

Fra fordommer til forståelse i skolefraværssaker

VIBEKE SYVERTSEN

VEILEDER

Jonas Højgaard Frydenlund

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for psykososial helse

Master

Forord

Masteroppgaven er inspirert av mitt yrkesliv hvor jeg har jobbet mange år med mennesker. Jeg har vært pedagog i barnehage, rådgiver i PPT, og nå arbeider jeg ved psykisk helse og barne- og ungdomstjenester i kommunen. Jeg har lenge hatt et ønske om å bedre forstå hva som gjør at vi tenker og handler som vi gjør, og skolefravær dukket opp som et tema jeg kjente et stort behov for å lære mer om for å forstå. Prosessen har vært veldig lærerik, og det er mye takket være veilederen min, Jonas Højgaard Frydenlund, som engasjert og tålmodig har bidratt med sin kunnskap og grundige tilbakemeldinger, og som har hjulpet meg til å holde motet oppe gjennom dette forløpet. Takk!

Det har vært en krevende tid, hvor masteroppgaven har tatt opp mesteparten av min fritid. I den anledning vil jeg derfor også rette en stor takk til familien min. Kevin, takk for at du har tålt meg og mitt stress, holdt deg unna når jeg trengte arbeidsro, og bidratt med god og næringsrik mat imellom øktene. Madelen og Live, takk for at dere har vært så tålmodige med mammaen deres, og funnet dere i at jeg har vært litt fraværende de siste månedene. Nå skal vi finne på kjempemye gøy. Øvrig familie; takk for at dere har heiet på meg, og passet på at ikke stresset har tatt overhånd ved å stikke i døra på besøk, og invitere på middag. Jeg må også rette en takk til Elin og Solveig som på strak arm overtok hovedansvaret for håndballaget vi trener sammen.

Takk til Farsund kommune som har tilrettelagt for at jeg har kunnet ta dette studiet. Maria, takk for at du leste gjennom oppgaven og gav meg dine kloke tilbakemeldinger. Elin, takk for at du pushet meg ut i masterstudiet, og for stadig oppfølging og spørsmål om hvordan det går. Og takk for heiarop fra gode kollegaer.

Og til slutt, takk til rådgiverne som stilte opp til intervju. Uten innblikk i deres tanker og beskrivelser hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

Farsund, 30. april 2024

Vibeke Syvertsen.

Sammendrag

Hensikten: Hensikten med studien er å utforske PP- rådgiveres problemforståelser når det kommer til skolefravær.

Bakgrunn: Det er behov for mer forskning om skolefravær, og det finnes spesielt lite forskning om PPTs rolle når det kommer til dette temaet.

Teoretisk forankring: Studien min bygger på nyere forskning omkring skolefravær og PPTs rolle. Problemforståelsesbegrepet jeg har brukt kommer fra Carol Bacchis (2009) analysemetode kalt «What`s the problem represented to be?», og består av spørsmål som skal avdekke hvordan problemet fremstilles, forstås og snakkes om. Dette for å få frem hvilken diskurs de tilhører. Diskursbegrepet kommer fra Michel Foucault (Hammer, 2017), og hans teorier omkring diskurs og analysen av den er brukt gjennom hele oppgaven.

Metode: Forskningsmetoden er kvalitativ med en sosialkonstruktivistisk tilnærming, og datamaterialet ble til gjennom semistrukturerte intervjuer med fem PP- rådgivere.

Resultater: Problemforståelsene som ble mest framtrødende under analysen handlet om at samhandling og tidlig innsats er avgjørende for å hjelpe elever som strever med skolefravær.

Konklusjon: Konklusjonen viser seg i form av hvilke effekter disse problemforståelsene har, eller kan få. Samhandlingsproblemet gir oss blant annet ansvarsfraskrivelse, dytting på problemet, manglende felles forståelse og kunnskap, og vansker med å få tak i elevenes stemme. Tidlig innsatsproblemet gir oss et hastverk.

Nøkkelord: Holdninger, problemforståelse, diskurs, samhandling, tidlig innsats og pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT).

Abstract

Purpose: The purpose of the study is to bring out PP advisors' problem representations when in relation to school absence.

Background: There is a need for more research on school absenteeism, and there is particularly little research on the role of PPT on the topic.

Theory: My study is based on recent research about school absenteeism and the role of PPT. The concept of problem representation used, derive from Carol Bacchi's (2009) analysis method called "What's the problem represented to be?", consisting of questions that should reveal how the problem is presented, understood and talked about. This is to bring out which discourse they belong to. The term discourse comes from Michel Foucault (Hammer, 2017), and his theories about discourse and its analysis are used throughout the thesis.

Method: The research method is qualitative with a social constructivist approach, and the data was created through semi-structured interviews with five PP- advisers.

Results: The problem representations that became most prominent during the analysis were that interaction and early intervention is crucial in helping pupils struggling with school absence.

Conclusion: The conclusion reveals in the form of what effects these understandings of the problem include or may include. The interaction problem shows, among other things, disclaimer of responsibility, pushing the problem, lack of common understanding and knowledge, and difficulties in getting hold of the students' voice. The early intervention problem gives us a haste.

Keywords: Attitudes, problem representations, discourse, interaction, early intervention and educational psychological service.

Innhold

1.0 Introduksjon	s. 6
1.1 Pedagogisk psykologisk tjeneste	s. 6
2.0 Teoretisk forankring og utvikling av problemstilling	s. 7
2.1.1 «What`s the problem represented to be?»	s. 7
2.1.2 Samhandlings- og tidlig innsatsproblem	s. 8
2.1.3 Tidligere forskning	s. 9
2.1.4 Oppgavens oppbygging	s. 11
3.0 Metode og utvalg	s. 11
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode	s. 11
3.1.2 Godkjenninger, utvalg og rekruttering	s. 11
3.1.3 Intervju	s. 13
3.1.4 Valg av analysemetode	s. 13
3.1.5 Analyseprosessen	s. 15
3.1.6 Refleksivitet, transparens og troverdighet	s. 16
3.1.7 Utfordringer ved å forske I et fagfelt jeg tidligere har tilhørt	s. 17
4.0 Resultat	s. 18
4.1 Problemet og antagelsene	s. 18
4.1.1 Samhandlingsproblemet	s. 18
4.1.1.1 Ansvar	s. 18
4.1.1.2 Ulikt språk og forståelse	s. 19
4.1.1.3 Handlingsveileder/ plan	s. 20
4.1.1.4 Elevens stemme	s. 22
4.1.2 Tidlig innsatsproblemet	s. 24
4.1.2.1 Framtid og utenforskap	s. 24
4.1.3 Oppsummering	s. 26
4.2 Kontekst og PPT- diskursen	s. 27
4.2.1 Hvor kommer disse antagelsene fra?	s. 27
4.2.2 Opplæringsloven	s. 28
4.2.3 Veilederen Spesialundervisning	s. 29
4.2.4 Statsforvalteren	s. 30
4.2.5 Meld.St.6	s. 31
4.2.6 PPTs historie	s. 33
4.2.7 Oppsummering	s. 34
5.0 Diskusjon	s. 35
5.1 Effekter	s. 35
5.1.1 Hvilke nye problemer gir dette?	s. 35
5.1.2 Hvilke effekter har problemforståelsene for identiteten til PPT?	s. 35
5.1.3 Hvilke effekter har problemforståelsene for samhandlingen i laget rundt barnet?	s. 36
5.1.4 Hvilke effekter har problemforståelsene for deres forståelse av skolen?	s. 38
5.1.5 Hvilke effekter har problemforståelsene for deres forståelse av eleven?	s. 40
5.1.6 Hvilke effekter har problemforståelsene for tiltak som settes i gang?	s. 41
5.2 Hvordan gir dette svar på problemstillingen?	s. 42
5.3 Kan tankene rundt problemet forstyrres og erstattes?	s. 43
6.0 Kilder	s. 45

Vedlegg

1.0 Introduksjon

Et bærekraftig velferdssamfunn forutsetter at flere deltar i arbeidslivet, og at flere står lenger i arbeid. Derfor satser regjeringen på utdanning og kunnskap for alle. Tidlig innsats og inkluderende fellesskap er avgjørende for å sikre at alle barn og unge kan nå sine drømmer og ambisjoner. Regjeringen har som mål at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Vi skal ha et utdanningssystem som bidrar til at alle kan oppleve mestring og verdien av kunnskap og fellesskap. (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020)

Dette er en målsetting mange kjenner til, og det er en god målsetting å forholde seg til. Opplæring er et gode vi har; en mulighet for å lære, utvikle oss og til å kunne bli- og gjøre det vi drømmer om. Samtidig vet vi at noen elever strever i møte med skolen. Regjeringen har nylig lagt ut på sine nettsider at stadig flere elever har høyt skolefravær (23.10.2023). Gitt denne rapporteringen fremstår det bekymringsfullt siden fravær i mange tilfeller fører med seg negative konsekvenser, og de fleste er enig i at noe må gjøres for å snu denne utviklingen.

1.1 Pedagogisk psykologisk tjeneste

Noe fravær er for de fleste en akseptert atferd, men for mange skoler, barn og foreldre kan fraværet oppleves som problematisk. Det gjør det blant annet når det blir langvarig, når det ikke virker til å kunne løses, og når det forbindes med dårlig trivsel og/ eller konflikter. Skolene ønsker ofte at Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) blir involvert når fraværet har blitt problematisk. PPT er en sakkyndig instans som skal hjelpe skoler og barnehager med kompetanse- og organisasjonsutvikling, samt utarbeide sakkyndige vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 09.12.2022).

Utdanningsdirektoratet fremhever i en fersk kunnskapsoppsummering at det er behov for mer forskning om fravær (Kjeøy og Lysvik 2023). Det meste som finnes av forskning på feltet setter søkelys på skolen, elevene selv og/ eller foresatte. Det finnes ikke så mye forskning på hvordan PPT håndterer og tenker over skolefravær. Jeg mener det er et viktig område å se nærmere på, fordi PP-tjenesten fremstår som svært sentrale i arbeidet med fraværssaker. Jeg har i min masteroppgave derfor valgt å intervju PP- rådgivere.

PPT har en overordnet rolle, og skal både gi råd, og i noen tilfeller samle informasjon fra flere instanser for å få et helhetlig bilde av problemet, slik at de kan sammenfatte en sakkyndig vurdering. For å få dette til må de samarbeide godt med alle involverte. Joachim Kolnes (2023) har forsket på PP-tjenestens rolle, og fremhever at samarbeid er nøkkelen for å utvikle kunnskapen de legger til grunn i sine sakkyndige vurderinger. Videre viser han til at det finnes mangler i samarbeidet mellom instanser, samt at elevenes stemme ofte blir lite vektlagt. Dette var noe som ble tydelig også blant mine funn.

«Det som jeg synes er mest vanskelig er jo at skolen av og til har en tendens til å peke på at dette er mest helse, så er skolen det sekundære, på en måte. Av og til kan du oppleve at de skyver litt på det. Og så kan det jo være ofte at foreldre peker på ting i skolemiljøet, og så blir det en sånn klinsj da, i skolen. De kan skyte litt på hverandre. Så blir vi i PPT stående litt mellom barken og veden, og så må vi prøve å finne på noe lurt da (ler).»

Informanten min viser her at det ofte kan oppstå en konflikt mellom skole og hjem, og at det kan gjøre det vanskelig å få tak i og fremheve elevens stemme, fordi de andre stemmene blir så høye og tydelige. Slike høye og tydelige stemmer har jeg selv opplevd å få servert i møter da jeg jobbet i pp-tjenesten. Utsagn som «*det er foreldrenes skyld at barnet ikke kommer på skolen, den familien er helt håpløs*», og «*PP-tjenesten kan ikke gjøre noe før barnet faktisk kommer på skolen*» har bidratt sterkt til at jeg bestemte meg for at holdninger var noe jeg ville se nærmere på.

2.0 Teoretisk forankring og utvikling av problemstilling

2.1.1 “What’s the problem represented to be?”

Å se på holdninger hos enkelte vil ikke nødvendigvis gi oss den kunnskapen vi trenger, og å peke fingre har heller aldri ført oss videre. Derfor gikk jeg til forskningslitteraturen hvor jeg ble introdusert for Carol Bacchis analysemetode «What`s the problem represented to be?» (WPR) (2009) og Michel Foucaults diskursbegrep og analyse. Dette gav meg muligheter til å analysere ikke bare holdninger, men også språket som blir brukt. Carol Bacchi (2009) bruker begrepet *problemforståelser*. Hvordan et problem fremstilles, forståes og snakkes om gir oss *bakgrunnen* for forståelsen (eller holdningen). Dette vil videre gi oss en forståelse for hvilken diskurs de tilhører. Diskurs beskrives av Foucault som en samtale (eller tekst) som kommer

frem i en bestemt historisk, kulturell eller sosial kontekst. En diskurs danner kunnskap og sannheter som former den sosiale virkeligheten, fordi menneskene snakker og handler innenfor disse diskursene. Dermed fremkommer det mønstre som gjentas til de blir så sterke at vi oppfatter dem som naturlige og objektive. Vi tenker det er sunn fornuft, og tar det for gitt at det er slik (Baker, 2021). Gjennom en diskursanalyse får vi innsikt i hvordan mennesker forstår sin virkelighet gjennom måten de uttrykker seg på. Et eksempel på dette er hvordan vi snakker om problematisk skolefravær i dagens samfunn. Skolefravær har de siste årene fått stor oppmerksomhet i media, i skolene, og på forskningsfeltet. Framtiden speiler et strammere arbeidsmarked, hvor elever med fullført utdanning og lite skolefravær vil bli foretrukket. Fordi vi ser denne fremtiden, er det et stort fokus på og ønske om å hjelpe dem som ikke mestrer skolehverdagen (Havik, 2018, s.16). Fravær blir altså til et problem gjennom måten vi snakker om- og behandler det på (Frydenlund, 2022, s. 73). På bakgrunn av dette ønsker jeg å se nærmere på hva PPT sier og gjør i sitt arbeid, for å bedre forstå konteksten hvor holdningene, som jeg først var interessert i, kommer fra. Det gir meg følgende problemstilling:

En utforskning av problemforståelser som kan finnes i pp-rådgiveres forståelse av skolefravær, med fokus på samhandling og tidlig innsats.

Sistnevnte fokus i problemstillingen har jeg valgt på bakgrunn av at samhandling og tidlig innsats ble fremhevet av informantene mine som avgjørende for å hjelpe elever som strever med skolefravær.

2.1.2 Samhandlings- og tidlig innsatsproblem

I analysen av intervjuene var problemet med samhandling det som ble aller mest fremtredende for meg. I samfunnsvitenskapen beskrives samhandling ved at vi utveksler verdier og/ eller tjenester. Videre er man gjensidig avhengig av hverandre og tar hensyn til hverandres handlinger, og det utvikles forpliktelser med tanke på hvem som gjør hva (Martinussen, 1986). Flere av informantene mine forteller om erfaringer hvor samhandlingen blir vanskelig. *Det skjer av og til noe med tillitten, det skjer noe med kommunikasjonen, og det er noe med en skylddeling*, forteller en informant. En annen synes at helsefokuset får for stor plass når helsesykepleiere deltar i arbeidet, og en tredje forteller: *Å sitte på hver sine tuer og skyte på hverandre, eller forvente at alle andre skal gjøre arbeidet, er det som regel lite nytte i.*

Problemet tidlig innsats beskrev informantene mine slik; *Det viktigste vi gjør i PPT er å komme tidlig i kontakt og bidra. Slik at ungene får rett hjelp der de er, så tidlig som mulig.*

Videre blir utsagn som dette knyttet til systemarbeid og organisasjonsutviklingsansvaret som pp- tjenesten har. Leder må legge til rette slik at de ansatte får tid og mulighet til å gjøre denne jobben; å styrke skolenes kompetanse til å jobbe forebyggende med skolefravær.

2.1.3 Tidligere forskning

Jeg ser til forskningslitteratur fra Knage (2020) og Frydenlund (2022) når jeg tror at samhandlingsproblemet kan ha noe å gjøre med de diskurser man tilhører. Knage (2020) støtter seg til Foucault (1977) og Butler (1993) som sier noe om hvem de ulike instansene og elevene er og har mulighet til å være, og hvordan de blir forstått i den konteksten de befinner seg i. Vi snakker her om subjektposisjoner som oppstår, og som påvirker både eleven som ikke er på skolen og de rundt. Det er ikke kun elevens individuelle forutsetninger som ligger til grunn for fraværet, men eleven i relasjon til sin kontekst, sine medelever og sine lærere (Knage, 2020, s. 30). Man er alltid noe i relasjon til *noen*, som for eksempel til klassekamerater, de voksne som jobber på skolen og foreldre. Og så er man også i relasjon til *noe*; til sosiale medier, til utforming av klasserom, økonomiske rammer i kommunen og så videre. Disse forholdene utvikler seg og påvirker hverandre, og gjør noe med hvordan eleven opplever at han eller hun har mulighet til å være. Det gjør også mye med hvordan vi som jobber i laget rundt opplever eleven (Knage, 2020 s. 31). Det samme gjelder for hvordan de ulike tjenestene opplever hverandre i samhandlingen. PP- tjenesten er i relasjon til noen og noe de også, og de blir den tjenesten det er mulighet for- og forventet av dem å være.

Frydenlund (2022) viser til forskning fra Mulvani (1989) som fremhever at de ulike profesjonene og deres relaterte tenkemåter er med på å konstituere problemene de skal løse. Hver profesjon/ instans/elev som er involvert i samarbeidet kommer til møter med ulike interesseområder. De ser forskjellige måter å forstå fravær på, og derfor møter de, handler og vektlegger de ulike deler av det som kommer frem (Frydenlund, 2022, s. 70). De er dermed med på å forme problemet de skal løse. Et eksempel på dette kommer frem under ett av intervjuene mine hvor rådgiveren forteller hun er veldig opptatt av barn med nevroutviklingsforstyrrelser og skolefravær. Hennes erfaring sier at barn med autismspekterforstyrrelser, ADHD og tourettes syndrom er overrepresentert på området, og det at hun trekker frem dette som det første hun tenker på, gjør noe med hennes måte å møte

og forstå skolefravær på. «*Det viste seg at gutten ikke hadde tilpasninger ut fra sin autisme. [...]Det var jo en grunn til at han ikke kom på skolen, for han kunne jo ikke make å være der. Det var for stressende for ham. De sakene der synes jeg vi i PPT skal prioritere.*» Bacchi (2009; Frydenlund, 2022, s. 70) argumenterer for at slike utsagn, tanker og arbeidsmåter kan studeres nærmere ved å undersøke de underforståtte problemrepresentasjonene som kommer til syne.

Jeg har valgt å bruke nyere forskning, og har funnet Frydenlund og Knages avhandlinger og artikler veldig relevante. Dette fordi de også bruker Carol Bacchis WPR, og de knytter forståelsen til Foucault og det poststrukturalistiske perspektivet, som har likheter til det sosialkonstruktivistiske perspektivet som jeg har valgt å bruke. De skiller seg fra annen forskning ved at de ser på antagelser rundt fravær, hva som ligger til grunn og gjør fravær til et problem, og hvilken behandling fravær får på bakgrunn av det. Det er dette fokuset jeg også har valgt å ha, og derfor forholder jeg meg hovedsakelig til dem. Det er en begrensning i min oppgave fordi jeg ikke får diskutert andre perspektiver, som for eksempel Kearneys eller Haviks, som i sin forskning allerede har akseptert fravær som et problem, og ser mer mot hvordan fraværproblemet kan løses.

Underveis i arbeidet med min masteroppgave dukket også Joachim Kolnes (2023) nye avhandling opp som et viktig bidrag. Han har gjort en eksplorerende studie av samarbeidsutfordringer som oppstår ved systemretting av sakkyndighetsarbeidet, og det gav meg mye som var gjenkjennbart. Resultatene hans beskriver blant annet at rolleforvirring, mistillit og motstridende forventninger i samhandlingen leder til et manglende fokus på mobiliseringen av de involverte instansenes kunnskap om elevens behov. I tillegg har han funnet ut at elevens opplevelse av skolesituasjonen er noe av det som blir minst vektlagt. Jeg har funnet det nyttig og utfyllende å bruke Kolnes resultater opp imot PP-rådgivernes uttalelser for å få et bredere blikk på hva som ligger til grunn for PP-rådgivernes problemforståelse.

Kolnes avhandling kan ha gitt meg begrensninger i form av at den er knyttet til systemrettingen av sakkyndighetsarbeidet. Den er avgrenset til å handle om de samarbeidsutfordringer som oppstår mellom skole og PP- tjeneste, i hovedsak, og skal bidra til en bedre utvikling av praksis med tanke på inkluderende opplæring for elever med behov for spesialundervisning (Kolnes, 2023, s. V). Avhandlingen sier lite om saker som omhandler skolefravær direkte.

2.1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I dette og foregående kapittel har du lest om bakgrunn for valg av tema, kontekst, hensikt og relevans, samt teoretisk forankring og utvikling av problemstilling. Metode, utvalg, etiske refleksjoner og analyse blir presentert i kapittel tre, og resultat i kapittel fire. Diskusjon finner du i kapittel fem. Du vil også finne deler av diskusjonen i kapittel fire, fordi det skal svares på spørsmål hentet fra Bacchis metode (2009), og disse spørsmålene krever argumentasjon. Metoden blir ytterligere presentert i neste kapittel.

3.0 Metode og utvalg

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Forskningsdesignet på studien min er kvalitativt. Dette for å oppnå en dypere forståelse for sosiale fenomen, som i mitt tilfelle er skolefravær. Formålet er å få tykke beskrivelser fra PP-rådgiverens perspektiv når de arbeider med skolefravær. Jeg har benyttet meg av semistrukturert intervju som metode, for å få innsikt i de måter informantene erfarer og snakker om fravær på (Thagaard, 2018, s. 12). Dette for å se om det finnes gjentakende mønstre i hvordan skolefravær blir fremstilt. Gjennom måten de uttrykker seg på vil jeg analysere meg fram til hva slags diskurs de tilhører, og hva det gjør med problemforståelsen deres.

3.1.2 Godkjenninger, utvalg og rekruttering

Før jeg gikk i gang med forskningen søkte jeg, og fikk godkjenning fra Sikt for å sikre personopplysningene i studien (Vedlegg 1). Jeg søkte også FEK, som vurderer den forskningsetiske forsvarligheten. Godkjenning herfra finnes som vedlegg nummer 2. For å få tak i informanter mailet jeg PPT-ledere i ulike kommuner med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Fra fordommer til forståelse i skolefraværssaker». Vedlagt eposten lå informert samtykke (se vedlegg 3), hvor informasjon om prosjektet var beskrevet. Leder videresendte eposten til sine ansatte, og de som var interessert tok kontakt med meg. I flere av kommunene jeg var i kontakt med hadde jeg tidligere kollegaer med kjennskap til leder, som bidro med kontaktinformasjon. Det felles bekjentskapet ble nevnt i forespørselene, og fungerte som et bindeledd. Jeg opplevde at det åpnet for en mer positiv innstilling til å delta.

I den første kommunen fikk jeg raskt svar fra tre rådgivere som ønsket å delta. Det kan handle om at PP- tjenesten hvor jeg arbeidet tidligere har et nært samarbeid med denne kommunen. I tillegg fikk jeg tilbakemeldinger fra intervjuobjektene på at de syntes temaet og tittelen var svært relevant for dem. De hadde et ønske om at intervjuene skjerpet dem på noen områder, og at de kanskje kunne tilegne seg noe ny kunnskap. En informant fortalte at hun hadde lest handlingsplanen med et kritisk blikk før jeg skulle komme, og at de innad i tjenesten stilte litt nye spørsmål etter invitasjon om å delta i forskningen kom. I tillegg var to av tre av intervjuobjektene selv under utdanning på masternivå, og de ønsket å bidra fordi de var i samme situasjon.

Videre gikk det litt trått med å få kontakt med ledere og informanter. Jeg mailet flere kommuner uten å få svar. Det gikk noen uker og flere forespørsler til før de to siste informantene kom på plass. De kom fra en annen kommune og et annet fylke enn de tre foregående informantene. På grunn av sykdom ble de siste to intervjuene tatt via videomøter. De første ble tatt på informantenes egen arbeidsplass. Jeg husker jeg var bekymret for om det ville bli et mer distansert og upersonlig intervju via video, men det jeg satt igjen med var at intervjuobjektene fikk mer taletid uten avbrytelser i form av bekreftende ord som «ja» og lignende. Det kan hende at videointervjuene er mindre påvirket av meg som forsker.

Alle informantene mine tilhørte samme kjønn, men de hadde ulik alder, utdanning, arbeidserfaring og fartstid i tjenesten. Det gjorde at jeg fikk brede og varierte innfallsvinkler og svar på mine spørsmål. Temaet skolefravær engasjerer mange, og jeg fikk en opplevelse av at mine informanter var blant de mest engasjerte. Dette kan ha påvirket hvilke problemforståelser som kom frem; f.eks. «mangel på system- problemet». Informantene mine har vært involvert i flere skolefraværssaker, hvor systemet fungerer godt på enkelte skoler, men ikke på alle. Siden de er erfarne, vet de hva de savner og hva som burde fungert bedre. Mangel på kunnskap innad i tjenesten ble ikke nevnt som et problem. PP- rådgiverne jeg snakket med var tydelige og trygge i sin rolle som rådgivende instans når det gjaldt skolefravær. Mangel på engasjement ble derimot nevnt. En av informantene opplevde at ikke alle i tjenesten brant like mye for temaet. Hun sa at jeg ville fått mer varierte inntrykk dersom jeg hadde deltatt på en intern drøfting. Det tror jeg også, siden jeg selv har registrert ulike måter å se på og snakke om skolefravær mellom egne kollegaer.

3.1.3 Intervju

Det var satt av 45 minutter per intervju, men i alle intervjuene brukte vi nærmere 60 minutter på å komme gjennom spørsmålene. Informantene signerte informert samtykke i forkant. Intervjuguiden (se vedlegg 4) var klar på forhånd, men jeg gav meg selv lov til å avvike fra rekkefølgen, samt stille oppfølgingsspørsmål dersom det fremkom noe jeg ønsket å vite mer om. Dette skjedde under samtlige intervjuer. Jeg gjentok ord eller setninger som ble brukt, som for eksempel *tidlig innsats*, *fastlåst problem*, eller *viktigheten av å høre til i et fellesskap*. Informantene forklarte da mer utfyllende hva de mente ved å bruke akkurat disse ordene. En del av spørsmålene jeg stilte var kritisk formulerte. Dette for å få frem informantenes tydelige standpunkt i forhold til etablerte strukturer som finnes i samfunnet (Thagaard, 2018, s.39). Tydelige svar gir tydelige beskrivelser, og passer dermed godt til Bacchis analysemetode.

Intervjuene ble tatt opp ved bruk av nettskjema. Nettskjema transkriberte for meg, men det var behov for flere gjennomganger med lytting og ren-skriving for å få teksten riktig ut fra det som ble sagt. Den ferdige transkriberte teksten har vært mitt datamateriale. I tillegg har jeg sett på to handlingsveiledere/ planer for skolenærver som informantene delte med meg. Handlingsveilederne/ planene ble tatt med for å se problemforståelsene opp mot intensjonen den hadde.

3.1.4 Valg av analysemetode

Når jeg skulle analysere datamaterialet valgte jeg å bruke diskursanalyse. Diskurs og analysen av den hører hjemme i samfunnsvitenskapen, og i min masteroppgave velger jeg å knytte den til sosialkonstruktivismen. Sosialkonstruktivismen beskriver virkelighetsforståelsen til mennesker som kontinuerlig formet av situasjoner, opplevelser og hvem man kommuniserer med (Tjora, 2020). I studien min kom en av informantene med et godt eksempel på nettopp dette. Hun beskrev hvordan kollegaer på en arbeidsplass hadde lavere terskel for å gi fritak fra opplæringsplikten, hvorpå den andre arbeidsplassen sjelden gav elevene fritak. Dette handlet om hvordan de så fysisk sykdom opp mot psykiske lidelser. Det ene arbeidsstedet sidestilte dette i større grad enn den andre. Her ser vi hvordan likt lovverk skal følges, men så oppstår det ulike problemforståelser fordi vi blir farget og formet av dem vi omgås med, det vi opplever, og de situasjoner vi kommer i.

Diskursanalyse er ofte brukt til å analysere intervjuer, og legger vekt på at meninger som kommer til uttrykk i intervjuet, er sterkt preget av den konteksten personene som deltar etablerer seg imellom (Thagaard, 2018, s. 121). Informantene mine opplever sin virkelighet som sann, riktig og nødvendig, fordi det er slik rollen deres som PP-rådgiver har blitt for dem. Foucault beskriver det som deres viten. Med viten mener han kunnskap som blir formet i en dynamikk mellom de posisjonene som oppstår når de sees sammen med objektet. Posisjonene jeg snakker om er PP- rådgiverne i møte med andre fagpersoner, og objektet er skolefraværsproblemet. Det er samspillet mellom makt og viten, og effektene dette samspillet gir som har gitt meg grunnlaget for analysen min (Hammer 2017).

Gjennom analyseprosessen har jeg støttet meg til og brukt Carol Bacchis tilnærming kalt «What`s the problem represented to be?» (WPR) (2009). Bacchi mener at vi er styrt gjennom hvordan vi ser på problemer. Som eksempel kan vi se på problemet som blir nevnt av en av informantene; at det ikke er lov å sykemelde elever. Hun sammenligner en sykemelding av elever med å si til en med anoreksi «*at de bare kan slutte å spise en måned- det går fint det*». Vi trenger videre å fordype oss i denne problematiseringen gjennom å analysere hva fremstillingen av problemet inneholder. Rådgiveren, som kom med uttalelsen, forholder seg blant annet til Opplæringsloven (1998), som sier at alle elever har krav på, og en plikt til, å gå på skolen, og at det er helt krise dersom en elev blir hjemme hele 8. klasse, for eksempel. Vi vil så ha behov for å granske omgivelsene og den effekten en fremstilling et problem som dette gir (Bacchi, 2009, s. 25). Omgivelsene forventer tilstedeværelse, og effekten dette kan gi er at eleven kan bli presset til å gå på skolen. Presset kan føre til ytterligere aversjon, og forverre fraværsproblemet. På den andre siden kan det gi den hjelp og støtte foresatte trenger for å få eleven til å gjennomføre sin skolegang, samtidig som han/ hun kan få hjelp til å løse eller håndtere det som forårsaker skolefraværet.

Carol Bacchis fremgangsmåte består av seks spørsmål som vil kunne bidra til å avdekke implisitte antakelser om skolefravær. Spørsmålene hennes oversatt til norsk er;

1. *Hvordan er problemet fremstilt?*
2. *Hvilke forutsetninger underbygger fremstillingen av problemet?*
3. *Hvordan har denne fremstillingen av problemet oppstått?*
4. *Hva er ikke problematisert i denne fremstillingen av problemet?*
5. *Hva er effekten av denne fremstillingen av problemet?*

6. *Hvor og hvordan har denne fremstillingen oppstått, blitt formidlet og forsvart? Hvordan stille spørsmål til problemet? Kan tankene rundt problemet forstyrres og erstattes?*

(O'Toole og Devenney, 2020 s. 105)

Måten jeg har valgt å besvare spørsmålene på er noe friere enn slik de er representert overfor, og det er ikke alle spørsmål jeg har valgt å svare på. Dette fordi jeg måtte foreta en utvelgelse som passet min oppgave med tanke på antall ord, og fordi det gav meg muligheter til å gå i dybden på de spørsmålene jeg mener løfter problemstillingen min. I kapittel 4.1 «Problem og antagelser» tar jeg for meg spørsmål 1 og 2. Kapittel 4.2 «Kontekst og PPT-diskursen» svarer i hovedsak på spørsmål 3. I kapittel 5 ser jeg på spørsmål 5, samt hvordan Bacchis spørsmål gir meg svar på problemstillingen.

3.1.5 Analyseprosessen

Målet med analysen min var å utforske problematiseringer, og se dypere på antagelser, begrensninger og effekter av det som blir sagt (Bacchi, 2012; Cort og Larson, 2024).

Tolkningsteorien som oppstår på bakgrunn av WPR- tenkningen består av forslag til å gjøre noe. Dette «noe» indikerer at vi har meninger om hva som bør endres, og dermed hva som anses for å være et problem (Cort og Larson, 2024). Analysen min begynte med nettopp dette, og foregikk på denne måten. Jeg leste datamaterialet mitt og fant blant annet at «*Vi må passe på at de (les; elevene) har det bra på skolen. Selvfølgelig må en det. Og det er skolens oppgave*». At skolen må passe på at eleven trives er dette «noe». Det som gjør at barn trives på skolen må i noen tilfeller gjøres noe med, derav har vi et trivselsproblem. De resterende problemene jeg fant på denne måten var:

Alle problemene	
At elevene får faglige hull- problem	Diagnoseproblem
Samhandlingsproblem	Individforståelsesproblem
Mangel på system- problem	Komme i posisjon til å kartlegge- problem
Fastlåste problem	Risiko for å falle utenfor- problem
Mangel på tiltak- problem	Rutineproblem
Avstandsproblem	Motivasjonsproblem

Mangel på robusthet- problem	Økonomiproblem
Interesse for skolefravær- problem	Et økende problem
Overgangsproblem	

Ut fra alle problemene som kom frem, var det mange jeg hadde lyst til å undersøke nærmere. Jeg måtte ta et valg, og valget falt på disse to:

1. Samhandlingsproblem
2. Tidlig innsats- problem

Utvelgelsen foregikk ved at jeg så hvilke problem som ble mest fremtredende. Deretter forsøkte jeg å se hvilke problem som kunne sees sammen med hverandre. Dette for å få en rød tråd i studien min, og for å få en dypere forståelse for et stort tema fremfor flere små. I analysen av datamaterialet fant jeg gjentakende mønstre, som jeg sorterte videre i underkategorier. Da jeg begynte å samle funnene og skrive om dem, så jeg at de hadde flytende overganger. Underpunktene ble ikke like synlige lenger, men de var likevel en viktig del av analysen for å hjelpe meg å finne mønster i utsagnene. Slik så de ut:

Overordnet problem	Underpunkter			
Samhandlingsproblem	Ansvar	Ulikt språk og forståelse	Handlings-veileder/plan	Elevens stemme
Tidlig innsats- problem	Framtid		Utenforskap	

3.1.6 Refleksivitet, transparens og troverdighet

I kvalitativ forskning er det ikke mulig å gjenta en studie med identiske resultater, siden forskningen er påvirket av min rolle som forsker. Fremgangsmåten jeg har valgt og mine tolkninger har stor betydning for hvilket datamateriale som har blitt produsert. På bakgrunn av dette bruker jeg begrepene refleksivitet og transparens for å få frem studiens reliabilitet/ troverdighet (Leseth og Tellmann, 2018, s. 22-23). Refleksivitet krever refleksjon over egne holdninger, hvordan de kommer til syne, og hvordan jeg med dette kan ha påvirket informantene. Dette er ytterligere beskrevet i kapittel 3.7. Med transparens viser jeg til

hvilken kontekst jeg og informantene var i, hvor deltakende de var, hvordan innsamling av datamaterialet ble utført, samt hvor detaljert transkripsjonen ble gjort. Det viser jeg til i kapittel 3.2 og 3.3. Troverdigheten skal gjennom hele oppgaven komme til syne gjennom tykke beskrivelser, og datamaterialet er godt brukt for å vise og fremheve funnene mine, fremfor å kun fortelle om dem (Tracy & Hinrichs, 2017, s. 6). Meningen har ikke vært å komme frem til én sannhet eller virkelighet, men å være åpen og ærlig rundt min bakgrunn og bias, og se på hvordan dette har påvirket analysen og resultatet av den (Tracy & Hinrich 2017, s. 5).

PPT- diskursen som er presentert i denne oppgaven har kommet frem gjennom bruk av diskursanalyse og WPR- metoden. Veilederen min har fungert som en god støtte i dette arbeidet, og sammen har vi sett på og drøftet teori, utsagn, problemforståelser, underpunkter og antagelser. Samtidig har det ved flere anledninger vært en ensom prosess som for det meste har vært påvirket av meg og mine refleksjoner. Selv om jeg har forsøkt å ta et skritt tilbake, og se det hele fra et nøkternt samfunnsperspektiv, så er diskursen og de tilhørende problemforståelsene valgt ut av meg. Informantene jeg brukte er påvirket av at det var akkurat jeg som intervjuet dem, og min problemforståelse kan ha påvirket deres svar. Det kan også ha oppstått såkalte «blinde flekker», som jeg ikke har sett eller spurt om, fordi jeg ikke har sett i den retningen. Jeg har ikke egen erfaring med bekymringsfullt skolefravær eller oppfølging fra PP- tjenesten, så jeg kan ikke se at resultatet har blitt påvirket av noen form for bias i den sammenheng. At jeg tidligere har arbeidet i PP- tjenesten kan ha ført til en større forståelse for deres arbeid når det kommer til samhandling og tidlig innsats.

3.1.7 utfordringer ved å forske i et fagfelt jeg tidligere har tilhørt

I min rolle som forsker har jeg syntes det har vært utfordrende å ikke kommentere svarene jeg fikk. Dette på grunn av min arbeidserfaring og mitt engasjement for temaet. Måten spørsmålene mine ble stilt på, mine smil, nikk og innspill har helt klart påvirket informantene. Det gjorde seg gjeldende blant annet da vi snakket om oppvekstteam på skolene. I oppvekstteam sitter fagpersoner med høy utdanning. Verken foreldre eller lærere er representert. Jeg undret meg over om de så på seg selv som et ekspertteam, hvor på informanten lo og sa at «*ja, det burde vi jo kalle oss*». Jeg lo også, og tolket det dit hen at vi begge syntes det var dumt å ha møter uten de som er tette på eleven. Informanten forklarte videre at det kunne oppstå problemer når tiltak og forslag til løsninger skulle gå tilbake, da gjennom flere ledd. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

Videre så jeg at datamaterialet jeg fikk besto av faguttrykk og ytringer som ofte blir brukt innenfor PP- tjenesten og oppvekstsektoren. Informantene var klar over min fortid i PPT, og jeg opplevde at de snakket et fagspråk som de visste jeg hadde vært en del av og kunne. På bakgrunn av dette har jeg hele tiden måttet vurdere om intervjuobjektene svar ble tilpasset den diskurs de opplevde at jeg representerer, eller sin egen, og jeg har bevisst sett etter egen påvirkning under intervjuet i analysen (Thagaard, 2018, s. 122). Siden jeg hadde kjennskap til PP- tjenestene hadde jeg høye forventninger til deres kunnskapsnivå og erfaringer. Det gjorde til at jeg opplevde å få utfyllende, gjennomtenkte og engasjerte svar. Å tenke positivt og ta imot informantenes svar med denne innstillingen kan ha ført til at jeg så det som kom frem på en noe ukritisk måte. Diskursanalysen og WPR- metoden åpnet opp for et mer kritisk blikk.

4.0 Resultat

4.1 Problemet og antakelsene

Ved å bruke Carol Bacchis spørsmål «*Hvordan er problemet fremstilt?*» og «*Hvilke forutsetninger underbygger fremstillingen av problemet?*» har jeg fått mulighet til å se på problemets hva, hvordan og hvorfor; Hva er det som blir sagt, hvordan sies det, og hvorfor er nettopp dette viktig for PP- rådgiverne og deres arbeid? I mitt datamateriale fant jeg blant annet at god samhandling og tidlig innsats blir representert som en del av løsningen. Da sier det oss at mangel på samhandling og tidlig innsats er en del av problemet.

4.1.1 Samhandlingsproblemet

Samhandling er et vidt begrep, som jeg i analysen måtte dele opp for å finne klarhet i hva det egentlig handlet om i mitt datamateriale. Derfor vil jeg presentere problemet gjennom underpunktene som kom frem, som var ansvar, ulikt språk og forståelse, handlingsveileder/ plan og elevens stemme.

4.1.1.1 Ansvar

Et av spørsmålene jeg stilte under intervjuet var: «*Hvem tenker du har ansvar for å hjelpe eleven som strever med skolefravær?*» Samtlige informanter nevnte at dette var et felles ansvar. Skolen, elevene og foreldrenes ansvar ble trukket fram, deretter ble kommunens øvrige instanser nevnt og sidestilt med dem. «*Alle som er i laget rundt har et ansvar... [...] Så*

det er vanskelig å peke ut at noen har ansvaret, synes jeg. Det er liksom et felles ansvar.»

Informanten fremhever at det er ikke noen som har mer ansvar enn noen andre. Med denne fremstillingen kommer det til syne noen uheldige sideeffekter (Hammer, 2017). Et velkjent problem for denne type ansvarsfordeling er at ingen tar eierskap eller et overordnet ansvar for problemet. Dette opplevde pp-rådgiverne som et problem de måtte jobbe med.

«...vi må være mye bedre med ansvarliggjøring av alle involverte, det tenker jeg er viktig. Er du i et møte så har du ansvar for at det skjer noe utvikling, at det skjer noe i etterkant. Og det savner jeg litt.»

uttaler en annen informant. Videre legger hun frem en idé om at samarbeidet mellom helse og oppvekst *må* bli bedre. Som nevnt er man i samhandlingsprosessen gjensidig avhengig av hverandre og tar hensyn til hverandres handlinger, og det utvikles forpliktelser med tanke på hvem som gjør hva (Martinussen, 1986). Når PPT påpeker at alle har et ansvar og det viser seg at det er vanskelig å få alle til å ta det ansvaret, kan denne gjensidige avhengigheten bli en hemsko for dem. Dette er relevant for min problemstilling, siden det viser til en problemforståelse som mener at god samhandling og ansvarliggjøring av alle involverte er en del av løsningen i skolefraværssaker.

4.1.1.2 Ulikt språk og forståelse

En av informantene forteller videre at samhandlingsproblemet også kan komme av at vi snakker ulikt språk.

«Vi tror vi snakker samme språk, men vi gjør ikke det. Vi har ulikt språk, så vi forstår ting ulikt. Og det blir litt sånn dytting. Det er ikke vårt, det må helse ta. Helse sier det ikke er vårt, det må skole ta.»

Antagelsen som ligger bak dette, forteller at et mer felles språk og forståelse kan bedre samhandlingen. Det viser seg at når flere instanser har et felles ansvar kan det blant annet føre til at noen trer mer fram, men det kan også skje at andre trekker seg tilbake. Det kan føre til skjevhet i arbeidsfordeling, og noen kan begynne å dytte problemet i andre instansers retning. Strand og Svarstad (2024) peker i sin studie på noe lignende. Nemlig at når et fraværproblem fremstår vanskelig eller umulig å løse så er det en tendens at det kobles på flere instanser, bare

for å gjøre noe. De skriver at dette kommer frem fordi flere av instansene er lovpålagt å gjøre noe. Samtidig har det også noe å gjøre med antagelsen om at fravær ofte fører til noe negativt. Dette kommer jeg nærmere inn på under tidlig innsats- problemet. Ser vi på uttalelsene fra mine informanter, ser vi at det er mange av de samme tingene på spill.

«Vi føler kanskje i kommunen at vi mangler noen som kan komme inn når det har gått seg skikkelig fast. [...]vi prøver jo å bruke de ulike instansene, de vi har tilgjengelig, som kan bistå. [...]for det er jo saker vi ikke får det helt til i. Det er jo et behov som vi ikke helt klarer å finne ut av, hvordan vi kan løse det.»

Dette sitatet antar at mulighetsrommet for skolefraværssaker kan oppleves større ved at flere instanser bidrar. PP-rådgiveren opplever å mangle en instans, eller en kompetanse, som kan hjelpe dem med det de ikke får til. Kolnes (2023) skriver i sin avhandling at manglende kompetanse er en kjent stressfaktor som påvirker samhandlingen. Det kan føles stressende å stå i en situasjon som hjelper, hvor du kanskje ikke helt vet hva du skal gjøre, eller du må stå til ansvar for noe du ikke har den riktige kompetansen til. Videre skriver han at manglende kompetanse må anerkjennes for at det tverrprofesjonelle samarbeidet skal fungere (Ball og Andersen- Butcher, 2014; Kolnes, 2023). Dersom dette snakkes om, anbefales instansene rundt å møte det med en grunnleggende relasjonell tillitt preget av omsorg, varme og empati. Dette beskrives som en forutsetning for å kunne tilegne seg og dele kunnskap og erfaringer (Fonagy og Allison 2015; Kolnes, 2023). Problemforståelsen til rådgiverne antar at god nok kompetanse er en forutsetning for å løse skolefraværproblemet. God nok kompetanse sammen med en trygg og inkluderende delingskultur, kan igjen bidra til at vi får et mer felles språk og forståelse.

4.1.1.3 Handlingsveileder/ plan

Antagelsen om at mulighetsrommet oppleves større ved at flere instanser bidrar kan en finne noe støtte til i handlingsveileder/ plan for bekymringsfullt skolefravær. Handlingsveilederen/ planen beskriver likevel mange ting som skal gjøres før en kobler på andre instanser. Fravær skal føres, det skal tas kontakt med foresatte, og ledelsen skal informeres. Videre skal det kalles inn til møte, det skal kartlegges og dokumenteres, samarbeidsavtale opprettes, tiltak iverksettes- og evalueres etter en tid. Så skal en vurdere å involvere andre samarbeidspartnere. Informantene mine ytret at de gjerne ønsket å være med på drøftinger før sakene var kommet så langt, og flere av dem nevnte en løsning på dette ved at skolefraværssaker kan meldes opp i

noe de kaller oppvekstteam. Oppvekstteam består av skolens ledelse, spesped- koordinator, helsesykepleier, en representant fra familiesenteret, og en til to rådgivere fra PPT. I mange tilfeller med skolefravær har dette teamet jobbet frem løsningsforslag og tiltak, men så viser det seg at det har generert nye utfordringer igjen.

«Det vi har drøftet i oppvekstteamet skal formidles til de det egentlig gjelder. Noen ganger er det sånn at man føler veien er litt lang fra oppvekstteam til elev og lærere. Så da er man helt avhengig av de leddene som dette skal formidles videre i».

Informantens utsagn antar at veien eller leddene bør endres, eller sikres bedre, for å se til at informasjonen når fram til dem det gjelder. Så sees det at dynamikken mellom oppvekstteamet og lærer/ elev blir påvirket av en avstand og et skille. Skillet består av at deltakerne i oppvekstteamet har et annet, og kanskje høyere utdanningsnivå, og det er de som forsøker å finne ut av hvordan problemet skal løses. Deretter skal løsningen eller tiltakene presenteres for de som er nærmest på problemet; nemlig læreren og eleven. Denne ordningen gir en antakelse som er med på å rettferdiggjøre at de med størst faglig tyngde gis en større innflytelse på hva som er rett, framfor eleven selv eller læreren (Frydenlund, 2022). Kolnes (2023) viser til studier som tyder på at det er utfordrende for PP-rådgivere å forstå læreres hverdag i praksis, og andre studier viser at eksterne hjelpere i for liten grad klarer å gi den støtte som styrker de skoleansattes kapasitet for å hjelpe elevene. Disse tingene ser vi kommer til syne gjennom blant annet dette sitatet.

«Noen av lærerne synes det var litt sånn, ja men skal jeg ringe hjem? Når de har sendt melding og sagt at barnet er sykt, hvorfor skal jeg ringe hjem da? Virker ikke det på en måte som at vi er politi, liksom?»

Problemet informantens fremstiller er at enkelte lærere tenker det er noe annet enn det som står i handlingsveilederen/ planen som er riktig å gjøre. Informanten utdyper så at det blir utfordrende for PP- tjenesten å koble seg på dersom det innledende arbeidet ikke er gjort. Dette viser seg å være et viktig aspekt for min problemstilling, siden ekspertrollen rådgiverne har eller får i oppvekstteamet, påvirker hvordan de ser på fraværspørsmålet. PPTs virkelighet og viten er farget av at det å følge handlingsveilederen/ planen er en del av løsningen på skolefraværspørsmålet, og blir dermed satt tilbake i sitt arbeid ved at noen ikke har gjort sitt. Lærernes virkelighet og viten er ikke påvirket av at denne ringe hjem- dialogen er det

viktigste. Dermed sees det at problemet forandrer seg fra lærerperspektivet til rådgiverperspektivet ved at lærerens viten kolliderer med rådgiverens.

Denne kollisjonen mellom viten kan skape en motstand, og dermed medføre ytterligere problemer for PP-tjenesten, som en annen informant beskriver her: *«Det er jo noe vi har sett, at dersom fraværshåndtering har vært for slepphent¹, så har man sett at kontakten med foreldrene i etterkant har vært for slepphent... [...]Det hjelper ikke å ha rutiner hvis de ikke blir brukt.»* Implisitt forsterker rådgiveren dette med at en del av løsningen på problemet er å følge rutinene. Hun forteller at en av hennes kollegaer har vært med og laget denne handlingsveilederen/ planen, og at de drøfter skolefraværssaker og oppfølging av dem regelmessig. Lærerne har ikke samme nærhet til planen, slik jeg ser det, og det gir meg grunn til å tro at de da kan se annerledes på viktigheten ved å følge den.

Når handlingsplanen blir en del av løsningen og vi ser at de ulike fagpersonene ikke kan koordinere seg, ser vi at det oppstår nye problem. Alle tenker på hva som er viktig for dem i sine roller og yrker, men ser det ikke nødvendigvis opp imot hva som forventes av andre, og derfor får vi et samhandlingsproblem.

4.1.1.4 Elevens stemme

Handlingsveilederen/ planen legger i stor grad også vekt på å få med seg elevens stemme, og i den finnes det forslag til gode rammer for samtalen, formål, og spørsmål til både elev og foresatte. Samtlige av mine informanter fremhevet hvor viktig det er å få frem elevens stemme, spesielt i saker som gjelder skolefravær.

«Det er sykt viktig å snakke med dem, få deres synspunkt og perspektiv. For det er jo de det handler om, og det er en veldig viktig del av utredningen og av den sakkyndige vurderingen. Den er jo ikke gyldig hvis jeg ikke har et godt nok grunnlag til å gjøre en barnets beste-vurdering. Det har hendt at jeg ikke har kommet i posisjon til å snakke med en elev. Da er det veldig ofte foreldrene som ikke er trygge nok.»

Her fremstilles problemet som at det å ikke få tak i elevens stemme er noe som ikke er godt nok. Antagelsen det gir sier at eleven selv sitter på en del av løsningen for å løse

¹ Med dette uttrykket menes *slurvete arbeid*.

skolefraværproblemet. Og ut fra at rådgiveren understreker og utdyper det på den måten hun gjør, tror jeg hun forsøker å overbevise andre (her; meg) om hvorfor det er så viktig. Jeg tenker at hennes sterke overbevisning er farget av hennes posisjon som skolens nærmeste rådgiver og organisasjonsutvikler. En annen informant fikk spørsmålet om hvordan de egentlig fikk tak i elevenes stemme når han/ hun hadde satt seg til hjemme.

«Det er et godt spørsmål og det er kjempevanskelig. Og der har jeg lyst til å si noe om hvordan vi har lyst til å gjøre det, for vi har kanskje ikke helt fått det til. For vi jobber veldig mye med å få til barnets stemme, og at vi har et ansvar for å ha elevene der direkte. Jeg tror vi har jobbet oss litt for passive i arbeidet med å få tak i elevens stemme.»

Hun viser til at det av og til er forhold som gjør at PP- tjenesten ikke kommer i posisjon til å snakke med eleven. Informanten opplever at det er mer de kan gjøre for å få tak i elevens stemme, og hun forteller videre om flere måter å få tak i den på; ved bruk av videosamtaler, e-post, meldinger, eller gjennom foreldre. Jeg ser både menneskelig og materiell påvirkning på problemet. Det fører til en antagelse om at PP- rådgivernes posisjon og relasjon har mye og si, og kanskje mangler de et bedre verktøy, et bedre sted eller en annen tilnærming. En annen informant beskriver problemet med å få tak i elevens stemme fra en annen side:

«Så sant det ikke er helt spesielle forhold så skal eleven være direkte pratet med... [...]Det er jo noen saker hvor skolefravær kan handle om angstrelaterte ting. Det kan være saker hvor det er fryktelig mange instanser inne. Det kan være at de synes flere voksne er slitsomt, vanskelig og skummelt, så vi prøver jo å hensynte også.»

Problemet blir synliggjort gjennom å beskrive denne balansegangen de enkelte rådgiverne ofte står i. Her sees en antagelse om at rådgiverne har en frykt for å gjøre vondt verre. Elevens stemme kunne i dette tilfellet ha hjulpet oss med å finne løsningen, og fortelle oss om han faktisk syntes det var for mange instanser inne. At eleven ikke ønsker å uttale seg er også et språk som må leses, slik vi ser rådgiveren prøver på her.

Disse utsagnene og tankene er relevante for min problemstilling siden problemforståelsen rådgiverne har til skolefravær blir påvirket av elevens stemme; både om de får den frem eller ikke. De tenker den er helt vesentlig for å forstå hvorfor eleven har høyt skolefravær, og hva eleven selv ser på som en del av løsningen. Med dette ser vi en antagelse om at hele bildet av

elevens utfordringer må frem for å løse fraværsproblemet, og at elevens stemme er en del av dette bildet.

4.1.2 Tidlig innsatsproblemet

Tidlig innsats- problemet ble nevnt av flere informanter, og en beskrev det som det viktigste de gjør i PPT; å komme tidlig i kontakt og bidra. Svarene de gir rundt dette er ganske identiske. *«Vi må se på hvor viktig det er for PP- tjenesten å komme tidlig inn, slik at ungene får rett hjelp der de er, så tidlig som mulig.»* Antagelsen er at dersom PPT kommer tidlig nok inn, bidrar det til en løsning på problemet. Det at PPT kommer for seint inn må endres, derav har vi et tidlig- innsatsproblem. Framtid og utenforskap var underpunktene som kom frem under analyseprosessen.

4.1.2.1 Framtid og utenforskap

Under intervjuet spurte jeg *«hvorfor vi skal bry oss om skolefravær?»* og jeg fikk raskt sterke meninger og tydelige svar fra informantene: *«Å himmel og hav, det er jo kjempeviktig!» (ler)* Hennes fremstilling om hvorfor dette er viktig beskriver hun handler om livskvaliteten til det enkelte mennesket. Hun fremhever viktigheten av å undersøke hva som ligger bak fraværet, og at vi må legge til rette for at alle barn og unge opplever livskvalitet i sin skolehverdag. At fraværet for henne er forbundet med å miste livskvalitet, påvirker hennes måte å snakke om det på (Frydenlund, 2022, s. 73). Det kommer tydelig frem når hun forteller videre om hvorfor vi skal bry oss om skolefravær:

«Så vet vi også at skolefravær er roten til alt ondt, holdt jeg på å si. Skolefravær har høy risiko for drop out senere, de har høy risiko for å ikke ta utdanning, de har høy risiko for å havne i NAV- systemet, i forhold til uføre og tilrettelagt. De har høy risiko for å ikke bli produktive samfunnsborgere som har et godt liv.»

Når informanten forteller meg at skolefravær er roten til alt ondt, må det i andre enden gi en antagelse om at tilstedeværelse er roten til alt godt. Eventuelt kan vi se på tilstedeværelse som en nøytral eller preventiv handling opp imot *det som gjør ondt* (Frydenlund, 2021). På bakgrunn av denne måten å forstå problemet på jobber PPT proaktivt og kommer tidlig inn for å hjelpe skolene med å håndtere skolefravær. Underforstått ser jeg det som at rådgiverne blir skremt over hva fremtiden vil kunne bli dersom de ikke fikser skolefraværsproblemet

umiddelbart. Dette problemet skaper en antagelse om at de har et hastverk (Frydenlund, 2024). Et slikt hastverk kan gjøre samhandlingen mer utfordrende ved at de involverte kan hoppe over viktige ledd som å utveksle og drøfte verdier, tiltak og tjenester, eller vi glemmer forpliktelsen med tanke på hvem som gjør hva. Dette ser vi at en annen informant viser til her:

«Noen ganger er vi nok litt raske med å tenke tiltak, tiltak, tiltak. Og så kan det jo slå feil også. Før man på en måte har opplyst en sak godt nok. [...] Og hvis eleven ikke blir møtt godt nok av systemet er det jo en risiko for ytterligere skjevutvikling.»

Denne informanten er opptatt av å belyse saken fra flere sider, som jeg velger å knytte sammen med antagelsen som har kommet frem flere ganger, at hele bildet må frem for å løse fraværsproblemet. Dersom det ikke gjøres godt nok, fører det til at rådgiverne tenker på dette som et område hvor de kan gjøre vondt verre. Det antas at dette handler om hvordan eleven blir møtt og forstått av skolen og PP-tjenesten som system. Eleven kan bli møtt gjennom en forståelse av at han kanskje har en lærevanske, eller gjennom en forståelse av at mennesker er ulike og skolefravær kan handle om flere ting. I mange skolefraværstilfeller leter skole og PPT etter behovet for spesialundervisning, for å se om det er nettopp lærevansker eller noe annet som kan være årsak til fraværet. En informant fortalte *«Det første jeg gjør når jeg kommer inn på en ungdomsskole og eleven ikke kan lese... jeg utreder.»* Deres problemforståelse til skolefravær blir farget av denne måten å se elevene på, og antar at det å bli møtt og forstått handler om å finne årsaken til fraværet og dermed finne den rette intervensjon. Antagelsen forteller også at PP-tjenesten tenker at deres bidrag ofte viser seg å være en del av løsningen på skolefraværsproblemet. En intervensjon rettet mot årsaken kan altså løse fraværsproblemet. En informant fremhever hvordan nettopp dette har hjulpet elever som har strevd med bekymringsfullt skolefravær:

«Det at de ble utredet og fikk hjelp i forhold til dysleksien, så har det vært med og snudd det. At plutselig får de mer mestring og en annen forståelse av seg selv. Det er noen ganger små ting som skal til.»

Tidlig innsats- problemet fremstilles ved at noe må gjøres for å bedre forholdet for eleven umiddelbart. Dette *noe* kan være blant annet tilrettelegging, forståelse, lavere eller høyere krav og forventninger, eller sosial støtte for å oppleve mer tilhørighet til medelever. PPT er opptatt av at noe må skje, ting må undersøkes, eleven må få hjelp, og det må være fremgang i

handling og møter. Det sees at tidlig innsats- problemet gir flere av de samme utfordringene og antagelsene som samhandlings- problemet.

4.1.3 Oppsummering

Når jeg har sett på rådgivernes problemforståelse til skolefravær, med fokus på samhandling og tidlig innsats, har jeg sett gjentakende mønstre i måten de fremstiller problemet på. Det har gitt meg flere antagelser jeg her vil forsøke å sortere og oppsummere. Rådgiverne jeg intervjuet tenker at løsningen består av

- Et bedre samarbeid hvor alle tar sitt ansvar og forsøker å forstå hverandre bedre.
- Å få frem årsaken og hele bildet bak fraværet.
- Å følge rutinene.
- At PP- tjenesten må bidra.
- Å sette i gang en intervensjon rettet mot årsaken til fraværet.
- Å få frem elevens stemme.

Og forutsetningene som underbygger fremstillingen av disse problemene, er

- Mulighetsrommet oppleves større med flere instanser som bidrar.
- Nok kunnskap om problemet er en forutsetning for å kunne løse det.
- Det finnes et skille i viten mellom lærere og PPT, som kan gi en motstand til arbeidet med å løse skolefraværssaker.
- Det haster å hjelpe elevene som strever med skolefravær, fordi de er redde for hva fremtiden vil bringe dersom de ikke får den utdannelsen de har rett på.
- Fravær fører til «*alt ondt*». Tilstedeværelse fører til det gode.
- En intervensjon må rettes mot årsaken til fraværet.
- Eleven sitter på en del av løsningen.

Oppsummert er det altså slik problemet blir fremstilt. Problemstillingen min handler om en utforskning av disse problemforståelsene, og for å utforske dem nærmere vil jeg nå se på hvordan antagelsene har oppstått, hvor de kommer fra, og hva som påvirker rådgiverne til at det er nettopp disse tingene som blir snakket om i sammenheng med skolefravær.

4.2 Kontekst og PPT-diskursen

4.2.1 Hvor kommer disse antakelsene fra?

I dette kapitlet tar jeg for meg Carol Bacchis (2009) tredje spørsmål «*Hvordan har denne fremstillingen av problemet oppstått?*» Jeg ser at informantene gir meg gjennomtenkte, politiske- og faglig etablerte svar. Som nevnt tidligere er rådgiverne jeg intervjuet særs opptatt av fraværproblematikken, og derfor kan svarene se ut til å være spesielt godt gjennomtenkt. De jobber innenfor et rammeverk som antar at skolegang fører til det beste for eleven, både med tanke på det faglige, det sosiale og det helsemessige.

«Det er jo utrolig viktig for den enkelte, både sosialt og det å henge med faglig. [...]Det gir jo mestring for den enkelte selvfølgelig, å kunne komme ut i den andre enden og bidra med noe i samfunnet. Det er utrolig viktig for hvordan vi ser på oss selv.»

Når utsagn som handler om dette blir nevnt av flere informanter, viser det oss at dette er normer som er etablert og forhandlet frem av samfunnet vi er en del av (Knage, 2023). For å besvare spørsmålet om hvor disse antagelsene kommer fra må vi derfor se nærmere på PPTs kontekstuelle faktorer.

PP- tjenesten er ikke er en del av skolens personale og de har stort sett tilholdssted utenfor skolene. De kommer inn som hjelpende instans fra førstelinjetjenesten, og er ofte dem skolene ringer først når de møter en utfordring som problematisk skolefravær. Som rådgivende instans gir PPT skolene rom for å drøfte saken og få veiledning, og de ender ofte opp med å gi eller støtte et forslag til løsning på problemet. Sitatene i datamaterialet mitt bærer preg av at PP-rådgiverne vet hva elevene trenger, og hva systemet trenger. De er vant med å få presentert eller tildelt saker, for så å bruke kunnskap, kartleggingsverktøy og samtaler til å nøste opp i hva problemet handler om, og hva som kan hjelpe. Dette støtter antagelsen om at PPT tenker at deres bidrag er en del av løsningen, fordi de blir bedt om å finne svar, og fordi det forventes at de har alle svarene.

Virkeligheten PP-rådgiverne står i formes og forandrer seg ut ifra hvilke løsningsstrategier og mulighetsrom det finnes og snakkes om. Med dette som bakgrunn ser jeg tydeligere hvorfor de legger vekt på ulike ting i arbeidet sitt. Det handler om det Knage (2020) fremhever i en av sine artikler; hvem er de, og hvem har de mulighet til å være. Posisjonen rådgiverne har

påvirkes av hvem de har rundt seg, både på skolene og i egen PP- tjeneste. De kan også være påvirket av tidspress, mangel på kompetanse, eller kommunens økonomi. En av informantene mine nevner dette; «*Lokale skoler er sånn som kommunen tillater dem å være. De har den økonomien som blir tildelt.*» Hun viser også til at flere skoler i utkant- Norge sliter med å få tak i lærere som blir værende i kommunen, og viktigheten av stabil faglig kompetanse som blir berørt av dette. PP- tjenesten må i tillegg til økonomi og kommunepolitikk også forholde seg til overordnede instanser og lovverk, som i stor grad påvirker arbeidet og problemforståelsen deres. Gjennom blant annet vurderinger, kvalitetsbestemmelser og målinger blir det skapt prosedyrer som skal fungere bedre. Normene PP-rådgivere forholder seg til er forankret i hvordan elevenes behov kan dekkes, og hvordan mulighetene til elevene kan realiseres (Hammer, 2017, s. 71). Det er disse tingene PPT blir vurdert ut ifra når andre ser på deres evne til å gjøre en god jobb, og derfor jobber de mest med dette.

4.2.2 Opplæringsloven

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (Opplæringslova, 1998²) er det grunnleggende lovverket alle som arbeider i skolen må forholde seg til. Det gjelder også for ansatte i PP- tjenesten. Her beskrives barn og unges plikt- og rett til grunnskoleopplæring. Plikten kan ivaretas av det offentlige, eller gjennom annen, tilsvarende opplæring, slik som for eksempel privatskole eller hjemmeundervisning. Dersom man velger det sistnevnte, må man også følge Opplæringsloven. I skolefraværssaker er dette aktuelt å se nærmere på, for å få en forståelse av PP- rådgivernes måte å forstå og snakke om problemet på. En informant uttalte at «*hvis man delegerer opplæringsansvaret til skolen, som de fleste foreldre gjør, så har de en ganske viktig oppgave med å få ungene på skolen.*» Videre deler hun dette ansvaret med skolen, siden de skal være med å bidra til, og sørge for at det er greit å komme dit. Dette støtter antagelsen om at løsningen ligger i å følge rutinene, som blant annet består av å sørge for et godt samarbeid mellom skole og hjem, og se til at elevens rett til et trygt og godt skolemiljø blir opprettholdt.

I noen få saker kan kommunen helt eller delvis frita elever fra opplæringsplikten. Da må eleven ha en sakkyndig vurdering og et skriftlig samtykke fra foreldre (Opplæringslova,

² August 2024 vil PP- tjenesten få et nytt mandat i Opplæringsloven. Siden denne ikke har tredd i kraft enda, har jeg forholdt meg til det nåværende mandatet.

1998). Ved siden av dette har vi skolevegring, skulk og andre grunner for problematisk skolefravær, som ikke nødvendigvis gir elevene fritak eller tid hjemme til å bearbeide, pleie eller komme fram til årsaken for fraværet. Dette er det flere av informantene som har som bakteppe når de se på skolefravær som et problem.

«Hvis du først begynner å være borte, så begynner du å henge etter faglig. Kanskje det også var derfor du begynte å være borte... [...]hvis du også har tendenser til å være sosialt engstelig blir det enda vanskeligere å komme over terskelen og komme tilbake til skolen. [...]det baller på seg.»

Ved å se dette sammen med krav og forventninger om at alle må ha skolebakgrunn for å få seg en jobb og dermed en god fremtid, kan vi se sammenheng med det som ble sagt om at skolefravær er «*roten til alt ondt*». Man får med dette en forståelse for antagelsene som beskriver hastverket med å hjelpe eleven, fordi de er så redde for hva framtiden kan føre med seg hvis ikke. Dersom elevene ikke kommer på skolen, kan de miste det kunnskapsgrunnlaget som skal få dem videre i livet, sier informantene. Deretter fortelles det om elever som ikke kommer på skolen fordi det ikke tilrettelegges nok for dem. I de tilfellene må skolen og PP-tjenesten kartlegge og vurdere tilpasset undervisning eller spesialundervisning, jamfør antagelsen om at de må finne årsaken og hele bildet til fraværet for å finne fram til riktig intervensjon.

4.2.3 Veilederen Spesialundervisning

I veilederen for spesialundervisning finnes informasjon om handlingsrommet skolene har for å tilpasse undervisningen slik at elevene får et tilfredsstillende utbytte av den. Dersom en elev ikke har, eller ikke kan få, et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har eleven rett til spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Skolen må i første omgang gjøre sine kartlegginger og vurderinger av hva opplæringen består av, og hva eleven trenger av tilpasninger. PPT observerer, kartlegger og tester ytterligere, samt snakker med eleven og foreldre/ foresatte. I noen tilfeller henter de også inn informasjon fra andre instanser eleven er, eller har vært, i kontakt med. Dersom eleven skal ha en sakkyndig vurdering skal den sammenfatte alt av informasjon som har kommet frem, og den skal vise hva elevens vanske er, og hvorfor eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av

opplæringen. Dette støtter antagelsen om at hele bildet skal frem, og at PP-tjenesten er en del av løsningen på problemet. Det fremheves videre at elevens stemme viktig å få frem, og det underbygger antagelsen om at eleven sitter på en del av løsningen selv. Tilrådingen av timer og andre tiltak den sakkyndige vurderingen gir, skal gi skolen informasjon om det opplæringstilbudet de mener eleven bør ha for å få et forsvarlig tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I skolefraværssaker beskriver informantene mine at de i første omgang ønsker å bli koblet på tidlig for å bidra med kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. De ønsker å se på om det er noe med skolen som system, som kunne vært gjort annerledes for å favne de som strever. Informantene viser stadig til oppvekstteam og veileder/ plan for skolenærvær som de har vært med å utvikle i den sammenheng, og viser til antagelsen om at mulighetsrommet kan bli større ved at flere ansvarliggjøres og bidrar med sin kompetanse.

En informant beskriver at PPTs arbeid i skolefraværssaker varierer veldig. Noen ganger handler det om elever som allerede er i PP-tjenesten. Andre ganger handler det om noe annet (sosialt, psykisk mm.), og fraværet har vart så lenge at eleven ikke får måloppnåelse, eller eleven/ foresatte har et ønske om å få fritak fra opplæringsplikten. På bakgrunn av dette er rådgiverne forpliktet til å forholde seg til Veilederen Spesialundervisning, og hva den forventer av arbeid i forkant av- og underveis i arbeidet med å gjøre en sakkyndig vurdering.

En sakkyndig vurdering skal sendes til skoleeier/ rektor. Der fattes det et enkeltvedtak på bakgrunn av hva PPT har anbefalt. Skoleeier/ rektor kan avvike fra anbefalingen til PPT, men må begrunne dette dersom det skjer. Enkeltvedtaket kan påklages til den som har fattet vedtaket, og får du ikke medhold i klagen, kan den videresendes til Statsforvalteren (Forvaltningsloven, 1970, §28). Dette er noe både skolen og PP-tjenesten helst vil unngå, forteller en av informantene, og det støtter opp om antagelsen som beskriver viktigheten av at alle ansvarliggjøres og gjør det de er lovpålagt å gjøre.

4.2.4 Statsforvalteren

Dersom PPT, skolen eller andre involverte instanser unnlater å gjøre det de er lovpålagt å gjøre, kan Statsforvalteren kontaktes. Statsforvalteren fungerer som klageinstans for kommunale avgjørelser, for å sikre folks rettssikkerhet. Den tilbyr også veiledning, fører

tilsyn med kommunene og bedrifter, og har ansvar for å samordne statlige organer representert i fylkene (Statsforvalteren i Agder, 2023).

Klager som går forbi skolen eller PPT viser at foresatte ikke er fornøyd, eller at det finnes mistillit til at skolen gjør sitt ytterste for å sikre eleven et forsvarlig opplæringstilbud. Gir Statsforvalteren foresatte medhold vil de kunne få en bekreftelse på at skolen ikke gjør hva som er best for eleven. PPT jobber derfor målrettet som rådgivende instans til skolen, med å påse at de følger opplærings- og forvaltningsloven. Av samme grunn er også PP- tjenesten nøye på å følge lovverket i sitt arbeid.

I forhold til Statsforvalterens rolle blir antagelsene om ansvarliggjøring viktig når vi ser på PP- rådgivernes problemforståelse til skolefravær. Skolen er lovpålagt å gjøre noe, det samme er PPT. Skillet mellom læreres, foresattes, og rådgivernes viten blir også utfordret, og kan i Statsforvalterens øyemed gi foresatte mer makt, og det kan øke motstanden til arbeidet skolen og PP- tjenesten ønsker å gjøre. En informant beskriver hvordan PP-tjenesten av og til fungerer som en «lynaveleder» i slike saker hvor samarbeidet mellom skole og foresatte har gått litt skeis. Foresatte har sjelden noe imot den rollen PPT har, beskrives det. PPT er for dem en hjelpende instans som kan bidra til at eleven får det de har lovmessig krav på.

4.2.5 Meld.St.6

Meld.St.6 forteller oss at dersom alle skal få det de har krav på i barnehage og skole så krever det inkluderende fellesskap, tidlig innsats og et godt tilpasset pedagogisk tilbud. Regjeringen har derfor ønsket å legge til rette for at kompetansen kommer tettest mulig på barna, og at det tverrfaglige samarbeidet styrkes. På bakgrunn av dette ble det satt i gang et kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet, med mål om at alle barn skal få oppleve et mer likeverdig utdanningstilbud. (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). Dette støtter opp om PPTs forutsetninger om at nok kunnskap er viktig for å kunne løse-, eller hjelpe til med fraværproblemet. Vi ser at viktigheten ved tidlig innsats også blir trukket frem. Siden PPT er de som sitter på store deler av kompetansen, og skal være kompetanse- og organisasjonsutviklere ved skolene, påvirker Meld.St.6 i stor grad deres arbeid.

For å styrke det tverrfaglige samarbeidet ønsket Regjeringen å bygge et lag rundt barna og elevene som besto av blant annet lærere, spesialpedagogiske ressurser, PP-tjenesten og helsestasjon- og skolehelsetjenesten. *Laget rundt barnet* ble navnet, og målet var å fremme

mer samordnede tjenester og helhetlig innsats for utsatte barn og familiene deres (Kunnskapsdepartementet, 2019-2020). *Laget rundt barnet* ble hyppig nevnt av informantene mine, og er et begrep det forventes at alle kjenner til. Når informantene mine får saker som omhandler skolefravær viser de til handlingsveileder/ plan for skolenærvær, som gir råd om når skolene skal koble på flere instanser i laget rundt.

Kompetanseløftet blir sett sammen med endringer i tjenester fra Statped, som tidligere var mer tilgjengelige for kommunene for oppfølging og veiledning på det spesialpedagogiske området. Statped skal nå kun kontaktes for oppfølging og veiledning dersom et barn har omfattende, komplekse og varige behov for tilrettelegging. Slik som for eksempel når flere alvorlige diagnoser og helsemessige utfordringer opptrer samtidig (Eide, 2020). Denne endringen påvirker PP-tjenesten i stor grad ved at det forventes mer av dem; de skal ha dypere kunnskap på flere områder enn de tidligere har hatt. En informant forteller at hun opplever at de har mistet Statped litt som støttesystem, og at Abup fremstår mer avmålt enn før. *«Ting skal løses på så lavt nivå som mulig, og det er jeg i utgangspunktet helt enig i. Man må bare passe på at det finnes gode nok støttesystemer i det kommunale.»* Det støtter antagelsene om at man må passe på at mulighetsrommet faktisk blir større når flere som er tett på barnet bidrar. Og at manglende kompetanse blir oppdaget og gjort noe med, fremfor at det fører til begrensninger og dytting i form av for eksempel en videre henvisning. Da kan det heller legges til rette for veiledning og/ eller kursing til de som er tettest på.

Kompetanseløftet og det å være tett på beskrives av en informant som noe som har hjulpet til å få en mer felles faglig forståelse med skolene. At lærere har deltatt på Dekomp- samlinger (en del av kompetanseløftet) sammen med PP-tjenesten trekkes frem som en suksessfaktor.

Oppsummert så er problemforståelsen til rådgiverne påvirket av at kompetansen skal finnes i laget rundt barnet, og at de som er tettest på eleven i hverdagen skal gi hjelpen. Dette er en av mange endringer som har vært de siste tiårene. Noen endringer har vært gode og noen har behov for en ny gjennomgang. Slik som for eksempel diskusjoner rundt hvilke endringer som kan ha vært med og bidratt til at vi opplever et økt antall elever som har behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2023). Informantene mine undret seg over effektene av å bli utsatt for høyere krav i forbindelse med den nyeste læreplanen, og flere undret seg også over om mer lekpreget læring de første skoleårene, slik 6 åringene ble lovet i læreplanen som kom i 1997, kunne ha gjort elevene mer motiverte. I alle ledd som påvirker

PP-tjenesten har det vært endringer, og derfor er det også viktig å se til PPTs historie og hvilken utvikling som har vært der.

4.2.6 PPTs historie

Siden PP-tjenesten ble startet opp i 1948 har den vært gjennom mange endringer til slik vi kjenner den i dag. I begynnelsen gjaldt det å fange opp de elevene som ikke klarte å følge vanlig pensum. Deretter utviklet det seg til å i tillegg gi skolen råd og veiledning som kunne brukes i den ordinære opplæringen. I 1998 ble *systemarbeid* innført. Det innebar at PPT skulle drive kompetanse- og organisasjonsutvikling på skolene. PPT ble dermed skolens viktigste partner når det gjaldt utvikling av skolen som system. Tidligere har det sakkyndige arbeidet og systemarbeidet vært oppfattet som to ulike arbeidsprosesser. Tjenesten har beveget seg mot, og ønsker å ha, en helhetlig arbeidsprosess som i større grad bidrar til inkludering av elever med spesielle behov (Strand, 2020). Tanken er at dersom en får bedre kvalitet på det ordinære opplæringstilbudet, kan det gi mindre behov for spesialundervisning.

Kompetanseløftet og Statped's endringer har med dette gitt PP-tjenesten et større ansvarsområde for kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehagene og skolene. Det er en endring som i stor grad påvirker arbeidet PP-rådgiverne gjør ved at de får mer å gjøre. En informant beskriver noe ved dette; at det er vanskelig å finne balansen mellom organisasjonsutvikling og utredning/ sakkyndig vurdering. Det har ført til at tjenesten har måttet gjøre prioriteringer i oppfølgingsarbeidet. Dette påvirker videre i flere ledd, og hun forteller at skolene i første omgang var fornøyde. «...*helt til de kjente på kroppen at vi ikke kunne komme. At det ikke ble prioritert det som de synes var viktig. Da får du det presset.*»

At PP-tjenesten har denne doble rollen påvirker rådgivernes problemforståelse til skolefravær ved at de ser sakene de får gjennom to ulike perspektiver; gjennom et individ- og gjennom et systemnivå. De må altså se på hva som kan jobbes med hos eleven selv, og på hva mer kompetanse i laget rundt og bedre tilrettelegging kan gjøre med problemet. Det støtter antagelsen om at PPT vil få fram årsaken og hele bildet i sine saker, og at en intervensjon rettet mot årsaken kan løse problemet.

4.2.7 Oppsummering

Disse punktene nevnt ovenfor er noe ansatte i PP-tjenesten hele tiden forholder seg til, og er med på å forme og gi oss et bilde av PPT-diskursen. PP-rådgiverne er på bakgrunn av den diskursen de tilhører opptatt av å gi skolen og elevene den hjelpen de trenger for å gjennomføre og mestre opplæringen, og de har høyt fokus på hva barnet har av rettigheter i skolen. En informant understrekte dette ved å si

Ja, det med helse er jo... helseperspektivet får ofte en så stor plass at... Det er jo ikke sånn. Man må skjønne at opplæringen grunnlegger en rettighet på lik linje med tak over hodet, mat i magen, god helse. Noen ganger er det sånn, eller ofte... Min erfaring er i helse har man ikke bevisst sett på hvor viktig opplæringen er. [...]Som voksne kan vi sykemelde oss. Det kan ikke barna... En helt idiotisk ting å si... [...] For elever stopper hele livet deres opp. Det å ikke delta i undervisningen slik som alle de andre elevene gjør, for eksempel hele åttende klasse... Det er en katastrofe. Det er så sykt alvorlig. At det å begynne å si noe om at stakkars de som må gå på skolen. Det må de slutte med. Fordi at alle de andre elevene lærer noe som de ikke lærer.

Med slike eksempler kan vi med en større klarhet se hva Foucault og diskursteorien mener med at virkeligheten blir til og formes av historien, oss selv og de vi omgås med. Ser vi på Opplæringsloven, veilederen spesialundervisning, Statsforvalteren og Statped's rolle, Meld.St.6 og historien til PP-tjenesten, ser vi at det har påvirket og gitt dem en form for relasjonell, produktiv og formende makt som vises gjennom praksisen som utføres. Denne makten har blitt til gjennom et kontinuerlig samspill mellom ulike former for viten (Hammer, 2017). Dette er relevant for min problemstilling ved at jeg bedre forstår hvor problemforståelsene kommer fra. Videre kan jeg se at dette gir begrensninger og effekter som jeg vil se nærmere på i diskusjonskapitlet. Jeg vil utforske hva dette kan bety for dem som trenger hjelp fra PP-tjenesten; både for elevene, foresatte og skoleansatte. Og jeg vil se på hvilke antagelser som står i veien for en bedre samhandling og tidlig innsats når det gjelder skolefravær.

5.0 Diskusjon

5.1 Effekter

Denne overskriften er basert på Bacchis (2009) femte spørsmål «*Hva er effekten av denne fremstillingen av problemet?*» Problemet med skolefravær blir av mine informanter fremstilt som at samhandling og tidlig innsats gir deg løsningen. Så viser det seg, etter analyse av intervjuene, at samhandling og tidlig innsats er vanskelig å få til, og at det med slike løsninger oppstår nye problem.

5.1.1 Hvilke nye problemer gir dette?

Samhandlingsproblemet gir oss blant annet de nye problemene ansvarsfraskrivelse, dytting, manglende felles forståelse og kunnskap, og vansker med å få tak i elevenes stemme. Tidlig innsatsproblemet gir oss et hastverk.

For å forklare dette nærmere vil jeg ta i bruk Foucaults diskursteori. Foucault mener at alt må kunne møtes med kritikk, også det som fremstår som løsningsorientert. Foucault definerer ikke kritikk ved å si at ting ikke er gode nok slik de er. Kritikken består også av antagelser og kjente forestillinger av etablerte og utforskede måter å tenke på i en akseptert arbeidspraksis (Foucault sitert i Bacchi, 2009, s. xv). Ved å undersøke og utfordre det aksepterte og selvfølgelig kan man oppdage at det kan være kort mellom ønsket forbedringsarbeid til uheldige konsekvenser (Hammer, 2017). Jeg vil med dette diskutere effektene rådgivernes problemforståelser gir.

5.1.2 Hvilke effekter har problemforståelsene for identiteten til PPT?

Det beskrives at skole og foresatte har forventninger om at PPT skal ha kunnskap om og løsninger på elevenes mange og til tider komplekse utfordringer, og PP-rådgivernes rolle påvirkes av hvem det er mulig for dem å være i forhold til dette. Effekten det kan gi er at PPT får en identitet som eksperter. Det igjen kan skape en ytterligere effekt av at PP-tjenerne ikke blir så ydmyke i møte med dem de skal samhandle med, til tross for at de gjerne ønsker å være det. Det ble synlig for meg i beskrivelsene av samhandlingen PPT er en del av når de sitter i oppvekstteam. Dynamikken er preget av at deltagerne der blir satt i denne ekspertrollen, og vi ser at de i større grad eier løsningen på problemet. Et slikt samarbeid kan bli preget av mer parallelle praksiser, fremfor integrerte praksiser som jobber sammen, fordi det er utfordrende for eksterne hjelpere å helt og holdent forstå de sosiale og pedagogiske

utfordringene lærerne står i hver dag (Kolnes, 2023 s. 17). Lærerne kan få en opplevelse av at deres forståelse er feil eller mindre viktig, og de kan miste troen på egen autoritet. Elevene og de foresatte kan oppleve at beslutninger blitt tatt over hodet på dem, dersom deres stemme ikke kommer frem.

På den andre siden kan man oppleve at lærere og elever virkelig lytter til en slik ekspertgruppe. De kan ha troen på at det disse kloke hodene har tenkt ut må virke svært godt. I en fastlåst situasjon som bekymringsfullt skolefravær ofte kan føles som, kan det oppleves godt og hjelpsomt å få nye øyne til å se på saken, samt få konkrete råd fra flere faggrupper.

De siste årene har det sakkyndige utredningsarbeidet vært knyttet sammen med kompetanseutvikling i skolene, og skal i praksis nå fremstå som en helhetlig prosess (Kolnes, 2023). Et PPT som er mer til stede ved skolene, som i større grad skal veilede og se på alternative løsninger sammen med skolen framfor å skrive flere sakkyndige vurderinger, er en idé mange synes er god. Men når problemer som er vanskelige å løse dukker opp, slik som skolefravær, kan vi se at behovet endrer seg. En av informantene sier hun opplever at det har vært en endring fra å tenke *«dette er mine elever, dette skal jeg få til»*, til *«nå er det noe med den eleven, så nå må jeg få inn noen andre»*. Og når PPT ikke kommer inn med det samme og «tar over» problemet, kan lærere oppleve at de ikke blir hørt eller hjulpet.

5.1.3 Hvilke effekter har problemforståelsene for samhandlingen i laget rundt barnet?

God samhandling i et tverrfaglig samarbeid krever planlegging og lederskap, engasjement, kreativitet og utholdenhet (Goodlad 1988; Kolnes 2023, s. 23). Laget rundt barnet, og da spesielt skole og PPT, jobber sammen i en form for partnerskap, som har som mål å skape inkluderende læringsmiljø for elever med store tilretteleggingsbehov, slik som for eksempel elever som strever med bekymringsfullt skolefravær. Håpet er at deres ulike viten og opplevelse av virkelighet komplementerer hverandre, og at det kan bidra til en jevn fordeling av hvem som gjør hva (Kolnes, 2023, s. 23). Det kan tenkes at handlingsveilederen/ planen skal være et hjelpende verktøy som viser vei i slike tilfeller, men når den er åpen for tolkning, som informantene mine beskrev, er det forståelig at det kan oppstå uklarheter og uenighet om hvem som skal gjøre hva, og hva som er riktig å gjøre. Det kan føre til at hjelpen stopper opp, eller ikke blir tilstrekkelig.

Når partene i et partnerskap mangler noen av elementene som er beskrevet ovenfor, og når felles forståelse av mål, roller og ansvar heller ikke er helt til stede, kan det skape forvirring, usikkerhet og i noen tilfeller konflikter (Coburn et.al 2008; Kolnes 2023, s. 23). Det gir oss en begrensende effekt ved at laget rundt barnet ikke fungerer slik det skal. For å skape en bedre samhandling og tverrfaglighet kan felles systemer og løsninger, felles språk og møteplasser gi oss bedre kunnskap om- og kjennskap til hverandre (Frydenlund, personlig kommunikasjon, 28.02.2024; Nilsen, 2024). Videre bør arbeidsformen i laget rundt barnet innebære en klar arbeidsfordeling basert på kompetanse, ansvar og interesseområder, og ansvaret og makten må være tydelig fordelt (Kolnes 2023, s. 25). Det ble beskrevet som en mangel i et av intervjuene mine.

«Når man ender opp med mange kokker, kan det også bli mye søl. Og det er jo ikke alltid noe heldig. Så noen ganger så tenker jeg det er hensiktsmessig at PPT avventer litt, og at andre jobber tettere og nærmere.»

Denne erfaringen kan føre til at PPT gjør noen begrensninger i sitt arbeid, for å gi plass til andre. I noen tilfeller kan man se at problemet løses tidligere og med færre involverte. Dersom de involverte har kommet frem til et felles mål, og er villige til å lære av hverandre, har de gode muligheter for utvikling som fører til gode løsninger (Kolnes, 2023, s. 23). I andre tilfeller opplever PPT å komme for sent inn, og eleven og fraværsproblemet kan fremstå fastlåst.

Når det tverrfaglige samarbeidet opprettes og utvides beskrives det at mulighetsrommet oppleves større når flere kan bidra. På den andre siden kan effekten bli at sakene tar lengre tid. Erfaringsvis vet man at møtetidspunkt som skal passe for mange kan være utfordrende å få til på kort varsel, og vi vet at frafall på grunn av sykdom og annet uforutsett forekommer. Man kan da stå i fare for at viktige nøkkelpersoner uteblir, og vi kan miste deres synspunkt og stemmer.

Når man får saker som er vanskelig å løse kan noen kjenne på en utilstrekkelighet i form av manglende kompetanse. Flere studier viser at de involverte på bakgrunn av dette begrenser sine oppgaver og utveksling av ideer, og i stedet henviser videre (Graham 2011; Kolnes 2023). Dersom tjenestene i laget rundt barnet klarer å løfte fram sin kunnskap, slik at de

utfyller hverandre og dekker dette mulige kompetanseshullet, kan det føre til at de involverte viser økt vilje til å jobbe sammen, og at de overskrider sine tjenestegrenser for å finne gode løsninger for eleven (Axelsson og Axelsson 2009; Kolnes 2023). Ved å vise anerkjennelse, respekt og ydmykhet overfor hverandres tjenester kommer man lengre enn om man konkurrerer om hvem som eier sannheten (Thorkildsen, 2023).

På den andre siden kan man se at samhandling kan gi oss en risiko for en homogenisering av forståelser. Med det menes det at vi står i fare for å få en «enfaglighet» fremfor en tverrfaglighet (Frydenlund, personlig kommunikasjon, 28.02.24; Nilsen 2024). Dersom man ender opp med at alle ser problemet på samme måte, kan det oppstå blinde flekker og uoppdagede problemområder som dermed ikke blir tatt tak i.

5.1.4 Hvilke effekter har problemforståelsene på deres forståelse av skolen?

Informantene mine beskrev at det fantes store forskjeller på hvordan de ulike skolene innbefattet seg med endringen rundt det mer systemrettede arbeidet, hvor kompetanseutvikling sees sammen med sakkyndighetsarbeidet i en helhetlig prosess. Dette til tross for at PPT av akkurat den grunn er mer til stede på skolene og i møter. Det beskrives at enkelte skoler ikke ser helt behovet, og at de i stor grad kun tar kontakt når de har behov for en sakkyndig vurdering. Slike skjønnsmessige vurderinger kan føre til begrensninger, både for samhandling og tidlig innsats, ved at reguleringer gir oss krav og forventninger som oppfattes tvetydig og brukes ulikt. Strand og Svarstad (2024) sammenlikner slike skjønnsmessige vurderinger med en smultring- metafor. Hullet i smultringen beskrives som det mulighetsrommet vi har autonomi til å utøve skjønnsmessige vurderinger i, og selve smultringen representerer regelverket og de retningslinjer vi er forpliktet å forholde oss til. Effekten av dette er at det blir en ny politikk (Strand og Svarstad, 2024). En politikk som i dette tilfellet skaper forskjeller mellom elever ut fra hvilken skole de går på. Noen skoler klarer altså å favne elevens behov innenfor det ordinære, mens andre steder ender de opp med en sakkyndig vurdering og et behov for spesialpedagogisk undervisning. Effekten av dette igjen kan bli at skolene kun får den hjelpen de selv er mottakelige for å få. Og elever som har bekymringsfullt skolefravær og deres familier kan bli sett på som dysfunksjonelle, ved at de tilbys hjelp av eksterne instanser/ får spesialundervisning, fremfor å se på dynamikker og forhold som gjør det vanskelig for eleven, og forsøke å endre på dem (Knage, 2020).

Videre ser vi at PP-tjenesten jobber innenfor et rammeverk som antar at skolen er til det beste for barnet. På den andre siden kan vi også se at de er litt kritiske til skolen slik den er i dag, og tenker at skolen som helhet kanskje burde endres litt for å være bedre for flere. En informant fremhever at skolen har en vei å gå for å gi et bedre tilbud til de hun kaller «*praktikerne; de som ikke synes det er dødsøy å sitte ved en pult 24-7.*» Hun antar at en endring i skolesystemet hadde gjort det enklere for flere elever å lykkes. Ungdomsskolen kan for mange by på dårlige karakterer og lite mestring, og hun beskriver at dersom elevene faller utenfor på dette området, kan det fort balle på seg og være en bidragsyter til at det er lettere å bare være hjemme.

Dette kan man finne støtte til i Ole Martin Moens bok «*Skolens omsorgssvikt*». Han skriver at dersom det oppstår et gap mellom barns behov og skolens evne til å møte dem, kan det sette fysisk og psykisk helse og utvikling i fare. Skolens vurderings- og karaktersystem kan skape et prestasjonspress og skadelig stress, og enkelte elever kan i lengre perioder bli stilt krav som ikke samsvarer med deres evner. Moen (2023) nevner videre at arbeidsforhold generelt sett har endret seg fra mindre arbeidstid- og belastninger, mens det i skolen har gått motsatt vei. Elevene har lengre skoledager nå enn før, og han mener det er på høy tid at det tas en revurdering av hvor mye plass skolefaglig og målbar læring skal få, og se på hvilke andre behov skolen kan være med å dekke.

Jeg ser at noen av PP-rådgiverne tenker at politikken PPT og skolen har vært påvirket av, har vektet skolefaglig læring for tungt i mange år. Derfor er det spennende å se at det kommer en ny stortingsmelding som lover mer praktisk rettet undervisning, mer lek, og bedre læringsmiljø og arbeidsforhold for barn og unge. Det viser at politikken er i endring. Stortingsmelding om 5. – 10. trinn (Ungdomsmeldingen) skal utforske og beskrive hvordan skolen kan bli bedre på å ivareta og fremme motivasjon, mestring, læring og utvikling hos elevene. Det skal sees på hvordan skolen kan bli mer praktisk og variert, slik at læring og trivsel øker. Vurdering og elevmedvirkning skal mer på banen, og skolemiljøet, laget rundt barnet, og skolen som arbeidsplass skal utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2022). Det er grunn til å tro at effektene av dette vil gi mindre skolefravær for elevene som har utfordringer. Jeg håper dette viser seg positivt for elevene som trives med- og lærer godt i dagens skole også, og at deres behov også blir sett og hørt.

5.1.5 Hvilke effekter har problemforståelsene på deres forståelse av eleven?

Elevene må involveres for å få tak i deres opplevelse av skolelivet, og foresatte må involveres for å få tak i deres opplevelse av elevenes behov (Kolnes, 2023). PP-rådgiverne beskriver at de i sitt arbeid må bli bedre til å få tak i elevens stemme, selv om det fremstår som vanskelig. Det er viktig for utredningen (og en eventuell tilrådning), og det blir stilt spørsmålsteget ved om utredningen er faglig god nok dersom de ikke har hatt kontakt med eleven (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Effekten elevens deltagelse gir kan være med på å utvikle viktig kunnskap om hvilke tilrettelegginger som kan bidra til et bedre og mer inkluderende skoletilbud. Men man kan også risikere å gi eleven for stor innflytelse og dermed mye ansvar for egen bedring. Ikke alle barn innehar modenhet og selvrefleksjon nok til å se hva som er løsningen, eller sitt eget beste, og ved å få spørsmål de ikke kan svare på, kan det føre til mindre tro på seg selv.

I saker som omhandler skolefravær frykter PP-rådgiverne jeg intervjuet at langvarig fravær kan føre til at elevens livskvalitet blir betraktelig svekket, og at han/ hun potensielt kan få dårligere framtidsutsikter med tanke på et liv uten utdanning, og utenfor arbeidsmarkedet. Rådgiverne sier de skulle ønske de hadde kapasitet og mulighet til å koble seg på i skolefraværssaker tidligere, fordi de har erfaringer som tilsier at dersom skolefravær ikke blir løst tidlig nok, kan det føre til å bli et fastlåst problem.

Effekten denne problemforståelsen kan gi er at PP-tjenesten og de andre i laget rundt får det travelt med å hjelpe eleven og fikse problemet. Frydenlund (2024) mener at denne framtidsutsikten gjør noe med handlingsrommet til de involverte i laget rundt barnet. Det gir dem en rett og en plikt til å ta ansvar og kontroll over barnets liv, fordi de vet barnets beste (Oakley 1994; Frydenlund, 2024). I noen tilfeller kan det føre til handlinger som skader mer enn de gjør godt, med begrunnelse i at det skal føre til en bedre fremtid. Som eksempel trekkes det fram en idé om å gjøre det mindre koselig for barnet hjemme, slik at han/ hun får mer lyst til å gå på skolen (Havik 2018; Frydenlund, 2024).

På den andre siden sees det like problematisk å overlevere ansvaret helt og holdent til barnet selv, og vi voksne skal og må sørge for at barna har det godt. Kanskje medbestemmelse bør komme mer til sin rett, slik at eleven kan få støtte til å gjøre det som er riktig, samtidig som han/ hun ikke står alene om ansvaret for det (Frydenlund, 2024).

5.1.6 Hvilke effekter har problemforståelsene for tiltak som settes i gang?

PP- tjenesten skal sørge for at skolefraværssakene er godt nok opplyst, slik at tiltakene som settes i gang er tiltak som treffer og hjelper. Samtaler, observasjoner, kartlegging og testing kan forekomme, og kan gi oss effekter i form av diagnoser, eller fravær av dem. En satt diagnose kan gi begrensninger i at eleven hviler på at den legitimerer utfordringene han/ hun har. Den kan også gi selvpoppfyllende profetier om at det i framtiden vil fortsette å være vanskelig, så det er ikke vits i å gjøre mer, eller prøve hardere. På den andre siden kan en diagnose føre til at eleven får en bedre forståelse av seg selv, og de voksne rundt får en større forståelse for eleven og de forutsetninger han/ hun har. Med denne kunnskapen kan PPT og skolen bedre legge til rette for inkludering, mestring og måloppnåelse i fagene.

De ansatte i skolen blir stadig oppfordret til å se til veileder/ plan for skolenærvær når de mistenker at noe kan utvikle seg til problematisk skolefravær. Der finner de felles begrepsavklaringer, som videre kan hjelpe alle involverte til å få et mer felles språk og forståelse. Det foreligger også en plan for oppfølging av fraværet, og hvem som gjør hva, med en påfølgende forventning om at dette følges opp. Effekten handlingsveiledere/ planen kan gi er at hver sak i *teorien* kan løses med samme metode. Ved å følge rutineene kan man få frem årsaken og hele bildet, og handle ut fra den kunnskapen som kommer frem. I *praksis* beskrives det noe annet; på bakgrunn av ulikt syn på viktigheten av å bruke planen, kan vi se ansvarsfraskrivelse ved at noen unnlater å gjøre det de skal. Det gir oss begrensninger i samarbeidet, ved at PPT opplever det utfordrende å koble seg på når forarbeidet ikke er gjort.

PP- rådgiverne forteller også at de enkelte ganger opplever at tiltakene kan komme før man tverrfaglig har utvekslet og drøftet dem. Denne drøftingen har informantene nevnt flere ganger at de ønsker å være en del av, siden de ser sin deltagelse som en del av løsningen på skolefraværproblemet. Effekten dette kan gi er at PP-tjenesten opplever å komme inn for seint i saker hvor mange tiltak er forsøkt. Gode tiltak kan komme på feil sted og til feil tid, og man risikerer å få en effekt av at tiltakene blir «brukt opp». Og deretter kan man få utsagn som «*vi har prøvd alt, men det er ingenting som virker*». Jeg tror tiltak og påkobling av flere instanser kan få en annen og bedre effekt om vi har mer fokus på utholdenhet i arbeidet. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.3.

5.2 Hvordan gir dette svar på problemstillingen?

Problemstillingen min har vært «*En utforskning av problemforståelser som kan finnes i PP-rådgiveres forståelse av skolefravær, med fokus på samhandling og tidlig innsats.*»

Problemforståelsene jeg analyserte var samhandling og tidlig innsats, og de gav meg flere nye problemer og antagelser. Kort oppsummert handlet de om bedre samarbeid i laget rundt, hvor alle tar sitt ansvar og forsøker å forstå hverandre bedre, at det er viktig følge rutinene, og at PP- tjenesten må bidra. De fremstiller også problemet som at det å sette i gang en intervensjon rettet mot årsaken til fraværet kan være en del av løsningen. Da er det viktig at PPT får tak i elevens stemme, og at de får frem hele bildet av elevens utfordringer. Mulighetsrommet oppleves større med flere instanser som bidrar, og nok kunnskap om problemet er en forutsetning for å kunne løse det. Problemforståelsene beskriver et skille i viten mellom lærere og PPT, som kan gi en motstand til arbeidet med å løse skolefraværssaker. De fremhever også at det haster å hjelpe elevene som strever med skolefravær, fordi rådgiverne er redde for hva fremtiden vil bringe dersom elevene ikke får den utdannelsen de har krav på. PP-rådgiverne tenker at fravær fører til «alt ondt», og at tilstedeværelse fører til det gode. De tenker også at eleven selv sitter på en del av løsningen for å komme tilbake til skolen.

Disse antagelsene blir støttet av PPTs historiske prosess og politiske plassering, og jeg kjenner nå at det er mulig å forstå holdningene, som jeg først var interessert i, i en større samfunnsmessig kontekst. Jeg har diskutert antagelsene/ problemforståelsene opp imot hvilke effekter de kan gi, og ser at de blant annet gir PP- rådgiverne en ekspertrolle de må forsøke å fylle. Det kan gi en effekt hvor ydmykhet ovenfor arbeidshverdagen til skoleansatte kan bli en mangelvare. Dersom PPT får drevet med kompetanse- og organisasjonsutvikling kan det gi lærerne en større mulighet til å bli dem som er nærest på problemet, og som har best evne til å oppdage, kartlegge og hjelpe eleven. Diskusjonen min gir implikasjoner på at skjønnsmessige vurderinger i forhold til kompetanse- og organisasjonsutvikling kan skape en effekt av ulik og skjev oppfølging på skolene. På noen skoler kan vi kanskje høre holdningen jeg innledet med, at «*den familien der er helt håpløs*», mens andre steder hører vi at det undersøkes hva de kan gjøre for å tilrettelegge for at eleven skal trives og oppleve mer mestring. Bedre arbeidsforhold i skolen kan tenkes å gi en effekt av mindre skolefravær. I samhandlingsøyemed ser vi noe som tydeliggjør behovet for en klarere strategi om hvem som gjør hva. Vi ser at ikke alle har tillitt til handlingsveileder/ plan for skolenærver som verktøy,

og at det kan føre til en motstand i arbeidet PP- tjenesten ønsker å gjøre. Diskusjonen indikerer videre at man samhandler bedre dersom man i laget rundt har felles mål, og en arbeidsform hvor vi utveksler kompetanse. Tiltakene som blir presentert kan gi en effekt av å bli hjulpet, det kan føre til utredning, en bedre forståelse gjennom utredning, og bedre tilrettelegging. Det kan også skape problemer ved at det blir for mye fokus på diagnosers begrensninger fremfor elevens muligheter. Tidlig innsatsarbeidet kan føre til et hastverk hvor noe må gjøres. Man kan se at det blir gjort tiltak som ikke er så gode eller gjennomtenkte, fordi det er bedre å gjøre noe enn å gjøre ingenting. PPT tenker deres deltagelse er viktig i drøftinger og i handling, og at elevens stemme og deltagelse må prioriteres.

Hva skole og PP-tjeneste prioriterer i sitt arbeid er lett å observere, men å se hvilke drivkrefter, mønstre og strukturer som ligger bak har krevd refleksjon for å oppdage (Kristian Øen, personlig kommunikasjon 02.04.2024). Svarene jeg fikk under intervjuene har vist meg hvordan politikken og samfunnets fungering er viklet inn i problemforståelsene. Måten vi forstår problemer på vil stadig være i utvikling, og som samfunn leter vi hele tiden etter ny kunnskap om hva som er barns beste. Derfor vil jeg avslutningsvis gi et kort forslag til hva jeg mener kunne vært annerledes ut fra min analyse.

5.3 Kan tankene rundt problemet forstyrres og erstattes?

Jeg tenker forståelsen av skolefraværsproblemet kan forstyrres og erstattes ved å snakke om et utholdenhetsproblem, snarere enn et samhandlings- og tidlig innsatsproblem. Som jeg var inne på tidligere tenker jeg at tiltak og påkobling av flere instanser kunne fått en bedre effekt om vi hadde brukt utholdenhet som en motpol til det hastverket vi kjenner på i dag.

Utholdenhet blir i treningens og fysikkens verden definert som en evne til å arbeide med relativt høy intensitet over lengre tid. En forutsetning for å ha god utholdenhet er at du har nok styrke og energi til å gjennomføre arbeidet som skal utføres (Gjerset et. al., 1995). Dette kan med fordel overføres til vår virkelighet som hjelpere i laget rundt barnet. Det bør legges til rette for at den som er i posisjon til å gi hjelpen, har mulighet for å gi den hyppig, og at det er muligheter for å gjøre dette lenge nok til å se om det gir virkning. Virkning kan være små ting, som for eksempel at eleven får gode opplevelser, i en hverdag som kanskje ellers er ganske mørk og tung. Når vi samler på gode opplevelser kan det positive vokse, og positive tanker og handlinger er videre med på å bremse og regulere negative tanker (Ringereide og Thorkildsen, 2019, s. 8).

Styrke og energi til å gjennomføre arbeidet må skaffes gjennom støtte fra leder og kollegaer, kompetanseheving, samt muligheter for gode, tverrfaglige drøftinger underveis. Mange vegrer seg for å gi hjelp de ikke tror de har kompetanse til å gi, fordi de er redde for å gjøre vondt verre (Thorkildsen, 2024). Å trygge de som er i posisjon til å hjelpe er derfor viktig.

Dersom instansene som skal hjelpe eleven har for mange krav i sitt oppfølgingsarbeid åpner vi ikke opp for kreative løsninger og gode menneskemøter. Da risikerer vi å gå på autopilot og bare gjenta det vi har gjort før, eller det vi tror må til for å imøtekomme kravene og forventningene som finnes (Thorkildsen, 2024). Det er ikke om å gjøre å fikse alt på kort tid, selv om skolefravær ofte framstår som alvorlig. Ved å tåle å være på vei en plass, uten å på forhånd vite når eller hvordan man kommer dit, kan man oppnå en mer genuin tilstedeværelse i møte med eleven, foresatte og skolen. På denne måten kan vi komme fram til mer kreative løsninger enn vi har gjort før, selv om problemet først opplevdes som fastlåst.

6.0 Kilder

Bacchi, C. (2009) *Analysing policy: What`s the problem represented to be?* 1st.ed. Pearson.

Baker, C. N. (2021, 5. oktober) *Hvordan gjøre diskursanalyse*. NDLA. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/subject:f2ef1c73-d706-44e9-b1bd-7923842d6b4e/topic:2b6aa661-625b-4110-8c77-0b2b99bd7a32/topic:ac69b247-587f-4936-b061-2fae9c84481b/resource:1c409381-ebc2-49db-8d14-81262b5392bb>

Cort, P. S., og Larson A. (2024) Analysestrategiske faldgruber i WPR. Erfaringer med at forske, undervise og vejdele i Carol Bacchis kritiske policy-analyse. I J.E. Kristensen (Red.) *Problemets politik. En forskningsbaseret antologi om Carol Bacchis poststrukturalistiske policy- og interviewanalyse i paedagogik og uddannelse*. DPU, Aarhus Universitet.

Frydelund, J. H. (2024) Det potensielle regime. Mot en forebyggelseslogikk med måtehold. I *Norsk sosiologisk tidsskrift 2-3- 2024. TEMA: Skolefravær*. Universitetsforlaget.

Frydenlund, J. H. (2021) How an empty chair at school becomes an empty claim. A discussion of absence from school and its causality. *The many meanings of an empty chair. A critical qualitative study of the constitution of absence as a problem and responses to it in Denmark*.

Frydenlund, J. H. (2022) *The many meanings of an empty chair. A critical qualitative study of the constitution of absence as a problem and responses to it in Denmark*. [Doktorgradsavhandling] Aarhus Universitet.

Eide, M.E. (2020) *Et kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende opplæring*. Statpedmagasinet nr. 2 2020.

Gjerset, A., Haugen, K og Holmstad, P. (1995): *Treningslære*. Gyldendal undervisning. <https://no.wikipedia.org/wiki/Utholdenhet>

Hammer, S. (2017) *Foucault og den norske barnehagen – En introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hammer, S. (2017) Michel Foucault [bok]. *Hammerbloggen*.

<https://sveinhammer.blog/2017/04/09/foucault/>

Havik, T. (2018) *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. 1. utgave. Gyldendal Norsk Forlag.

Kjeøy, I. og Lysvik, R.R. (2023) *Kunnskapsoppsummering om bekymringsfullt fravær. Behov for mer forskning om fravær*. Hentet fra

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/kunnskapsstatus-om-bekymringsfullt-fravar-i-skolen/#:~:text=Kunnskapsoppsummeringen%20retter%20s%C3%B8kelys%20mot%20tiltak,m%C3%A5le%20effekt%20av%20tiltak%20utfra.>

Knage, F. S. (2019) *Når det gjør ondt at gå i skole*. I Asterix s. 34-35.

Knage, F. S. (2020) *Skolevægring: sammenviklinger og subjektpositioner*. I Pædagogisk psykologisk tidsskrift volume 57, issue 1. Forlaget skolepsykologi.

Knage, F. S. (2021) Beyond the school refusal/ truancy binary: engaging with the complexities of extended school non-attendance, 2-20. *Re-fusing school refusal. A qualitative study of complex entanglements and subjectification in persistent school absence*.

Knage, F. S. (2023) *Re-fusing school refusal. A qualitative study of complex entanglements and subjectification in persistent school absence*. [Doktorgradsavhandling] Aarhus Universitet.

Kolnes, J. (2023) *Systemrettet sakkyndighetsarbeid i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) - en eksplorerende studie av samarbeidsutfordringer*. [Doktorgradsavhandling] Universitetet i Stavanger.

Forvaltningsloven (1970) *Lov om behandlingsmåten i forvaltningsaker. Kapittel VI. Om klage og omgjøring*. (LOV-1967-02-10) Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6

Kunnskapsdepartementet (2019- 2020) *Meld.St.6 Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.*

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet (2022) *Arbeid med stortingsmelding om 5.-10. trinn.*

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/arbeidet-med-stortingsmelding-om-ungdomstid-og-5.-10.-trinn/id2923898/>

Kunnskapsdepartementet (2022) *Kunnskapsministeren har fått mange innspill.*

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/arbeidet-med-stortingsmelding-om-ungdomstid-og-5.-10.-trinn/nyheter/send/id2923901/>

Kunnskapsdepartementet (2022) *Pedagogisk- psykologisk tjeneste.*

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/artikler/pedagogisk-psykologisk-tjeneste-/id699010/>

Kunnskapsdepartementet (2023) *Regjeringen vil snu utviklingen med økt skolefravær.*

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-snu-utviklingen-i-okt-skolefravar/id3003210/>

Leseth, A. B. og Tellmann, S. M. (2018) *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm AS.

Martinussen, W. 1986. *Sosiologisk analyse. En innføring.* 2. Utgave. Universitetsforlaget.

Moen, O. M. (2023) *Skolens omsorgssvikt.* Cappelen Damm Akademisk.

O'Toole, C. Og Devenney, R. (2020) *Social theory and health education. Forging New insights in research.* (1.utg.) Routledge.

Opplæringslova (1998) §2-1 *Rett og plikt til grunnskoleopplæring.* (LOV-1998-07-17-61)

Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#%C2%A72-1

Ringereide, K. Og Thorkildsen, S. L. (2019) *Folkehelse og livsmestring. Tanker, følelser og relasjoner*. Pedlex.

Skovhus, R.B. og Thomsen, R. (2024) WPR- en metode til kritiske reviews. I J.E. Kristensen (Red.), *Problemets politik. En forskningsbaseret antologi om Carol Bacchis poststrukturalistiske policy- og interviewanalyse i pædagogik og uddannelse*. Aarhus University.

Statsforvalteren i Agder (2023) *Om oss*. <https://www.statsforvalteren.no/nb/agder/Om-oss/>

Strand (2020) PP- tjenesten må endre måten å arbeide på, sier forsker. Nå kan en ny arbeidsmodell føre til endring. Universitetet i Stavanger.
<https://www.forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/pp-tjenesten-ma-endre-maten-a-arbeide-pa-sier-forsker/1728142>

Strand, A.H., & Svarstad, M. (in press). *Skoleledernes dilemma- skolevegring i møte med fellesskolen. Et bakkebyråkratiperspektiv på skolefravær I ungdomsskolen*. Norsk sosiologisk tidsskrift, 8, 2.

Tjora, A. (2020, 3. desember) Sosialkonstruktivisme, I *Store norske leksikon*
<https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave. Fagbokforlaget.

Thorkildsen, S. (2024) *Når frykten for å gjøre feil blir større enn lysten til å gjøre det riktig*.
<https://rvtssor.no/aktuelt/490/nar-frykten-for-a-gjore-feil-blir-storre-enn-lysten-til-a-gjore-det-riktig/>

Tracy, S. J., & Hinrichs, M. M. (2017). Big Tent Criteria for Qualitative Quality. In J. Matthes, C. S. Davis, & R. F. Potter (Eds.), *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (1st ed., pp. 1-10). Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0016>

Utdanningsdirektoratet (2023) *Barn som ikke møter på skolen- for skoler og skoleeiere*.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/1/>

Utdanningsdirektoratet (2023) *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.*

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet (2011) *Kunnskapsløftet. Fra ord til handling.*

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsloftet--fra-ord-til-handling-evaluering-delrapport-1-2007/>

Utdanningsdirektoratet (2021) *Veileder for spesialundervisning.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

427462

Vurderingstype

Standard

Dato

06.07.2023

Tittel

Fra fordommer til forståelse i skolefraværssaker

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for helse- og idrettsvitenskap / Institutt for psykososial helse

Prosjektansvarlig

Jonas Højgaard Frydenlund

Student

Vibeke Syvertsen

Prosjektperiode

15.08.2023 - 22.06.2024

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 22.06.2024.

Meldeskjema **Kommentar****OM VURDERINGEN**

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

TAUSHETSPLIKT

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vibeke Syvertsen

Tidspunkt for godkjenning: : 28/08/2023

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Fra fordommer il forståelse i skolefraværssaker - RITM0223877

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER

POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND

TELEFON 38 14 10 00

Vil du delta i forskningsprosjektet

Fra fordommer til forståelse i skolefraværsaker?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en dypere forståelse for hva som ligger til grunn for pp-rådgiveres holdninger til skolefravær. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å få en innsikt i hvilke problemforståelser som finnes og hva de gjør med holdningene til skolefravær. Måten vi forholder oss til fravær på er påvirket av mange ting; vår forforståelse, vår utdanning, vår erfaring, arbeidssted og så videre. Den er altså gjennomgående preget av den kulturen vi er en del av.

Problemformuleringen jeg har valgt er «En utforskning av problemforståelser som påvirker pp-rådgiveres forståelse av skolefravær». Jeg ønsker å intervju 5 rådgivere, gjerne med ulik alder, kjønn, utdanning og fartstid i tjenesten. Dette for å få frem mangfoldet av forståelser. Forskningen skal brukes til en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jonas Højgaard Frydenlund v/ UIA avd. Grimstad er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket med grunnlag i at jeg selv pdd. jobber i PP-tjenesten og har behov for å hente inn informasjon fra en annen kommune. Lindesnes PPT er en tjeneste Lister PPT til tider samarbeider med, og i den forbindelse håper jeg du kjenner at du vil bidra. Det er 4 andre i din tjeneste som også får denne henvendelsen. Jeg har fått kontaktinformasjon fra min leder i Lister PPT.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden jeg vil benytte er intervju bestående av ca. 25 spørsmål, med muligheter for ytterligere oppfølgings spørsmål. Hvis du velger å delta i prosjektet vil det ta deg ca. 45 minutter, og jeg vil benytte meg av lydopptak, samt notater for å registrere opplysningene.

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

- Det er kun student (undertegnede) og veileder ved behandlingsansvarlig institusjon som vil ha tilgang til opplysningene.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, og det er kun opplysninger om holdninger/ problemforståelser som vil fremkomme. Direkte sitater kan bli brukt for å fremme eller hemme en påstand.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent. Ca. dato for prosjektslutt er 22. juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Navnene som hører til kodene slettes, og det samme gjør lydopptakene. Det transkriberte materialet makuleres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIA 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:

- Masterstudent Vibeke Syvertsen. Mailadresse: vibekesyvertsen@gmail.com Telefonnummer: 47617505.
- Mitt personvernombud er Jonas Højgaard Frydenlund ved UIA avd. Grimstad. Han kan nås på mail: jonas.h.frydenlund@uia.no og på tlf: 94446594.

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
Jonas Højgaard Frydenlund

Student
Vibeke Syvertsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fra fordommer til forståelse i skolefraværsaker*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato

Intervjuguide

Spørsmålene er rettet mot at intervjupersonene presenterer erfaringer og synspunkter på de sentrale temaene i forskningsprosjektet (Thagaard 2018, s. 95). Oppfølgingsspørsmål kommer i tillegg.

Tema	Intervjuspørsmål	Refleksjoner
Introduksjon.	<ol style="list-style-type: none">1. Hvor lenge har du jobbet i PPT?2. Hvilken utdanning og arbeidserfaring har du?3. Hva opplever du som det viktigste i jobben din?	Bakgrunnsinformasjon.
What`s the problem represented to be?	<ol style="list-style-type: none">4. Når jeg sier skolefravær – hva tenker du på da?5. Hvorfor skal vi bry oss om skolefravær?6. Hvorfor er skole så viktig?7. Hva har du opplevd av skolefravær?8. Hva har du gjort noe med?9. Er det noe du ville gjort annerledes?	Synspunkter, opplevelser, selvforståelse.
Tanker om rollefordeling.	<ol style="list-style-type: none">10. Hvem sitt ansvar tenker du det er å hjelpe elevene som strever med skolefravær?11. Hva er PPTs rolle i skolefraværssaker?12. Hvordan bidrar foresatte, skolepersonell, helsesykepleier og medelever?13. På hvilken måte tas elevens stemme og familiens perspektiv i bruk?	Ansvar. Funksjonell/ meningsfull handling.

	<p>14. Hvilke rutiner for håndtering av skolefravær finnes på din arbeidsplass/ i din kommune?</p> <p>15. Hva tenker du er viktigst i dette arbeidet?</p> <p>16. Savner du noe?</p>	
Endringer.	<p>17. Hvilke endringer har du opplevd (i samarbeid) med skolen de siste årene?</p> <p>18. Tenker du dette er positive og viktige endringer? Hvorfor/ hvorfor ikke?</p> <p>19. Hva er dine tanker vedr. økt behov for spesialundervisning i skolen?</p> <p>20. Hvorfor skal vi bruke så mye krefter på å få alle gjennom samme skoleløp?</p>	Individuelle og kontekstuelle faktorer.
Multifaktoriell tilnærming.	<p>21. Hvordan oppleves det å jobbe med skolefravær i en forholdsvis liten kommune?</p> <p>22. Kan du beskrive fordeler og ulemper med det?</p> <p>23. Jobber du likt på alle skoler? Hvorfor/ hvorfor ikke?</p> <p>24. Hvordan vil du beskrive deg selv i møte med elever og familier som strever med skolefravær?</p>	Refleksivitet, metakommunikasjon.