney (2008) definerer problematisk fravær som mer enn 25% fravær i minst to uker, eller minst ti fraværsdager i løpet av femten uker. Selv om 10%-regelen er en lavere terskel enn Kearneys definisjon, kan den ses som et forebyggende tiltak for å fange opp potensielle problemer tidlig. Lærernes observasjonsevne og årvåkenhet for endringer i elevenes fraværs mønstre fremheves også som viktig for å identifisere ufrivillig skolefravær. Dette samsvarer med Haviks (2023) poeng om at fraværet kan være bekymringsfullt allerede fra første fraværstidspunkt, og at lærere må være bevisst på elevenes risikofaktorer i tillegg til omfanget av fraværet. Ved å være oppmerksom på tidlige tegn og mønstre, kan lærere bidra til tidlig identifisering og intervensjon (Havik, 2016).

Fra et klinisk perspektiv ser BUP på ufrivillig skolefravær som en del av en større funksjonskartlegging, der fraværet kan være uttrykk for underliggende psykiske lidelser eller nevroutviklingsforstyrrelser. Dette er i tråd med forskningen til Egger et al. (2003) og Knollmann et al. (2010), som understreker at ufrivillig skolefravær ofte er forbundet med psykiske vansker og kan være et uttrykk for utfordringer på ulike arenaer i elevens liv. På den annen side kan en for sterk vektlegging av kvantitative indikatorer potensielt overse elever som har et lavere, men likevel bekymringsfullt fravær. Havik (2023) påpeker at sårbare elever kan gå under lærerens radar og ikke bli fanget opp før problemet har utviklet seg ytterligere. En nyansert tilnærming som kombinerer kvantitative mål med kvalitativ observasjon og vurdering kan derfor være hensiktsmessig i denne sammenheng.

5.4 Uklare definisjoner og terskler for bekymring

Funnene avdekker utfordringer knyttet til uklare definisjoner av hva som regnes som fravær og varierende terskler for når man undersøker årsaker og agerer på fraværet, noe som gjenspeiler Haviks (2023) poeng om at det i stor grad er opp til hver enkelt kommune eller skole å bli enig om hvor mye fravær som betraktes som mye, og når tiltak skal settes inn. Ulike definisjoner og terskler for bekymring kan føre til at elever med ufrivillig skolefravær ikke blir identifisert tidlig nok, noe som kan forsinke nødvendig støtte og tiltak. Dette understreker igjen viktigheten av tidlig innsats, som fremheves i Meld. St. 6 (2019-2020) og Opplæringsloven (1998), da tidlig identifisering og intervensjon er avgjørende for å forebygge at fraværet utvikler seg og får alvorlige konsekvenser for elevens faglige og sosiale utvikling (Havik, 2016).

Behovet for kontinuitet og forutsigbarhet i identifisering og håndtering av fravær er tydelig, og klare retningslinjer og en felles forståelse blant skolene kan bidra til en mer enhetlig praksis og sikre at elever får den støtten de trenger uavhengig av hvilken skole de går på, noe som er i tråd med Kearneys (2008) argument om at mangel på klare retningslinjer kan føre til at fravær blir håndtert på mange ulike måter, med risiko for feil tiltak eller manglende oppfølging. Samtidig er det igjen viktig å anerkjenne at ufrivillig skolefravær er et komplekst fenomen med mange mulige årsaker (Havik, 2023). En for rigid definisjon av fravær kan potensielt overse elever som har et atypisk fraværsmønster, men likevel står i fare for å utvikle alvorlige problemer. En balanse mellom klare retningslinjer og rom for individuell vurdering basert på elevens unike situasjon kan være hensiktsmessig.

5.5 Usikkerhet og uklarhet i roller og ansvarsfordeling

Funnene viser at det er usikkerhet blant BUP-ansatte om deres rolle og ansvarsområde, spesielt når det gjelder veiledning innen psykisk helse og integrering av dette i skolefag. Informant D uttrykker usikkerhet rundt hvordan veiledning på psykisk helse skal se ut i ulike fag der vedkommende mangler fagkompetanse. Dette kan sees i lys av Glavin og Erdal (2018, s. 33) som understreker at trygghet i eget fag er en forutsetning for godt tverrfaglig samarbeid. Samtidig kan manglende kompetanse på dette området gjøre det utfordrende for BUP-ansatte å gi konkret veiledning tilpasset elevens behov i ulike fag. Dette er i så fall problematisk, ettersom BUP sin ekspertise innen psykisk helse er verdifull for å støtte lærere i å tilrettelegge for elever med ufrivillig skolefravær, selv uten spesifikk fagkompetanse. Borg og Pålshaugen (2019) påpeker på samme måte at tverrfaglig samarbeid kan øke kvaliteten på oppfølgingen av elever, da lærere ofte har begrenset tid og ressurser.

Informant B trekker frem at opplevelsen av egen rolle og ansvarsfordeling kan variere betydelig mellom aktørene, noe som kan føre til uenigheter. Dette sier at rolleforståelsen ikke bare avhenger av formelle beskrivelser, men også hvordan den enkelte tolker og utfører sin rolle. Christensen og Godø (2021) sitt arbeid støtter disse poengene når de påpeker at uklar rolleforståelse gjør samarbeidet både tidkrevende og personavhengig. Glavin og Erdal (2018) påpeker også at kunnskap om hverandres roller som viktig for tverrfaglig samarbeid, da dette kan dekke et bredt spekter av kompetanse, spesielt i komplekse saker som ufrivillig skolefravær. Samtidig kan samarbeidet bli sårbart hvis det avhenger av enkeltpersoners tolkning og innsats fremfor en felles forståelse og struktur.

Informant E beskriver en situasjon der PPT oppleves som en dominerende aktør i tverrfaglige møter, med urealistisk høye forventninger om å løse utfordringer fra hjemmesituasjon til skolesituasjon. Dette kan føre til en ubalanse i samarbeidet. Glavin og Erdal (2018, s. 44) understreker betydningen av jevn fordeling av arbeidsbyrde for at samarbeidet skal oppleves som meningsfullt og nyttig for alle parter. Samtidig har PPT et lovpålagt mandat om å hjelpe skolene med kompetanse- og organisasjonsutvikling, samt gjøre sakkyndige vurderinger av elevens behov (Opplæringslova, 1998, § 5-6). Dette kan forklare de høye forventningene til PPT, kan tenkes. Holst-Jæger (2024, s. 177) påpeker i den sammenheng at PPT sine oppgaver er både system- og individrettet, og at det er viktig å se disse i sammenheng. En tydeligere avklaring av PPT sin rolle og ansvar i samarbeidet kan altså bidra til mer realistiske forventninger og bedre balanse. Informant D trekker videre frem utfordringen med å definere

klare ansvarsområder, da symptomer hos elever ofte er innfløkte, overlappende og kamuflerte. PPT har primært ansvar for veiledning innen lærevansker og nevroutviklingsforstyrrelser, mens psykiske helsevansker faller mer under BUP sitt ansvarsområde. Likevel kan det være vanskelig å skille disse, da ufrivillig skolefravær ofte er sammensatt og kan ha flere underliggende årsaker (Thambirajah et al., 2008). Kinge (2012) støtter dette ved å vise til at lovverket ikke gir klar nok instruksjon på ansvarsfordelingen i det kommunale tjenesteapparatet. En tydeligere avklaring av roller og ansvar i lovverket kunne redusert usikkerheten rundt komplekse saker (jf. makrosystemet). Samtidig kan en for rigid ansvarsfordeling gjøre det vanskeligere å se elevens utfordringer i en helhet og tilpasse oppfølgingen til individuelle behov.

Informant C fremhever betydningen av å tydeliggjøre ansvarsområder gjennom dialog og samarbeid mellom instansene. Ved å diskutere og bli enige om hvem som skal gjøre hva, kan man bedre koordinere innsatsen for å hjelpe eleven. Dette krever en vilje til å se utover egen enhet og anerkjenne det felles ansvaret. Glavin og Erdal (2018) understreker at uavhengig av nivå, må samarbeidet alltid være til barnets beste. Mesosystemet spiller således en nøkkelrolle ved å samordne innsatsen fra relevante mikrosystemer for å best mulig støtte eleven. Cameron et al. (2016) og Winters et al. (2016) trekker og frem en klar og tydelig ansvarsfordeling som en faktor som fremmer samarbeid. Gjennom åpen dialog kan instansene oppnå en felles forståelse av sine roller og ansvar, noe som kan effektivisere samarbeidet og sikre en helhetlig oppfølging av eleven. En slik tilnærming kan også bidra til å bygge tillit og respekt mellom tjenestene, som er essensielt for et godt tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 44).

Glavin og Erdal (2018, s. 21) viser til at ulike profesjonsfilosofier og ideologier kan skape konflikter eller misforståelser mellom instansene og hindre samarbeidet. I tråd med dette, påpeker Informant C at selv om aktørene kjenner til sine mandater og oppgaver, kan det være utfordringer knyttet til forståelsen av den underliggende situasjonen. Dette kan føre til uenighet om årsakene til problemene. Felles kompetanse derimot, i tillegg til fagkompetanse, trekkes frem som nødvendig for å lykkes i tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 45). Dette innebærer en felles forståelse og holdning til viktigheten av samarbeidet, med utgangspunkt i et felles verdigrunnlag. Ved å investere tid i å forstå hverandres perspektiver og tilnærminger, kan instansene bygge en felles plattform for å tolke og håndtere komplekse saker som ufrivillig skolefravær. Funnene viser og varierende oppfatninger blant informantene om tilstedeværelsen og betydningen av en felles forståelse i arbeidet med

ufrivillig skolefravær. Mens noen opplever en grunnleggende enighet, ser andre et behov for videre arbeid på dette området. Glavin og Erdal (2018) understreker viktigheten av en felles målsetting og et felles verdigrunnlag for å lykkes i tverrfaglig samarbeid. En informant påpeker at det er en lang vei å gå for å etablere en felles forståelse som anerkjenner ufrivillig skolefravær som et samfunnsansvar. Dette samsvarer med Kearney (2008) sin argumentasjon for at en enkel inndeling av angstbasert fravær og skulk er for mangelfull, og at det er viktig å se på funksjonene bak fraværet. En nyansert forståelse av fenomenet er trolig avgjørende for effektiv håndtering.

Manglende systemintegrasjon trekkes også frem som en betydelig hindring for fri flyt av informasjon mellom de ulike instansene i det tverrfaglige samarbeidet. Dette samsvarer med funn fra tidligere forskning, som peker på at ulike aktører ofte ikke har tilgang til de samme journalsystemene, noe som kan hemme effektiv informasjonsdeling (Borg & Drange, 2019; Phoenix et al., 2021; Gallagher et al., 2022; Christensen & Godø, 2021). NOU 2009: 22 fremhever også gode systemer for deling av informasjon som en viktig forutsetning for tverrfaglig samarbeid. Informantene uttrykker i denne sammenheng et behov for kommunikative plattformer som kan koble sammen de ulike systemene og effektivisere samarbeidsprosessene. Ved å ha en felles plattform hvor all relevant informasjon er tilgjengelig, kan tidsbruken på administrative oppgaver reduseres betydelig. Dette vil frigjøre tid til mer direkte og målrettet arbeid med elever, noe som kan øke effektiviteten og kvaliteten på det tverrfaglige samarbeidet. Glavin og Erdal (2018) understreker i denne sammenhengen betydningen av gode rutiner for informasjonsdeling og kommunikasjon for å sikre en effektiv koordinering av innsatsen rundt elever med ufrivillig skolefravær.

På den annen side kan det argumenteres for at økt informasjonsdeling også kan medføre utfordringer knyttet til personvern og taushetsplikt. Ekornes (2015) identifiserte kommunikasjon og konfidensialitet som en av seks hovedutfordringer i tverrfaglig samarbeid om elevenes psykiske helse. Det er derfor viktig å finne en balanse mellom behovet for informasjonsdeling og ivaretagelse av elevens personvern. Videre kan det diskuteres om bedre kommunikasjon og informasjonsdeling alene er tilstrekkelig for å løse utfordringene i det tverrfaglige samarbeidet. Andre faktorer, som tidsbegrensninger, kontekstuell forståelse og kompetanse om elevenes psykiske helse, spiller også en viktig rolle (Ekornes, 2015). Informantene fremhever også viktigheten av å involvere eleven og bevare elevens stemme i enhver vurdering.

5.6 Tilrettelegging og tiltak

Informantene vektlegger betydningen av å prioritere elevens tilstedeværelse på skolen og opplevelse av mestring, fremfor å fokusere på faglige prestasjoner i en tidlig fase av arbeidet med ufrivillig skolefravær. Dette minner om Kearney og Graczyk (2014) sin tiltakspyramide, der målet med tiltak på nivå to er å stabilisere fraværet, redusere stressfremkallende faktorer og andre barrierer som hindrer elevens oppmøte, samt lage en klar og gradvis plan for å tilbakeføre eleven til skolen. Informantene beskriver ulike former for fleksible tilstedeværelsesordninger, der eleven kan være til stede på skolen i korte perioder eller kun delta i utvalgte aktiviteter eller fag, for så å gradvis øke tilstedeværelsen over tid. Dette er i tråd med anbefalingene fra Thambirajah et al. (2008), som understreker viktigheten av å begrense kravene og forventningene i starten, og heller ha en opptrappingsplan for gradvis å øke tilstedeværelsen og aktivitetsnivået. På den andre siden kan det argumenteres for at et ensidig fokus på tilstedeværelse uten tilstrekkelig vekt på faglig progresjon kan føre til at eleven blir hengende etter i sin læring og opplever økt stress når de faglige kravene øker. Det er derfor trolig viktig å finne en balanse mellom å prioritere tilstedeværelse og mestring, samtidig som man gradvis introduserer faglige elementer tilpasset elevens nivå og behov.

Informantene understreker også viktigheten av å tilpasse tiltakene til elevens individuelle behov og utfordringer. Dette er i samsvar med Havik (2023, s. 128) som påpeker at risikofaktorene til elever med ufrivillig skolefravær er forskjellige og ofte komplekse, og at tiltak derfor må være målrettet mot den enkelte elev. Ved å kartlegge de underliggende årsakene til fraværet og tilpasse tiltakene deretter, kan man øke sannsynligheten for at eleven opplever mestring og positiv tilknytning til skolen (jf. mikrosystemet). Informantene påpeker gjennomgående viktigheten av tidlig innsats for å identifisere og håndtere ufrivillig skolefravær på et tidlig stadium. Dette samsvarer med prinsippet om tidlig innsats som står sterkt i norsk pedagogisk praksis, der Meld. St.6 (2019-2020) understreker at dette omfatter både forebyggende arbeid fra tidlig alder og umiddelbar handling gjennom tiltak så snart utfordringer blir oppdaget. Informantene peker i denne sammenheng på betydningen av å være oppmerksom på tidlige tegn og signaler, samt å iverksette tiltak raskt, i tråd med Havik (2016, s. 96) som hevder at tidlig innsats og økt forståelse av fenomenet blant skoler, foresatte og andre støtteinstanser er avgjørende for å identifisere problemet tidlig og iverksette nødvendige tiltak.

Videre understreker informantene behovet for å etablere et tverrfaglig samarbeid på et tidlig stadium for å håndtere ufrivillig skolefravær effektivt. Dette støttes av Glavin og Erdal (2018, s. 23) som påpeker at tverrfaglig samarbeid gir muligheter for å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt og vurdere effekten av tiltakene fortløpende. På den andre siden viser funnene at det er utfordringer knyttet til systematikk i evaluering og oppfølging av tiltak. Informantene rapporterer om sporadiske og ustrukturerte møter som ikke alltid fører til forbedringer eller justeringer av tiltakene. Dette står i kontrast til teori som påpeker at kontinuerlig evaluering og oppfølging er nødvendig for å sikre at tiltakene er effektive og tilpasset elevens behov (Glavin & Erdal, 2018).

5.7 Praktiske implikasjoner

Diskusjonen belyser sentrale utfordringer i tverrfaglig samarbeid rundt elever med ufrivillig skolefravær. Funnene viser behov for forbedringer, spesielt knyttet til uklare roller og ansvarsfordeling. Varierende rolleoppfatninger og personavhengighet kan føre til ineffektivitet og spenninger. Forskning understreker viktigheten av klar rolle- og ansvarsfordeling for effektivt samarbeid og kvalitet på tiltak. For å adressere dette, bør det arbeides mot en klarere definisjon og kommunikasjon av forventninger og ansvarsområder for alle involverte parter i tverrfaglige team.

Et annet sentralt forbedringsområde er kommunikasjonen mellom de ulike systemene og plattformene som brukes av instansene. Informantene påpekte at de eksisterende systemene ikke kommuniserer godt med hverandre, noe som skaper barrierer for effektivt samarbeid og informasjonsdeling. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at ulike aktører ofte ikke har tilgang til de samme journalsystemene, noe som kan hindre effektiv informasjonsdeling (Borg & Drange, 2019; Phoenix et al., 2021; Gallagher et al., 2022; Christensen & Godø, 2021). Ved å utvikle en felles plattform hvor all relevant informasjon er tilgjengelig, kan tidsbruken på administrative oppgaver reduseres, noe som vil frigjøre tid til mer direkte og målrettet arbeid med elever.

Funnene indikerer også et behov for økt fokus på tidlig innsats og systematisk evaluering av tiltak. Flere informanter understreket viktigheten av å være oppmerksom på tidlige tegn på ufrivillig skolefravær og å etablere tverrfaglig samarbeid på et tidlig stadium. Dette samsvarer med prinsippet om tidlig innsats i pedagogisk praksis, der både forebyggende arbeid og umiddelbar handling gjennom tiltak så snart som mulig står sterkt (Meld. St.6 (2019-2020, s.

12)). Glavin og Erdal (2018, s. 23) påpeker også at tverrfaglig samarbeid gir muligheter for å sette inn tiltak tidlig og vurdere effekten fortløpende. Når det gjelder evaluering av tiltak, ble det rapportert om mangler i systematikken og at evalueringen ofte skjer når ting ikke går bra. Kontinuerlig evaluering og oppfølging er nødvendig for å sikre at tiltakene er effektive og tilpasset elevens behov (Glavin & Erdal, 2018). For å forbedre dette, bør det tilsynelatende implementeres en mer strukturert tilnærming til evaluering og oppfølging, hvor alle relevante instanser er involvert og bidrar aktivt, for å sikre at eleven får den tilretteleggingen og hjelpen som er nødvendig ut ifra deres behov.

6 Oppsummering og videre forskning

Denne studien har undersøkt hvordan ansatte i skolen, PPT og BUP opplever det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær, og hvordan de mener at samarbeidet kan optimaliseres. Funnene viser varierende begrepsbruk, forståelse og kompetanse blant informantene, samt utfordringer knyttet til identifisering, roller, ansvarsfordeling og felles forståelse i samarbeidet. Basert på funnene og relevant teori, ble flere forbedringsområder identifisert, inkludert klarere definisjon av roller og ansvar, utvikling av felles kommunikasjonsplattformer, økt fokus på tidlig innsats og systematisk evaluering, samt styrking av kompetanse og forståelse på tvers av instansene.

Studien understreker betydningen av kontinuerlig arbeid mot en felles forståelse, klar rolle- og ansvarsfordeling, effektiv kommunikasjon og systematisk evaluering i det tverrfaglige samarbeidet for å optimalisere støtten til elever med ufrivillig skolefravær. Videre forskning kan bygge på disse funnene ved å undersøke implementering og effekt av foreslåtte forbedringstiltak, utforske elevenes og foreldrenes perspektiver, samt se nærmere på spesifikke faktorer som påvirker samarbeidet.

Referanseliste

- Amundsen, M.-L. & Møller, G. H. (2020a). Betydningen av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*, (4).
<https://psykisk-kommune.no/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/19.161>
- Amundsen, M.-L., & Møller, G. (2020b). Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat? *Psykologi i kommunen*, (4).
<https://psykisk-kommune.no/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/19.164>
- Amundsen, M.-L. & Møller, G. H. (2022). *Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær*. Tidsskrift for velferdsforskning, 25(4), 1-14.
<https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
<https://hdl.handle.net/11250/3011548>
- Balakrishnan, R. & Andi, H. (2019). Factors Associated With School Refusal Behaviour in Primary School Students. *Journal of Social Science and Humanities*, 3, 1-13.
<https://pdfs.semanticscholar.org/1f84/63fc1ce97b08658c1a9417ed814aadb9118f.pdf>
- Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C. (1969). School phobia--its classification and relationship to dependency. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 10(2), 123–141. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>
- Birioukov, A. (2016). Beyond the excused/unexcused absence binary: classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework. *Educational Review*, 68(3), 340–357. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1090400>
- Borg, E. & Pålshaugen, Ø. (2019). Promoting Students' Mental Health: A Study of Inter-professional Team Collaboration Functioning in Norwegian Schools. *School Mental Health* 11, 476–488. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9289-9>

- Borg, E. & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251–266.
<https://doi.org/10.1177/1365480219864812>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke V. (2012). Thematic Analysis. I Cooper, H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D., & Sher, K. J. (Red.). (2012). *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. American Psychological Association. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1037/13620-000>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T. & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Læringsmiljøsentret. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/i1MahGfNe33or7v3hddN4kCmiIKUFiGoZzQ4gq6YN34YluIDVC.pdf>
- Brochmann, G., & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet - Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oakes, Calif: Sage Publications.
- Bru, E. C. & Øverland, K. (Red). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Cameron, A, Lart, R & Bostock, L. (2016). Forskning på helse- og sosialfaglige samarbeiden «review» fra Storbritannia. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.). *Tverrprofesjonelt samarbeid: et samfunnsoppdrag* (2.utg., s. 200- 210). Universitetsforlaget.

- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). *Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Læreres forståelse av egen kjernekompetanse*. Norsk pedagogisk tidsskrift, 105(1), 17–28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6. utg.). Pearson Education Limited.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dalland, C. P. & Hølland, S. (2021). Analyse og kategorisering av videodata. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: a community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797–807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Eide, S. (2022). *Skolefravær*. Cappelen Damm akademisk.
- Ekornes, S. (2015). *Teacher Perspectives on Their Role and the Challenges of Interprofessional Collaboration in Mental Health Promotion*. *School Mental Health*, 7(3), 193–211. DOI: [10.1007/s12310-015-9147-y](https://doi.org/10.1007/s12310-015-9147-y)
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/2017-04-28-23/>
- Gallagher, A. L., Eames, C., Roddy, R., & Cunningham, R. (2023). The invisible and the non-routine: a meta-ethnography of intersectoral work in schools from the perspective of

- speech and language therapists and occupational therapists. *Journal of Interprofessional Care*, 37(4), 662–673.
<https://doi.org/10.1080/13561820.2022.2108774>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3. utg.). Kommuneforlaget AS.
- Gran, I. K. & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær*. Fagbokforlaget.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Havik, T. (2016). Skolevegring-hva kan skolen gjøre? I E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2023). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Havik, T., & Ingul, J. M. (2021). How to Understand School Refusal. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Hesjedal, E., Hetland, H., Iversen, A. C., & Manger, T. (2015). Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: an analysis of Norwegian educational policy documents. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1280–1293. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1057241>

- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019). *Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? Cognitive and Behavioral Practice*, 26, 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S.V. (2016). *Pedagogisk- psykologisk arbeid*. Gyldendal Akademisk.
- Hillier, S. L., Civetta, L., & Pridham, L. (2010). A systematic review of collaborative models for health and education professionals working in school settings and implications for training. *Education for health (Abingdon, England)*, 23(3), 393. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21290358/>
- Holden, B. & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget AS.
- Holst-Jæger, J.E. (2024). PPT er en viktig del av laget rundt eleven. Pedagogisk-psykologisk tjeneste er tett på arbeidet for eleven. I B. Johannessen & T., Skotheim (Red.). *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (2 utg., s. 175-201). Gyldendal Akademisk.
- Hynek, K. A., Malmberg-Heimonen, I., & Tøge, A. G. (2020). Improving interprofessional collaboration in Norwegian primary schools: A cluster-randomized study evaluating effects of the LOG model on teachers' perceptions of interprofessional collaboration. *Journal of Interprofessional Care*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1708281>
- Ingul, J. M. (2020, 14. august). *Hva er skolevegring*. Norsk psykolog forening. <https://www.psykologforeningen.no/fag-og-politikk/psykisk-helse/livsutfordringer/hva-er-skolevegring>
- Ingul, J. M. & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12(25), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>


- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46-62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, B., Skotheim, T. & Kalleson, R. (2024). Et lag rundt eleven og læreren. I B. Johannessen & T. Skotheim (red.). *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (2.utg., s. 22-48). Gyldendal.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1995). Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment. *American Journal of Family Therapy*, 23(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/01926189508251336>
- Kearney C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical psychology review*, 28(3), 451–471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: a review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197–205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Kinge, E. (2012). *Tverretattlig samarbeid omkring barn: En kilde til styrke og håp?* Gyldendal akademisk.
- Knollmann, M., Knoll, S., Reissner, V., Metzelaars, J., & Hebebrand, J. (2010). School avoidance from the point of view of child and adolescent psychiatry: symptomatology, development, course, and treatment. *Deutsches Arzteblatt international*, 107(4), 43–49. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0043>

- Kunnskapsdepartementet. (2020). Tett på - tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO. (Meld. St. 6 (2019-2020)).
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*, (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (3. utg.). Novus forlag.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko. skadelige omsorgssituasjoner*. (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lie, B. (2023). *Fra skolefravær til skoledeltagelse*. Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- NOU 2009:22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-22/id587673/>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV- 1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T., & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Phoenix, M., Dix, L., DeCola, C., Eisen, I., & Campbell, W. (2021). Health professional-educator collaboration in the delivery of school-based tiered support services: A qualitative case study. *Child: care, health and development*, 47(3), 367–376.
<https://doi.org/10.1111/cch.12849>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Shaafi, P. (2020). Skolefravær eller skolevegring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 57(2). <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2020/02/skolefravaer-eller-skolevegring>
- Spesialisthelsetjenesteloven. (1999). Lov om spesialisthelsetjenesten m. m (LOV-1999-07-02-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-61>
- Svenkerud, S. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. A.-. Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-103). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*, (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vogt, A. (2018). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk
- Willumsen, E., & Ødegård, A. (Red). (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid: et samfunnsoppdrag*. Universitetsforlaget.
- Winters, S., Magalhaes, L., Kinsella, E. A., & Kothari, A. (2016). Cross-sector Service Provision in Health and Social Care: An Umbrella Review. *International Journal of Integrated Care*, 16(1), 10. <https://doi.org/10.5334/ijic.2460>

Vedlegg


Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT

Norsk ▾ Christine Hernæs ▾

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 20.02.2024 ▾

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
105658	Automatisk 	20.02.2024

Tittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Natalia Bahdanovich Hanssen

Student

Christine Hernæs

Prosjektperiode

05.01.2024 - 03.06.2024


Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.



Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.



Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Tverrfaglig samarbeid i saker som omhandler ufrivillig skolefravær»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *få en dypere innsikt i det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er masterstudent ved UiT – Norges arktiske universitet på studiet spesialpedagogikk. I min masteroppgave vil jeg undersøke hvordan det tverrfaglige samarbeidet i saker som omhandler ufrivillig skolefravær oppleves. Prosjektets omfang inkluderer semistrukturerte intervjuer med ansatte i skolen, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), og ansatte i barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Målet er å få en bredere innsikt, og et større bilde av hvordan det tverrfaglige samarbeidet oppleves og erfares av de ulike aktørene. Hensikten er å belyse utfordringer, suksessfaktorer og forbedringspotensialer i samarbeidet, for å bedre tilrettelegge og støtte elever med ufrivillig skolefravær.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget av informanter vil bestå av ansatte i skolen, PPT og BUP som har direkte erfaring med saker relatert til ufrivillig skolefravær. Utvalget er valgt for å oppnå innsikt fra fagpersoner som er direkte involvert i dette tverrfaglige samarbeidet. Antallet personer som vil bli kontaktet for deltakelse er i utgangspunktet 4-6, men vil være basert på behovet for å oppnå representativitet og variasjon i perspektiver. Den forespurte deltakelsen er av betydning for å få en dypere innsikt fra ulike personer som kan bidra med kunnskap og erfaring på dette feltet. Deltakernes perspektiver vil være avgjørende for å forstå samarbeidets kompleksitet og muligheter for forbedring.

Vennligst gi beskjed dersom det er ønskelig med mer informasjon i forbindelse med deltakelse i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i dette prosjektet betyr å delta i et semistrukturert intervju angående det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med skolevegring. Intervjuet vil fokusere på dine erfaringer, perspektiver og tilnærminger i arbeidet med disse elevene.

Metoden innebærer et semistrukturert intervju der du vil få spørsmål om temaer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet vedrørende elever med ufrivillig skolefravær. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak for å sikre nøyaktighet i gjengivelsen av dine svar og perspektiver. Eventuelle notater kan også tas under intervjuet for å supplere lydopptaket. Dine synspunkter og erfaringer som deles under intervjuet vil være konfidensielle, og informasjonen vil bli brukt kun til forskningsformål. Resultatene vil bli analysert og presentert på en måte som ikke identifiserer individuelle deltakere.

Deltakelsen være lik for alle grupper (skoleansatte, PPT og BUP) og vil omfatte et tilsvarende semistrukturert intervju som fokuserer på deres spesifikke roller og perspektiver i samarbeidet.

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 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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil kun være meg (student) og min veileder (Natalia Bahdanovich Hanssen) som vil ha tilgang til innsamlet data
- Personopplysninger vil bli erstattet med koder for å anonymisere informasjonen.
- All informasjon vil være innelåst eller kryptert for å sikre at uvedkommende ikke får tilgang

Gjenkjennbarhet i publikasjon:

- Deltakernes anonymitet vil bli ivaretatt i eventuelle publikasjoner.
- Ingen identifiserende opplysninger vil publiseres. Publikasjonene vil inneholde generelle funn og konklusjoner basert på analysen av dataene uten å identifisere individuelle deltakere.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2024. Etter prosjektslutt vil opptak og transkribering av intervju, samt utskrevet datamateriale, bli slettet og makulert med en gang oppgaven er godkjent og publisert.

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 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Veileder: Natalia Bahdanovich Hanssen
Telefon: +4775517764
E- post: natalia.b.hanssen@nord.no

- Vårt personvernombud: Annikken Steinbakk
Epost: personvernombud@uit.no
Telefon: 77 64 69 52
Mobil: 957 30030

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Natalia Bahdanovich Hanssen

Student
Christine Hernæs

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *tverrfaglig samarbeid rundt elever med skolevegring* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *semistrukturert intervju*
- at det blir gjort lydopptak under intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

|
Intervjuguide – tverrfaglig samarbeid i saker som omhandler ufrivillig skolefravær

Før vi starter:

Presentasjon og formålet med intervjuet
Innhenting av samtykke

Bakgrunnsinformasjon

- Utdanning og bakgrunn

Innledende spørsmål

- Hva er din erfaring i forhold til elever med ufrivillig skolefravær og det tverrfaglige samarbeidet rundt det?
- Hvordan definerer du begrepet ufrivillig skolefravær?
- Hva tenker du kan være årsakene til ufrivillig skolefravær?

Kompetanse og felles forståelse

- Opplever du at det er tilstrekkelig kunnskap knyttet til ufrivillig skolefravær?
- Opplever du at det er en felles forståelse av ufrivillig skolefravær? Utdyp.
- Opplever du at det er en felles forståelse i det tverrfaglige samarbeidet? Utdyp.
- Hvilke ressurser og kompetanser mener du er nødvendige for å effektivt jobbe med elever med ufrivillig skolefravær?
- Hvordan vurderer du tilgjengeligheten og kvaliteten på de eksisterende opplæringstiltakene og ressursene?

Identifisering av elever med ufrivillig skolefravær

- Hvordan kan elever med ufrivillig skolefravær identifiseres tidligst mulig? Har du eksempler på tilfeller eller situasjoner som illustrerer denne prosessen?
- Hva mener du er viktig i identifiseringen og kartleggingen av disse elevene?
- Hvilke typiske utfordringer kan dere møte i identifiseringen av elever med ufrivillig skolefravær?
Kan du gi eksempler?

- Hvordan etableres samarbeidet mellom instansene? (hvordan starter prosessen der dette blir en sak med tverrfaglig samarbeid)
- Hvordan samarbeider dere på tvers av fagfelt når det gjelder gjennomføringen av tiltak for elever med ufrivillig skolefravær? Kan du gi konkrete eksempler på hvordan dette samarbeidet fungerer?
- Opplever du at roller og ansvarsområder i samarbeidet er klart definert, eller er det uklarerheter? Hvis ja, hva tror du er årsakene til disse uklarhetene?
- Kan du beskrive din rolle og ansvarsområder i det tverrfaglige samarbeidet rundt elever med ufrivillig skolefravær?
- Hvordan opplever du kommunikasjonen og informasjonsflyten mellom de forskjellige instansene?

2. Evaluering av samarbeid

- Evaluerer dere det tverrfaglige samarbeidet når dere jobber med disse elevene? I så fall, hvordan og hvor ofte gjør dere det?
- Hvis ikke, hvilke konsekvenser tenker du at dette ha for elevene?

3. Forbedringer og helhetlig tilnærming:

- Hvordan tror du det tverrfaglige samarbeidet kan forbedres for å legge til rette for en helhetlig tilnærming til håndtering og forebygging av ufrivillig skolefravær?
- Hvilke konkrete endringer i praksis eller samarbeidsstrukturer vil etter din mening bidra til å styrke innsatsen mot ufrivillig skolefravær?

Avsluttende spørsmål

- Er det andre ting rundt tema ufrivillig skolefravær og tverrfaglig samarbeid som vi ikke har berørt, men som du ønsker å dele?

