

## Ufrivillig skolefravær på barnetrinnet

En kvalitativ studie av læreres erfaringer med elever med ufrivillig skolefravær med fokus på forebygging, identifisering og tilrettelegging

VILDE TRONSDEN BUSTERUD

VEILEDER

Maryann Jortveit

**Universitetet i Agder, 2024**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

## Sammendrag

Ufrivillig skolefravær er ett av mange ord man bruker om elever som av forskjellige årsaker har et høyt fravær i skolen. Fordi ufrivillig skolefravær har så store konsekvenser for elevens utvikling både faglig og sosialt, er det viktig at man jobber for å forhindre fraværet. Læreren har en viktig jobb i dette arbeidet da mange av grunnene til fravær er tilknyttet skolen og miljøet der. Begrepene som brukes om elevens fravær er mangfoldig, og grunnene til fraværet er komplekst og sammensatt av ulike faktorer. Det kan gjøre det vanskelig å vite hvordan man skal sette inn de riktige tiltakene for fraværet.

Hensikten med denne studien er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med ufrivillig skolefravær, samt hvordan de jobber med denne utfordringen på trinn 1.-7. For å undersøke dette ble det gjennomført semi-strukturerte intervjuer med fire lærere på barnetrinnet. Det ble så brukt en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022) for å analysere datamaterialet. Informantenes tanker og erfaringer blir så sett i lys av aktuell teori. I oppgaven har Bronfenbrenners teori (1979) om menneskets utvikling og Banduras teori (1997) om self-efficacy blitt benyttet. I tillegg blir lærernes erfaringer sett i lys av *Response to Intervention* modellen (Kearney & Graczyk, 2014) for å studere hvordan lærerne forebygger, identifiserer og tilrettelegger for elevens ufrivillige skolefravær.

Resultatene i studien viser at lærerne opplever ufrivillig skolefravær som komplekst og dermed også komplekst å jobbe med. Informantene gjør mye av de samme tiltakene i møte med ufrivillig skolefravær. De trekker frem viktigheten av et godt og trygt skolemiljø der elevene opplever seg inkludert og har gode relasjoner. I tillegg kommer det frem at elevenes mestringsopplevelser ses på som forebyggende. Videre er samarbeid med hjemmet og andre instanser viktig for arbeidet med å forebygge, identifisere og tilrettelegge mot ufrivillig skolefravær.

## **Abstract**

Involuntary school absenteeism is one of many terms used to describe students who have high levels of absenteeism for various reasons. Because involuntary school absenteeism has significant consequences for the student's development both academically and socially, it is important to work towards preventing it. Teachers play a crucial role in this effort, as many of the reasons for absenteeism are related to the school and its environment. The terms used to describe student absenteeism are diverse, and the reasons for absenteeism are complex and composed of various factors. This complexity can make it challenging to know how to implement the appropriate measures to address absenteeism.

The purpose of this study is to examine teachers' experiences with involuntary school absenteeism and how they work with this challenge in grades 1-7. To investigate this, semi-structured interviews were conducted with four primary school teachers. A thematic analysis (Braun & Clarke, 2022) was then used to analyze the data. The informants' thoughts and experiences are considered in light of relevant theory. Bronfenbrenner's theory (1979) on human development and Bandura's theory (1997) on self-efficacy have been utilized in the paper. Additionally, the teachers' experiences are viewed through the Response to Intervention model (Kearney & Graczyk, 2014) to study how teachers prevent, identify, and accommodate involuntary school absenteeism among students.

The results of the study show that teachers perceive involuntary school absenteeism as complex, and thus, working with it is also complex. The informants implement many of the same measures in addressing involuntary school absenteeism. They highlight the importance of a good and safe school environment where students feel included and have good relationships. Additionally, it emerges that students' experiences of mastery are seen as preventive. Furthermore, collaboration with the home and other agencies is important for the work of preventing, identifying, and accommodating involuntary school absenteeism.

## Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på en 18-års utdanningsreise og fem fine og lærerike år ved lærerutdanningen GLU 1-7 på UiA. Det er vemodig at livet som student er over, men jeg ser nå frem til å ta med meg alt jeg har lært ut i eget fremtidig arbeid som lærer.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter som har tatt seg tid i en hektisk arbeidshverdag til å stille til intervju. Deres tanker og erfaringer har inspirert meg og gitt meg masse kunnskap som jeg vil ta med meg videre.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min veileder Maryann Jortveit for god veiledning. Tusen takk for alle fine samtaler, gode innspill og motiverende ord i en skriveprosess som har virket uoverkommelig.

Til slutt ønsker jeg å takke kjæreste, familie og venner som har støttet, motivert og heiet på meg gjennom hele mitt utdanningsløp. En ekstra takk til Jon som har bidratt med gode ideer, korrekturlesing av oppgaven og en smule tålmodighet i en hektisk og stressende skriveperiode.

Kristiansand, 15. mai 2024

*Vilde Trondsen Busterud*

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1. Tema for oppgaven.....</b>	<b>7</b>
<b>1.2. Bakgrunn for oppgaven og valg av tema .....</b>	<b>7</b>
<b>1.3. Formål og problemstilling .....</b>	<b>8</b>
<b>1.4. Begrunnelse for bruk av begrepet «Ufrivillig skolefravær» .....</b>	<b>9</b>
<b>1.5. Oppgavens oppbygning.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Tidligere forskning om ufrivillig skolefravær .....</b>	<b>10</b>
<b>3. Teoretisk rammeverk.....</b>	<b>13</b>
<b>3.1. Definisjon av ufrivillig skolefravær .....</b>	<b>13</b>
<b>3.1.1. Risikofaktorer .....</b>	<b>15</b>
<b>3.1.2. Beskyttelsesfaktorer .....</b>	<b>17</b>
<b>3.1.3. Opprettholdende faktorer .....</b>	<b>18</b>
<b>3.2. Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell .....</b>	<b>19</b>
<b>3.2.1. De ulike systemene og relevans for ufrivillig skolefravær .....</b>	<b>20</b>
<b>3.3. Banduras teori om «self-efficacy».....</b>	<b>22</b>
<b>3.3.1. Elevenes «self-efficacy».....</b>	<b>22</b>
<b>3.3.2. Lærerens «self-efficacy» .....</b>	<b>23</b>
<b>3.3.3. Mestringstro og ufrivillig skolefravær .....</b>	<b>23</b>
<b>3.3.4. Lærerens betydning i elevenes motivasjon og mestring .....</b>	<b>24</b>
<b>3.4. Tiltak i møte med ufrivillig skolefravær .....</b>	<b>24</b>
<b>3.4.1 Response to Intervention (RtI-modellen).....</b>	<b>25</b>
<b>3.4.1.1. Forebygging og generelle tiltak (nivå 1).....</b>	<b>26</b>
<b>3.4.1.2. Identifisering og tidlig intervensjon (nivå 2).....</b>	<b>26</b>
<b>3.4.1.3. Tilrettelegging og målretta intervensjoner (nivå 3) .....</b>	<b>27</b>
<b>4. Metode .....</b>	<b>27</b>
<b>4.1. Metodisk tilnærming.....</b>	<b>27</b>
<b>4.2. Vitenskapsteoretisk grunnlag.....</b>	<b>28</b>
<b>4.3. Intervjuguide .....</b>	<b>28</b>
<b>4.4. Utvalgskriterier og rekrutteringsprosessen .....</b>	<b>29</b>
<b>4.5. Gjennomføring av intervju.....</b>	<b>30</b>
<b>4.6. Analyse av datamaterialet .....</b>	<b>30</b>
<b>4.7. Validitet, reliabilitet og overførbarhet .....</b>	<b>31</b>
<b>4.8. Etske vurderinger.....</b>	<b>32</b>

<b>5. Presentasjon av funn .....</b>	<b>33</b>
<b>5.1. Å forstå ufrivillig skolefravær .....</b>	<b>34</b>
5.1.1. Begrepet .....	34
5.1.2. Informantenes erfaringer med ufrivillig skolefravær .....	35
5.1.3. Sammensatte grunner til fravær .....	37
<b>5.2. Et trygt og godt skolemiljø .....</b>	<b>39</b>
5.2.1. Relasjon .....	39
5.2.2. Inkludering og trygghet .....	40
<b>5.3. Mestring .....</b>	<b>42</b>
5.3.1. Faglig mestring .....	42
5.3.2. Livsmestring .....	44
5.3.3. Lærerens mestring .....	45
<b>5.4. Viktigheten av et godt samarbeid .....</b>	<b>46</b>
5.4.1. Skole-hjem samarbeid .....	46
5.4.2. Tverrfaglig samarbeid .....	47
<b>6. Drøfting .....</b>	<b>49</b>
6.1. Ufrivillig skolefravær sett fra et lærerperspektiv .....	49
6.2. Lærerens arbeid med forebygging, identifisering og tilrettelegging .....	51
6.2.1. Betydningen av faglig mestring .....	53
6.2.2. Å jobbe for et trygt psykososialt skolemiljø .....	54
6.2.3. Å få til et godt samarbeid .....	54
6.3. Ufrivillig skolefravær til tross for stort fokus på folkehelse og livsmestring .....	56
6.4. Forebygging av ufrivillig skolefravær eller forebygging for mye annet? .....	57
6.5. Kompetanse knyttet til ufrivillig skolefravær .....	57
<b>7. Konklusjon .....</b>	<b>58</b>
<b>8. Forslag til videre forskning om ufrivillig skolefravær .....</b>	<b>60</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>60</b>
<b>Vedleggsliste .....</b>	<b>66</b>
Vedlegg 1 – Vurdering av Sikt .....	67
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	69
Vedlegg 3 – Intervjuguide .....	73
Vedlegg 4 – Henvisning til masterskisse .....	76

# 1. Innledning

## 1.1. Tema for oppgaven

Alle elever har rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-1). Likevel er det flere elever som har utfordringer med å fullføre skolegang slik det er forventet. Flere elever dropper enkelttimer, kommer for sent til undervisning og går glipp av hele skoledager. For noen er det så utfordrende å være på skolen at eleven er fraværende over en lengre periode (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015b). For 100 år siden var det uvanlig å gjennomføre et 10-årig skoleløp i Norge. I dag betraktes man som lite utdannet dersom man kun fullfører grunnskoleopplæringen (Säljö, 2020). Videre skriver Säljö (2020) at politikere i dag er bekymret over de elevene som av forskjellige grunner ikke klarer å fullføre den videregående opplæringen. Et høyt fravær ses med andre ord på som en utfordring i dagens skole. Det finnes mange faktorer og sammensatte grunner til hvorfor en elev har et høyt fravær. Miljøfaktorer og de sosiale og biologiske faktorene kan spille inn på elevens tilstedeværelse i skolen. Barn med diagnoser har for eksempel en spesielt høy risiko for å utvikle et høyt fravær (Amundsen et al. 2022a). Hva som skjer hjemme, kan også ha noe å si for skoleoppmøte. Noen ganger kan fraværet være foreldreakseptert og til foreldrenes fordel, for eksempel ved at foreldrene vil skjule omsorgssvikt (Havik, 2023). Elevens mangel på trivsel i skolen eller andre skolefaktorer som læringsmiljø eller lærerens klasseledelse kan også være med på å skape et høyt fravær. Fravær kan for eksempel oppstå som et resultat av vonde opplevelser, som mobbing eller andre opplevelser av mistrivsel eller ubehag på skolen. For noen av disse elevene blir skolehverdagen rett og slett altfor tøff og for lite inkluderende til at man klarer å delta (Amundsen et al, 2020). Ufrivillig skolefravær er ett av mange ord man kan bruke om elever med høyt fravær i skolen.

## 1.2. Bakgrunn for oppgaven og valg av tema

Utdanningsdirektoratet slår alarm om det økende fraværet man ser i skolen i dag. De nye tallene viser at fraværet i antall timer og dager for 10.trinn har økt siden før Covid-19 pandemien (Utdanningsdirektoratet, 2023a). I Meld. St. 6 (2019-2020) kommer det frem at regjeringen synes det er bekymringsfullt å se at 14% av 10.trinn har vært fraværende fra skolen i mer enn 15 dager (s.36). Å gå på skole vil for de aller fleste være en forutsetning for faglig, sosial og emosjonell læring (Havik & Ingul, 2021). En stor grad av tilstedeværelse på skolen vil være avgjørende for at elevene skal kunne trives og ha et godt utbytte av opplæringen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 35). En mangelfull skolegang preget av mye fravær

kan for de fleste føre til alvorlige kortsiktige og langsiktige konsekvenser. Noen av de kortsiktige konsekvensene kan være svekkede skoleprestasjoner blant annet fordi eleven stadig får flere kunnskapshull og at eleven går glipp av mye verdifull læring i skolens regi. Det kan også føre til at eleven lager det til en vane at eleven blir hjemme fra skolen, noe som igjen kan være en vanskelig syklus å bryte. Noen langsiktige konsekvenser av ufrivillig skolefravær kan være at eleven dropper ut av skolen og kan få en begrenset sosial funksjon fordi eleven har gått glipp av mye sosial læring. Igjen kan dette føre til uføretrygd, en dårlig psykisk helse samt at eleven senere i livet vil være en person som må benytte seg av flere instanser av det norske velferdssystemet (Havik et al. 2015a). Ufrivillig skolefravær vil dermed ikke kun gi konsekvenser for individet selv, men også for samfunnet. På mange måter kan man se på ufrivillig skolefravær som et samfunnsproblem og ikke kun et problem for skolen eller eleven selv (Brochmann & Madsen, 2022). Å øke kunnskap om ufrivillig skolefravær og hvordan man kan håndtere det i skolen vil altså være viktig for individet, men også vel så viktig for samfunnet.

### **1.3. Formål og problemstilling**

Dagens opplæringslov stiller ikke store krav til hvordan skolen skal reagere på høyt fravær. Opplæringslova fra 1998 er blitt revidert og i august 2024 vil en ny opplæringslov tre i kraft (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Denne opplæringsloven vil ha et større fokus på å følge opp fravær. I Opplæringslova fra 1998 §15-10 står det beskrevet at fylkeskommuner skal forebygge for fravær. Med den nye opplæringsloven gjeldende fra høsten 2024 blir skolene og fylkeskommunene pliktige til å følge opp elevers fravær gjennom §10-6 og §25-1 (Opplæringslova, 2023). For å forebygge skolefravær eller å jobbe med fravær som allerede er oppstått er det viktig at alle profesjoner rundt eleven har kunnskap om generelt skolefravær (Gren-Landell et al, 2015). Lærere har i tidligere forskning sagt at de opplever at de har for lite kunnskap om ufrivillig skolefravær (Amundsen et al. 2020). Videre mener de at de selv trenger mer kompetanse om hvilke tegn man kan se etter og hva man kan gjøre (Amundsen et al. 2020). Det er et stort behov for at skolene utvikler en bedre forståelse av hva som kan være grunnene bak ufrivillig skolefravær, samt hvordan man skal reagere på fraværet. Kunnskap om elevers fravær og måter fraværet kan utvikle seg på vil være viktig for lærerens arbeid med å forebygge og håndtere det. Læreren må vite hva han eller hun skal se etter av risikofaktorer, samt vite hva man kan gjøre for å forebygge, identifisere og tilrettelegge. Ett av formålene med oppgaven blir derfor å se hvordan lærere kan oppleve fenomenet og



hvordan de jobber med fravær i skolen. Gjennom dette studiet håpes det på å utvikle kunnskap om ufrivillig skolefravær og hvordan man som fremtidig lærer kan jobbe med å øke tilstedeværelsen hos elevene.

Tidligere har dessuten problematikken rundt skolefravær omhandlet og vært knyttet opp til å kun handle om individets egenskaper. Det har vært ønskelig med et perspektivskifte der man flytter fokuset fra kun de individuelle faktorene, til hvilken rolle og hva slags ansvar skolen har i møte med ufrivillig skolefravær (Ekstrand, 2015). I nyere tid har man hatt et større fokus på at risikofaktorer knyttet til skolen og skolemiljøet har en stor betydning for om en elev har et høyt fravær (Amundsen & Møller, 2022). Lærerens klasseledelse og arbeid med klassemiljø er eksempler på skolerelaterte faktorer som kan være til risiko for å utvikle fravær. Etersom skolerelaterte faktorer kan ha mye å si for elevers fravær, er det blitt tatt et valg om å undersøke problematikken fra lærerens ståsted.

På bakgrunn av dette er formålet med oppgaven å gi kunnskap om ufrivillig skolefravær, samt gi innspill på hvordan man som lærer kan jobbe for å hindre at ufrivillig skolefravær skal utvikle seg hos elever. Det overordnede temaet for denne oppgaven er ufrivillig skolefravær, mens oppgavens undertema handler om lærerens møte med ufrivillig skolefravær i barneskolen (1.-7.trinn). Problemstillingen er som følger; *«Hvilke erfaringer har lærere med elever med ufrivillig skolefravær, og hvordan arbeider de med denne utfordringen i barneskolen?»*. I denne oppgaven vil fokuset være på de tilfellene der skolen og læreren kan gjøre noe for å forebygge eller hindre et høyt fravær. Bakgrunn for hvorfor oppgaven handler om høyt fravær på barneskolen er fordi det er en sammenheng mellom et høyt fravær i grunnskolen og frafall i videregående opplæring (Overland & Nordahl, 2013). Det er lite forskning på hvordan ufrivillig skolefravær utspiller seg på barneskolen. De aller fleste studiene handler om skolefravær på ungdomsskolen og i den videregående opplæringen. Med denne oppgaven håpes det på å få en større innsikt i hvordan lærerne på 1.-7. trinn opplever arbeidet med ufrivillig skolefravær.

#### **1.4. Begrunnelse for bruk av begrepet «Ufrivillig skolefravær»**

Ufrivillig skolefravær er ett av mange ord man bruker om elever som har utfordringer med skoleoppmøte. Videre definisjon av begrepet kommer senere i teoridelen. Valget om å bruke begrepet *ufrivillig skolefravær* i denne oppgaven handler om at ingen elever ønsker å ha høyt

fravær, da alle mennesker i bunn og grunn har et behov for å høre til i et fellesskap (Allen & Kern, 2017). Den enkelte elev kan møte på ulike utfordringer som hindrer dem fra å være en deltakende person i fellesskapet på skolen. Det er ulike faktorer i og rundt eleven som kan gjøre skoleoppmøte vanskelig. Ofte handler det altså ikke om at elevene ikke vil på skolen, men tvert om at de ikke får det til (Martnes, 2022). En svakhet med begrepet kan i midlertidig være at det kan være vanskelig å definere hva det vil si at et fravær er «ufrivillig». Det vil bli benyttet teori og forskning som benytter seg av andre begreper for skolefravær, til tross for at denne oppgaven bruker begrepet ufrivillig skolefravær. Grunnen til dette er at ufrivillig skolefravær som begrep i liten grad har blitt brukt i tidligere forskning. I tillegg tolkes begrepet som et «paraplybegrep» for alle de ulike formene for skolefravær, som skolevegring, skolefobi og skolenektelse.

### **1.5. Oppgavens oppbygning**

Masteroppgaven består av åtte kapitler. Oppgavens andre kapittel vil omhandle tidligere internasjonal forskning om ufrivillig skolefravær. Videre i tredje kapittel kommer oppgavens teoretiske rammeverk, der ulike teorier og modeller vil bli presentert. Disse teoriene vil deretter bli sett i lys av funn senere i oppgaven. I det fjerde kapittelet vil metodisk tilnærming bli presentert og her vil det tydelig gjennomgås og forklares hvordan forskningen har blitt gjennomført. Her begrunnes det også hvorfor metodiske valg er blitt gjort. I oppgavens femte del vil det presenteres funn fra datainnsamlingen og i sjette del blir disse funnene drøftet opp mot teori. I studiens sjuende kapittel kommer konklusjonen der de viktigste poengene fra oppgaven vil bli tatt opp. Her vil det også bli forsøkt å svare på problemstillingen. Til slutt i det åttende kapittelet vil det gis forslag til videre forskning.

## **2. Tidligere forskning om ufrivillig skolefravær**

Over hele verden forskes det på skolefravær. I denne delen presenteres noe av den tidligere forskningen som er gjort på feltet om ufrivillig skolefravær. Mye av tidligere forskning har handlet om faktorer knyttet til barnet og familien, og har dermed hatt mindre fokus på de skolerelaterte faktorene (Amundsen & Møller, 2022). Dessuten er mye av forskningen blitt gjort på ungdomstrinn og videregående opplæring. Det er derfor i en mindre grad undersøkt hvordan ufrivillig skolefravær utspiller seg på barnetrinnet og spesielt på de laveste trinnene. Dette kan ses på som et kunnskapshull da det fastslås i studier at fravær allerede kan etableres

i de første skoleårene (Hancock et al, 2013). I Fafo sin kunnskapsrapport om bekymringsfullt fravær rapporteres det også om at elevstemmer, foreldrestemmer og lærerens stemmer blir i liten grad representert i studier. De peker på at videre studier blant annet bør inneholde stemmene til berørte lærere (Kjeøy & Lysvik, 2023). I deres konklusjon kommer det blant annet frem at læreres synspunkter på feltet ville vært et nyttig bidrag for forskning og kunnskapsgrunnlag hos myndighetene (Kjeøy & Lysvik, 2023). Det er også gjennomført relativt få studier som konkret handler om læreres erfaringer med elever med ufrivillig skolefravær i norsk kontekst.

Lærerens erfaringer med elever som har ufrivillig skolefravær i grunnskolen har vært tema i tidligere forskning internasjonalt, men likevel ikke i en veldig stor grad. I en studie fra England (Cunningham et al. 2022) har det blitt forsket på læreres erfaringer i møte med skolefravær. Der ble resultatene delt opp i to temaer, hvorav det første temaet handlet om hvordan lærere opplever arbeidet med elever som har manglende skolegang. Der kommer det blant annet frem at de erfarer skolefravær som en kompleks utfordring. Lærerne i studien opplever at skolefravær oppstår og opprettholdes av mange ulike faktorer knyttet til elevene (Cunningham et al. 2022). De opplever at barnets psykiske helse og nevroutviklingsforstyrrelser kan påvirke fravær. Familien og deres holdninger til skole og deres overbeskyttende væremåte oppleves også som viktige faktorer. De trekker videre frem viktigheten av skolemiljøet (Cunningham et al. 2022). I studien er også informantenes erfaringer delt knyttet til hvilken følelsesmessig innvirkning det er for dem å håndtere fravær. Noen av lærerne har sett på det med frustrasjon, mens andre lærere ikke har blitt noe følelsesmessig preget av situasjonen knyttet til elevens fravær (Cunningham et al. 2022). I det andre temaet knyttet til hvordan lærere erfarer det å støtte barn med ufrivillig skolefravær viser det seg at lærere opplever skolens ressurser som avgjørende for å støtte elever med høyt fravær. Videre kommer det frem at støtten fra andre instanser oppleves som viktig. I tillegg ser de på forebygging som en viktig del av arbeidet med skoleoppmøte. Informantene i studien forebygger blant annet gjennom å gjøre undervisningen mest mulig interaktiv og morsom. I tillegg fokuserer de på relasjoner og det å bygge elevenes følelse av en tilhørighet i et fellesskap. Andre ting de trekker frem som viktige i forebyggende arbeid er tilpasset undervisning og det å bygge et godt og trygt skolemiljø. Til slutt pekes samarbeid som essensielt i det å støtte elever med fravær. Her henvises samarbeid til både skole-hjem samarbeid, men også samarbeid mellom fagpersoner både i og utenfor skolen (Cunningham et al. 2022).

Sveriges skolesystem har mange likheter med det norske skolesystemet. Det er derfor relevant å trekke frem noe av forskningen som er gjort der om ufrivillig skolefravær. Gren-Landell med flere (2015) har undersøkt hva lærere mener er de viktigste årsakene fravær er.

Innledningsvis i studien påpekes viktigheten av læreres arbeid med skolefravær og hvor viktig det er å ha kunnskap om hvilke risikofaktorerer man skal se etter (Gren-Landell, 2015). I andre forskningsartikler som denne, blir individuelle, familierelaterte, skolerelaterte og sosiale faktorer trukket frem som faktorer som assosieres med skolefravær. Lærere som deltok i denne undersøkelsen, pekte på at hjemmesituasjonen hadde mest å si for elevenes skoleoppmøte. En ettergivende foreldrestil ble deretter også rangert høyt av lærerne som en risikofaktor for fravær (Gren-Landell et al, 2015). I studien ble risikofaktorene delt inn i fire domener. Dette var risikofaktorer knyttet til 1) familie, 2) individ, 3) skole og 4) jevnaldrende. Andre faktorer som ble rangert høyt var angst, manglende støtte i skolearbeid og en ikke-tilpasset undervisning for elever med lærevansker (Gren-Landell et al. 2015). Videre kom det fram at lærerne har en opplevelse av at det er mange og sammensatte grunner til skolefravær. Det ble også nevnt at det oppleves som at faktorene gjensidig påvirker hverandre og at det dermed er vanskelig å skille dem helt fra hverandre (Gren-Landell et al. 2015).

I en tverrsnitts studie fra Japan (Nakamura-Thomas et al. 2021) ble det undersøkt hvilke følelser og oppfatninger japanske elever hadde om skolegang i 5.klasse. I studien ble det studert hvilke faktorer som kan bidra til en positiv holdning til å gå på skolen. I deres hypotese antok de at det var fire determinativer som påvirket elevenes følelse av å se frem til å møte opp på skolen. Disse fire var 1) positive forhold til venner og lærere, 2) positive oppfatninger av nåværende omstendigheter, 3) en god subjektiv helse og 4) å ha noen man kan dele sine erfaringer og tanker med (Nakamura-Thomas et al, 2021). Forskerne pekte på at man til tross for flere strategier i dag for å håndtere skolefravær, øker andelen av elever som ikke er til stede. Lærerne har ansvar for et stort mangfold av elever og mengden med arbeid øker. Han peker på at lærere ikke har verken tid eller kunnskap til å kunne følge opp hver enkelt elev som har utfordringer med fravær.

I norsk forskning har Amundsen og Møller (2022) forsket på de skolerelaterte faktorene, som ellers i tidligere forskning ofte er blitt overskygget av de individuelle og familierelaterte faktorene. I deres forskning kommer det frem at en stor andel av elever som har ufrivillig skolefravær har utfordringer faglig og prestasjonsangst. Samtidig trekker også disse frem barn med nevroutviklingsforstyrrelse som ekstra utsatte for å utvikle høyt fravær. Elevenes

selvfølelse og tro på egen mestring var en risikofaktor hos flere av elevene (Amundsen & Møller, 2022).

### **3. Teoretisk rammeverk**

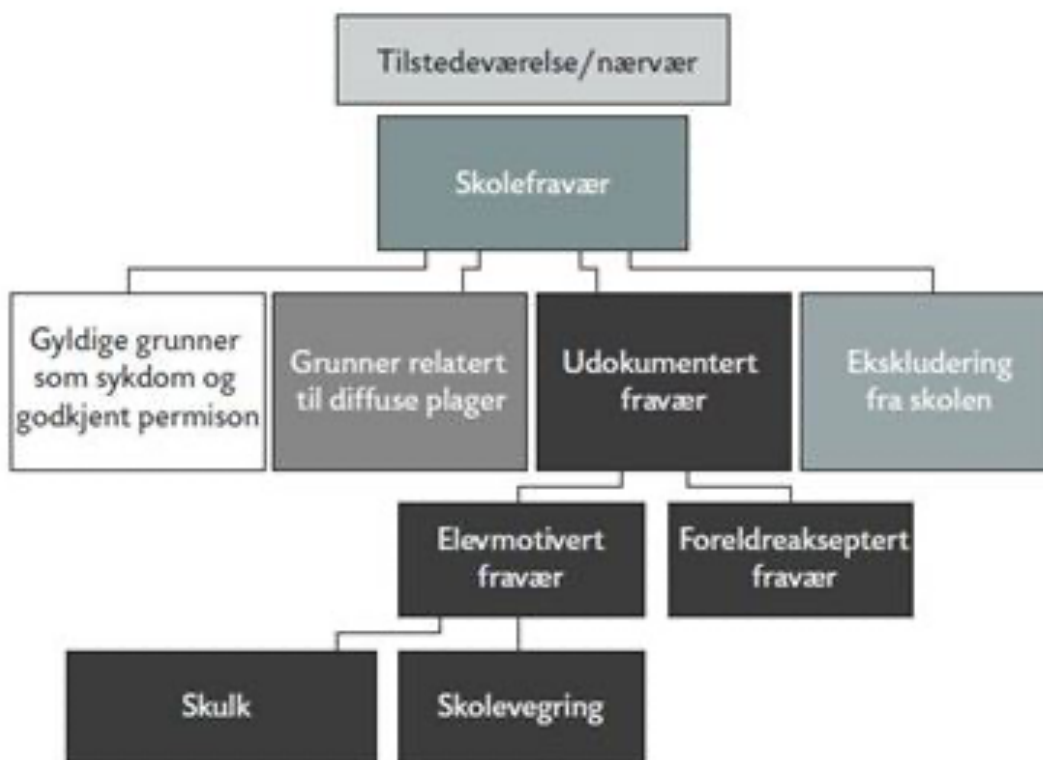
I dette kapittelet brukes tidligere forskning og teori til å definere ulike begreper og modeller som videre skal bli brukt i drøftingsdelen. Først blir ufrivillig skolefravær som begrep definert. Videre vil Bronfenbrenners bioøkologiske modell (1979) og teorien til Bandura (1997) om self-efficacy bli forklart og satt i sammenheng med ufrivillig skolefravær. I tillegg vil lærerens tiltak i møte med skolefravær presenteres gjennom RtI-modellen (Kearney & Graczyk, 2014). Disse teoriene vil senere i drøftingsdelen bli kontekstualisert til funnene i studien.

#### **3.1. Definisjon av ufrivillig skolefravær**

Det er mange ulike kriterier, definisjoner og begreper som brukes i forskning om skolefravær. Fraværet i skolen kan være alvorlig, bekymringsfullt, stort, langvarig, udokumentert eller dokumentert, ugyldig eller gyldig (Havik, 2023). Engelskspråklige forskningsartikler opererer med opptil 49 ulike begreper for skolefravær, blant annet «school refusal», «trauncy» eller «school non-attendance» (Heyne et al. 2019). Ulike begreper som brukes i norsk kontekst er eksempelvis skolevegning, skolenekt, skolefobi, skoleangst og skulk. Andre begreper som også blir brukt er bekymringsfullt-, høyt-, problematisk- eller ufrivillig skolefravær (Havik, 2023). Det er en manglende konsensus i begreper og definisjoner av skolefravær. Det gjør det blant annet vanskelig å beregne forekomsten av det (Havik, 2023). I tillegg gjør de mange begrepene det vanskelig å navigere seg frem i litteraturen for å finne metoder å håndtere fraværet riktig på fordi datamaterialet blir lite sammenlignbart (Heyne, 2019). De mange begrepene er også utfordrende i forskning og praksis da alle begrepene kommer med sine styrker og svakheter. Skulk og skolevegning er to begrep som ofte blir brukt i litteraturen om fravær (Havik, 2023). Skulk som eksempel er et negativt ladet ord som kan oppleves som at man legger «skylden» på individet fremfor å se på betydningen av omgivelsene rundt (Eide, 2022). Ofte blir skulk straffet, mens skolevegning på den andre siden blir møtt med behandling (Kjæøy & Lysvik, 2023). Likevel handler begge deler om elever som har utfordringer med å møte opp på skolen. Det som er felles for alle begrepene er at de beskriver elever som av ulike grunner unngår å delta på aktiviteter i regi av skolen (Gran & Mosand,

2022). I dag diskuteres det hvilke(t) begrep som er riktig å bruke i fraværsdebatten. Flere av begrepene som brukes om problematisk fravær kan være negativt stigmatiserende for de elevene man omtaler (Kjeøy & Lysvik, 2023).

Skolefravær kan deles inn i forskjellige kategorier (se figur 1). Som tidligere nevnt kan skolefravær deles inn i dokumentert og udokumentert fravær. I en studie gjennomført av Havik et al (2015b) viste det seg at subjektive helseplager ofte er en rapportert årsak til skolefravær for elever i grunnskolen og i videregående opplæring. Videre kan også skolen være med på å øke fraværet gjennom skoleekskludering. En måte dette kan skje på kan være at skolen har mangel på ressurser eller at de ikke tilrettelegger godt nok for elever med særskilte behov. Udokumentert fravær blir videre delt inn i elevmotivert og foreldreakseptert fravær. Fravær som er akseptert av foreldre kan handle om at foreldrene holder elevene hjemme for egen fordel. Elevmotivert fravær blir igjen delt inn i skulk og skolevegning som blir sett på som fravær motivert av eleven selv (Havik, 2023).



**Figur 1.** Ulike begreper for skolefravær (Havik, 2023, s.31).

Kearney & Albano (2018) definerer ufrivillig skolefravær hos barn mellom 5-17 år gjennom fem kjennetegn. De fem kjennetegnene er at 1) eleven er helt fraværende fra skolen i korte

eller lengre perioder, 2) eleven deltar men forlater skolen i løpet av dagen, 3) eleven har en vane om å alltid komme for sent til skolen, 4) eleven ankommer skolen etter en morgen med dårlig oppførsel, raserianfall eller nektelse om å dra på skolen og 5) eleven viser til at han/hun har betydelige plager på skolen som fører til anmodninger rettet mot foreldre eller andre om å ikke dra på skolen i fremtiden. Skolefraværet som først oppstår kan være av liten grad, før det vokser seg større og større. Figur 2 viser hvordan skolefraværet kan utvikle seg. Det starter ofte først med at eleven går på skolen med et ubehag. Videre vokser ubehaget seg så stort at det blir mer motstand, som fører til at eleven dropper flere timer eller skoledager. En viktig detalj med dette spekteret, er at lærere ikke kan se tegn til utvikling av ufrivillig skolefravær før den fjerde fasen. Med mindre foreldre eller eleven forteller om elevens stress og ubehag knyttet til skoleoppmøte, tar det lang tid før lærere kan oppdage at ufrivillig skolefravær er på vei til å utvikles (Havik, 2023).

X	X	X	X	X	X	X
School attendance under duress and pleas for nonattendance	Repeated misbehaviors in the morning to avoid school	Repeated tardiness in the morning followed by attendance	Periodic absences or skipping of classes	Repeated absences or skipping classes mixed with attendance	Complete absence from school during a certain period of the school year	Complete absence from school for an extended period of time

**Figur 2.** *Spectrum of school refusal behaviour (Utviklingen av ufrivillig skolefravær).*

(Kearney, 2008c, s.8)

Videre definerer Kearney ufrivillig skolefravær med flere kriterier som enten opptrer alene eller sammen. Det første som indikerer på skolefravær, er at eleven har gått glipp av 25% total skoletid i minst 2 uker. Det andre er at eleven opplever alvorlige vanskeligheter med å kunne være deltakende i undervisning i minst 2 uker. En neste indikator på skolefravær er at fraværet fører til en betydelig innblanding i barnets eller familiens daglige rutine. Til sist nevner Kearney at hvis eleven er fraværende i minst 10 dager på skolen i løpet av en 15-ukers periode, er det en indikator på at eleven har ufrivillig skolefravær (Kearney, 2018).

### 3.1.1. Risikofaktorer

Grunnene til hvorfor elever utvikler ufrivillig skolefravær er som sagt tidligere mange og sammensatte. Risikofaktorer er de faktorene som i stor grad kan påvirke eleven til å øke deres sjanser til å utvikle høyt skolefravær (Havik, 2023). I en metaanalyse av 75 studier om skolefravær og skolefratfall fra 2019 ble det identifisert 781 mulige risikofaktorer (Gubbels et

al. 2019). Å forstå faktorer til hvorfor skolefravær oppstår er viktig av flere grunner. Risikofaktorer trenger ikke nødvendigvis å bety at eleven har ufrivillig skolefravær, men risikofaktorene i kombinasjon med hverandre kan slå ut i et høyt fravær (Egger et al. 2003). Gjensidig kan de ulike risikofaktorene påvirke hverandre. Et eksempel kan være et dårlig klassemiljø. Et dårlig klassemiljø kan føre til mobbing av enkeltelever. Mobbing igjen kan føre til angst, som igjen kan føre til angst for å dra på skolen. Det at man opplever en utrygghet eller mobbing på skolen vil kunne risikere å utvikle seg til et ufrivillig skolefravær (Lie, 2023)

Følelsesmessige plager som angst og depresjon er eksempler på risikofaktorer knyttet til individet (Egger et al. 2003). Angst relatert til fravær kan være separasjonsangst eller angst for noe spesifikt på skolen (Ingul et al. 2019). En høy grad av angst kan føre til høyt fravær, og dermed kan dette ses på som en stor risikofaktor for ufrivillig skolefravær. Dette er fordi det er tidligere vist at fravær har en tendens til å føre til mer fravær (Kearney & Graczyk, 2014). Elevenes forutsetninger for å håndtere overganger, for eksempel fra barnehage til skole, eller fra ungdomsskole til videregående kan være en risikofaktor (Ingul et al. 2019). Disse overgangene kan for mange elever føles utrygge, noe som kan føre til angst og videre til høyt fravær. Lav mestringstro, negativ tenkning og en begrenset beherskelse av problemløsning kan også være risikofaktorer (Ingul et al. 2019). I tillegg kan faglige utfordringer og diagnoser være til betydelig risiko, dersom dette ikke oppdages og tilrettelegges for (Lie, 2023). Uten identifisering og tilrettelegging for disse elevene kan skoledagene oppleves som mer krevende enn for andre elever (Havik, 2023). Eksempler på diagnoser som kan øke risiko for å utvikle ufrivillig skolefravær er ADHD, Tourettes og Autismespekterforstyrrelse (Lie, 2023).

Foreldre og familieliv kan også påvirke elevens skoleoppmøte. Egger et al (2003) påstår at overbeskyttende foreldre kan være en risikofaktor. Likevel ble det ikke funnet noen forskjell i foreldrenes overbeskyttelse mellom ungdom som viser tendens til høyt fravær kontra elever som ikke har høyt fravær. Dette kan tolkes som at overbeskyttelse fra foreldre kan være en liten risikofaktor for høyt fravær i seg selv, men at denne faktoren i kombinasjon med andre risikofaktorer kan bidra til utvikling eller vedlikehold av ufrivillig skolefravær (Ingul et al, 2019). Foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn, utdanning og holdninger til utdanning er også med på å påvirke elevens skolegang. En manglende involvering og interesse for barnets skolegang kan være til risiko (Havik, 2023). En fersk norsk studie av Berg & Rogstad (2024)



viser at et godt skole-hjem samarbeid er avgjørende for arbeidet med ufrivillig skolefravær. På motsatt side vil et dårlig skole-hjem samarbeid være til risiko. Andre familierelaterte risikofaktorer til fravær kan være dårlig økonomi, familiekonflikter, et ustabilt familieliv. Videre kan utdanningsgrad og utdanningsholdning hos foreldrene ha noe å si (Havik, 2023).

Forskning på skolefravær viser videre at skolerelaterte faktorer alltid bør undersøkes og tas med i vurdering når en elev er mye borte fra skolen (Havik et al. 2015b). En norsk studie viser at dårlige forhold til jevnaldrende er en viktig risikofaktor for ufrivillig skolefravær (Havik et al. 2015a). Mobbing er sterkt assosiert med fravær både i barne- og ungdomsskole. Klasseromsledelse har også blitt sett på som avgjørende for elevens engasjement og trivsel på skolen (Havik et al. 2015a). Lærerens klasseledelse er altså en faktor som spiller stor rolle i elevens skoleoppmøte, primært gjennom lærerens påvirkning av relasjoner mellom jevnaldrende (Havik et al. 2015a). Hvis læreren ikke gir elevene god nok støtte eller strukturerer for sosial interaksjon med medelever, kan det føre til mindre engasjement og lav trivsel hos elevene. En klasseledelse preget av utrygghet, uforutsigbarhet og mangel på orden og struktur vil også kunne føre til høyt fravær. Dårlige elev-elev relasjoner og lærer-elev relasjoner blir ansett som risikofaktorer knyttet til skolemiljøet (Havik et al. 2015a). En manglende lærerstøtte eller en opplæring som ikke legger opp til mestring blir også ansett som skolerelaterte risikofaktorer (Ingul et al. 2019).

### **3.1.2. Beskyttelsesfaktorer**

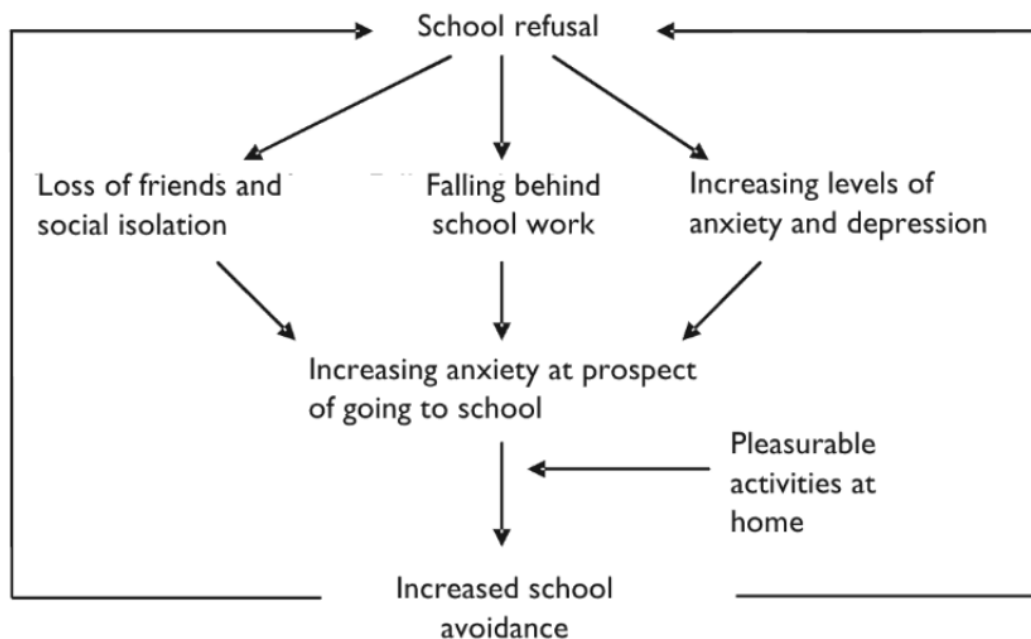
En beskyttelsesfaktor er faktor som er med bidra til forventet skoleoppmøte (Havik, 2023). Man kan derfor se på hva skolen gjør for at det skal bli attraktivt for eleven å komme. Tidligere forskning viser at elevens opplevelse av tilhørighet til skolen beskytter eleven fra et høyt fravær. Sosial tilhørighet og gode relasjoner med lærere og medelever er forbundet med en høy grad av tilstedeværelse på skolen (Havik, 2023). På motsatt side av at dårlige lærer-elev relasjoner kan være risikofaktorer, kan man også se på en gode relasjoner og god lærerstøtte som beskyttelsesfaktor for skolefravær (Ingul et al. 2019). De didaktiske valgene en lærer tar om eksempelvis mål, innhold og arbeidsmetoder, påvirker elevenes opplevelse av det sosiale og faglige i skolehverdagen (Amundsen & Grøgaard, 2023). Hvis læreren klarer å legge opp skolehverdagen og undervisningen til at eleven kjenner tilhørighet og glede av å være deltakende i fellesskapet, vil det beskytte eleven mot fravær. Beskyttelsesfaktorer kan man se på som forebyggende tiltak i møte med fravær. Et godt skole-hjem samarbeid blir også

ansett blant lærere som en viktig beskyttelsesfaktor i arbeidet med ufrivillig skolefravær (Berg & Rogstad, 2024).

### **3.1.3. Opprettholdende faktorer**

Når man som lærer opplever at en elev har et økende eller langvarig fravær, holder det ikke bare med å undersøke mulige risiko- eller beskyttelsesfaktorer. Det er viktig at man også ser på de faktorene som er med på å opprettholde et høyt fravær (Havik, 2023). Opprettholdende faktorer er med på å la fraværet vokse seg større og større. Dataspillrelaterte faktorer er en opprettholdende faktor som er mer aktuell idag enn det det var før. Ofte er det andre forhold som ligger til grunn for hvorfor elevene er mye på internett, spill og sosiale medier. Som Havik (2023) skriver, kan det handle om at det blir en «flukt» fra den virkelige verdenen. En mulig grunn for dette kan være at de sosiale relasjonene er tryggere over internett, enn i det virkelige liv. En annen opprettholdende faktor kan være at elever har lite krav hjemme eller at de oppsøker hyggeligere aktiviteter utenfor skolen (Havik, 2023).

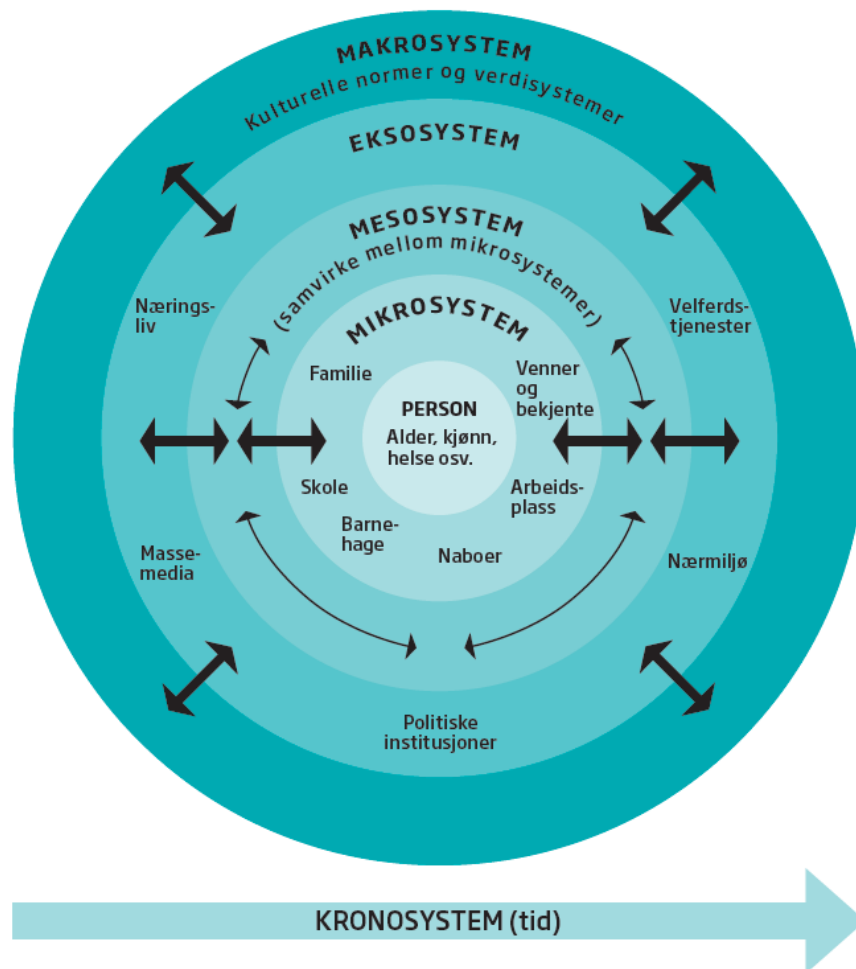
Thambirajah et al. (2008) viser at en «ond sirkel» oppstår når eleven har mye fravær. Dette øker elevenes angst og fraværet eskalerer så i omfang. Ved at skolen eller andre fagpersoner ikke mestrer å forstå eller identifisere fraværet, kan problemene kan bli mer omfattende. I figur 3 illustreres den onde sirkelen som oppstår. Først kan skolefravær føre til at eleven blir hengende etter med skolearbeid, og at det skapes store kunnskapshull jo mer tid eleven er borte fra skolen. Dette kan føre til en høyere angstfølelse for å mislyktes. Fraværet kan også føre til at eleven går glipp av sosiale aktiviteter som igjen kan føre til tap av venner og kontakt med jevnaldrende. Dette kan føre til sosial isolasjon. Et høyt fravær vil også gi en økt angst og depresjonsfølelse. Alle disse tingene fører igjen til at det blir vanskeligere å komme tilbake til skolen, fordi angsten har økt over tid. I tillegg pekes det på at en stor opprettholdende faktor er at eleven mister rutiner ved fravær. Eleven kan så bli vant til å være hjemme, noe som kan oppleves som mer behagelig. Aktiviteter som erfares som hyggelige eller som gir en positiv forsterkning som f.eks å se på tv eller spille dataspill kan føre til at fraværet opprettholdes. Summen av alt bidrar til et økende omfang av fravær, som går rundt i en ond sirkel.



**Figur 3.** *The vicious cycle in school refusal (Den opprettholdende sirkelen)* (Thambirajah et al. 2008, s.32).

### 3.2. Urie Bronfenbrenners bioøkologiske modell

I 1979 introduserte Urie Bronfenbrenner den bioøkologiske modellen. Definisjonen av menneskets utvikling er ifølge han den progressive, gjensidige tilpasningen mellom et aktivt og voksende menneske og de skiftende miljøene rundt. Dette samspillet blir sett på som gjensidig og går begge veier (Bronfenbrenner, 1979). Med andre ord er et av hans grunnleggende prinsipper at atferd utvikles av samspillet mellom en aktiv person og dens forhold til ulike miljøer rundt (Bronfenbrenner, 1979). Modellen viser at samspill mellom mennesker er en grunnleggende forutsetning for psykologisk utvikling i menneskers liv. Utviklingsprosesser settes i gang, vedlikeholdes, gis kraft og retning av sosiale interaksjoner mellom mennesker. Det er ifølge Bronfenbrenner umulig å utforske og forstå et barns utvikling gjennom å kun studere en isolert person (Gulbrandsen, 2006). Den menneskelige utviklingen er et produkt av interaksjonen mellom mennesket og miljøene rundt, med påvirkning av biologiske faktorer (Bronfenbrenner, 1979). Den bioøkologiske modellen tar for seg fem ulike systemer som påvirker barnets utvikling. Disse fem systemene er mikro-, meso-, ekso-, makro- og kronosystem.



**Figur 4.** Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Helsedirektoratet, 2015)

### 3.2.1. De ulike systemene og relevans for ufrivillig skolefravær

I *mikrosystemet* finner vi først og fremst barnet selv. Noe av det som påvirker selve individet er alder, kjønn, funksjonsnivå og deres psykiske helse (Melvin et al. 2019). Videre i mikrosystemet finner vi de aktivitetene, rollene og de mellommenneskelige relasjonene det utviklede mennesket har i gitte settinger (Bronfenbrenner, 1979). Mikrosystemet er det systemet som direkte påvirker barnet, og er barnets nærmiljø. I dette systemet har barnet roller som blant annet elev, venn, sønn eller datter. Miljøene i mikrosystemet er omgivelsene som barnet direkte er en del av, som skole, familie og venner (Bronfenbrenner, 1977). I kontekst til ufrivillig skolefravær kan dette handle om hvilken tilhørighet eleven føler til skolen eller hvilke relasjoner eleven har til lærer, medelever eller andre i familien. I mikrosystemet vektlegger man deltakernes egne opplevelser av situasjoner (Gulbrandsen, 2006). Elevens opplevelse av skolen eller egen mestring av skolen kan påvirke elevens utvikling. De ulike

relasjonene til medelever og lærere kan også direkte påvirke elevens utvikling både positivt og negativt. Dette kan virke inn på elevens skoleoppmøte.

*Mesosystemet* innehar forbindelsene mellom to eller flere av miljøene i mikrosystemet. Et mesosystem kan ses på som et system av mikrosystemene. For et barn vil typiske forbindelser her være mellom familie, skole eller grupper med jevnaldrende, eksempelvis gjennom et idrettslag (Bronfenbrenner, 1977). Forholdet og samarbeidet mellom skole og hjem er et eksempel på to miljøer som får en forbindelse med hverandre når en elev starter på skolen (Gulbrandsen, 2006). Samspillet mellom faktorer ved eleven selv, foreldre og skolen kan i seg selv utløse skolefravær (Havik, 2023). Foresattes engasjement i barnets skolegang og kvaliteten på skole-hjem samarbeidet er altså noe som påvirker utvikling på mesonivå. Et godt skole-hjem samarbeid og engasjement fra foreldre kan på den ene siden føre til at eleven får den støtten den trenger. På den andre siden kan et dårlig skole-hjem samarbeid føre til negativ innvirkning på barnets fremmøte (Havik, 2023). Elevens erfaringer med relasjoner til venner eller lærere kan også påvirke hvilken trygghet eleven finner i kommende relasjoner (Lund & Helgeland, 2020).

*Eksosystemet* er en videre utvidelse av mesosystemet (Bronfenbrenner, 1977). Dette systemet innehar de ulike forbindelsene og prosessene som skjer mellom to eller flere miljøer der individet ikke selv er deltaker. Til tross for at individet ikke er aktiv deltaker, påvirkes individet indirekte av miljøene i eksosystemet (Gulbrandsen, 2006). De sosiale strukturene i eksosystemet griper inn i individets mikrosystemer og påvirker, avgrenser eller til og med bestemmer hva som skal skje der (Bronfenbrenner, 1977). Et eksempel kan være foreldrenes arbeidsplass. Hvis mor eller far har hatt en stressende dag på jobben, er det ikke sikkert at barnet får hjelp til lekser. Om dette er gjentakende kan det føre til at barnet ikke får gjort lekser gjentatte ganger, og dermed kan risikere å henge etter i skolearbeidet (Bronfenbrenner, 2005). Et annet eksempel er skolens tilgang på ressurser. Hvis skolen har mangel på lærere og fagarbeidere, er det noe som kan påvirke kvaliteten på undervisningen. Dårlig kvalitet på undervisningen kan igjen føre til at eleven ikke får et godt utbytte av opplæringen.

*Makrosystemet* er det overordnede systemet og omfatter kultur, makroinstitusjoner som regjeringen og politikk (Bronfenbrenner, 2005). Her ligger de forventningene samfunnet har for et individ eller miljøene rundt (Gulbrandsen, 2006). Samhandlingen mellom alle de ulike nivåene i den bioøkologiske modellen blir påvirket av makrosystemet. Stortinget er en makroinstitusjon som vedtar lover og regler som både påvirker barnet, men også foreldrene

og foreldrenes arbeidsplasser. Opplæringsloven og læreplanen påvirker eksempelvis eleven direkte. Hva slags undervisning eleven får, eller hva som er innholdet i undervisningen er med på å påvirke elevens utvikling. Om eleven ikke får et tilstrekkelig godt tilbud av det skolen kan gi, kan det videre føre til høyt fravær eller skolefravall.

Det siste systemet, *kronosystemet* handler om tid. I dette systemet har vi tre tidslinjer; en personlig og en historisk tidslinje, samt en generasjonslinje. Den personlige tidslinja handler om at mennesker aldri avslutter sin utvikling. Vi utvikles og bearbeider oss selv som mennesker gjennom hele livet. Elevens opplevelser og erfaringer fra skolen er noe som blir tatt med og påvirker videre handlinger. Den historiske tidslinja setter barnets livsløp i en kontekst av en historisk epoke. Endringer i samfunnet kan påvirke utvikling (Gulbrandsen, 2006). Et eksempel fra nyere tid er Covid-19 pandemien. Skoler ble stengt ned og elevene måtte få undervisning hjemmefra, og elevene gikk dermed glipp av mye av den sosiale biten av læringen. Skolens forandring som følge av koronatida kan ha vært med på å skape nye betingelser for utvikling hos elevene. Generasjonslinjen handler om barnets plassering gjennom alle generasjoner (Gulbrandsen, 2006). I dag ses eksempelvis generasjonen av barn og unge på som «generasjon prestasjon». Det at dagens barn og unge føler mye prestasjonspress kan føre til angst ved vurderingssituasjoner på skolen, noe som igjen kan øke skolefravær.

### **3.3. Banduras teori om «self-efficacy»**

Albert Banduras begrep om «self-efficacy» handler om troen på våre evner til å organisere og gjennomføre handlinger som kreves til å nå gitte prestasjoner. Folks tro på egen mestring påvirker hvordan man velger å handle og hvor mye innsats man vil legge i å oppnå noe. Det handler også om hvor lenge man vil holde ut i møter med utfordringer og hindringer (Bandura, 1997). Ordene self-efficacy og mestringstro bruker Bandura om hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

#### **3.3.1. Elevenes «self-efficacy»**

I den første avgjørende dannelsesperioden i barns liv er skolen som arena primært ett av de viktigste stedene for dannelse og utvikling av kognitive evner. Det er der Bandura mener at elevene tilegner seg kunnskap og problemløsningsferdigheter som for alle er avgjørende for hvordan man kan delta aktivt i et samfunn (Bandura, 1997). Skolen er arenaen der kunnskap

og tankeferdigheter blir kontinuerlig testet, evaluert og sosialt sammenlignet. Når barn mestrer i skolen, økes deres følelse av det Bandura kaller «intellectual efficacy», altså barnets intellektuelle mestringstro. Et høyt nivå av motivasjon, akademiske prestasjoner og utvikling av interesse for kunnskap fremmes av en sterk følelse av tro på egen mestring (Bandura, 1977). På motsatt side kan feiling og nederlag føre til lav mestringstro. Målet med utdanningen er å gi elevene selvregulerende evner som gjør dem i stand til å utvikle og utdanne seg selv videre i livet. Dette gagnar ikke bare eleven i skole-kontekst, men fremmer også en livslang læring (Bandura, 1997). Elevenes tro på egen mestring og ferdigheter er altså ikke noe bare eleven trenger i skolen, men også videre gjennom livet. En undersøkelse gjort om elevers tro på egen mestring i matematikk viser at elever med god mestringstro presterer bedre (Bandura, 1997).

### **3.3.2. Lærerens «self-efficacy»**

Bandura snakker også om læreres oppfattelse av mestringstro. Å skape gode læringsmiljøer som bidrar til utvikling av kognitive kompetanser avgjøres i stor grad av læreres talenter og «self-efficacy». Læreres tro på deres mestring er med på å bestemme hvordan lærere legger opp aktiviteter i klasserommet. Ifølge Bandura handler også lærere med høy «instructional efficacy» ut fra at «utfordrende» elever kan læres gjennom en ekstra innsats og passende teknikker. Læreres tro på egen mestring vil altså også påvirke hvordan læreren jobber i skolen (Bandura, 1997). Eksempelvis kan lærerens mestringstro på å få en elev tilbake på skolen påvirke hvordan læreren jobber for å få eleven tilbake. Når man som lærer har stor tro på egen evne om å fremme læring vil man skape gode mestringssopplevelser for elevene sine. Hvis læreren har lav «instructional efficacy» vil han eller hun kunne skape klasse miljøer som bidrar til lav mestringstro hos elevene (Bandura, 1997). Lærerens mestringstro vil altså i følge Bandura (1997) påvirke hvordan lærere tar fatt på utfordringer som møter dem i arbeidet som lærer.

### **3.3.3. Mestringstro og ufrivillig skolefravær**

Et karakteristisk trekk med elever som har ufrivillig skolefravær er at de har en lav mestringstro i møte med skole relaterte situasjoner (Ingul et al, 2019). I motsatt ende er tro på egen mestring en beskyttelsesfaktor mot ufrivillig skolefravær. Elever med en høy grad av tro på egen mestring vil kunne lettere delta, jobbe og holde ut i møte med utfordringer (Zimmermann, 1995). I relevans til tema ufrivillig skolefravær kan derfor elevenes

mestringstro påvirke om en elev har et høyt fravær eller ikke. Elever som aldri får mestringsfølelse på skolen, vil ha lav mestringsforventning ifølge Banduras sosial-kognitive teori (1997). Eleven kan da miste motivasjon til å gå på skolen, på grunn av det lave nivået av mestringstro og mestringsopplevelser. Elevenes mestringstro er altså med på å avgjøre hvor mye tid en elev velger å bruke på å løse en utfordring. Tro på egen mestring vil være viktig for å håndtere utfordrende situasjoner i skolen. Som det tidligere ble nevnt, viser studien til Amundsen og Møller (2022) at en høy andel av barn og unge som har utfordringer knyttet til ufrivillig skolefravær har en form for faglige utfordringer eller prestasjonsangst. Elever med en liten grad av mestringstro, vil vegre seg for å prøve seg på oppgaver de har liten tro på å mestre. Dette kan føre til at elever unngår situasjoner fordi de opplever det som truende da det kan føre til at de opplever nye nederlag. For noen elever kan dette føre til at de unngår skolen og dermed kan oppleve ufrivillig skolefravær.

### **3.3.4. Lærerens betydning i elevenes motivasjon og mestring**

Læreren må forholde seg til elevenes motivasjon. Uten elevenes motivasjon blir det vanskelig å legge opp til læring og mestring. Motivasjonen til elevene kommer av tidligere positive mestringsopplevelser. For at elevene skal kunne oppleve mestring på denne måten, må læreren passe på å gi de muligheten til å oppleve dette. Det gjør lærere blant annet gjennom tilpasset opplæring. Å tilpasse opplæringen vil si å legge til rette for mestring utifra elevenes forutsetninger og forkunnskaper (Opplæringslova, 1998, §1-3). Lærere er med andre ord pliktig til å legge opp til mestringsopplevelser for elevene sine. Tilpasset opplæring kan styrke elevenes mestringstro, som igjen styrker elevenes motivasjon. Med en høy grad motivasjon vil det være lettere å delta på skolen (Bandura, 1997).

### **3.4. Tiltak i møte med ufrivillig skolefravær**

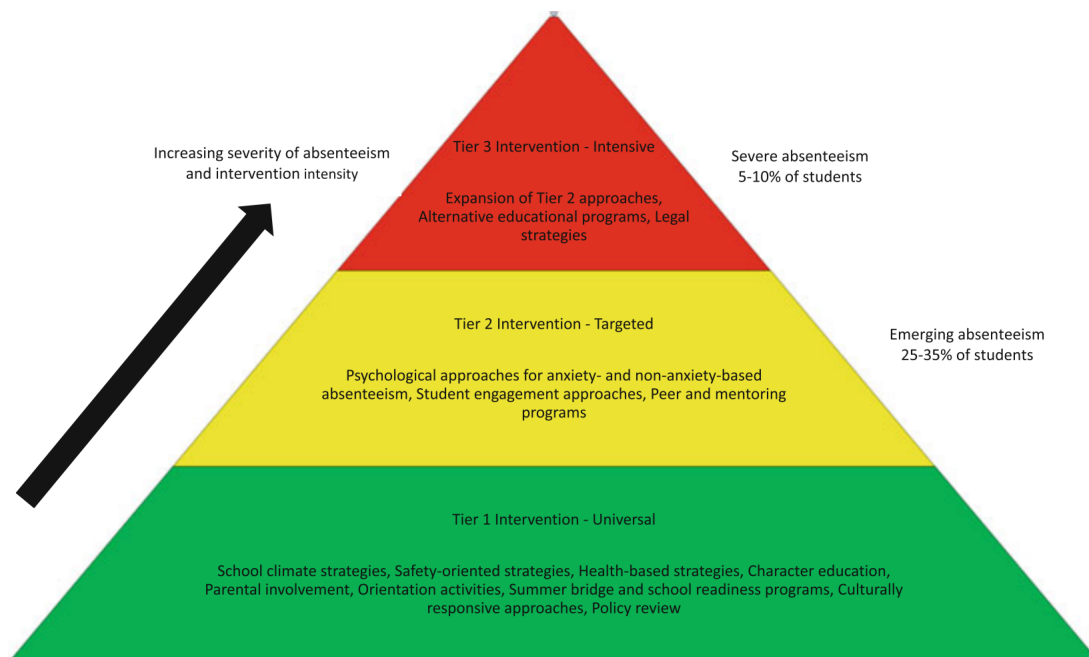
Lærere har en viktig rolle med å gripe inn i elevens fravær. Siden faglitteraturen er såpass mangfoldig med mange forskjellige konseptualiseringer, kan det være utfordrende å finne de tiltakene man leter etter (Kearney & Graczyk, 2014). Fagpersoner og forskere fra ulike fagfelt innenfor psykologi, sosiologi/kriminologi og pedagogikk bruker en varierende terminologi og ser på fenomenet på ulike måter. De har også ulike rammeverk og metoder for å nærme seg skolefravær, noe som skaper lite konsensus og gjør litteraturen lite sammenlignbart (Kearney, 2008b). Videre i oppgaven har det blitt tatt et valg om å trekke frem én tilnærming av tiltak, selv om det finnes mange ulike måter å tilnærme seg skolefravær på. RtI-modellen er en



modell innenfor pedagogikken der man har forebygging i fokus. Videre vil modellen bli brukt for å belyse hvordan lærere arbeider med fravær i skolen gjennom forebygging, identifisering og tilrettelegging.

### 2.4.1 Response to Intervention (RtI-modellen)

Det er et stort behov for å tidlig identifisere og sette i gang tiltak når en elev viser tegn til ufrivillig fravær. *Response to Intervention* (RtI) er en modell som blir brukt for å møte akademiske, emosjonelle, atferdsmessige og sosiale utfordringer i skolen (Clark & Alvarez, 2010). RtI-modellen kom som et resultat av at yrkesutøvere i skolen så seg lei av å ha en «vente-og-se» holdning. En slik holdning kan føre til at problemer vokser seg større, og derfor så man heller verdien av å intervensere tidlig slik at man kan forebygge og stoppe utvikling av utfordringer. Det gir også mulighet til å tidlig ta tak i de problemer som er på vei til å forverres eller oppstå. Istedenfor å vente på å få rett til hjelpetjenester og ressurser, så man heller muligheten med å jobbe proaktivt (Barnes & Harlacher, 2008). RtI-modellen er med andre ord en modell som kan brukes for å tidlig kunne identifisere og hjelpe elever som står i fare for å utvikle en spesifikk utfordring i skolen. Tidligere er modellen brukt i forbindelse med lese-, skrive- og matematikkvansker, samt med elever med en utfordrende atferd (Hawken et al 2008). RtI-modellen kan også brukes for å fremme skolegang og identifisere skolefravær. Christopher Kearney og Patricia Graczyk har videreutviklet RtI-modellen til hvordan den kan brukes i sammenheng med ufrivillig skolefravær (2014).



Figur 5. *Response to Intervention model* (Kearney & Graczyk, 2014, s.5)

Modellen blir på norsk oversatt til Respons til Intervensjon av Trude Havik (2023). Modellen viser hvordan man som lærer kan jobbe med å forebygge og tidlig intervensjon for fraværspromblematikk i skolen. RtI kan som modell benyttes av lærere for å ta tak og gripe inn i elevers fravær. RtI modellen inneholder 3 nivåer av intervensjoner. De tre nivåene er 1) generelle tiltak, 2) tidlig intervensjon og 3) målretta intervensjon (Havik, 2023).

#### **3.4.1.1. Forebygging og generelle tiltak (nivå 1)**

Nivå 1 i RtI-modellen dreier seg om universelle intervensjoner (generelle tiltak) som rettes mot alle elever for å forebygge for skolefravær. Dette nivået innehar strategier og regelmessig kartlegging/screening for å oppdage mulig risiko til skolefravær (Kearney & Graczyk, 2014). Her innebærer det å skape et godt skoleklima preget av trygghet, klare rammer og forventninger, samt gode relasjoner som støtter hverandre. På nivå 1 jobber man forebyggende mot mobbing og vold, samtidig som man øver elevene på konflikthåndtering. For å motvirke fravær på grunn av sykdom jobber man også på dette nivået med å fremme helse (f.eks med å øve på håndvask). Man arbeider også med elevenes psykiske helse og sosial-emosjonelle læring. Videre jobber man også aktivt med å danne karakter hos elevene med vekt på kjerneverdier og livsferdigheter som fremmer sosial kompetanse og læring (Kearney & Graczyk, 2014). Som eksempel på dette er folkehelse og livsmestring blitt et tverrfaglig tema som skal inn i alle fag og fremme elevers psykiske og fysiske helse samt gi muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. Med dette temaet skal skolen lære elevene å håndtere livets medgang og motgang på best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre vil en annen tilnærming på nivå 1 kunne være å fremme oppmøte gjennom å øke foreldrenes engasjement, da foreldrenes engasjement kan påvirke elevers tilstedeværelse i skolen (Havik, 2023). Til slutt er det sentralt å regelmessig vurdere elevenes oppmøte for å identifisere de elevene som videre trenger nivå 2 tiltak.

#### **3.4.1.2. Identifisering og tidlig intervensjon (nivå 2)**

Nivå 2 tiltak er rettet mot elever som trenger mer støtte utover de strategiene som blir gjort på nivå 1. Dette vil sannsynligvis omfavne 25-35% av elevene i en klasse (Kearney & Graczyk, 2014, s.5). På dette nivået handler det kort fortalt om å tidlig gripe inn når en elev viser tegn til ufrivillig skolefravær. Det handler derfor om å identifisere de elevene som trenger ekstra oppfølging. Målene i dette nivået er blant annet prøve å stoppe fravær og lage en plan og strategi for hvordan man skal holde eleven på skolen og fremme videre skoleoppmøte

(Kearney & Graczyk, 2014). I denne fasen vil det etableres en regelmessig kontakt mellom skole og hjem, samt koble på andre instanser som lege, psykolog og spesialister innen utviklings- eller læringsforstyrrelser. I denne fasen jobbes det blant annet med kognitiv atferdsbehandling gjennom å eksempelvis hjelpe eleven med å håndtere angstsituasjoner.

### **3.4.1.3. Tilrettelegging og målretta intervensjoner (nivå 3)**

For 5-10% av elevene vil ikke intervensjonene på nivå 2 være tilstrekkelige nok.

Intervensjonene på nivå 3 er for de elevene som har behov for en mer konsentrert tilnærming og hyppig overvåking av fravær (Kearney & Graczyk, 2014). Elever med alvorlige vansker knyttet til det emosjonelle (f.eks sterk sosial angst) kan dette eksempelvis dreie seg om.

Videre er elever som har behov for støtte fra spesialisthelsetjenesten eller barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUP) elever som kan trenge nivå 3 tiltak (Havik, 2023). Nivå 2 tiltak kan inngå i nivå 3 tiltak, men på dette nivået utvides tiltakene betydelig (Kearney & Graczyk, 2014). Her jobbes det også med kognitiv atferdsterapi og mestringsstrategier. Hjemmeundervisning er et eksempel på nivå 3 tiltak.

## **4. Metode**

### **4.1. Metodisk tilnærming**

Problemstillingen handler om hvordan lærere møter og håndterer ufrivillig skolefravær i barneskolen. For å kunne svare på problemstillingen ble det vurdert som mest hensiktsmessig å benytte seg av en kvalitativ forskningsmetode, da man forsker på lærerens handlinger og intensjonen bak dem (Postholm & Jacobsen, 2018). Målet er med andre ord å forstå hvordan et utvalg med ulike lærere opplever å jobbe med ufrivillig skolefravær. Studien er en liten N-studie, da studien konsentreres om et lite antall av informanter (Postholm & Jacobsen, 2018). Metoden som ble brukt var dybdeintervju. Begrunnelsen for valg av intervju handlet om at dybdeintervju oftest brukes når man vil studere erfaringer eller se verden fra informantens ståsted (Tjora, 2021). Intervjuene var semi-strukturert, som går ut på at det både er forberedt spørsmål på forhånd, samtidig som det var rom for å stille spørsmål som dukket opp underveis. Dette gir oppgaven dermed en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018).

## **4.2. Vitenskapsteoretisk grunnlag**

Studien hører til under det konstruktivistiske paradigmet. I den konstruktivistiske tilnærmingen ser vi ikke nødvendigvis hvordan objekter faktisk er, men man konstruerer derimot en gjengivelse av dem (Postholm & Jacobsen, 2018). Informantene har samtykket til å fortelle om sin opplevelse av fenomenet ufrivillig skolefravær, mens jeg som forsker har som mål å gjengi og fortolke dette så virkelighetsnært for dem som mulig. Likevel vil min gjengivelse av informantenes erfaringer være min forståelse av deres virkelighet, og vil dermed ikke nødvendigvis være virkeligheten i seg selv. Det vil være umulig å skille en forsker fra objektet som studeres i studier av sosiale fenomener. Forskerens erfaringer og tanker om eksempelvis ufrivillig skolefravær og læreres arbeid med dette kan påvirke hvordan virkeligheten gjengis (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er med andre ord umulig å ha et nøytralt blikk på virkeligheten man prøver å konstruere. Dette er noe som vil kunne påvirke funn i oppgaven.

Studien er en fenomenologisk studie. I en slik studie tar man utgangspunkt i at verden er slik den oppfattes av den enkelte person. Hvordan man opplever verden er oppfatninger som er sanne for den enkelte. Innen fenomenologien er målet å forstå den enkeltes opplevelse og oppfatning (Postholm & Jacobsen, 2018). Å forske på læreres erfaringer med ufrivillig skolefravær vil gi sanne virkelighetsoppfatninger fra de enkelte informantene. Forskningen er hermeneutisk fenomenologisk da funn ikke bare beskriver, men også fortolker meningene knyttet til informantenes livserfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018).

## **4.3. Intervjuguide**

Intervjuguiden (vedlegg 3) inneholdt først noen innledende spørsmål. Disse spørsmålene ble stilt for å få et overordnet blikk på hvilket omfang av erfaringer læreren har hatt med ufrivillig skolefravær. Deretter ble resten av spørsmålene i intervjuguiden stilt. Intervjuguiden inneholdt tre temaer der hvert tema hadde 7-8 spørsmål. Som et avslutningsspørsmål fikk informantene mulighet til å supplere med noe de ikke hadde fått frem i intervjuet (se vedlegg 3). Underveis i intervjuet var det også rom for å stille eventuelle tilleggsspørsmål som dukket opp, samt spørsmål for å avklare om man hadde forstått det informanten mente. Spørsmålene ble lagt opp som åpne spørsmål, noe som ga informantene muligheten til å gå i dybden i sine erfaringer og synspunkter. Dette var også for å forhindre at jeg som forsker skulle påvirke informantenes svar (Thagaard, 2018).

Før opptakene startet ble prosjektet i korte trekk presentert med rom for at informanten kunne stille spørsmål. Her ble det også gitt tid til litt hverdagslig prat for å varme opp til selve intervjuet. Videre ble de tre temaene for intervjuet presentert. De tre temaene for intervjuet var (A) *Begrepsbruk og fenomenet ufrivillig skolefravær*, (B) *Forebygging av ufrivillig skolefravær*, og (C) *Identifisering og tiltak knyttet til ufrivillig skolefravær*. Tema A ble valgt på grunnlag av at det er så mange forskjellige begreper som brukes om dette fenomenet, og at det ikke er en entydig definisjon på hva som regnes som ufrivillig skolefravær. Det var dermed interessant å høre hvilke synspunkter informantene hadde om fenomenet og hvordan de omtalte fenomenet. Tema B ble valgt på grunnlag av at forebygging kan være med på å hindre at elever skal utvikle et høyt fravær. Tanken var dermed å se om lærerne gjorde noen aktive grep for å forebygge. Det siste temaet, tema C, ble brukt for å se hvordan lærerne har erfart å identifisere og tilrettelegge mot fravær.

#### **4.4. Utvalgskriterier og rekrutteringsprosessen**

Kriteriene for å bli med i studien var at man måtte være lærer på 1-7.trinn, samt ha hatt noe erfaring med ufrivillig skolefravær på disse trinnene. Utover dette var det ikke noen spesielle kriterier for å delta. Det ble ikke stilt krav om en lang arbeidserfaring fordi en lærer som har jobbet i få år kan ha vel så mye erfaring med ufrivillig skolefravær som en som har jobbet i mange år. I rekrutteringsprosessen svarte for eksempel noen lærere at de ikke hadde noe erfaring med det, selv etter mange års arbeid som lærer. Disse utvalgskriteriene ble stilt for å kunne svare på problemstillingen. Det ble derfor tatt et strategisk valg av informanter (Dalland, 2020).

Det ble skrevet et informasjonsskriv etter malen fra Sikt, med spørsmål om å delta og informasjon om prosjektet (vedlegg 2). Rekruttering skjedde gjennom eget nettverk og gjennom søknad fra Universitetet i Agder til deres samarbeidsskoler. Videre ble en e-post med informasjonsskrivet sendt til de aktuelle kandidatene med spørsmål om de ønsket å delta. Flere ble spurt om å delta, men mange takket nei grunnet travle arbeidsdager og lite eller ingen erfaring med ufrivillig skolefravær. Til slutt sto jeg igjen med fire lærere fra forskjellige skoler i Agder, som ville stille som informanter. Alle informantene fikk mulighet til å stille spørsmål underveis i prosessen.

#### **4.5. Gjennomføring av intervju**

Intervjuene ble gjennomført i løpet av to uker i februar 2024. Det var totalt fire intervjuer, hvorav tre av disse var fysiske, og ett av de var digitalt via Zoom. De fysiske intervjuene fant sted på informantenes arbeidsplasser. Dette var etter informantenes egne ønsker. Avstand var grunnen til at et av intervjuene ble gjennomført digitalt. Fordelene med fysiske intervju kontra digitale intervju var at man kanskje får en annen relasjon, noe man mister med et digitalt intervju. Likevel opplevde jeg ikke at det hadde noe å si for det digitale møtet. På en annen side var en ulempe med digitalt intervju at samtalen ikke hadde like god flyt som en fysisk samtale. Dette begrunnes med at det tekniske stoppet opp og lyden hakket av og til. Det ble også tidvis i intervjuet vanskelig å høre alt informanten sa. Alle intervjuene ble tatt lydopptak av. Under alle intervjuene ble Nettskjema benyttet, sammen med diktafon lånt fra Universitetet i Agder. Grunnen til at opptakene ble gjort på både Nettskjema og på en diktafon, var for å sikre at datamateriale ikke skulle gå tapt. Intervjuene varte i alt fra 35 minutter til 63 minutter.

#### **4.6. Analyse av datamaterialet**

Etter at intervjuene ble gjennomført ble de transkribert. I transkripsjonen har jeg valgt å oversette informantenes dialekt til bokmål. Ellers ble det tatt et valg om at småord og gjentakelser av ord ikke ble skrevet ned i transkripsjonen, da det ikke ble sett på som viktig for resultatene.

For å analysere studiens datamateriale har en tematisk analyse blitt benyttet (Braun & Clarke, 2022). Som metode går tematisk analyse ut på å identifisere, analysere og tolke meningsmønstre innenfor kvalitative data. Gjennom tematisk analyse genereres det koder og temaer fra det kvalitative datamaterialet (Clarke & Braun, 2017). Ved å studere transkripsjonene fra de fire intervjuene vil dataene samles til forskjellige koder eller temaer. Med tema menes en gruppering av data med viktige fellestrekk. Med andre ord kan tema i denne sammenheng forstås som en kategori med data som har viktige fellestrekk. Målet er å skape en orden i datamaterialet, samtidig som man ønsker å identifisere nye sammenhenger i dem (Johannessen et al, 2018). Det er seks faser i en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). I den første fasen ble lydopptakene hørt gjennom og transkribert. Transkripsjonene ble deretter lest flere ganger. Med å gjøre dette, får man som forsker et nytt blikk på innholdet i

datamaterialet. Innholdet ble også med dette mer kjent og klart. Det ble også skrevet ned notater om eventuelle analytiske ideer eller innsikter til videre analyse (Braun & Clarke, 2022). I tillegg ble viktige sitater markert fra de ulike informantene. I den andre fasen ble koding gjennomført. Da ble ulike meningsfulle beskrivelser som virket interessante skrevet ned på post-it lapper. I en tredje fase ble kodene som var relevante for hverandre samlet sammen til potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006). Videre i den fjerde fasen ble temaene utviklet og gjennomgått for å se om temaene ga mening til kodene. Dette ble også gjort for å se på datasettet som en helhet. Det ble også vurdert hvorvidt temaene var relevante for å svare på problemstillingen (Braun & Clarke, 2022). I dette tilfellet ble det derfor reflektert over om temaene gir mening til spørsmålet om hvordan lærere erfarer ufrivillig skolefravær, samt hvordan de forebygger, identifiserer og tilrettelegger. Noen temaer og koder ble forkastet til det til slutt var fire temaer igjen. I den femte fasen ble dataene navngitt og avgrenset. De endelige temaene ble 1) Å forstå ufrivillig skolefravær, 2) Viktigheten av et trygt og godt skolemiljø, 3) Mestring og mestringstro og 4) Gode samarbeid. I den sjette og siste fasen ble funn skrevet ned og komplimentert med utvalgte sitater fra informantene for å underbygge poeng (Braun & Clarke, 2006).

#### **4.7. Validitet, reliabilitet og overførbarhet**

Validitet handler om hvor vidt det som kommer frem i funnene er gyldig. I den konstruktivistiske tilnærmingen kan oppfatninger av virkeligheten skifte når ny kunnskap kommer til. Derfor kan også virkelighetsforståelsen miste gyldighet over tid (Postholm & Jacobsen, 2018). Uansett så vil aldri funnene kunne direkte overføres og generaliseres over til andre lærere. Informantenes versjon av å oppleve ufrivillig skolefravær, er noe som kan stå i motsetning til det andre lærere har erfart. Likevel er det mulig at flere lærere kan kjenne seg igjen i deres opplevelser. Fremgangsmåten for studien er tydelig forklart, og stegene i prosessen er gjengitt nøye og i den rekkefølgen det er blitt utført. Da dette er en kvalitativ studie som handler om læreres erfaringer, vil det være umulig å kunne gjøre det samme og få samme resultat. I intervjuer vil det alltid komme forskjellige svar og alle informanter vil oppleve virkeligheten forskjellig. Derfor ligger validiteten i at fremgangsmåten for studien er blitt grundig beskrevet. Alle delene av prosessen er forklart, noe som gjør at fremgangsmåte er blitt gjort transparent. I tillegg ses studien på som gyldig fordi det vurderes som at intervju er den beste metoden for å undersøke problemstillingen. Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen er utført på en måte som er pålitelig og tillitsvekkende. Det drøftes da hvorvidt en

annen forsker med samme datamateriale vil komme fram til samme funn (Thagaard, 2018). I tillegg blir som sagt presentasjonen av datamaterialet, eller i denne oppgaven informantenes virkelighet, påvirket av forskerens blikk.

I forhold til transkripsjonen er det også tenkt over reliabilitet og validitet. Studienes reliabilitet påvirkes allerede i transkripsjonen av intervjuet da det blir igangsatt en fortolkningsprosess i denne fasen (Kvale et al. 2015). Grunnen til at det allerede skjer en fortolkning her er at man som forsker hører på lydopptak og tolker det informantene sier. Med dette i betraktning har lydopptakene blitt hørt gjennom flere ganger for å unngå mistolkninger av informantenes utsagn. Validiteten til transkripsjonen vil på sin side aldri kunne bli fullkommen. Man kan aldri transkribere et intervju fra muntlig til skriftlig form rent objektivt. Det finnes dermed ikke noe fasitsvar på hva som er riktig transkripsjon eller ikke (Kvale et al. 2015).

#### **4.8. Etiske vurderinger**

Forskningsprosjektet ble i januar 2024 meldt inn til Sikt. I meldeskjemaet ble informasjonsskriv og intervjuguide lagt med. Prosjektet ble godkjent (se vedlegg 1) og da startet prosessen med å kontakte informantene. I kontakt med informantene fikk de informasjonsskriv vedlagt (vedlegg 2). I informasjonsskrivet ble prosjektets formål og hensikt gjort rede for, og informantenes rettigheter ble presentert. Informantene fikk også mulighet til å stille spørsmål. Et av de viktigste etiske vurderingene var at deltakerne skulle være helt anonymisert. Når det er en nær kontakt mellom forsker og informanter i studier, får forskeren tilgang på data som kan knyttes opp til de ulike informantene (Thagaard, 2018). Med dette prosjektet skal det ikke kunne spores tilbake til hvem som har deltatt. Data knyttet til informantene har heller ikke blitt delt til utenforstående. Informantene blir videre i oppgaven kalt Informant med et påfølgende tall fra 1-4. Ved intervjuet gav informantene samtykke til å delta i intervju (vedlegg 2).

Intervjuene ble transkribert. I transkripsjonen har teksten blitt skrevet i tråd med det som ble sagt på intervjuene. Informantene har ikke blitt tillagt ord eller meninger de ikke har sagt. Det er viktig å tenke over de etiske spørsmålene rundt transkripsjonene (Kvale et al. 2015). Etiske vurderinger er derfor også blitt gjort under transkripsjonen. I transkripsjonen har man unngått å skrive navn eller annen informasjon som kan spores tilbake til informantene. Det er viktig at informanten ikke skal «komme til skade» som følge av å ha deltatt i studien (Tjora, 2021).



Lyddopptakene slettes når de ikke lengre er i bruk, altså etter prosjektets slutt og godkjennesle som er regnet til å være i mai-juni 2024.

I den neste delen der funn blir presentert, vil heller ikke informantenes utsagn bli presentert på en uheldig måte som setter dem i dårlig lys. Det vil bli presentert på en ryddig og etisk-forsvarlig måte. Dessuten er informantene kjent gjennom informasjonsskrivet at de når som helst kan trekke seg fra studien etter at intervjuene er gjennomført, og de kan også få innsyn til og få slettet deler av eller hele intervjuet sitt (Tjora, 2021). Deltakerne har altså hatt mulighet til å kunne trekke seg, eller velge at deres del av datamaterialet ikke skal bli brukt.

## 5. Presentasjon av funn

Som resultat av koding og tematisering av datamaterialet ble funn delt inn i fire hovedkategorier. Under hver kategori er det underkategorier. Kategoriene representerer hva lærerne har erfart og opplever som viktig i møte med elever som viser ufrivillig skolefravær. Alle kategoriene handler om hvordan lærerne forebygger og identifiserer ufrivillig skolefravær, samt hvordan de tilrettelegger. De fire temaene er 1) Å forstå ufrivillig skolefravær, 2) Viktigheten av et trygt og godt skolemiljø, 3) Mestring og mestringstro og 4) Gode samarbeid.



**Figur 6.** Temaer og undertemaer av funn.

## 5.1. Å forstå ufrivillig skolefravær

«Jeg opplever ikke at noen saker er like» (Informant 2). Alle informantene forteller om de ulike erfaringene de har med ufrivillig skolefravær. Det som kommer frem er at alles opplevelser er forskjellige og at fraværet har oppstått av forskjellige grunner. Både informantene seg imellom, men også innad i sine egne erfaringer. De har også forskjellige tanker om begrepet og hvordan det oppleves å jobbe med elever som har utfordringer med å delta i skolen.

### 5.1.1. Begrepet

Selve begrepet «ufrivillig skolefravær» virket for informantene som et relativt nytt begrep. De var delt om hva de tenker om begrepets betydning, samt om det er riktig å ta dette begrepet i bruk. Tidligere har de selv brukt begrep som «skolevegring» eller «skolefravær». Informant 2 og 3 forteller at de for det meste ikke har brukt et begrep, men at de heller har omtalt elevene som «barn som har det vanskelig med å komme på skolen», «barn som er vekke» eller «barn som ikke er til stede i skolehverdagen». Informant 2 begrunner dette med at man da unngår å kategorisere elevene.

Ved spørsmål om hva informantene mente om ufrivillig skolefravær som begrep svarte Informant 1 dette:

Jeg er litt usikker. For at jeg synes det er vanskelig å få tak på hva egentlig dette handler om. Hva er det egentlig som er grunnen til at vi ikke får disse ungene på skolen? Også virker det som at det er så mange og sammensatte grunner. Og alle har hver sin historie. Også virker det og av og til som det er noe i forhold til hjemmene og ting som du ikke klarer helt å få tak på. Så jeg er veldig usikker på hva slags begrep som egentlig er det beste oppi alt dette her (Informant 1)

Med dette svaret uttrykkes flere poeng som de andre informantene også tok opp. De opplever ufrivillig skolefravær som et komplekst problem som det kan være vanskelig å identifisere grunnen til. Ufrivillig skolefravær som begrep oppleves av flere av informantene som vagt og lite konkret. Informant 3 ser en positiv side av begrepet med at det viser at det ikke er noe barnet velger selv. Det begrunnes med tanken om at alle barn i utgangspunktet ønsker å være

en del av et miljø og et fellesskap, men at det er ting på veien som hindrer dem i å være en del av fellesskapet.

Jeg synes det høres veldig bra ut. Jeg synes det er bedre enn skolevegring, egentlig. Fordi de vil jo ... det er jo et ufrivillig ... alle barn vil jo i utgangspunktet på skolen, alle barn vil jo være sosiale. Så det synes jeg er et veldig fint begrep (Informant 3).

Stort sett er de andre informantene også enige med informant 3 om dette. «Det er jo ufrivillig egentlig. For de fleste barn vil være som alle andre, og de vil være på skolen» (Informant 2). Informant 4 trekker også fram at begrepet viser at fraværet ikke er av elevens eget ønske, men at det kanskje går på evnen. «Jeg synes i hvert fall at det ivaretar eleven bedre enn skolevegring [...]. Det kan være andre grunner til at de ikke orker å gå på skolen enn at de vegrer seg for det fysiske skolemiljøet» (Informant 4). Informantene gir altså uttrykk for at det er et fint begrep i henhold til at det ikke legger opp til at det er elevenes «skyld» at de har mye fravær. Med å si «ufrivillig» skolefravær pekes det på noe annet som er utfordringen og at det dermed ikke er noe eleven gjør av eget ønske. Likevel uttrykker noen av informantene at begrepet er noe uklart da det ikke beskriver hva som ligger til grunn for fraværet.

### **5.1.2. Informantenes erfaringer med ufrivillig skolefravær**

Som tidligere nevnt har lærerne ulike opplevelser med fravær i skolen. I tillegg er det stor variasjon i hvor mange elever de har hatt erfaringer med. To av informantene (Informant 1 og 2) har opplevd flere tilfeller av elever med ufrivillig skolefravær. Informant 3 og 4 har i hovedsak opplevd et tilfelle hver. I tillegg kommer det frem at de alle har hatt elever med en god del fravær, men der fraværet aldri har blitt identifisert som et problematisk høyt fravær. Alle lærerne har flere års arbeidserfaring og de gir uttrykk for at de opplever flere tilfeller med ufrivillig skolefravær i dag i motsetning til før. Med andre ord uttrykker de en opplevelse av at ufrivillig skolefravær har blitt en økende utfordring i skolen i dag. Informant 4 med ca. 30 års erfaring som lærer forteller eksempelvis om at hun ikke hadde hørt så mye om det før, men at det nå er flere tilfeller med det på skolen hun jobber på.

På spørsmål om hvordan de identifiserer at en elev har ufrivillig skolefravær, svarer alle at de først og fremst ser det på fraværsregistreringen. Lærerne trekker frem Visma som en ressurs de bruker for å fange opp fravær. Der blir fraværet registrert av foreldre, gjerne med en kommentar om hvorfor eleven er hjemme fra skolen. Visma gir deretter et varsel om at en

elev har gått over en spesiell grense for akseptert fravær. Et annet tegn de ofte peker på er at elevene klager over somatiske plager som hodepine og at de ofte vil hjem i løpet av skoledagen.

Ofte så har det vært sånn at til å begynne med så er det jo fysiske vondter for en del, vondt i magen, vondt i hodet, eller ett eller annet (Informant 1).

Veldig ofte så vil det jo gjerne starte med at de er dårlige ... Det er jo unngåelse og unngå problemet. Det er jo ofte det man kanskje kan se at det er der det starter. De starter med små ting. At de ofte vil hjem, ofte får vondt i hodet, ofte ikke får til noe. En sånn sakte, men sikker utvikling (Informant 2).

Informantene uttrykker blant annet at et tegn til ufrivillig skolefravær er at eleven «oftere gir opp» eller vil flykte fra skolen og begrunner det med at de har en form for ubehag. Noen peker også på at de ofte ser at det skjer en lukkeprosess der elevene blir mer og mer tilbaketrukne, og at de mer eller mindre trekker seg fra ting de tidligere har vært med på.

Informant 3 forteller om at foreldre ofte sender melding og bare sier at barnet er syk. «Også tenker jeg at alle kan være syke, men det er veldig sjeldent at en er syk i en og to dager, veldig ofte» (Informant 3). Det uttrykkes av flere informanter at de synes det kan være vanskelig å få greie på hva akkurat dette handler om, og at kontakten med foreldrene er viktig i å identifisere grunnen til fraværet.

Informantene forteller om ulike tiltak de har gjort i møte med ufrivillig skolefravær. Et av tiltakene har vært å arrangere Mini-risk kurs der elevene eksponeres for konkrete situasjoner de har engstelser for. Andre spesifikke tiltak informantene nevner har vært å la eleven få komme senere eller færre dager på skolen eller bestemme hvor i klasserommet han eller hun vil sitte. Noen av informantene har opplevd at de til tross for tilrettelegging, har mislyktes med å få eleven tilbake. I noen tilfeller viser de også til at tilrettelegging og tiltak bare har ført til enda mer fravær. «Men jo mer vi tilrettela, jo mer vi prøvde å imøtekomme, jo mindre ville han på skolen. Så det resulterte jo bare i fullt fravær» (Informant 4). Det var flere av informantene som delte erfaring med å ikke klare å få eleven tilbake. I spørsmål om hvordan det føles å ikke klare å få de tilbake igjen svarte mange av informantene at de kjenner på stor fortvilelse av å ikke få det til.

Jeg synes jo det er vondt at man ikke klarer å møte eleven. Og at vi ikke klarer det der med å få dem inn i kollektivet, få dem inn i det sosiale samspillet som er i klassen da. At det er noen som melder seg ut. Og det blir jo veldig ofte satt inn veldig store tiltak rundt. Og mange ressurser av ulike instanser som er med. Men det er jo ikke alltid vi lykkes. Men likevel, det er jo veldig fint de gangene du gjør det. Og det er fantastisk. Men det er jo også de du ikke lykkes med (Informant 1).

De ser også fortvilelsen til eleven selv og foreldre. For det første går eleven glipp av mye undervisning som skaper store kunnskapshull. For det andre fører det også til at eleven går glipp av mye av det sosiale med medelever. De ser også fortvilelsen til foreldre som vil få barna sine tilbake på skolen. Informantene gir også uttrykk for at de opplever det som vanskeligere å få eleven tilbake jo lengre eleven har vært er borte.

### **5.1.3. Sammensatte grunner til fravær**

Det er jo det som er med ufrivillig skolefravær, at det er veldig store variasjoner i hva som gjør at det blir sånn. Men det er jo ofte at det er elever som strever med noe, enten med seg selv eller med omgivelsene, eller skolefaglig, eller sosialt, eller i hjemmet (Informant 2)

Informantene ser på ufrivillig skolefravær som noe som rammer elever av flere grunner. Det pekes både på faktorer i individet, men også utenfor individet. De henviser også til faktorer ved skolen og familien. Elevene de har hatt erfaring med har vært alt fra elever med utfordrende atferd, nevroutviklingsdiagnoser og angstproblematikk, til å være det informantene kalte «velfungerende» elever som de aldri skulle trodd kunne utvikle utfordringer med fravær. Det har også omhandlet elever som har opplevd traume, eller som har hatt separasjonsangst fra foreldrene. For Informant 1 var det også en ulykke i familien som utløste et ufrivillig skolefravær. «Men jevnt over så er mange av de jeg har vært borti veldig flinke, ressurssterke og godt likte elever» (Informant 1). Dette tyder på at ufrivillig skolefravær er noe som kan ramme alle, og at det rammer dem av mange forskjellige og sammensatte grunner.

I spørsmål om hvilke faktorer de tror påvirker elevens fravær, blir foreldrenes oppdragerstil trukket frem som en viktig faktor.

Det å oppdra et barn, det vet alle som har prøvd det, at det er ganske krevende. De kommer uten bruksanvisning, og når ting skjer så prøver man jo det beste man kan. Men av og til så er man kanskje for ettergivende, for redd for å stå i kamp eller å sette ned foten. Det er nok en risikofaktor (Informant 4).

Måten foreldrene imøtekommer barna på, kan altså være til risiko for fravær. Det begrunnes med at de opplever noen foreldre som for ettergivende etter å tilfredsstille elevens ønsker og behov. Informant 3 og 4 nevnte også Covid-19 pandemien som en mulig grunn for at flere er hjemme med fravær. De forteller at de opplever at foreldrene holder barna mer hjemme enn før, og at det tilrettelegges for mye mer kos enn før. Alle informantene tok opp at «kos» hjemme oppleves som en opprettholdende faktor som gjør det enda mindre attraktivt å komme på skolen.

Jeg tror nok at noen har litt lav terskel for å være hjemme med «sykdom» [...] Jeg tenker jo etter koronaen så er foreldre blitt veldig vare på dette med å sende barna sine, at de holder de hjemme mye mer enn de gjorde før. Før så hostet og nøys de og så gikk de på skolen likevel, mens nå ligger de jo hjemme med iPad og TV og godis hvis de er hjemme. Altså jeg tror det er litt mer kos og sånn nå enn det var før (Informant 4).

Det digitale livet som har blitt en stor del av barn og unges hverdag, trekkes også frem som en faktor til fravær.

«Og så lurer jeg litt på dette her med den digitale verdenen. Og mulighetene for å være sosial, og mulighetene for å ha det fint utenom skolen da. For skolen hadde nok en mye sånn større plass som sosial arena, før vi fikk de sosiale mediene, og du kunne sitte hjemme og spille, og ha det trygt og godt i sofaen din, og ikke trengte å face disse tingene da» (Informant 1)

Informanten uttrykker at det sosiale ikke nødvendigvis forsvinner når man blir hjemme. Sosiale medier og dataspill gir elevene mulighet til å holde kontakt med andre uten å måtte møte dem fysisk. Dette kan gjøre det mindre ønskelig for elevene å dra på skolen. Flere av de andre informantene deler de samme tankene om dette.

## 5.2. Et trygt og godt skolemiljø

I spørsmål om hva lærerne tenker på som mest forebyggende i sitt arbeid med skolefravær, svarer alle at et godt skolemiljø og gode relasjoner er helt avgjørende. Å se eleven og få eleven til å føle seg verdsatt og ønsket av både medelever og lærere er noe av det de setter høyt over tiltak de gjør for å forebygge og hindre skolefravær.

### 5.2.1. Relasjon

«Jeg tenker relasjon, den er 100% avgjørende» (Informant 2). Relasjon er noe av det lærerne trekker frem som noe av det viktigste i arbeidet med elever som har ufrivillig skolefravær. Alle informantene forteller også at de jobber med relasjon uavhengig om det er i arbeid med ufrivillig skolefravær. De ser verdien av å investere tid i eleven. «Jeg tror det er forferdelig viktig å se eleven, se han for den han er, og være interessert i eleven for den han er, og prøve også å fange opp disse små signalene på om det er noe» (Informant 1). Det å ha en god relasjon til eleven, uttrykker de som viktig i arbeidet med forebygging og identifisering. Informant 2 uttrykker blant annet at en elev med en god og trygg voksenrelasjon, vil stå sterkere rustet på skolen.

Jeg setter all undervisning til side for å bygge relasjon, først og fremst. For jeg tror at du må ha det. Også fordi at når de da begynner å streve, hvis de på en måte føler trygghet i deg, så kan du være med å få dem på skolen. Fordi de føler at vi kjenner hverandre, og du vet hvorfor jeg er redd, eller hvorfor jeg ikke vil på skolen  
(Informant 2)

Flere av informantene fikk også spørsmål om hvilken rolle de mener skolen har dersom grunnen til fraværet ikke er skolerelatert, men tilknyttet hjemmet eller eleven selv. Da svarte informant 2 at relasjonen til barnet likevel vil være en viktig beskyttelsesfaktor. «Du kan være tryggheten, og du kan være den som er lik hver dag, uansett hvordan deres dag er da» (Informant 2). Ved en god relasjon kan man altså være tryggheten i barnets hverdag. Her understreker flere informanter viktigheten av å være bestemt, tydelig og ha klare forventninger til elevene der man unngår å skape en kompis eller venninne relasjon. Dette begrunnes med at barnet trenger en trygg og tydelig voksenperson i livet sitt.

Lærerne forteller også at de opplever gode elev-elev relasjoner som viktig faktor for å kunne trives på skolen. De mener at disse relasjonene er noe som sterkt kan forebygge ufrivillig skolefravær.

«For det som gjentar seg for alle utviklingssamtaler er sånn, «trives du på skolen», så svarer de «ja», «hvorfors det?», «fordi jeg har noen å leke med» [...] Så hvis de svarer at de ikke har noen å leke med, så tror jeg ikke de trives så godt heller» (Informant 4).

Gode vennerelasjoner og gode lærer-elev relasjoner er i følge informantene med på å øke elevenes trivsel på skolen, noe som igjen kan bidra til å øke elevenes tilstedeværelse.

### **5.2.2. Inkludering og trygghet**

Som elevene har klassemiljøene rundt dem vært svært forskjellige. Da lærerne fikk spørsmål om hva som kjennetegnet klassemiljøene i deres erfaringer, svarte Informant 1 at noen av klassemiljøene har vært preget av en viss utrygghet med noen «løse kanoner» som fort kunne finne på å slenge ufine kommentarer til hverandre. Samme informant fortalte om et tilfelle der de splittet klassen inn i nye klasser. Klassemiljøet i den opprinnelige klassen var i utgangspunktet godt, men overgangen til nye klasser førte til et tilfelle av ufrivillig skolefravær. Informanten tenkte at dette klassebyttet førte til at rollene og posisjonene i gruppa ble endret på, og at det da ble mer utrygt for den eleven. Utrygghet kan derfor bli sett på som en risikofaktor, ifølge informanten.

Samtlige av lærerne pekte på viktigheten av et godt, trygt og inkluderende læringsmiljø. «Det er jo det viktigste de opplever her, det er jo å være inkludert» (Informant 4). Ved spørsmål om hvilken rolle skolen har i å forebygge for fravær svarer Informant 1 følgende:

... vårt ansvar er at det skal være trygt og godt å komme og være i klassen, være i friminuttene, være i gangene [...] for jeg tenker jo enda at det viktigste er et kollektivt godt klassemiljø. At det forebygger mye i seg selv» (Informant 1)

Informantene ser på et godt klassemiljø som noe som ikke bare forebygger skolefravær, men som også forebygger andre utfordringer man kan se i skolen. En ting alle lærerne gjør er å bruke verktøy som elevundersøkelser og sosiogrammer for å kartlegge hvordan den enkelte



elev har det i klassen og hvilken posisjon de har i gruppa. Etter slike kartlegginger prøver lærerne å forbedre det elevene er misfornøyde med.

Vi jobber kjempe mye med godt klassemiljø. Det er sånn hovedfokus. Og vi har elevundersøkelser, og ting som vi ikke er fornøyde med da det jobber vi tett med elevene på å ordne [...] Vi jobber kjempe mye med at elevene skal være trygge på skolen. Og det er liksom første pri (Informant 3).

Det å skape gode og trygge klassemiljøer er altså noe lærerne jobber mye for i sitt arbeid. «Så jeg tror i hvert fall at det å få dem til å føle seg som en godt likt person, en som er viktig i klassen, en som betyr noe, det tror jeg er en beskyttelsesfaktor» (Informant 4). Å føle seg som en viktig person for de andre elevene og læreren ses dermed også på som en beskyttelsesfaktor mot fravær. Informant 2 trekker spesielt frem lek som en av de viktigste tingene man kan gjøre for å gjøre klassemiljøet bedre. «For en ting er også det å være trygge på oss voksne, men vi må også jobbe for at de er trygge på hverandre, og føle at det er et godt å være til stede» (Informant 2). Hun har i sine erfaringer spesielt sett at lek har vært forebyggende for fravær. Samme informant gir også uttrykk for at hun synes det er rart at vi på skolen ikke klarer å få elevene til å trives.

For hva gjør at vi får flere og flere barn som synes at det er vanskelig å gå på skolen? Hvor vi har skole i dag som har kjempefokus på mobbing og sosial integrering, og at vi skal ha det bra på skolen. Samtidig så ser vi at vi stadig oftere møter barn som synes at skolen er et vanskelig sted å være (Informant 2).

Selv om informantene har opplevd at gode klassemiljøer beskytter mot fravær, forteller de om opplevelser der klassemiljøets kvalitet ikke har hatt noe å si for fraværet. Som eksempel har Informant 1 og 4 opplevd at traumer eller ting på hjemmebane har ført til et økt fravær. Selv om fraværet ikke er knyttet til klassemiljøet, ser de likevel verdien av å ha et godt klassemiljø med aksept og forståelse som legger opp til at medelever kan vise støtte. De samme informantene har blant annet erfart at åpenhet med trinnet om elevens utfordringer har vært positivt for både eleven og for resten av klassen. Det har ført til at medelevene får mulighet til å støtte eleven, fordi de da vet hva som er utfordringen.

I noen av tilfellene har vi fått lov til å fortelle om dette her til klassen. Og det har jeg opplevd som veldig fint og sterkt å få lov til å være med på. Og en god måte til å jobbe med klassemiljøet. For da er elefanten ute av sekken, og man kan snakke om det. Og jeg opplever ofte at de andre ungene, de undrer seg, de forstår ikke helt, de ser at det er noe som ikke er som det skal være. Men det er så mye lettere for de å ta hensyn, og få lov til å være en god venn (informant 1).

Åpenhet er noe de ser på som bidrag til et bedre og sterkere klassemiljø. Da får elevene i klassen mulighet til å støtte og hjelpe eleven som har det vanskelig. Dette er noe som kan styrke klassemiljøet og tryggheten innad i klassen, noe som igjen kan forebygge eller hindre fravær.

### **5.3. Mestring**

I spørsmål om hva informantene anser som beskyttelsesfaktorer for ufrivillig skolefravær svarer Informant 4: «Høy trivsel og det at de lykkes faglig, ikke minst. At de får en følelse av at de får til ting, at oppgavene er tilpasset, at de får nok hjelp» (Informant 4). Mestring blir sett på som viktig både som forebyggende arbeid men også som tilrettelegging for elevene. Lærerne peker både på viktigheten av at elevene kjenner mestring faglig, men også i livet generelt.

#### **5.3.1. Faglig mestring**

Jeg tenker jo at hvis man føler at man ikke får til ting, at skoledagen alltid er et ork, fordi jeg ikke får til det de andre tror at jeg skal få til, den følelsen der kan bidra til at trivselen ikke er til stede. Og det kan jo bidra til høyere fravær og ønske om å ikke være her. Ja, på sikt kanskje utvikle seg til ufrivillig skolefravær (Informant 4)

Informantene har ulike erfaringer knyttet til hvorvidt mestring har hatt noe å si for fraværet til elevene. Da informantene fikk spørsmål om elevene med ufrivillig skolefravær har hatt mangel på mestringsopplevelser, er svarene delt. I mange tilfeller har mestring hatt en vesentlig betydning. I andre tilfeller har de opplevd at eleven ikke har hatt utfordringer knyttet til mestring. Informant 3 og 4 forteller om at deres elever i utgangspunktet ikke har slitt med mestring, men at høyt fravær har videre ført til mindre mestring. Mangel på mestring kom i

deres tilfelle som et resultat av at eleven har gått glipp av så mange skoledager at det har gitt store kunnskapshull. Selv om lærerne har forskjellig erfaring av hvor stor betydning mestring har hatt, er de likevel alle enige om at mestring uansett er viktig. «Jeg tror nok, sånn i utgangspunktet, at det er lettere å gå på skolen hvis man føler at det mestrer skolen» (Informant 3). «Hvis du hver dag går med en nedlagsfølelse på skolen, så vil jo det gjøre noe med deg. Det vet jeg jo hva ville gjort med meg selv. Så jeg tror mestring er kjempeviktig» (Informant 2). Informant 1 understreker også at det er like viktig hva slags opplevelse eleven selv har om sin egen mestring.

Jeg tror det har veldig mye å si med hva du føler selv, om du mestrer eller ikke. For du har jo elever som presterer på et veldig lavt nivå, som aldri enser at det er noe problem for deg. Og så har du jo toppkandidater som er kjempebekymret rundt disse tingene her (Informant 1).

Informantene nevner prestasjonspress som en faktor for mange elever. Informant 3 forteller at hun erfarer at elevene sammenligner seg med hverandre, og at man da blir mer oppmerksom på hva andre kan og ikke.

Informantene peker også på viktigheten av en godt nok tilpasset opplæring for at alle skal kjenne mestring:

«Også skal de også kjenne at de møter passelige utfordringer holdt jeg på å si. Vi må jo dra dem uansett hvor de er. Vi skal ikke misse fullstendig på det. Enten de er veldig flinke eller om de trenger litt mer tilrettelegging. Det tenker jeg jo at er noe av det som er vårt største ansvar» (Informant 1)

Å tilpasse opplæringen oppfattes av informantene som grunnleggende for mestring. Informant 2 poengterte problematikken rundt ressursknappheten i skolen. Alt for få ressurser hindrer mulighetene for å tilpasse opplæringen etter alle elevenes behov.

Jeg tenker at ressurser i skolen er en kjempeutfordring i forhold til å forebygge økt fravær. For muligheten til å tilrettelegge for alternative skolehverdager er så liten. Og det gjør jo at vi ikke alltid klarer å fange opp de som kanskje strever da (Informant 2).

Selv om lærerne ser viktigheten i å tilpasse undervisningen slik at alle opplever mestring, bremses likevel dette av at skolen ikke har nok ressurser til å møte elevene på riktig måte. Informant 4 har erfaring med hjemmeskole for en elev med fravær «Jeg synes det er ressurskrevende, for vi får ikke noen mer midler fordi om vi gjør det» (Informant 4). Å legge opp undervisningen annerledes slik at det treffer elevenes behov blir derfor sett på som vanskelig.

Det blir også trukket frem at de opplever at skolen har andre forventninger til elevene idag. Elevene skal tilegne seg kunnskap som de alltid har gjort, men dybdelæring og samarbeidslæring har fått en større plass i skolen i dag. For noen elever kan nok dette oppleves som utfordrende. «Mens i dag er det jo mer krav til det å kunne samarbeide og være en del av et fellesskap, og kunne løse problemer sammen. Så det krever jo en helt annen type kompetanse hos elevene da (Informant 1)».

### **5.3.2. Livsmestring**

Informantene gir uttrykk for at elever i dag er mindre mottakelige for å oppleve livets motganger.

Barn på en måte er kanskje ikke så flinke til å møte små... Og nå tenker ikke jeg på de store, største utfordringene. Men med mindre utfordringer så er kanskje ikke barna så flinke lenger til å takle småting da (Informant 3).

Noen av informantene gir uttrykk for at elever idag ikke er så flinke til å håndtere ubehagelige og små konflikter. Informant 2 opplever blant annet at elever i dag er lite øvd i konfliktløsning. Dette er noe som trekkes frem som en mulig faktor til skolefravær, da dette kan føre til at elever sliter med å håndtere konflikter som oppstår. Noen av informantene nevner derfor viktigheten av at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema har kommet inn i skolen. De ser verdien av å lære elevene om livets opp- og nedturer og hvordan man skal takle og håndtere motstand gjennom livet.

Jeg tror det er veldig viktig å snakke om ting. Vi må være klare over at vi opplever ubehag alle sammen. At det er en normal ting av det å være menneske. Så kommer du til å oppleve ting som du kjenner på som ubehagelige. Men det er ikke farlig.  
(Informant 1)

Å lære elevene om livet og hvordan man skal takle negative opplevelser ser de på som et sentralt tiltak. De ser også på det som forebyggende i arbeidet med ufrivillig skolefravær. Ved at elevene læres opp på hvordan de kan takle ubehagelige livssituasjoner kan det hjelpe dem i å stå i motgang. Mange av elevene som informantene har vært borti, har hatt utfordringer eksempelvis knyttet til angst. Med å øve på hvordan man skal takle denne angsten kan man bli bedre rustet til å stå i det.

### **5.3.3. Lærerens mestring**

Noen av lærerne har opplevd å mislyktes i å få eleven tilbake på skolen. Dette er noe som de beskriver som tungt eller trist. Selv om det er en risiko for å ikke lykkes med å få eleven tilbake, uttrykker alle informantene en enighet om at det er viktig å tørre å ta tak i det. «Så det å prøve er alfa og omega. Men man har ingen garanti. Men det er skolens jobb å prøve, det har vi plikt på» (Informant 4). I spørsmål om hva lærerne tenker tidlig innsats har å si for skoleoppmøte svarer alle at de mener det er nødvendig.

Hvis ennå ting skurer og går for lenge, så tror jeg det blir verre for eleven først og fremst. Men det blir ofte mer jobb for oss, selv om det er jo eleven som skal være fokuset. Det er jo derfor vi er her. Så jeg tenker at tidlig innsats, uansett hva det gjelder, er viktig (Informant 3).

Tidlig innsats blir med andre ord sett på som bra for elevens del fordi problemet hindres i å vokse seg større, men også for lærerens del med at det kan være lettere å lykkes. De ser også på det som opprettholdende å ikke sette i gang tiltak, «når man ikke tar tak i det så opprettholder man jo det» (Informant 3). Tidlig innsats blir også tatt opp som viktig av en annen informant:

Jeg tenker jo det i alt. Jo før man starter med ting, jo mer forebygging er det jo, ikke sant. Det derfor vi har tidlig innsats i skolen med lesing og skriving og matte. Lykkes, lykkes, lykkes. Det er formelen til alt det. Så tidlig innsats betyr jo at hvis man får tatt noe med rota, så kommer det kanskje ikke lenger (Informant 4)

Tidlig innsats kan føre til at det er lettere å få eleven tilbake til skolen som igjen kan føre til mestring hos læreren.

## **5.4. Viktigheten av et godt samarbeid**

Samtlige informanter uttrykker nødvendigheten av det å få til et godt samarbeid for å lykkes i arbeidet med ufrivillig skolefravær. Både samarbeidet med skole-hjem, men også samarbeidet med kollegaer på skolen (andre kontaktlærere, helsesykepleier, rektor, spesialpedagog) og med andre instanser som Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP).

### **5.4.1. Skole-hjem samarbeid**

Skole-hjem samarbeid har i hovedtrekk blitt erfart som positivt, men også helt avgjørende i arbeidet med ufrivillig skolefravær. Lærerne mener verken skolen eller foreldrene klarer jobben med å få eleven tilbake, alene. Informantene forteller også at de har erfart at et tett skole-hjem samarbeid har vært med på å tilbakeføre elevene til skolen.

Det er ikke enten skole eller hjem, men det er skole sammen med hjemmet. For skolen klarer ikke denne jobben alene. Og det klarer ikke hjemmet heller. Men skole sammen med hjemmet, et godt og stødig samarbeid, tror jeg er kjempeviktig (Informant 2).

Å få eleven tilbake blir altså sett på som avhengig av et godt skole-hjem samarbeid. Informant 3 forteller også om viktigheten av at foresatte tidlig sier ifra hvis eleven viser tegn til å ha utfordringer med å komme seg på skolen. «Også sier vi og at ingenting er for små. Det er bedre å si det tidlig enn å vente til ting blir store og alvorlige. Så en telefon for mye er bedre enn at de drøyer» (Informant 3). Det virker altså som at de ønsker at foreldrene skal ta kontakt og at de ønsker et tett samarbeid med foresatte. Når informantene får spørsmål om hvordan de opplever dette samarbeidet, svarer dem at det hovedsakelig har vært gode samarbeid men at det til tider kan ha vært krevende for begge parter.

Det er vondt når du ikke får barnet ditt ut. Det er jo vondt for oss og skole også [...]  
Men jeg opplever at vi har klart å stå sammen og ha felles mål for at dette skal vi få til. Jeg har aldri opplevd det som noe vondt. Men det er jo et krevende samarbeid. Det kreves mye av både oss lærere og av foresatte. Av både undring av det med å tåle å høre at det er ting som er vondt (Informant 1).

Til tross for at samarbeid kan ha vært vanskelig å stå i, forteller Informant 1 at skolen og foresatte alltid sammen har gjort sitt beste for å få eleven tilbake. Informant 2 har også erfart samarbeidet som greit, men at det selvfølgelig kan innebære fortvilelse fordi foreldrene ikke får barnet sitt på skolen. I tillegg har forskjellige synspunkter og tilnærminger også bidratt til at samarbeidet har vært utfordrende for flere av informantene. Dette er likevel noe hun mener at man som lærer må ta høyde for å tåle. Informant 3 forteller også om skole-hjem samarbeid der det oppleves som at skole og hjem ikke spiller helt på lag.

De har og et ansvar med å, ikke bare skrive at eleven er syk, men prøve å prate litt og finne ut «hvorfors har du stadig vekk vondt?» Det er jo ofte lettere for foreldre å få det viktige ut av eleven. Samtidig som jeg tenker og at noen har det kanskje litt for godt hjemme. Misforstå meg rett altså holdt jeg på å si. Men du kan ikke lage en kosedag, og at eleven kan sitte med PC, iPad, telefon, og se på film og serier å holde på istedenfor å gå på skolen. Da må det på en måte være litt kjedelig å være hjemme og. Det skal hvertfall ikke bli attraktivt å være hjemme (Informant 3)

Alle informantene nevner dette med at det er spesielt viktig at foreldre ikke gjør det mer attraktivt å være hjemme. Det er noe som de opplever kan bidra til at man setter skolen opp mot hjemmet.

Jeg tror det er en opprettholdende faktor hvis vi ikke får til et godt samarbeid. Hvis ikke skole og hjem på en måte jobber på samme linje, så er det en veldig sterk opprettholdende faktor. Hvis det er behagelig å være hjemme, så er det noe som gjør at det er vanskelig å få barn tilbake igjen i skolen (Informant 2)

At det er mer behagelig hjemme enn på skolen, blir sett på som en stor opprettholdende faktor for ufrivillig skolefravær av samtlige informanter.

#### **5.4.2. Tverrfaglig samarbeid**

Alle informantene i studien jobber på skoler der man er flere kontaktlærere på trinnet. Dette har lærerne spesielt trukket frem som utelukkende positivt i deres arbeid med skolefravær. Sammen bruker de kollegaene sine til å reflektere over fraværet til elevene. «Da har du noen du kan dele sorger og gleder med og dra i samme retning med, det synes jeg er en

kjempefordel» (Informant 1). Å være sammen om utfordringen blir sett på som fint i arbeidet med ufrivillig skolefravær fordi man kan reflektere sammen istedenfor å stå i det alene.

Informantene sier også at det er et behov for mer kunnskap om hvordan man skal håndtere skolefravær. Informant 2 uttrykker blant annet et behov for et apparat rundt som kan møte elevene med det de trenger.

Vi har ikke nok kompetanse i skolen, synes jeg. Jeg synes å forvente at en lærer skal kunne være den som håndterer ufrivillig skolefravær ... det trengs noe annet. Vi trenger å ta tak i systemet og ha inn flere ulike yrker. Som kan møte barna på en annen måte enn det læreren gjør. Og som kan møte dem med andre tanker (Informant 2)

Informantene trekker blant annet frem helsesykepleiere og spesialpedagoger som store og viktige ressurser i arbeidet med fravær. Alle trekker også frem gode opplevelser med rektor og andre på skolen. «Jeg synes det som kontaktlærer så mister jeg litt av det der eneansvaret [...] det er veldig godt å ha et apparat som står der og har litt mer erfaring med det» (Informant 4). Når informantene forteller om samarbeidet med PPT og BUP er opplevelsen av samarbeidet delt. Noen av informantene er fornøyde mens noen forteller at samarbeidet kan være utfordrende, blant annet fordi ventelista er så lang. De uttrykker at det er gode og viktige støtteapparater som de opplever vil hjelpe, men at utfordringen ligger i at det kan ta lang tid for dem å få hjelp.

Lærerne fikk også spørsmål på intervjuet om ufrivillig skolefravær er noe de drøfter eller har som tema i utviklingsarbeidet på skolen. Da svarte alle lærerne at de hovedsakelig har drøftet det kun på trinnene der det gjelder, og at det ellers ikke er blitt prioritert felles for alle på skolen. «Drøfter det jo mye på trinnet med ledelsen når en har en elev på sitt trinn. Men det er ikke veldig mye ... det er ikke det som har vært sånn første prioritert med hele kollegiumet» (Informant 3). Det virker som at ufrivillig skolefravær er noe nedprioritert i utviklingstid på alle informantenes skoler. Likevel opplever de at de trenger mer kunnskap om ufrivillig skolefravær, for å kunne forebygge, identifisere og tilrettelegge på best mulig måte.



## 6. Drøfting

I forrige del ble funn fra intervjuene presentert. I dette kapittelet vil funnene bli drøftet i lys av relevant teori. Hensikten med dette studiet er å svare på følgende problemstilling; «*Hvilke erfaringer har lærere med elever med ufrivillig skolefravær, og hvordan arbeider de med denne utfordringen i skolen?*». I dette legges det ekstra fokus på hva lærerne mener er viktig i arbeidet med å forebygge, identifisere og forhindre ufrivillig skolefravær gjennom tilrettelegging.

### 6.1. Ufrivillig skolefravær sett fra et lærerperspektiv

Ufrivillig skolefravær har blitt erfart forskjellig for alle informantene. Lærerne peker likevel på mange av de samme risiko- og opprettholdende- og beskyttelsesfaktorene de har opplevd med ufrivillig skolefravær. Alle lærerne mente blant annet at det er individuelle, familierelaterte og skolerelaterte faktorer som ligger til grunn for ufrivillig skolefravær (Kearney & Albano, 2018; Ingul et al. 2019; Havik, 2023). Informantene nevner påvirkningen de ulike aktørene i barnets miljø har, i tillegg til biologiske faktorer som virker inn på elevenes fravær (Bronfenbrenner, 1979). I informantenes erfaringer kommer det blant annet frem at noen av elevene har nevroutviklingsdiagnoser. Elever med slike diagnoser er ekstra sårbare når det gjelder sosial tilpasning og inkludering, og at de dermed er ekstra utsatt for å utvikle skolefravær (Amundsen et al. 2022). Disse elevene kan tolkes som ekstra sårbare for utfordringer knyttet til det sosiale, læring og trivsel. Med andre ord kan man i lys av Bronfenbrenners teori (1979) se at elevenes funksjonsnivå har en betydning for elevens utvikling. Utfordringer med utvikling kan igjen føre til mindre mestring. En lav grad av mestring ser informantene som en risikofaktor for ufrivillig skolefravær (Bandura, 1997). Lærerne har også i stor grad erfart at fraværet kommer fra at elevene har hatt en form for ubehag eller type angst som prestasjonsangst eller separasjonsangst. At elever med psykiske utfordringer har lett for å utvikle et stort fravær har også Egger et al (2003) funnet i sin studie. Som lærer er det viktig å være bevisst på hvilke faktorer som kan utløse et høyt fravær blant annet fordi det kan være lettere å identifisere elever som trenger ekstra støtte og oppfølging.

Lærerne erfarer også at ufrivillig skolefravær med årene har økt i omfang. Det finnes derimot ikke en nasjonal oversikt på hvor mange elever på barneskolen som har eller har hatt ufrivillig skolefravær i Norge (Havik, 2023). Det gjør det dermed lite målbart og man har derfor ikke noe konkret tall på hvor mange flere eller færre elever som rammes av dette. Likevel er dette

noe informantene har opplevd i sine erfaringer. Utdanningsdirektoratet (2023a) uttrykker også en økning i tilfeller med ufrivillig skolefravær. Når informantene ble spurt om hvorfor de eventuelt tenker at ufrivillig skolefravær er en voksende utfordring i skolen blir blant annet et økt prestasjonspress tatt opp som en mulig faktor. Flere av informantene har inntrykk av at dagens barn og unge opplever et økende prestasjonspress som gjør at de bekymrer seg mer med å mestre ulike utfordringer i skolen. Mye av dette presset trekker også en informant frem som et resultat av at elevene sammenligner seg med hverandre og hverandres prestasjoner (Havik, 2023). Dette mestringspresset kan igjen føre til mer angst for å feile. Videre snakker informantene om at de opplever at elevene unngår skolen av denne grunn for å unngå det ubehagelige. Elevenes tro på egen mestring, self-efficacy, vil ha mye å si for hvordan de tørr å begi seg på ulike utfordringer (Bandura, 1997). En mulig grunn til hvorfor elever ikke kommer på skolen, kan dermed ses på som at man unngår skolen fordi ubehaget er for stort. Selv om lærerne opplever at mestring er viktig og stor beskyttelsesfaktor, mener de likevel at det nødvendigvis ikke er avgjørende.

To av informantene nevnte også at Covid-19 pandemien var med på å utløse eller forverre situasjonen med ufrivillig skolefravær hos noen av deres elever. Regjeringen kom ut med en pressemelding i oktober 2023 der de fortalte at fraværet i skolen har økt som et resultat av pandemien (Kunnskapsdepartementet, 2023). I kronosystemet (Bronfenbrenner, 1979) finnes det tre ulike tidslinjer, der en av tidslinjene er historisk og setter individet som en del av en historisk tidsperiode (Gulbrandsen, 2006). I koronatiden som varte i 2-3 år måtte barn og unge i skolealder tilpasse seg en ny skolehverdag med å ha hjemmeundervisning digitalt. Flere utfordringer kan knyttes til dette. Psykiske helseproblemer og utfordringer med å mestre akademisk oppsto som et resultat av pandemien (Stone et al. 2022). I pandemien ble elevene vant til å sitte hjemme, og for noen elever kan det ha resultert i at det har blitt vanskeligere å komme tilbake til skolen. Det at elevene på mange måter hadde mer ansvar for egen læring, kan også ha ført til at eleven har gått glipp av viktig og verdifull kunnskap. Dette kan igjen ha ført til at eleven ligger dårligere an faglig, noe som igjen kan påvirke elevens «self-efficacy» (Bandura, 1997). I tillegg var mulighetene for å være sosial med jevnaldrende liten, og mye av det sosiale måtte dermed skje digitalt. Det at elevene ikke kunne møtes like ofte kan igjen ha påvirket relasjoner og læringsmiljø i klassen på mikronivå (Bronfenbrenner, 1979). I tillegg nevner blant annet to av informantene at det oppleves som at det er lavere terskel for foreldre etter pandemien å holde barna sine hjemme på grunn av sykdom. I en tid som korona ble alle oppfordret til å holde seg hjemme med milde symptomer. Det mener informantene

kan ha ført til at foreldrene i dag er mer forsiktig med å sende elever på skolen med milde forkjølelser eller somatiske plager. Dette kan virke negativt på elevens utvikling da eleven er hjemme mange dager fra skolen uten å egentlig trenge det. Med et høyt fravær på grunn av sykdom, vil eleven også kunne gå glipp av mye viktig undervisning og sosial samhandling. Koronatiden kan man altså tolke som en del av kronosystemets historiske tidslinje (Gulbrandsen, 2006). Som to av informantene uttrykker, kan det tolkes at koronatiden kan ha hatt en negativ påvirkning på elevenes utvikling, både faglig og sosialt.

Foreldrenes oppdragerstil virket også, for flere av informantene, som litt for ettergivende. Dagens foreldrestil har forandret seg mye fra tidligere generasjoner (Brochmann og Madsen 2022). Dagens foreldre ligger midt på et spekter fra å være autoritær til å være ettergivende. Foreldrestilen på samfunnsnivå kan oppleves som å ha endret seg med generasjonene, der vi i dag verdsetter barnas selvstendighet og autonomi fremfor at barna skal innordne seg etter samfunnet (Bufdir, 2020 i Brochmann og Madsen, 2022). Dette kan bli sett i lys av generasjonstidslinjen (Gulbrandsen, 2006). Informantene opplever at foreldre gjennom tiden er blitt mer ettergivende og at de «syr puter under armene» på barna. Dette mener de kan påvirke måten elevene klarer å møte livets utfordringer og motgang. På mikronivå mener de foreldrene kan ha innvirkning på elevenes emosjonelle utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

## **6.2. Lærerens arbeid med forebygging, identifisering og tilrettelegging**

Læreren som en del av elevens mikrosystem har direkte innvirkning på elevens utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Det at lærerens handlinger gir konsekvenser for elevenes utvikling gjør det derfor viktig å studere hvordan lærere arbeider med fravær. At elever blir fanget opp og får den hjelpen de trenger hviler på hvilken kompetanse lærere sitter med om hvordan man skal forebygge, identifisere og tilrettelegge mot fravær. Ved å studere hvordan lærerne i denne studien forebygger, identifiserer og tilrettelegger kan man få et innblikk i dette arbeidet. I resultatene kom det fram at forebygging, identifisering og tilrettelegging skjer mye om hverandre. Informantene brukte heller ikke noen spesifikke metoder i deres arbeid. Selv om de ikke bevisst følger en måte å jobbe på rundt ufrivillig skolefravær, kan man på mange måter si at de jobber ut fra en Response to Intervention (RtI) metode (Kearney & Graczyk, 2014).

For å forebygge forteller alle informantene at de jobber med relasjon og et trygt skolemiljø. Dette er noe de gjør med hele klassen, og man kan da trekke paralleller til Kearney & Graczyks (2014) nivå 1 i Rtl-modellen. Lærerne trakk frem gode elev-elev relasjoner og lærer-elev relasjoner som noe av det de jobber mest med på et forebyggingsnivå. Dette begrunnet de med at gode relasjoner og trygge skolemiljøer er en stor beskyttelsesfaktor for ufrivillig skolefravær. Dette kan belyses i Bronfenbrenners (1979) mikronivå, med at elevenes nærmiljø som venner og lærer kan påvirke elevens utvikling. Gode relasjoner og godt miljø kan beskytte elever fra skolefravær (Ingul et al 2019).

Informantene trekker også frem at tidlig identifisering er nødvendig i arbeidet med ufrivillig skolefravær. I tillegg til å registrere fravær i Visma og kontinuerlig vurdere om en elev viser mer og mer fravær, bruker lærerne ulike sosiogrammer og elevundersøkelser til å kartlegge. Kearney og Graczyks (2014) nivå 1 og 2 handler om nettopp dette. På nivå 1 og 2 fanger man opp og setter inn tiltak tidlig for å kunne forhindre at problemene vokser seg større. Det har lærerne fortalt at de gjør med disse kartleggingsmetodene. Det gjør de også ved å ta hyppigere samtaler med eleven og hjemmet for å undersøke hva som ligger bak fraværet. En av informantene nevnte Mini-risk som et tiltak de gjør for å forebygge at utsatte elever med angst skal utvikle et høyt fravær. På nivå 3 blir hjemmeskole trukket frem som et tiltak en av informantene har erfaring med. Et slikt tiltak kan man se på som et nivå 3 tiltak fordi dette er en mer målrettet intervensjon og alternativt opplegg rettet mot enkeltelever (Kearney & Graczyk, 2014).

Til tross for forebygging, tidlig og målretta intervensjon, har ikke alltid dette vært vellykket uttrykkes det av informantene. Noen informanter opplever at jo mer man har tilrettelagt, jo mer fravær har det blitt. Dette kan stå i kontrast til Kearney & Graczyk (2014) sin metode som skal fungere for å motvirke skolefravær. Det kan være mange grunner til hvorfor tiltak ikke virker. Noen av informantene har opplevd at det er faktorer utenfor skolens kontroll som har ført til at de ikke har lyktes i å få eleven tilbake. I tillegg kan tiltakene lærerne ha satt inn vært feil i forhold til hva som har vært problemet. Et eksempel på et slikt tiltak fra intervjuet var å la eleven bestemme hvor han eller hun skal sitte i klasserommet. Hvis grunnen til fraværet ikke samsvarer med tiltaket, vil ikke tiltaket føre til god effekt (Havik, 2023). Det er sentralt å inkludere eleven i arbeidet hans eller hennes fravær, for å kunne finne grunnen til fraværet (Havik, 2023). Ved at eleven selv får mulighet til å dele tanker om hva som er utfordringene kan det bli lettere å sette inn riktige tiltak. Samtlige av informantene forteller at

de snakker med eleven og lytter til hva han eller hun tror kan få dem tilbake til skolen. Likevel kan man jo tenke at elever på barneskolen, særlig på de lavere trinnene ikke alltid kan vite hva som er det beste og det mest pedagogiske å gjøre. En elev på småskoletrinnet vil ikke være moden nok til å vite og sette ord på hva som er best i arbeidet med deres fravær. Det kan derfor være utfordrende å la eleven bestemme for mye om hvordan man skal tilrettelegge. Foreldre kan også ha ulike meninger som læreren ikke nødvendigvis er enig i. Likevel er det viktig å inkludere elevens og foreldrenes stemme, da utdanning skal praktiseres i samarbeid og forståelse med hjemmet §1-1 (Opplæringslova, 1998).

### **6.2.1. Betydningen av faglig mestring**

Informantene påpekte deres ansvar med å legge opp til mestring for elevene. Lærere er etter Opplæringslova (1998) §1-3 pliktig til å tilpasse undervisningen etter elevenes evner og forutsetninger. På makronivå (Bronfenbrenner, 1979) gjør dette lærere pliktige til å legge opp undervisningen slik at elevene har mulighet for å mestre på sitt nivå. Lærerne trekker frem at det er en utfordring å få tilpasset undervisningen til alle på grunn av ressursknappheten i skolen. På eksonivå (Bronfenbrenner, 1979) vil samfunnets tildeling av ressurser påvirke i hvilken grad opplæringen vil være tilfredsstillende for elevene.

Da informantene ble spurt om elevene har hatt mangel på mestringsopplevelser svarte dem at de har mye erfaring med det, men at det ikke hadde hatt noe å si for alle. Erfaringene deres kan tilsi at mestring og mestringstro er viktig, men at det ikke nødvendigvis er avgjørende. Amundsen og Møller (2022) fant i sin forskning en stor sammenheng mellom barn som strever med ufrivillig skolefravær og faglig mestring og prestasjonsangst. Som Thambirajah et al. (2008) viser i den opprettholdende sirkelen fører skolefravær til at eleven blir hengende etter i skolearbeidet og som videre fører til en større angst for skolen, som igjen fører til mer fravær. Det er noe informantene forteller at de opplever, at jo mer eleven er fraværende fra skolen, jo vanskeligere er det å komme tilbake (Thambirajah et al. 2008). Dette skjer blant annet fordi det oppstår utfordringer knyttet til mestring som et resultat av fraværet, da eleven går glipp av mestringsopplevelser i skolens regi (Bandura, 1997).

Mestring er ikke bare viktig for eleven, men også for læreren. Alle lærerne trakk frem viktigheten av å tørre å få elever tilbake. De trekker det fram som en opprettholdende faktor å ikke tørre å ta tak i utfordringen. Lærerens self-efficacy vil ha betydning for hvordan lærere tørr å prøve å få elevene tilbake (Bandura, 1997). Lærerens tro på egen mestring kan derfor

påvirke arbeidet med ufrivillig skolefravær. Hvis læreren ikke opplever resultater i å få eleven tilbake, kan det gå utover lærerens self-efficacy. Dette kan igjen påvirke de neste erfaringene med skolefravær (Bandura, 1997).

### **6.2.2. Å jobbe for et trygt psykososialt skolemiljø**

Noe av det lærerne uttrykket som mest grunnleggende i møte med ufrivillig skolefravær var viktigheten av å bygge et trygt og godt skolemiljø. Et skolemiljø som inneholder gode relasjoner, inkludering og trygghet er noe av det lærerne forteller at de jobber mest med. Amundsen og Grøgaard (2023) fant i sin studie at elever som har klart å komme tilbake til skolen har gode relasjoner til lærere og venner, i tillegg til at de føler seg trygge på skolen. Lærerens oppfattelse av hva som er viktig i arbeidet med ufrivillig skolefravær er med andre ord samsvarende med det Amundsen og Grøgaard (2023) fant i sin studie.

Som en av informantene sa, har lærere plikt til å reagere når elever viser tegn til å utvikle et høyt ufrivillig skolefravær. Opplæringslova (1998) §9A-2 gir alle elever rett til et trygt og godt skolemiljø der helse, trivsel og læring skal fremmes. Skolen skal dessuten forebygge for brudd på denne rettigheten, samt bestandig jobbe for å fremme elevenes helse, trivsel og læring (§9A-3). Alle ansatte ved en skole har aktivitetsplikt etter §9A-4, som betyr at alle ansatte skal følge med på elevenes skolemiljø og gripe inn hvis det er mistanke til forhold som strider med et godt psykososialt skolemiljø. Videre blir skolens ansatte pliktig til å sette inn tiltak. Skolens ansatte har kort fortalt mange plikter i møte med ufrivillig skolefravær. Disse pliktene kan man se på som en del av Bronfenbrenners teori ved at lovverk på makronivå påvirker elevens utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Lovverket blir derfor en viktig del av barnets utvikling, da lovene og pliktene påvirker hvordan skolens ansatte skal reagere på elevenes fravær. Når en ny og oppdatert opplæringslov trer i kraft august 2024, kan dette føre til at saker blir behandlet annerledes fordi skolen blant annet får flere plikter i møte med ufrivillig skolefravær (Opplæringslova, 2023).

### **6.2.3. Å få til et godt samarbeid**

Utviklingen til en elev i skolealder påvirkes av samarbeidet mellom elevens nærmiljøer i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Informantene opplevde skole-hjem samarbeidet som en viktig faktor i arbeidet med skolefravær. Informantene uttrykte blant annet at arbeidet er helt avgjørende for å få eleven tilbake, og at begge parter er gjensidig avhengig av hverandre i

dette samarbeidet. En informant snakket eksempelvis om at foreldre har en viktig rolle med å kunne finne ut av hva grunnene til fraværet kan være for eleven. De ser altså på foreldre som en ressurs for å identifisere grunner til fravær. Djupedalsutvalget presenterte også i sin NOU (2015: 2) at foreldrene er en ressurs og samarbeid er en sentral faktor for å fremme et godt og trygt psykososialt miljø. Dette er også noe Berg og Rogstad (2024) finner i sin studie der de undersøker hvilken verdi skole-hjem samarbeidet har å si i arbeidet med ufrivillig skolefravær. I deres studie finner de at samspillet mellom skole og hjem er helt avgjørende blant annet fordi foreldrene kjenner barna best (Berg og Rogstad, 2024). Opplæringsloven §1-1 stiller også som sagt krav til samarbeid med hjemmet om elevenes opplæring (1998). På makronivå gjør lovverket skolen pliktig til å legge opp til et skole-hjem samarbeid (Bronfenbrenner, 1979). Informantene har erfart de fleste skole-hjem samarbeid som gode, men det har også vært samarbeid preget av uenighet om hva som er barnets beste. Berg og Rogstad (2024) viser i sin studie at foreldrenes sosioøkonomiske status kan ha noe å si for dette samarbeidet. Foreldre med en lav utdanning vil ifølge dem kunne bli ekskludert i samarbeidet skole-hjem. De begrunner med dette at foreldre med høy utdanning gjerne har en likere oppdragerstil som man ser i skolen. Skole-hjem samarbeid med foreldre med lav grad av utdanning vil kunne gjøre dem mer «fremmedgjort» i samarbeidet fordi det er en avstand til skolens akademiske kultur, som blir for stor (Berg & Rogstad, 2024). Vi kan med dette se på eksonivå at foreldrenes utdanning eller jobb kan påvirke et barns utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Det er uheldig at familiens bakgrunn kan legge føringer på hvilken oppfølging eleven får. Likevel vil familierelaterte faktorer som dette kunne påvirke arbeidet med skolefravær på mikro- og mesonivå (Havik, 2023 ; Bronfenbrenner, 1979).

Informantene opplever foreldre som en ressurs for å identifisere utfordringer knyttet til fravær. De mener derfor at foreldre har mye å si for hvor tidlig man kan sette i gang en innsats i arbeidet med ufrivillig skolefravær. Som Kearney og Albano (2018) viser i sin modell om hvordan fraværet utvikles ser man at hjemmet er de første som kan se tegn til at eleven har utfordringer med å komme på skolen. Noen av informantene uttrykte at det er viktig for dem at foreldrene tar kontakt med en gang for å kunne bremse utviklingen. Ved at foreldrene tar kontakt kan man tidlig intervensere og kanskje stoppe en uheldig trend. Informantene understreker også viktigheten av at det ikke skal være hyggelig å være hjemme. De så på det som en stor opprettholdende faktor hvis foreldrene gjorde det mer attraktivt med å blant annet la barna kunne spille dataspill og se film. Dette kan støttes i Thambirajahs (2008)

opprettholdende sirkel der attraktive aktiviteter hjemme opprettholder og kan være med å forverre fraværet.

En informant uttrykte blant annet et behov for flere yrker i skolen som kan bidra i arbeidet med elevenes fravær. Informanten presiserer et behov for andre profesjonelle som kan møte elevene med andre perspektiver, tanker og annen kompetanse enn det læreren gjør. De opplever at samarbeidet med PPT som viktig, men at det for noen informanter har vært utfordringer knyttet til dette samarbeidet på grunn av lange ventelister og omorganisering. Dette samarbeidet kan man også trekke en parallell til Bronfenbrenners (1979) meso- og eksosystem. At politiske institusjoner ikke setter flere ressurser inn i hjelpeapparatet kan påvirke hvilken hjelp eleven får. Det handler også om hvor raskt man kan få hjelp når det har oppstått utfordringer. Ved at samfunnet hadde satt inn flere midler til å jobbe med dette, kunne mange elever fått den hjelpen de trenger. Igjen kan dette føre til at elever fullfører normal skolegang. Som forskning viser, vil mange av elevene kunne oppleve skolefravall (Kearney, 2008a). En av de langsiktige konsekvensene av skolefravall kan være uføretrygd (Havik et al. 2015a). Skolefravall kan igjen føre til uføretrygd fordi man på flere måter blir holdt utenfor i et samfunn der man i mange tilfeller trenger en lengre utdanning for å få seg jobb. Som arbeidsløs vil man være avhengig av velferdssystemets goder. Dette belaster samfunnet for kostnader. Samfunnets midler vil igjen kunne påvirke ressurstildelingen i skolen (Bronfenbrenner, 1979).

### **6.3. Ufrivillig skolefravær til tross for stort fokus på folkehelse og livsmestring**

Som en informant uttrykket er det paradoksalt at man opplever at barn og unge i dag er mer sårbare og håndterer livets utfordringer på en dårligere måte når folkehelse og livsmestring har så stort fokus i dagens læreplan. Temaet folkehelse og livsmestring er som sagt et tverrfaglig tema som skal øke elevenes mulighet for å få en god helse og muligheter til å ta gode livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). Livsmestring er viktig på samme måte som faglig mestring. Ved å oppleve livsmestring vil man kunne øke egen tro på mestring i livets utfordringer, og det kan påvirke hvilke valg man gjør (Bandura, 1997). Til tross for at det tverrfaglige temaer har hatt plass i skolen i bare fire år, kan man likevel undre seg over hvorfor informantene opplever at barn og unge i dag er dårligere til å håndtere ubehagelige situasjoner, angst og stress. Ingul et al. (2019) og Egger et al (2003) er blant flere som trekker frem at angst og panikk problematikk ofte er knyttet til høyt fravær og dermed gir en høy



risiko for fravær. Det er derfor en viktig beskyttelsesfaktor å ruste elevene til å kunne håndtere stressituasjoner og angst for å takle livet. I tillegg trekker alle informantene frem viktigheten av sosial kompetanse hos elevene. Den ene informanten opplever blant annet at elever i dag er mye dårligere til å løse konflikter. Det at elevene er så dårlige i konfliktløsning kan igjen føre til konfliktsituasjoner som mobbing og sosial utestenging. Dette kan påvirke barnets utvikling og trivsel på skolen på mikronivå (Bronfenbrenner, 1997).

#### **6.4. Forebygging av ufrivillig skolefravær eller forebygging for mye annet?**

Informantene legger størst vekt på de tiltakene de setter inn for å forebygge. Det virker som at forebygging har et økt fokus i deres arbeid, noe vi ser på nivå 1 i Rtl-modellen (Kearney & Graczyk, 2014). Informantene jobber generelt med hele klassen om å forhindre skolefravær. Med andre ord forebygger lærerne for alle og ikke kun noen få. De forteller også at det de gjør ikke forebygger konkret kun for skolefravær. Informantene sier videre at forebyggingstiltak er bra for andre mulige utfordringer også, og at det er gjerne ikke skolefravær de har i tankene når de utfører tiltak.

Det at lærerne jobber med relasjoner og klassemiljø er bra for å forhindre ufrivillig skolefravær ettersom disse faktorene kan være mulige risikofaktorer (Ingul et al. 2019). Videre kan man spørre seg hvorvidt dette er tiltak som blir gjort for å sikre at elever møter på skolen. Det å ha gode relasjoner og jobbe med klassemiljøet forteller informantene at de gjør uavhengig av om det er for å forebygge fravær. Dermed kan man spørre seg om hvorvidt informantene tenker over at de arbeider mot ufrivillig skolefravær, eller om det skjer som en ubevisst handling.

#### **6.5. Kompetanse knyttet til ufrivillig skolefravær**

Læreres kompetanse om ufrivillig skolefravær er viktig av flere grunner. Det er vanskelig å identifisere elever dersom man ikke er bevisst på hvilke risikofaktorer man skal se etter. Alle informantene delte også samme erfaring om at de i liten eller ingen grad har hatt ufrivillig skolefravær i utviklingsarbeidet på skolen, men at det bare drøftes på trinn der det er aktuelt. I Amundsen (et al. 2020) sin artikkel kommer det også frem at lærere ønsker mer kunnskap om hvordan man kan forebygge og tilrettelegge for ufrivillig skolefravær. I deres forskning om læreres opplevelser av skolens møte med skolefravær svarte alle informantene at de ikke følte de hadde nok kunnskap (Amundsen et al. 2020). Dette er også noe mine informanter uttrykker

både direkte, men også indirekte ved at de uttrykker usikkerhet i møte med skolefravær. Man kan derfor spørre seg hvorfor skolen ikke går inn for å øke lærernes kompetanse om temaet. En økt kompetanse om hvordan man skal håndtere fravær, kan øke sannsynligheten for at man reagerer riktig på fraværet (Havik, 2023). Økt kunnskap kan også gjøre lærerne i stand til å vite hvilke spesielle tegn de skal se etter. Uten kunnskap kan flere elever bli oversett, og det vil kunne få store konsekvenser for disse elevene. Det virker også som at informantene har forskjellig terskel på hva de vil kalle ufrivillig skolefravær. Det er heller ikke så rart når det er så mange begreper som blir tatt i bruk (Havik, 2023). To av informantene forteller eksempelvis om at de kun har opplevd et tilfelle hver. Man kan da spørre seg om flere elever har slitt med fravær, men at det ikke har blitt opplevd som «alvorlig nok» og dermed ikke blitt fanget opp. Man kan undre seg over hvorfor skolen ikke setter inn flere ressurser til det her, da elevens deltakelse i skolens aktiviteter er avgjørende. En jobb som lærer ville vært en meningsløs jobb uten elever i klasserommet. Lærernes arbeid med elever som viser ufrivillig skolefravær kan tolkes som noe av det viktigste arbeidet man gjør i skolen. Det er derfor viktig å vite hva man skal jobbe med, da ulike utfordringer som mobbing, dårlig skolemiljø og lav mestring hos elevene påvirker elevens oppmøte (Havik, 2023). Det holder derfor ikke å kun arbeide med en og en utfordring, men man burde se utfordringene som en helhet.

## **7. Konklusjon**

Målet med denne studien var å undersøke hvilke erfaringer et utvalg lærere har med ufrivillig skolefravær og hvordan de jobber med denne utfordringen på barnetrinnet (1.-7.trinn). I denne studien ble fire læreres erfaringer med ufrivillig skolefravær presentert og senere drøftet med aktuell teori. Fokuset med studien var å se hvordan lærerne jobber med å forebygge mot fravær, identifisere elever med høyt fravær, og videre hvordan de håndterer denne utfordringen gjennom tilrettelegging.

Som svar på hvilke erfaringer de har med ufrivillig skolefravær, kommer det først og fremst fram at lærerne har forskjellige opplevelser av elever med ufrivillig skolefravær. De erfarer at faktorer blant annet knyttet til individet, familien, det sosiale eller skolemiljøet virker inn på hvorfor elever har fravær. Samlet sett trekker informantene frem flere miljøer som påvirker elevenes skolegang idag. De ulike miljøene rundt eleven, hvilke ressurser skolen har og mestringstro er blant annet med på å påvirke arbeidet (Bronfenbrenner, 1979; Bandura, 1997).

Alle informantene uttrykker en enighet om at ufrivillig skolefravær oppleves som et økende problem i skolen idag. Noen av hypotesene til hvorfor det kan oppleves slik var blant annet ettervirkningene av Covid-19 pandemien og at dagens generasjon opplever et økt press på å prestere, gjennom å mestre ulike situasjoner i skolen (Bandura, 1997). I tillegg ses dagens foreldrestil som for ettergivende, noe som de opplever kan føre til mer fravær. Dette er noe som kan ses i lys av kronosystemets tidslinjer (Gulbrandsen, 2006).

I arbeidet med ufrivillig skolefravær, gjennomfører lærere flere tiltak på de tre nivåene i RtI-modellen (Kearney & Graczyk, 2014). Resultatene viser at informantene fra studien forebygger, identifiserer og tilrettelegger gjennom flere tiltak, men at de for det meste holder seg på et forebyggende nivå utifra det de har fortalt i intervjuene. Lærerne jobber hovedsakelig med å lage et godt og trygt skolemiljø som fremmer gode relasjoner, inkludering og trygghet. I tillegg jobber de med mestring og elevenes mestringstro, da de opplever at det er viktig for å øke elevenes oppmøte (Bandura, 1997). Hovedsaklig har de jobbet med dette gjennom en tilpasset opplæring og en opplæring med folkehelse og livsmestring som tema. I lærerens arbeid ser de også på egen motivasjon og mestringstro som viktig i å lykkes med å få eleven tilbake. I arbeidet har lærerne også hatt et stort fokus på samarbeid, og da spesielt skole-hjem samarbeid. Dette samarbeidet ble sett på som nødvendig for å få eleven tilbake på skolen av flere grunner. En av grunnene er at man anser foreldrene som viktig i arbeidet med å identifisere utfordringer knyttet til fravær. I tillegg vektlegges dette samarbeidet som viktig i arbeidet fordi skolens og foreldrenes samarbeid har en direkte innvirkning på eleven (Bronfenbrenner, 1979).

Informantene uttrykker også at de mangler kompetanse rundt dette temaet, noe som igjen kan påvirke deres arbeid med det. En manglende kompetanse kan føre til at elever blir oversett i arbeid med skolefravær. Likevel erfarer det av informantene at ufrivillig skolefravær som tema ikke blir tatt opp som tema i utviklingstid. Kompetanse om hvordan man skal arbeide med fravær blir sett på som viktig for håndteringen av ufrivillig skolefravær. De mange begrepene og forståelsene av fraværet kan imidlertid gjøre det utfordrende å finne de tiltakene man leter etter. Likevel er det viktig at alle lærere setter seg inn i temaet ufrivillig skolefravær, for å kunne håndtere denne utfordringen i skolen.

## 8. Forslag til videre forskning om ufrivillig skolefravær

I denne oppgaven er lærerens stemme om ufrivillig skolefravær blitt undersøkt. Det kunne vært interessant for videre forskning å studere elevenes stemme og hvordan de opplever at skolen jobber for å fremme deres skoleoppmøte. I videre forskning kunne man også forsket på hvordan foreldre opplever samarbeidet om å hindre ufrivillig skolefravær. Ved å forske på ulike perspektiver rundt denne tematikken kan det føre til at man kan få et større og mer helhetlig bilde på hvordan ufrivillig skolefravær utspiller seg for andre parter enn skolen.

En annen vinkling som også kan være interessant å undersøke nærmere er hvovidd Covid-19 pandemien har påvirket elevenes oppmøte på skolen i Norge. Man kan da undersøke om hjemmeskole har hatt noen konsekvenser for elevenes oppmøte på skolen, noe som to av informantene opplevde i denne studien.

Et siste forslag til videre forskning kan være å undersøke i hvilken grad skoler og lærerutdanninger i Norge jobber med kompetansen om ufrivillig skolefravær. En stor problematikk som denne er viktig å undersøke, blant annet fordi man kan få en innsikt i hva som er nyttig å gjøre i arbeidet med det. Det kan være interessant å se om det gjøres en innsats i å utvikle denne kompetansen, eller om dette er et tema som blir mye nedprioritert.

## Litteraturliste

- Allen, K.-A., & Kern, M. L. (2017). *The Need to Belong. In School Belonging in Adolescents* (pp. 5–12). Springer Singapore Pte. Limited. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4_2)
- Amundsen, M-L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A.G. & Rosenberg, C. (2020). *Skolens møte med elever som strever med skolevegring*. Psykologi kommunen. <https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>
- Amundsen, M-L. & Møller, G.H. (2022). *Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær*. Tidsskrift for velferdsforskning. Vol.25 (4). <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>

- Amundsen, M.L & Grøgaard, J.B. (2023). Elever med skolevegring: Hvilke faktorer kan ha betydning for at de kommer tilbake til skolen? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 9. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v9.5480>
- Amundsen, M.L., Kielland, A. & Møller, G. (2022a). School refusal and school-related differences among students with and without diagnoses. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8 (2022), 34–48. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3514>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W.H. Freeman and Company New York
- Barnes, A. C., & Harlacher, J. E. (2008). Clearing the Confusion: Response-to-intervention as a Set of Principles. *Education & Treatment of Children*, 31(3), 417–431. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0000>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Berg, A., & Rogstad, J. (2024). Skolevegring tilhører ikke skolen alene: Betydningen av kvaliteten på skole–hjem-samarbeidet i tilrettelegging for et inkluderende skolemiljø *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 8(2-3), 38–52. <https://doi.org/10.18261/nost.8.2-3.4>
- Brochmann, G. & Madsen, O.J. (2022). *Skolevegringsmysteriet. Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *The American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making humans being human: bioecological perspectives on human development*. Sage Publications
- Clark, J. P., & Alvarez, M. (2010). Response to intervention. Introduction and overview. I J.P. Clark & M. Alvarez (red.) *Response to intervention: A guide for school social workers* (s. xiii - xvii). Oxford University Press.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). *Thematic analysis*. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Cunningham, A., Harvey, K., & Waite, P. (2022). School staffs' experiences of supporting children with school attendance difficulties in primary school: a qualitative study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 27(1), 72–87. <https://doi.org/10.1080/13632752.2022.2067704>

- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg). Gyldendal.
- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Eide, S.E. (2022). *Skolefravær*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: a research review. *Educational Review*, 67(4), 459–482. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1008406>
- Gran, I. K., & Mosand, G. (2022). *Håndtering av skolefravær* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Gren-Landell, M., Allvin, C.E., Bradley, M., Andersson, M., & Andersson, G. (2015). Teachers' views on risk factors for problematic school absenteeism in Swedish primary school students. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 412–423. <https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1086726>
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Gulbrandsen, L.M. (2006). Urie Bronfenbrenner: en økologisk utviklingsmodell. I L.M. Gulbrandsen (red.) *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektivet*, (kap 2, s. 50-71). Universitetsforlaget
- Hancock, K., Shepherd, C., Lawrence, D., & Zubrick, S. (2013). *Student attendance and educational outcomes: Every day counts*. Department of Education Employment and Workplace Relations.
- Hawken, L. S., Vincent, C. G., & Schumann, J. (2008). Response to Intervention for Social Behavior: Challenges and Opportunities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(4), 213–225. <https://doi.org/10.1177/1063426608316018>
- Havik, T. (2023). *Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (2. utg.). Gyldendal.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015a). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18 (2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015b). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., & Ingul, J. M. (2021). How to Understand School Refusal. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>

- Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. Helsedirektoratet.no.  
[https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)
- Heyne, D.A., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Heyne, D. (2019). Developments in Classification, Identification, and Intervention for School Refusal and Other Attendance Problems: Introduction to the Special Series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.003>
- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Johannessen, L.E.F., Rafoss, T.W., & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (p. 339). Universitetsforlaget.
- Kearney, C. A. (2008a). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. (2008b). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A. (2008c). *Helping school refusing children and their parents: a guide for school-based professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2018). *When children refuse school : a cognitive-behavioral therapy approach : therapist guide* (3. utg.). Oxford University Press.
- Kearney, C. A., & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kjeøy, I. & Lysvik, R.R (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen* (Fafo-rapport 2023:13). Fafo. <https://www.fafo.no/images/pub/2023/20849.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen.no.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

- Kunnskapsdepartementet (2023, 23.oktober). *Regjeringen vil snu utviklingen med økt skolefravær*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-vil-snu-utviklingen-i-okt-skolefravar/id3003210/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lie, Branca (2023). *Fra skolefravær til skoledeltakelse. Barrierer og løsninger*. Universitetsforlaget.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: nye perspektiver*. Cappelen Damm akademisk.
- Martnes, M. (2022). Ufrivillig skolefravær hos autistiske barn: Er bestemmelsene i opplæringslova egnet til å ivareta retten til inkluderende utdanning? *Kritisk juss*, 48(3), 190–212. <https://doi.org/10.18261/kj.48.3.1>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Melvin, G. A., Heyne, D., Gray, K. M., Hastings, R. P., Totsika, V., Tonge, B. J., & Freeman, M. M. (2019). The Kids and Teens at School (KiTeS) Framework: An Inclusive Bioecological Systems Approach to Understanding School Absenteeism and School Attendance Problems. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00061>
- Nakamura-Thomas, H., Sano, N., & Maciver, D. (2021). Determinants of school attendance in elementary school students in Japan: a structural equation model. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 15(1), 1–38. <https://doi.org/10.1186/s13034-021-00391-5>
- NOU (2015: 2). *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringslova (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa*.



- LOV-2023-06-09-30. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Retten og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen*. Fagbokforlaget
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2020). Skolens opprinnelse og utvikling. I R.J. Krumsvik & Säljö, R. (red.), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi* (2.utg, s.17-31). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Stone, G., Witzig, T., & McIntosh, C. (2023). The impact of COVID-19 on school-age children. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1347–1354.  
<https://doi.org/10.1002/pits.22831>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: A handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.  
[https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=jwEQBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=a+handbook+for+professionals+understanding+school+refusal&ots=4r0fQRWgu2&sig=9uhDBDXhk2I4e91dJpqyYurNQSS&redir\\_esc=y#v=onepage&q=a%20handbook%20for%20professionals%20understanding%20school%20refusal&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=jwEQBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=a+handbook+for+professionals+understanding+school+refusal&ots=4r0fQRWgu2&sig=9uhDBDXhk2I4e91dJpqyYurNQSS&redir_esc=y#v=onepage&q=a%20handbook%20for%20professionals%20understanding%20school%20refusal&f=false)
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2023a, 7.september). *Bekymret over høyt skolefravær*. Udir.  
<https://www.udir.no/presse/pressemeldinger/bekymret-over-hoyt-skolefravar/>
- Utdanningsdirektoratet (2023b, 29.september). *De viktigste endringene i ny opplæringslov*.  
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/hva-er-nytt-i-ny-opplaringslov/#a199969>
- Zimmermann, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. I A. Bandura (editor) *Self-efficacy in changing societies*. (kap 7, s.202-231). Cambridge university press.

## **Vedleggsliste**

**Vedlegg 1** – Vurdering av Sikt

**Vedlegg 2** – Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

**Vedlegg 3** – Intervjuguide

**Vedlegg 4** – Henvisning til masterskisse



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
490440

**Vurderingstype**  
Automatisk ?

**Dato**  
20.01.2024

### Tittel

Læreres erfaringer med elever med ufrivillig skolefravær

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig

Maryann Jortveit

### Student

Vilde Trondsen Busterud

### Prosjektperiode

20.12.2023 - 15.05.2024

### 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 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

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

**Informasjonssikkerhet**

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

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Ufrivillig skolefravær på barnetrinnet»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere på barnetrinnet opplever å jobbe med forebygging og tilrettelegging for elever med ufrivillig skolefravær.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å få frem hvordan det er å jobbe med elever som har ufrivillig skolefravær fra et lærerperspektiv. Problemstillingen for oppgaven er *«hvilke erfaringer har lærere med elever med ufrivillig skolefravær, og hvordan kan man arbeide med å forebygge og tilrettelegge for disse elevene i skolen?»*. Forskningsspørsmål vil handle om begrepsforståelse og hvordan du som lærer opplever fenomenet i skolen. Det vil også handle om hvordan man som lærer kan jobbe med å forebygge og sette inn tiltak mot det høye fraværet. Oppgaven er dermed avgrenset til å handle om de situasjonene der tiltak og forebygging kan bidra til å minske det høye fraværet.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Maryann Jortveit ved Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet. Fakultet for humaniora og pedagogikk og Institutt for pedagogikk er også ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg har valgt å skrive om læreres erfaringer rundt temaet ufrivillig skolefravær. Jeg har dermed valgt å studere dette utfra et lærerperspektiv. Jeg søker lærere som har opplevd å ha elever med ufrivillig skolefravær der læreren er en viktig person som kan hjelpe eleven med å minske fraværet. Jeg ønsker informanter som jobber på barnetrinnet, altså trinn 1.-7. Grunnen til dette er at jeg ønsker lærere som kan dele sine erfaringer fra hvordan man arbeider rundt dette på barneskolen.

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

Hvis du ønsker å delta i prosjektet innebærer dette at du skal delta på ett intervju. Intervjuet vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuguiden inneholder tre temaer: begrepsbruk, identifisering og tiltak og dine erfaringer med å forebygge og tilrettelegge. Alle temaer inneholder ca. 7 spørsmål, men det vil være rom for spørsmål som dukker opp underveis. Dine svar blir registrert med lydopptak. Lydopptak blir slettet når prosjektet er ferdig og godkjent i løpet av mai/juni 2024. Opptakene vil behandles med taushetsplikt og det vil ikke være mulig å spore tilbake til deg som informant i oppgaven. Detaljer om deg og skolen du jobber på vil heller ikke komme fram i oppgaven, da dette ses på som irrelevant for oppgaven.

**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. Tilgang til innsamlet data vil kun være tilgjengelig for min veileder ved Universitetet i Agder, Maryann Jortveit. Navn og kontaktopplysninger vil bli registrert med egne koder adskilt fra andre data. Datamaterialet vil lagres på en forskningsserver og vil være innelåst. Jeg er underlagt taushetsplikt og dine svar vil med andre ord bli behandlet strengt konfidensielt. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene i studien.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2024. Etter prosjektslutt og godkjenning av oppgaven vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Opptak fra intervjuene vil da slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk og Institutt for pedagogikk har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Veileder v/ UiA: Maryann Jortveit, *mail:* [maryann.jortveit@uia.no](mailto:maryann.jortveit@uia.no)
- Vårt personvernombud v/ UiA: Anne Marie Aaserud Lågstad, *mail:* [anne.lagstad@uia.no](mailto:anne.lagstad@uia.no)

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

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

Med vennlig hilsen

**Maryann Jortveit**  
(Veileder)

**Vilde Tronsen Busterud**  
(Student)

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *ufrivillig skolefravær i barneskolen*, 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: «Ufrivillig skolefravær på barnetrinnet»**

#### **Intervjuguiden er delt inn i tre temaer:**

- A. Begrepsbruk og fenomenet ufrivillig skolefravær
- B. Forebygging av ufrivillig skolefravær
- C. Identifisering og tiltak tilknyttet ufrivillig skolefravær

Hvert av temaene inneholder 7-8 spørsmål. Det vil være rom for at eventuelle spørsmål dukker opp underveis i intervjuet.

#### **Introduksjon (før lydopptak starter)**

Introduksjon av prosjektet (formål, veileder, godkjent av Sikt). Kort gjennomgang av temaene. Når opptakene starter er det ønskelig at informanten unngår å nevne personopplysninger. Dersom dette likevel skjer, vil disse opplysningene bli stryket i transkripsjonen.

#### **Innledende spørsmål**

Kan du fortelle litt om hvilket omfang av elever du har møtt som har ufrivillig skolefravær? Hvilke trinn har det hovedsakelig vært på, småskoletrinnet eller mellomtrinnet? Hvilke typiske trekk har disse elevene hatt? Er det noe som har kjennetegnet disse elevene (eventuelt klassemiljøet rundt dem), isåfall hva?

#### **A. Begrepsbruk og fenomenet ufrivillig skolefravær**

1. Hvilket begrep bruker du om elever som av forskjellige grunner har høyt fravær?
2. Hva synes du om begrepet ufrivillig skolefravær?
3. Hvilke styrker og svakheter synes du at dette begrepet har?
4. Som lærer, hva er dine tanker rundt ufrivillig skolefravær?
5. Opplever du at ufrivillig skolefravær som fenomen har blitt mer omfattende de senere årene, hvorfor/hvorfor ikke?

6. Risikofaktorer er faktorer som kan spille inn på om en elev utvikler et høyt fravær. Hvilke risikofaktorer har du sett i dine erfaringer? Er det noe spesielt som er gått igjen?
7. Hva har vært noen av grunnene for fraværet for dine elever?

### **B. Forebygging mot ufrivillig skolefravær**

1. Gjør du noen tiltak for å forebygge at elever skal utvikle ufrivillig skolefravær, isåfall hvordan?
2. Har du noen konkrete tips til hvordan man kan forebygge at en elev utvikler ufrivillig skolefravær?
3. Hvilke tegn har du sett at elever har vist til at han eller hun er på vei til å utvikle ufrivillig skolefravær?
4. Hvilken rolle mener du skolen har i å forebygge for fravær i skolen?
5. Hvilken effekt mener du forebygging kan ha for at en elev skal utvikle høyt fravær eller ikke?
6. Hvilke beskyttelsesfaktorer tror du kan hindre at en elev utvikler ufrivillig skolefravær?
7. Hva gjør du når du ser at en elev er på vei til å utvikle ufrivillig skolefravær?
8. Hva mener du at tidlig innsats har å si for arbeidet med elevers fravær?

### **C. Identifisering og tiltak knyttet til ufrivillig skolefravær**

1. Hvordan kartlegger du om en elev har ufrivillig skolefravær?
2. Har du brukt noen verktøy for å identifisere ufrivillig skolefravær? Hvilke?
3. Hvordan opplever du samarbeidet med hjelpeapparatet når ufrivillig skolefravær først har utviklet seg? (Eks. PPT, ABUP, rektor, spesialpedagog)
4. Hvordan har du opplevd samarbeidet med hjemmet?
5. Er ufrivillig skolefravær noe som blir drøftet og arbeidet med i personalgruppa på din skole? Isåfall hvordan?
6. Hvilke faktorer mener du kan være med på å opprettholde det høye fraværet?

7. Opplever du at de elevene du har hatt som har ufrivillig skolefravær har hatt mangel på mestringsopplevelser? Hvilken betydning tror du mestring har for om en elev utvikler høyt fravær?
8. Hvordan har du jobbet med relasjonen til eleven og klasse miljøet rundt eleven i tilfeller der eleven har ufrivillig skolefravær?

**Avslutnings spørsmål**

Har du noe mer du ønsker å legge til/fortelle om i forhold til ufrivillig skolefravær som du ikke har fått frem i intervjuet?

## **Vedlegg 4 – Henvisning til masterskisse**

Jeg har tatt inspirasjon og hentet deler av tekst fra følgende sider i masterskissen på følgende kapitler i masteroppgaven:

Innledning: s. 3-4