



Høgskulen på Vestlandet

Spesialpedagogikk 2, emne 2 - Masteroppgave

MGBSP550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBSP550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	213
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	25031
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

“Noen må fortelle lærere at det lærere gjør kan utrette mirakler”

En kvalitativ undersøkelse av foresattes opplevelse av skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær

“Someone should inform teachers that their actions have the power to create miracles”

A qualitative study of parents' experience of home- school communication in the case of school refusal

Turid-Emilie Eriksen

Kandidatnummer: 213

MGBSP550 Masteroppgave i spesialpedagogikk
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag
Innleveringsdato: 15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært både spennende, lærerikt og utfordrende. Gjennom prosessen har jeg tilegnet meg verdifull kunnskap om et viktig tema, som jeg gleder meg til å ta med meg videre inn i arbeidslivet.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter for tilliten dere har gitt meg, og for at dere har delt åpent og ærlig om deres opplevelser. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder Herner Sæverot, som har gitt meg gode tips og innspill underveis i prosessen.

Jeg vil også takke Embla, min faste partner på lesesalen, for produktive dager med gode avbrekk fra skrivingen. Videre vil jeg takke Birthe, for alle samtaler og motiverende ord. Og så en stor takk til den fine studiegjengingen min, dere har gjort studietiden til en fest.

Sist, men ikke minst, takk til min familie og samboer. Dere har bidratt til nyttige diskusjoner og oppmuntring i studiehverdagen. Takk!

Bergen, 15.05.2023.

Turid-Emilie Eriksen

Sammendrag

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke hvordan foresatte opplever skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær. Skole-hjem samarbeid har en sentral rolle i saker med ufrivillig skolefravær, og foresatte har verdifull kunnskap om barnet som skolen kan ha nytte av i møte med eleven. Ønsket har derfor vært å gi en stemme til de foresatte, og se nærmere på hvordan de opplever å bli møtt av skolen som profesjonell part. Innsikt i deres opplevelser vil forhåpentligvis være nyttig i videre arbeidet med å skape gode relasjoner mellom skole og hjem.

Oppgavens problemstilling er dermed følgende: Hvordan opplever foresatte skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær?

Gjennom to ulike forskningsspørsmål har oppgaven også undersøkt hvorvidt foresattes opplevelser kan sees i sammenheng med skolens ressurser og kompetanse på ufrivillig skolefravær. En liten del av oppgaven har også fokusert på hvordan ufrivillig skolefravær kan påvirke familiestruktur.

Forskningsprosjektet har en kvalitativ tilnærming, hvor det er brukt semistrukturerte intervju som metode. Utvalget består av seks foresatte til barn med ufrivillig skolefravær, hvor det ufrivillige skolefraværet utviklet seg eller startet på 1.-7.trinn. De aktuelle intervjuene danner grunnlaget for oppgavens datamateriale, som har blitt kodet og kategorisert gjennom en induktiv tilnærming. Gjennom kategorisering av datamaterialet ble det utformet ni ulike kategorier, som kan bidra til å besvare oppgavens problemstilling.

Hovedfunnene viser at foresatte opplever å ikke bli hørt eller tatt på alvor i møte med skolen. Samtidig viser foresattes opplevelser til en ansvarsfraskrivelse fra skolen sin side, hvor skylden for det ufrivillige skolefraværet i flere tilfeller blir ilagt familien. Videre viser foresattes erfaringer også til manglende kompetanse på ufrivillige skolefravær i skolen, noe som kommer til uttrykk på ulike områder. Til tross for flere dårlige erfaringer, blir også enkelte positive opplevelser i skole-hjem samarbeidet trukket frem. Dette omhandler lærere med stor relasjonskompetanse, som evner å inkludere de foresatte i samarbeidet. I tillegg til å påvirke eleven det gjelder, viser undersøkelsen at ufrivillig skolefravær også påvirker resten av familien i stor grad.

Basert på foresattes opplevelser viser dermed undersøkelsen at skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær ikke fungerer optimal.

Abstract

The purpose of this study has been to investigate how parents experience the home-school communication in cases of school refusal. Home-school-home communication plays a central role in cases of school refusal, and parents possess valuable knowledge about the child that can benefit the school in their interaction with the student. The aim has therefore been to raise parents' voices, and examine their experience, interacting with the school as a professional entity. Insights into their experiences will hopefully be useful in further efforts to establish good home-school relationships.

The topic question of this study is the following: How do parents experience the home-school communication in cases of school refusal?

Through two different research questions, the study also explores whether parents' experiences can be correlated with the school's resources and expertise in dealing with school refusal. A small part of the study also focuses on how school refusal can affect family dynamics.

The study applies a qualitative approach, using semi-structured interviews. The selection consists of six parents of children experiencing school refusal, where the school refusal occurred or started between 1st and 7th grade. The interviews formed the basis of the study's data, which was coded and categorized through an inductive analysis. Through the categorization of the data, nine different categories were developed, which can contribute to answering the topic question.

The main findings reveal that parents feel unheard or not taken seriously when interacting with the school. Additionally, parents' experiences indicate the school's lack of accountability, where the family often gets blamed for the school refusal. Furthermore, parents' experiences also point to a lack of expertise in dealing with school refusal within the school, which manifests in various areas. Despite several negative experiences, some positive experiences in home-school communication are also highlighted. This pertains to teachers with strong relational skills, who are able to include parents in the collaboration. In addition to impacting the student in question, the study shows that school refusal also affects the rest of the family.

Based on parents experience, the study indicates that the home-school communication in cases of school refusal are not functioning optimally.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Avgrensninger og problemstilling.....	10
1.3 Begrepsavklaringer.....	12
1.3.1 Ufrivillig skolefravær	12
1.3.2 Skole-hjem samarbeid	13
1.4 Oppgavens disposisjon	14
2.0 Teoridel	14
2.1 Tidligere forskning	14
2.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.....	19
2.2.1 Mikrosystem.....	19
2.2.2 Mesosystem.....	22
2.2.3 Eksosystem.....	28
2.2.4 Makrosystem	29
2.2.5 Makro-, ekso- og mikronivåets påvirkning på mesonivået	30
3.0 Metode.....	31
3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv	32
3.1.1 Fenomenologi.....	32
3.1.2 Hermeneutikk	33
3.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	34
3.3 Intervjuguide	35
3.4 Intervjuprosessen.....	35
3.4.1 Rekruttering av informanter og utvalg	36
3.4.2 Forberedelse før intervju	37
3.4.3 Gjennomføring av intervju	37
3.4.4 Transkribering	38
3.4.5 Analyse av datamateriale.....	38
3.5 Etske betraktninger.....	39
3.6 Reliabilitet	41
3.7 Validitet	42
4.0 Presentasjon av funn.....	44
4.1 Å ikke bli hørt.....	44
4.2 Å få skylden.....	46
4.3 Ansvarsfraskrivelse	47
4.4 Bekymringsmelding til barnevernet	48

4.5 Samarbeid med skolen og andre instanser.....	50
4.6 Iverksetting og oppfølging av tiltak	51
4.7 Manglende kompetanse.....	54
4.8 Gode erfaringer.....	54
4.9 Påvirker en hel familie	56
4.10 Oppsummering	57
5.0 Drøfting	58
5.1 Å ta foresatte på alvor	58
5.2 Behov for kompetanse.....	62
5.3 Oppsummering	66
6.0 Avslutning	67
7.0 Referanser.....	69
Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt.....	74
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	76
Vedlegg 3: Informasjonsskriv	78

Antall ord: 25031

1.0 Innledning

Grunnskolen er en arena hvor elever selv ikke har valgt å være, satt sammen i et gitt fellesskap som de i utgangspunktet ikke kan velge bort (Eide, 2022b, s. 17, 44). Ifølge opplæringsloven §2-1 (1998) har alle barn og unge i Norge plikt til grunnskoleopplæring, og rett til en offentlig grunnskoleopplæring. Selv om dette er en verdifull rett, sikrer den imidlertid ikke at alle barn og unge finner seg til rette i skolens struktur og form. Noen elever opplever nemlig at de ikke passer inn på denne arenaen, og en mulig konsekvens av dette er skolefravær (Eide, 2022b, s. 18). Professor Ole Jacob Madsen mener at ufrivillig skolefravær handler om barn og unges beskyttelsesrespons på en hverdag de opplever som utrygg eller hvor de opplever lav grad av mestring (Alver, 2022).

I overordnet del av læreplanen, punkt 3.1, blir det presisert at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Videre under punkt 3.2 står det at «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). For å oppfylle barns grunnleggende rett til offentlig grunnskoleopplæring, hviler det dermed et stort ansvar på skolen for å legge til rette for gode og trygge læringsmiljø, hvor hver enkelt elev opplever tilhørighet og mestring.

I arbeidet med å utarbeide trygge og gode læringsmiljø, har også skole-hjem samarbeid en sentral plass. Ifølge opplæringsloven (1998) og overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) skal opplæringen i skolen skje i samarbeid og forståelse med hjemmet. Målet for samarbeidet handler om å realisere barn og unges muligheter for læring og utvikling, gjennom å gi dem en opplevelse av tilhørighet, mestring og trygghet (Nordahl, 2007, s. 15). Knyttet til ufrivillig skolefravær er skole-hjem samarbeid også svært betydningsfullt, både når det gjelder forebygging, identifisering, iverksetting og gjennomføring av tiltak (Havik, 2018, s. 131-132). Foresatte har nemlig verdifull kunnskap om barnet, som skolen kan bruke for å støtte elevens danning, læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Til tross for stor enighet om betydningen av et godt skole-hjem samarbeid, opplever mange foresatte at skolen ikke evner å lytte til dem (Nordahl, 2007, s. 15). Sara Eline Eide (2022b) har også uttalt at det hun opplever som den største utfordringen med samarbeid i skolefraværssaker, er de ulike oppfatningene skolen og hjem kan sitte med (s. 66). Hun peker videre på ubalansen i makt som kan oppstå mellom partene, og viser til hvordan foresatte ofte

føler seg umyndiggjort og mistenkeliggjort i møte med skolen (Eide, 2022b, s. 66-67). For å kunne oppnå et godt skole-hjem samarbeid, er det viktig at også foresatte opplever å bli hørt og tatt på alvor. Denne oppgaven tar dermed sikte på å belyse foresattes opplevelse av skole-hjem samarbeid i saker med ufrivillig skolefravær.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ufrivillig skolefravær har de siste årene fått økt oppmerksomhet i norske medier, og blant annet nyhetsartikler, debattinnlegg og bøker har satt fokus på dette temaet. Disse viser gjennomgående at ufrivillig skolefravær er et økende problem, som både skolen og andre hjelpeinstanser trenger mer kunnskap om. I arbeidet med å utvikle velfungerende samarbeid mellom skole og hjem ved ufrivillig skolefravær, er også skolen avhengig av å ha relevant kunnskap om temaet. Dette delkapittelet vil dermed belyse hovedtemaet ufrivillig skolefraværs aktualitet, før skole-hjem samarbeid senere vil bli trukket inn.

En artikkel som får frem temaets aktualitet er artikkel publisert av Dagsavisen i 2022. Her fortalte helsesykepleier Vanja Haug at hun aldri har opplevd at så mange barn sliter med å komme seg på skolen som nå (Sæther, 2022). I artikkelen løfter både hun og rektor Espen Pasis-Torgersen frem skole-hjem samarbeid, og Haug beskriver dette samarbeidet som helt avgjørende når barn ikke ønsker å gå på skolen. Pasis-Torgersen forteller videre at det tette samarbeidet med foresatte har ført til at skolen knapt sender bekymringsmeldinger til barnevernet uten å informere foresatte (Sæther, 2022).

Dette er i kontrast til en artikkel som NRK publiserte i 2021. I denne artikkelen kommer det frem at mange foresatte til barn med ufrivillig skolefravær ofte blir meldt til barnevernet (Andersen, 2021). Videre skal flere skoler også ha hatt en fast rutine hvor de melder til barnevernet ved høyt antall fraværsdager. Dette er noe barnevernet selv fraråder, og de påpeker at det er viktig at skolen tar ansvar for utfordringer knyttet til undervisning og klassemiljø, slik at de kan bruke sine ressurser på saker som omhandler vold, overgrep og omsorgssvikt. Jusprofessor Bente Ohnstad sier dermed i artikkelen at det er behov for mer kunnskap om *når* det skal varsles til barnevernet, og påpeker at det ofte er helsevesenet som bør kobles inn når barn sliter på skolen. Videre sier hun at barnevernet og kan være til hjelp, men i nær dialog med foresatte (Andersen, 2021).

I 2022 publiserte Morgenbladet også flere debattinnlegg knyttet til ufrivillig skolefravær. Basert på boken *Skolevegringsmysteriet*, skrev Gaute Brochmann & Ole Jacob Madsen (2022b) essayet «Uenige om skolevegring: fagfolk og foreldre angriper hverandre». Der kom det frem at mens eksperter og fagmiljøer ser på skolen som løsningen, ser mange foreldre på den som problemet. Dette gjelder både det at skolen skaper skolevegrere, men også måten familien blir møtt på av skolen i slike saker. Brochmann & Madsen skriver dermed «Målet for alle må jo være en skole som ikke bare er i stand til å hjelpe barn tilbake hvis de først havner i en situasjon der de reagerer med å trekke seg tilbake. Men heller å skape en skole der barn ikke blir skolevegrere i første omgang.» (Brochmann & Madsen, 2022b). Essayet fikk imidlertid flere motsvar, og i et debattinnlegg kritiserte Sara Eline Eide, forfatter av boken *Skolefravær*, Brochmann & Madsen sin fremstilling av ufrivillig skolefravær som et «mysterium». Hun skrev «Når fraværssaker ikke lar seg løse, er det kun fordi skolens forventninger til eleven, og elevens forutsetninger er på kollisjonskurs.» (Eide, 2022a). Videre påpekte rådgiver i Skoleforbundet Alf B. Aschim at det er viktig å ikke forenkle skolens økosystem. Både skoleeiere, ansatte, foresatte og hjelpeapparat må spille på lag (Aschim, 2022). Laura Isabelle Hultberg mente at vi også må se videre til politikk og maktrelasjoner dersom vi skal forstå ufrivillig skolefravær som et samfunnsproblem (Hultberg, 2022).

Mobbeombudet i Trøndelag setter også fokus på ufrivillig skolefravær, og i årsrapporten 2020-21 står det at «Mobbombudets største bekymring er barn og unge som ikke makter å møte på skolen fordi de engster seg for å gå på skolen.» (Lieng, 2021, s. 2). Dette blir også presentert som et økende problem, hvor det ser ut til at stadig flere elever utvikler ufrivillig skolefravær. Mobbeombudet skriver videre at det stilles for store krav til hvilke elevutfordringer lærere skal tilrettelegge for i ordinær klasse, og at lang ventetid på sakkyndig vurdering og hjelp fra PPT forsterker maktesløsheten (Lieng, 2021, s. 2).

Barneombud Inga Bejer Engh uttaler også at det er registrert et økende problem rundt skolefravær (Ertesvåg, 2023). I tilknytning til arbeidet med å fornye opplæringsloven, uttrykker Engh at «Altfor mange barn opplever en skole som ikke fungerer for dem.» (Ertesvåg, 2013). Hun kommer med tre tydelige forventninger til regjeringen: tydelige krav til tilpasset opplæring og til PP-tjenesten, strengere krav til kompetanse og kvalitet i spesialundervisningen, og tydelige krav til oppfølging av elever som ikke klarer å være på skolen. På siste punkt refererer hun til ufrivillig skolefravær, og sier at skolen trenger en tydelig plikt til å forebygge, fange og følge opp slikt fravær (Ertesvåg, 2023).

Når det gjelder skolerelaterte faktorer knyttet til ufrivillig skolefravær, har dette vært relativt lite forsket på (Havik et al., 2014, s. 132). Dermed er det positivt at Meld. St. 6 (2019/2020) presenterer faktorer i skolen som mobbing, manglende tilrettelegging og utrygghet som årsaker til høyt skolefravær (s. 35). Samtidig trekker Meld. St. 6 (2019/2020) også frem at mestringsopplevelser, motivasjon og tilhørighet kan føre til at elever ønsker å være på skolen (s. 36). Meld. St. 6 (2019/2020) påpeker videre at det er kommunen som har ansvaret for at alle barn som bor i kommunen får oppfylt retten til grunnskoleopplæring. I samarbeid med foresatte er skolen pliktig til å følge opp elever med høyt skolefravær, og oppfølgingen skal samsvare med årsaken til fraværet. Tverrfaglig samarbeid blir også trukket fram som viktig for å forebygge fravær (s. 36).

Oppsummert viser de ulike meningsytringene at ufrivillig skolefravær er et svært dagsaktuelt tema. Dermed er det viktig at ufrivillig skolefravær både forskes på, og at fagpersoner i skolen har nok kompetanse på dette området. En tidligere studie av Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg & Rosenberg (2020) viser imidlertid at lærere selv opplever å ikke ha nok kunnskap om temaet. Flere foresatte til barn med ufrivillig skolefravær rapporterte også i en studie av Havik, Bru & Ertesvåg (2014) at deres erfaring var at skolen har for lite kompetanse på ufrivillig skolefravær. Dersom ansatte i skolen skal få til et velfungerende samarbeid med hjemmet, er det viktig å ha en forståelse for hva ufrivillig skolefravær handler om. Samtidig er det viktig å være klar over at når en elev er hjemme istedenfor å være på skolen, er det en konsekvens av lang tids belastning av å tilpasse seg en hverdag som er for krevende. Tiltak som iverksettes må dermed sees i sammenheng med opplevelsen av å ikke mestre, slik at tiltak som settes inn ikke bare blir enda en ting eleven må få til (Eide, 2022b, s. 31-32). Med riktig kunnskap i bunn vil skolen være i bedre stand til å legge til rette for et samarbeid hvor foresatte også føler seg inkludert. Ifølge Eide (2022b) kan nemlig alle skolefraværssaker løses ved hjelp av et godt samarbeid, nysgjerrighet og undring, samt en dose kreativitet til å se løsninger (s. 8).

1.2 Avgrensninger og problemstilling

Dersom skolen skal være en arena hvor elever opplever trivsel, trygghet, inkludering og mestring, er vi avhengig av å jobbe som et lag (Eide, 2022b, s. 7-8). I samarbeidet mellom skole og hjem er skolen den profesjonelle parten med et lovpålagt ansvar for å legge til rette for godt samarbeid (Opplæringslova, 1998). Tidligere forskning gir imidlertid grunnlag for å

stille spørsmål ved hvorvidt skoler er flinke nok til å involvere foresatte. Dette gir videre grunnlag for å hevde at foresatte i flere tilfeller i mindre grad fungerer som likeverdige partnere i skole-hjem samarbeidet (Bæck, 2019, s. 59). Samtidig viser det seg at samarbeidet mellom skole og hjem i mange tilfeller også fungerer dårligst for de elevene som trenger det mest (Stormont, et al., 2013, sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 27).

For å få innsikt i hvorvidt skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær fungerer, er det hensiktsmessig å undersøke hvordan foresatte opplever å bli møtt av skolen som profesjonell part. I saker knyttet til ufrivillig skolefravær er det ofte foresatte som først legger merke til barnets motvilje mot å gå på skolen. Dermed er det relevant å få en forståelse for hvordan de opplever å bli møtt av skolen når slike bekymringer blir tatt opp, og hvilke erfaringer de har med samarbeid knyttet til ufrivillig skolefravær. En slik innsikt vil videre være verdifull i arbeidet med å utarbeide gode relasjoner mellom skole-hjem.

Problemstillingen i oppgaven er dermed følgende:

Hvordan opplever foresatte skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær?

Et viktig moment er at denne oppgaven begrenser seg til å fokusere på skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær, som skiller seg fra andre typer fravær. Dette blir gjort rede for under oppgavens begrepsavklaringer.

For å utdype problemstilling vil oppgaven også ta for seg følgende forskningsspørsmål:

- På hvilken måte kan skolens ressurser påvirke foresattes opplevelse av samarbeidet?
- Hvordan kan skolens kompetanse på ufrivillig skolefravær prege foresattes erfaringer med skole-hjem samarbeid?

Ufrivillig skolefravær er også en stor belastning for familien som helhet (Eide, 2022b, s. 67), og foresattes opplevelse av samarbeid ved ufrivillig skolefravær har fått relativt lite fokus i tidligere forskning. Devenney & O'Toole (2021) påpeker dermed at det er behov for mer forskning som gir innsikt i elever og foresattes erfaringer med ufrivillig skolefravær (s. 43). Videre påpeker også Lie (2021) at framtidig forskning bør ta for seg hvordan ufrivillig skolefravær påvirker familiestruktur og familiefunksjon (s. 181). En liten del av oppgaven vil dermed også fokusere på hvordan strukturen innad i en familie blir påvirket av det ufrivillige skolefraværet. Dette vil igjen være med på å danne en forståelse for familiens helhetssituasjon, som også er viktig å ta hensyn til i samarbeidet mellom skole og hjem.

1.3 Begrepsavklaringer

1.3.1 Ufrivillig skolefravær

Ufrivillig skolefravær handler kort sagt om barn og unge som i utgangspunktet ønsker å gå på skolen – men som av ulike grunner ikke får det til (Brochmann & Madsen, 2022, s. 31).

Ufrivillig skolefravær har i lengre tid blitt omtalt som skolevegring, men dette begrepet har imidlertid fått kritikk. En som stiller seg kritisk til begrepet, er lektor Tonje Jacobsen-Loraas. Hun skriver i en kronikk at begrepet skolevegring for henne høres ut som et problem som har sitt utspring i eleven. Hun mener dermed at ansvaret bæres av feil part, og påpeker at «Når barn ikke opplever å ha det godt på skolen, kan fravær være en helt nødvendig overlevelsesstrategi.» (Jacobsen-Loraas, 2021). Begrepet skolevegring underkjenner dermed utfordringene som ligger i skolen, og knyttet til tematikken fremstår begrepet som utdatert. I denne oppgaven velger jeg derfor å konsekvent bruke begrepet ufrivillig skolefravær.

Ufrivillig skolefravær blir definert på ulike måter i litteraturen. King & Bernstein (2001) definerer ufrivillig skolefravær som vansker med å møte opp på skolen grunnet et emosjonelt ubehag, spesielt knyttet til angst og depresjon (s. 197). Videre definerer Kearney & Silverman (1996) ufrivillig skolefravær som elevmotivert vegring mot å gå på skolen eller vansker med å forbli på skolen hele dagen (s. 345). I en forskningsartikkel påpeker Devenney & O'Toole (2021) at den rådende forståelsen av ufrivillig skolefravær er basert på kliniske modeller for angst. Videre påpeker de at det emosjonelle ubehaget ofte blir sett på som et symptom på en underliggende lidelse, og at det sjeldnere blir forstått som et signal om at ikke alt er bra i den unges verden (s. 29). Det er dermed positivt at Havik, Bru & Ertesvåg (2014) fokuserer på skolerelaterte faktorer, og definerer ufrivillig skolefravær som elevmotivert fravær knyttet til et emosjonelt ubehag opplevd i forbindelse med akademiske eller sosiale situasjoner i skolen (s. 131).

For å få en forståelse for ufrivillig skolefravær, er det viktig å skille det fra andre typer skolefravær. I litteraturen finnes det flere ulike begreper for skolefravær, og i artikkelen «How to Understand School Refusal» definerer, beskriver og diskuterer Trude Havik og Jo Magne Ingul ufrivillig skolefravær og hvordan det skiller seg fra andre typer fravær basert på en gjennomgang av internasjonal forskning. Havik & Magne (2021) presenterer i artikkelen følgende begreper: School Refusal Behavior, Truancy, School Withdrawal og School Refusal (s. 2). School Refusal Behavior presenteres som et overordnet begrep for elevmotivert fravær,

og omfatter dermed Truancy (skulk) og School Refusal (ufrivillig skolefravær). Begrepet skulk blir definert på ulike måter, men et vanlig kjennetegn er at foresatte ikke vet at barnet er vekke fra skolen. Ved ufrivillig skolefravær er derimot foresatte klar over at barnet ikke er på skolen. Begrepet School Withdrawal er, i motsetning til skulk og ufrivillig skolefravær, foreldremotivert, og et resultat av at foresatte holder barnet hjemme av egne interesser (Havik & Ingul, 2021, s. 3-4). Som vist over blir disse begrepene også definert ulikt av ulike forskere, noe som kan utgjøre en utfordring ved sammenligning av resultater fra tidligere studier (Havik & Ingul, 2021, s. 2).

1.3.2 Skole-hjem samarbeid

Drugli & Nordahl (2016) skriver at skole-hjem samarbeid er et overordnet begrep for forholdet mellom skole og hjem. Ifølge dem finnes det ingen entydig definisjon på hva som legges i begrepet, men hevder av det viser til en gjensidighet i relasjonen mellom partene (s. 3). Denne gjensidigheten skal komme til uttrykk gjennom felles mål, gjensidig forpliktelse og medvirkning (Nordahl, 2007 sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 4). Skolen er den profesjonelle aktøren i samarbeidet med lovpålagte oppgaver, omtalt i både opplæringsloven (1998) og overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse blir videre gjort rede for å oppgavens kapittel 2. Målet for samarbeidet mellom skole og hjem er å fremme elevenes læring og utvikling. Videre er det er skolens ansvar å vurdere når samarbeidet går ut over skolens kompetansegrensener, og i disse tilfellene trekke inn aktuelle samarbeidspartnere (Nordahl & Drugli, 2016, s. 5).

Skole-hjem samarbeid har positiv betydning for barn og unge på en rekke områder relatert til skolen, og skoleledelsen og lærere har et viktig ansvar for å legge til rette for samarbeid hvor foresatte får medbestemmelse og innvirkning på elevenes opplæring (Nordahl & Drugli, 2016, s. 4-6). Likevel bunner ofte samarbeidsproblemer mellom skole og hjem i maktproblematikk (Drugli & Nordahl, 2016, s. 17). Mange foresatte opplever nemlig at maktforholdet gjør det vanskelig å få innvirkning og medvirkning på områder av betydning for barnas situasjon i skolen (Nordahl, 2003, sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 18).

Bø (1996) skriver at for å få fremme likeverdigheten mellom skole og hjem, og unngå at skolen blir den dominerende part i samarbeidet, er det viktig at fagfolk ser verdien av å spørre og lytte til foreldrene (s. 143). Både foresatte og fagfolk har kompetanse om barnets liv og utvikling, og informasjon fra begge partene er like vesentlig (Bø, 1996, s. 121). Dermed er det

viktig at fagfolk ikke møter foresatte med ferdige svar, men inkluderer dem i arbeidet knyttet til eleven (Bø, 1996, s. 170). Jeynes (2010) trekker også frem respekt, og hevder at dersom lærere skal ønske involverte foresatte, og dersom foresatte skal anerkjenne læreres profesjonalitet, må det ligge en gjensidig respekt i bunn (s. 167-168).

1.4 Oppgavens disposisjon

I dette kapittelet er det innledningsvis gitt en oversikt over oppgavens tema og problemstilling. Bakgrunn for oppgaven, avgrensninger og begrepsavklaringer er også presentert. Videre i oppgavens kapittel 2 vil det bli presentert aktuell teori og tidligere forskning knyttet til tema og problemstilling. Her vil Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell fungere som overordnet teori, og annen relevant teori vil falle innunder denne modellen. Den tidligere forskningen vil omfatte både nasjonale og internasjonale studier, med funn knyttet til skole-hjem samarbeid og ufrivillig skolefravær. I kapittel 3 vil de vitenskapeteoretiske perspektivene fenomenologi og hermeneutikk bli presentert, og metodiske valg knyttet til kvalitativ forskning bli gjort rede for. Kapittel 4 omfatter resultat av analysen, og her vil det bli presentert funn fra datamaterialet. I oppgavens kapittel 5 vil disse funnene bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning presentert i øvrige kapittel. Til slutt vil oppgaven inneholde en oppsummering av studiets viktigste funn.

2.0 Teoridel

I denne delen av oppgaven vil det bli presentert relevant teori og tidligere forskning som belyser oppgavens problemstilling, og som senere vil være med på å danne grunnlaget for drøftingen i oppgaven. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vil som nevnt anvendes som overordnet teori, og annen relevant teori vil bli presentert innenfor modellens nivå. Under tidligere forskning vil det bli presentert fagfelleverderte artikler, med fokus på erfaringer knyttet til samarbeid ved ufrivillig skolefravær.

2.1 Tidligere forskning

En stor del av forskningen på ufrivillig skolefravær har tidligere omfattet kliniske studier, knyttet til kognitiv atferdsterapi. I nyere tid har derimot mye av forskningen gått over til å

fokusere på skolemiljø og tverrfaglig samarbeid. Forskning på foresattes opplevelse av skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær er likevel begrenset. I dette delkapittelet vil det dermed bli presentert fagfelleverderte studier som omfatter både foresatte, ungdommer, skolepersonell og andre fagfolks erfaringer med ufrivillig skolefravær og samarbeid. En slik fremstilling vil gi innsikt i ulike parters erfaringer, som igjen kan støtte opp under eller nyansere foresattes erfaringer med skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær. Det er viktig å påpeke at skole-hjem samarbeid ikke var hovedfokus i alle artiklene, men opptrådte som et av flere tema knyttet til ufrivillig skolefravær.

En studie som tar for seg foresattes opplevelse av hjelpeapparatet ved ufrivillig skolefravær er studiet til Møller & Amundsen (2020b). Målet med studiet var å få bedre innsikt i hvilke hjelpeinstanser elever med ufrivillig skolefravær er i kontakt med, og hvordan pårørende vurderer hjelpen fra de ulike instansene. Resultater fra spørreundersøkelsen viste at kun 3 av 10 opplevde å ha fått god informasjon fra kontaktlærer eller andre ansatte i skolen. Nesten 7 av 10 opplevde derimot å enten ikke ha fått god informasjon, eller bare delvis god informasjon fra skolen. Selv blant de foresatte hvor barnet var tilbake på skolen, oppga bare 50 prosent at de hadde fått god informasjon. Dette indikerer at samarbeidet mellom skole og hjem ikke er godt nok, og at det er behov for en gjennomgang av rutiner knyttet til elever med ufrivillig skolefravær. Videre er det verdt å merke seg at 75 prosent av elevene hadde fått oppfølging fra PPT, men kun 3 av 10 foresatte mente at oppfølgingen hadde vært god. Når det gjaldt BUP var det 76 prosent av elevene som har vært i kontakt med dem, og 4 av 10 oppga at de var fornøye med oppfølgingen. Skolehelsetjenesten var i mindre grad involvert, og kun 3 av 10 oppga at de har fått oppfølging herfra. Samlet sett viste studiet at desto flere tjenester som var involvert, jo mer fornøye var de foresatte med tjenestene. En forklaring på dette kan være at jo flere tjenester de foresatte er i kontakt med, desto større er sannsynligheten for at man treffer på en tjeneste med et godt oppfølgingstilbud. Likevel viser funnene at en stor andel av de foresatte ikke er fornøye med tjenestene. Det er derfor viktig å stille spørsmål ved om skolen og andre hjelpetjenester har et tilstrekkelig godt tilbud for elever med ufrivillig skolefravær, både samlet og hver for seg (Møller & Amundsen, 2020b).

I en studie Havik, Bru & Ertesvåg (2014) forsket de på hvordan foresatte til barn med ufrivillig skolefravær opplevde barnas situasjon i skolen (s. 132). Deltakerne i studiet mente at et godt skole-hjem samarbeid, samt et tilpasset læringsmiljø, var en viktig forebyggende faktor for ufrivillig skolefravær (Havik et al., 2014, s. 143). Videre uttrykte de at det var viktig at skolen inkluderte dem og eleven i arbeidet med å tilpasse skolearbeidet, og at man på

denne måten kunne unngå negative følger og stigma (Havik et al., 2014, s. 131). Foresatte trakk også frem forutsigbarhet, instruksjonsstøtte og emosjonell støtte fra lærer som verdifullt (Havik et al., 2014, s. 138-139). En annen støttende faktor som ble nevnt var kommunikasjon mellom lærere og andre ressurser (Havik et al., 2014, s. 141-142). Selv om skole-hjem samarbeid av alle deltakerne ble beskrevet som viktig, opplevdes det også utfordrende. Mange følte at samarbeidet kun ble tatt på alvor etter at det ufrivillige skolefraværet hadde startet (Havik et al., 2014, s. 141), og mer enn halvparten av de foresatte mente også at lærerne hadde for lite kunnskap om ufrivillig skolefravær. De opplevde at dersom barna deres fikk tilpasset opplæring, kom det for sent i prosessen (Havik et al., 2014, s. 144-145).

En studie av Corcoran, Bond & Knox (2022) utforsket også ulike faktorer for en vellykket tilbakekomst til skolen. Studie baserte seg på to barn som tidligere opplevde ufrivillig skolefravær, og fokuserte på skolepersonale, skolepsykologer og foresattes oppfatninger av tilretteleggingen i perioden under og etter nedstengningene grunnet korona (s. 75-76). Skole-hjem samarbeid viste seg å være en svært avgjørende faktor, og alle deltakerne beskrev viktigheten av at denne kommunikasjonen var regelmessig og positiv. Flere av deltakerne nevnte også at kommunikasjonen gjerne kunne omfatte daglige tilbakemeldinger. Videre ble foresattes engasjement pekt ut som essensielt, både når det gjaldt det å sette av tid til møter og det å delta i samtale. Foresatte uttalte her at de var mer villig til å samarbeide med skolen dersom de følte at deres synspunkter ble hørt og verdsatt. Det kom også frem i studie at det ofte var de foresatte som først la merke til barnets vegring, og gjennom god kommunikasjon med skolen kunne foresatte formidle barnets erfaringer og synspunkt videre. Skolepersonalet mente dermed at relasjonen mellom skole og hjem med fordel kunne være synlig for barna. På denne måten ble barna klar over at de voksne jobbet sammen, noe som igjen ville muliggjøre konsekvent bruk av strategier på tvers av skole og hjem. Alle deltakerne fremhevet også et godt forhold med læreren som en av hovedfaktorene for barnets tilbakekomst på skolen (Corcoran et al., 2022, s. 81-83).

I en studie av Nuttall & Woods (2013) utforsket de ulike suksessfaktorer knyttet til ufrivillig skolefravær hos to ungdomsjenter. Basert på ungdommene, foresatte og andre fagfolks perspektiv dukket det opp flere faktorer. Det ble likevel poengtert at ingen av faktorene utgjorde suksess alene, men at en kombinasjon av flere faktorer utgjorde et vellykket utfall (s. 351-353). En faktor som viste seg å være svært viktig i begge sakene, var et godt forhold mellom skole og hjem (Nuttall & Woods, 2013, s. 359). Her beskrev fagfolk regelmessig kommunikasjon og tilgjengelighet som uvurderlig. Det ble dermed sett på som en stor fordel

at familien hadde en kontaktperson de kunne stole på og kontakte dersom de hadde bekymringer. Videre la de til at ærlighet også var en forutsetning for godt samarbeid. En foresatt påpekte blant annet at møtene fikk han til å reflektere over familiestrukturen. Det gjorde at han tok foreldrerollen tilbake, og fjernet ansvar fra barnets eldre søsken (Nuttall & Woods, 2013, s. 356-357).

Devenney & O'Toole (2021) så videre i en studie på hvordan ansatte i skolen opplever ufrivillig skolefravær, og forsøkte gjennom dybdeintervju å undersøke hvordan de responderer til elever og familier i slike saker (s. 30-31). Et av funnene i studiet var at anstrengte forhold, både mellom skolepersonale og elever/foresatte og mellom skole og hjelpeapparat, var tydelig i deltakernes erfaringer. Mange følte seg hjelpeløse i møte med elevene, og presset av å ha kontakt med mange ulike tjenester var tydelig (Devenney & O'Toole, 2021, s. 36-37). Kommunikasjonen mellom lærere og foresatte ble ansett som svært utfordrende, og selv i de tilfellene hvor et godt samarbeid fant sted var det vanskelig å få elevene tilbake på skolen (Devenney & O'Toole, 2021, s. 38). Videre fikk intervjuene også noen ansatte til å stille spørsmål ved hvilket utdanningssystem vi tilbyr, når skolegang kan forårsake så mange vonde følelser (Devenney & O'Toole, 2021, s. 40). Devenney & O'Toole (2021) fremhever derfor at forskning om ufrivillig skolefravær må plasseres bredere i debatter innenfor utdanning (s. 43).

Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg & Rosenberg (2020) forsket også i en studie på hvordan lærere opplever at skolen møter elever med ufrivillig skolefravær. Informantene bestod av førti lærere fra tjuefire barne- og ungdomsskoler i seks fylker i Norge, og alle informantene hadde erfaring relatert til ufrivillig skolefravær. I studiet kom det frem at alle lærerne opplevde at de ikke hadde nok kunnskap om ufrivillig skolefravær. De fleste informantene sidestilte skulk og ufrivillig skolefravær, og snakket om dette som to sider av samme sak. Videre la de fleste lærerne la vekt på at foresatte måtte være strengere, og eventuelt presse barnet til å gå på skolen. De mente også at foresatte måtte gjøre det mindre hyggelig hjemme, og begrunnelsen lå i at elevene ville trives bedre på skolen dersom de ikke trivdes så godt hjemme. Alle lærerne i studiet var opptatt av å ha et godt skole-hjem samarbeid, og flere uttrykte at de hadde erfaring med pårørende som gjorde det de kunne for å få barna på skolen. Flere lærere viste imidlertid til at samarbeidet kunne bli utfordrende, spesielt i situasjoner hvor foresatte ikke var fornøyde med undervisningstilbudet eller skolens håndtering og tiltak. Videre påpekte flere lærere at samarbeidet var spesielt vanskelig i de tilfellene hvor det ble sendt bekymringsmelding til barnevernet grunnet fravær. Et relativt høyt antall lærere trodde

at det var skolens plikt å melde fra til barnevernet når elever var borte fra skolen over tid, selv om det ikke var mistanke om omsorgssvikt, vold eller overgrep. Informantene mente derfor at det ikke var akseptabelt at barnevernet henla skolens bekymringsmeldinger når de så at alt var fint hjemme. Lærerne viste også til skole-hjem samarbeid som utfordrende når hjelpeapparatet sviktet. De uttrykte frustrasjon over at elevene ble kasteballer i systemet, og påpekte at hjelpen fra PPT var varierende og personavhengig. Videre opplevde de også at BUP avviste saker hvor henvisningsgrunnen var ufrivillig skolefravær. Når det gjelder skolens ansvar for å legge til rette for større grad av trivsel og sosial inkludering, var det kun to lærere som påpekte dette, selv om flere lærere knyttet manglende trivsel og sosial utrygghet opp mot ufrivillig skolefravær. Lærerne etterlyste også et mer helhetlig og koordinert hjelpeapparat med kompetanse om ufrivillig skolefravær, og uttrykte at de var positive til et tilbud om faglig oppdatering (Amundsen et al., 2020).

En studie av Baker & Bishop (2015) undersøkte erfaringene til ungdommer med langvarige vansker med oppmøte på skolen. Ungdommene i studiet oppga ulike årsaker til fraværet, men dårlige erfaringer med oppfølgingen var derimot felles for dem alle (s. 354). Flere av ungdommene fortalte at de ikke visste hvem de skulle prate med, og opplevde at læreren ikke tok dem seriøst. Hjelpen kom dermed for sent, gjerne etter flere måneder, og varte i kort tid. Ungdommene fortalte også at de følte seg presset til å komme raskt tilbake på skolen, og en av guttene beskrev det som svært ødeleggende for han å måtte være fulle dager på skolen (Baker & Bishop, 2015, s. 360). En annen ungdom beskrev skolen som grusom. Han fortalte at skolen bare så på han som lat, og at de av den grunn ikke ønsket å sende skolearbeid hjem til han. Videre kom det frem at to av ungdommene i studiet hadde gode erfaringer med hjemmeskole (Baker & Bishop, 2015, s. 360-361). På bakgrunn av funnene i studiet, ga Baker & Bishop (2015) er par praktisk forslag. Et av disse var at skolens forståelse for ufrivillig skolefravær må forbedres. Videre foreslo de å jobbe mer tverrfaglig for å sikre at intervensjonen er rask og hensiktsmessig (s. 365).

Samarbeid ved ufrivillig skolefravær blir i alle studiene over beskrevet som svært viktig av både elever, foresatte, skoleansatte og andre fagfolk. Flere påpeker at et godt samarbeid forutsetter regelmessig og positiv kommunikasjon, samt at ulike partenes synspunkter og erfaringer blir verdsatt og hørt. Skole-hjem samarbeid har også vist seg i to av studiene å være en viktig faktor for god intervensjon og vellykket tilbakekomst til skolen. Til tross for viktigheten av godt samarbeid, viser det seg at informantene i de aktuelle studiene har varierende erfaringer med samarbeid knyttet til ufrivillig skolefravær. Flere opplever skole-

hjem samarbeid som utfordrende, og uttrykker at det er behov for mer kunnskap og en tverrfaglig tilnærming.

2.2 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

For å få et helhetlig perspektiv på hvordan miljø og individ gjensidig påvirker hverandre, er Bronfenbrenner (1979) sin teori svært aktuell. Urie Bronfenbrenner regnes som en av de mest innflytelsesrike innenfor utviklingspsykologien de senere tiår, kjent for å ha utviklet den utviklingsøkologiske modellen. Han baserer seg på en tverrfaglig forståelse av menneskelig utvikling, og hevder at den menneskelige utviklings økologi ligger i skjæringspunktet mellom de biologiske, psykologiske og sosiale vitenskapsdisipliner (Bø, 2000, s. 158).

Bronfenbrenner har latt seg inspirere av økologisk tenkning, som i stor grad handler om å forstå hvordan ulike personer og forhold i miljøet gjensidig påvirker hverandre. Med andre ord handler det om å forstå hvordan beslutninger som blir fattet på ulike plan i samfunnet vil få konsekvenser for individer, og motsatt (Bø, 1996, s. 44-45). Dette gjenspeiles i måten Bronfenbrenner oppfatter miljøet. Han ser nemlig på miljøet som en serie sammenhengende strukturer hvor den ene utgjør kjernen i den andre (Bø, 2000, s. 158).

I boken *The ecology of human development* (1979) sammenfatter han de ulike faktorene som påvirker oppvekstmiljøet i en helhetlig modell (Bø, 2000, s. 158). Modellen består av ulike nivå, kalt *mikro-*, *meso-*, *ekso-* og *makrosystem* (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). De ulike systemene vil påvirke samarbeidet mellom skole og hjem, og det er dermed hensiktsmessig å presentere disse.

2.2.1 Mikrosystem

Bronfenbrenner (1979) definerer mikrosystem slik “A microsystem is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristic.” (s. 22). Mikrosystemet viser altså til et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner opplevd av individet i en gitt kontekst. Mikrosystemet er det innerste nivået i modellen, og omfatter miljøer barnet er i direkte kontakt med. Eksempler på slike miljø er hjemmet, skolen og fritidsaktiviteter. Ifølge Bronfenbrenner er barnets opplevelse et viktig nøkkelbegrep knyttet til definisjonen over. Han legger et fenomenologisk syn til grunn, og hevder at de aspektene ved miljøet som er mest avgjørende for barnets utvikling, er de erfaringene som er av betydning for barnet

(Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Den optimale situasjonen er dermed at hvert enkelt barn opplever samsvar mellom dets behov og egenskaper, og de krav og forventninger det møter på de ulike arenaene barnet på ferdes på (Bø, 2000, s. 161).

Det er særlig tre komponenter Bronfenbrenner ser på som avgjørende for en persons utvikling: de *aktiviteter* som personen deltar i eller observerer, de *roller* personen møter eller prøver, og de sosiale *relasjoner* som utvikles og er virksomme. Disse kalles for mikrosystemets byggesteiner (Bø, 1996, s. 46). Når det gjelder aktiviteter mener Bronfenbrenner at de hendelsene i miljøet som sterkest påvirker en persons utvikling, er de aktivitetene andre engasjerer seg i sammen med personen eller i personens nærvær. Kontakt med mennesker i varierte roller, for eksempel variasjon i alder, kjønn og yrker, er ifølge Bronfenbrenner også med på å fremme barns utvikling. I tilknytning til relasjoner mener Bronfenbrenner at relasjoner med gode følelser vil fremme utvikling. Gjensidighet i forholdet er viktig, og begge parter må oppleve at de har verdi og status. Videre mener Bronfenbrenner at utvikling også fremmed ved at maktbalansen i relasjonen ikke bare utvikler seg til fordel for personen i utvikling, men også til fordel for personer som handler på barnets vegne. Dette gjelder da særlig foresatte som har hovedansvaret for barnet. Bronfenbrenner hevder dermed at det vil tjene barnets utvikling dersom foresatte har erfaring med å ha innflytelse i relasjonen til andre instanser som arbeider med barnet (Bø, 1996, s. 46- 49).

Hvert av mikrosystemene som barnet er en del av vil endre seg over tid, på samme måte som individene i den. Mikrosystemet kan endres gjennom både ytre og indre påvirkninger, og Garbarino (1982, 1985) har analysert mikrosystemet i forhold til hvilke risikofaktorer og utviklingsmuligheter det inneholder (Klefbeck & Ogden, 1995, s. 28). Garbarino trekker særlig frem mikrosystems størrelse, hvordan det balanserer i forhold til barnet og om det har en positiv eller negativ grunntone. Garbarino (1992) beskriver videre et optimalt utviklingsmiljø som emosjonelt bekræftende og intellektuelt utfordrende, og hevder at et balansert mikrosystem ivaretar barnets utviklingsbehov (Klefbeck & Ogden, 1995, s. 28-29). Endringer i et av barnas mikrosystemer vil kunne påvirke barnets trivsel og posisjon innenfor systemet, men det kan også føre til ringvirkninger for andre viktige systemer. God kommunikasjon og åpenhet mellom personer i de ulike mikromiljøene vil derfor være verdifullt, noe vi senere skal se på mesosystemet i Bronfenbrenner sin modell (Aagre, 2014, s. 42-43).

2.2.1.1 Risikofaktorer hos individet

Ufrivillig skolefravær er ikke en diagnose, men en reaksjon på en sum av uheldige omstendigheter (Brochmann & Madsen, 2022a, s. 14). Likevel er barn med diagnoser overrepresentert blant elever med ufrivillig skolefravær, og en kan dermed si at diagnoser øker risikoen for at barn og unge skal utvikle ufrivillig skolefravær (Brochmann & Madsen, 2022a, s. 37). Tidligere studier peker også på flere skolerelaterte forskjeller mellom barn med ADHD, autisme og psykiske lidelser, sammenlignet med elever uten diagnoser som også er rammet av ufrivillig skolefravær (Amundsen et al., 2022, s. 34). Samtidig viser en annen studie at elever med ADHD og/eller autismspekterforstyrrelse har større faglige utfordringer enn andre som strever med ufrivillig skolefravær (Amundsen & Møller, 2022, s. 1). Når elever med diagnoser er overrepresentert blant elever med ufrivillig skolefravær, sier det noe om skolens tilrettelegging for hver enkelt elev. Dermed er det også relevant å se videre til risikofaktorer i skolen.

2.2.1.2 Risikofaktorer i skolen

Tidligere forskning på ufrivillig skolefravær har gått fra å fokusere på risikofaktorer hos individet og i familien, til å se på risikofaktorer i skolen. I en studie av Amundsen & Møller (2022) kom det frem at skolerelaterte faktorer og læringssituasjonen utgjør en stor risikofaktor for å utvikle ufrivillig skolefravær (s. 1). Funnene i studiet viste at blant elever med ufrivillig skolefravær, er det en svært høy andel med faglige utfordringer og presentasjonsangst. Videre kom det frem at 83 prosent hadde liten mestringstillit, noe som antyder at skolen i for liten grad klarer å legge til rette for faglige mestringssopplevelser hos den enkelte (Amundsen & Møller, 2022, s. 11). Havik, Bru & Ertesvåg (2014) fant også i en studie at elever med ufrivillig skolefravær ofte har behov for mer forutsigbarhet og lærerstøtte i skolen. Behovet for forutsigbarhet var ekstra tydelig i mindre strukturerte aktiviteter og under overgangssituasjoner. Videre kom det frem at forstyrrende atferd blant klassekamerater og hard klasseledelse fra lærere påvirker opplevd forutsigbarhet hos elever med ufrivillig skolefravær. Rundt en tredjedel av elevene med ufrivillig skolefravær hadde også vært utsatt for mobbing (s. 131). I en tidligere studie av Amundsen & Møller (2020a) kom det videre frem at nesten seks av ti elever som strever med ufrivillig skolefravær er utsatt for mobbing. Studiet viste at elever som er utsatt for mobbing, har dårligere relasjoner til lærere enn de som ikke blir mobbet. Videre viste funnene at elever med ufrivillig skolefravær som er utsatt for

mobbing, også har større risiko for å stå uten venner på skolen (Amundsen & Møller, 2020a). Studien viser altså at flere ulike skolerelaterte faktorer kan utgjøre en risiko for at elever utvikler ufrivillig skolefravær.

2.2.1.3 Stress, følelser og mestring

Lazarus (1999) sin relasjonelle tilnærming til stress er også relevant for å belyse risikofaktorer i miljøet og hos individet. Ifølge Lazarus (1999) henger stress, følelser og mestring sammen i en enhet, hvor følelser er det overordnede konseptet som inkluderer både stress og mestring (s. 37). Han ser på mestring som en integrert del av den følelsesmessige aktiveringsprosessen, og mener at bedømmelsen av hendelsers betydning vil innebære en evaluering av hva som kan bli gjort, som igjen vil bestemme hvordan en person reagerer (Lazarus, 1999, s. 37). Hans relasjonelle tilnærming til stress, fokuserer på balansen mellom miljøets krav og personens psykologiske ressurser til å møte kravene med (Lazarus, 1999, s. 58). Ifølge Lazarus (1999) vil det oppstå en stressende relasjon dersom den miljømessige belastningen overstiger personens ressurser (s. 58). Elever med ufrivillig skolefravær som opplever at miljøets krav overstiger deres ressurser, vil kunne reagere med å fjerne seg fra situasjonen, noe som fører til skolefravær.

2.2.2 Mesosystem

Mesosystem defineres slik “A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates” (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Mesosystemet består altså av forholdet mellom to eller flere mikrosystemer hvor barnet aktivt deltar, og relasjonen mellom skole og hjem er et sentralt mesosystem for barn (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Bronfenbrenner legger stor vekt på mesosystemet som en pedagogisk ressurs, og mener at barn og unges utvikling profitterer på at de ulike mikrosystemene deler samme verdier og interesser, kjenner og støtter hverandre (Bø, 2000, s. 164). Et tett samarbeid mellom skole og hjem vil for eksempel være fordelaktig i arbeidet med å håndtere utfordringer som oppstår, og tidlig sette inn tiltak (Aagre, 2014, s. 43). Bronfenbrenner hevder videre at mesosystemet kan være like avgjørende for barns utvikling som hendelser i hvert mikrosystem, og legger her spesielt vekt på relasjonen mellom skole og hjem (Bø, 2000, s. 164).

Et sentralt uttrykk i Bronfenbrenner (1979) sin modell er *økologiske overganger*, og han definerer det slik “An ecological transition occurs whenever a person’s position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting or both.” (s. 26). Økologiske overganger finner altså sted når en persons posisjon i det økologiske miljøet endres som resultat av endringer i rolle, kontekst eller begge deler. Hver gang en person beveger seg fra et mikromiljø til et annet skjer det en økologisk overgang, og dette blir betegnet som daglige overganger. Gjennomgripende forandringer, som overgangen mellom barnehage og skole, flytting, skilsmisse eller tilskudd av søsken, regnes som mer varige overganger. En økologisk overgang gir dermed mulighet for vekst, men kan og representere en sårbar fase. En rekke forhold, som følelser barnet er omgitt med, personer involvert og hvordan prosessen foregår, vil være avgjørende for hvordan barnet håndterer slike overganger (Bø, 2000, s. 172-173).

2.2.2.1 Epsteins modell om overlappende påvirkningssfærer

Joyce Epsteins modell om overlappende påvirkningssfærer mellom skole, familie og lokalmiljø er mye brukt i analyser av forholdet mellom skole og hjem, og det teoretiske utgangspunktet er inspirert av Bronfenbrenners tenkning (Bæck, 2019, s. 39). De tre sfærene i modellen skal sammen jobbe for å støtte barns utvikling og utdanning, og barnet plasseres dermed i sentrum mellom de overlappende sfærene (Bæck, 2019, s. 39-40). Graden av overlapping er imidlertid kontrollert av tre krefter: tid, erfaringer i familien, og erfaringer i skolen (Epstein, 2010, s. 31). Ifølge Epstein (2010) refererer tid både til individuell og historisk tid: alderen og klassenivået til barnet, samt de sosiale forholdene i den tidsperioden barnet går på skolen (s. 31). Epstein (2010) hevder videre at det til forskjellige tider vil være et forventet mønster av overlapping, basert på barnets alder, klassenivå og den historiske perioden barnet har sin skolegang (s. 33). De to siste kreftene representerer familie og skoleorganisasjoners erfaringer, og viser til hvordan disse trekkers mot og ifra hverandre for å produsere overlappinger mellom familien og skolen. Når foresatte involverer seg i barnets skolegang, vil det danne en mer fordelaktig overlapping mellom familie og skole enn det forventede gjennomsnittet. Videre vil læreres involvering av foresatte også skape en bedre overlapping mellom sfærene (Epstein, 2010, s. 33). Epstein (2010) påpeker imidlertid at det aldri vil være en total overlapp, grunnet at familien ivaretar noen funksjoner uavhengig av skolen, og skolen ivaretar andre funksjoner som er uavhengig av familien. Den maksimale

overlappen mellom sfærene er dermed når skoler og familier fungerer som «sanne partnere», med hyppig samarbeid og tydelig kommunikasjon mellom foresatte og lærere (s. 33).

2.2.2.2 Verdien av et godt samarbeid

Ifølge Drugli & Nordahl (2016) viser forskning at et godt skole-hjem samarbeid har en positiv betydning for barn og unge på flere områder knyttet til skolen (s. 6). Her trekker de frem at et godt samarbeid mellom skole og hjem fører til bedre læringsutbytte, bedre selvregulering, bedre trivsel, færre atferdsproblemer, mindre fravær, gode relasjoner til medelever og lærere, bedre arbeidsvaner, en mer positiv holdning til skolen, bedre leksevær og arbeidsinnsats og høyere ambisjoner med hensyn til utdanning (Epstein et al., 2002; Epstein, 2005; Fan & Chen, 2001; Semke & Sheridan, 2010 sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Videre trekker de frem at både foresatte og lærere gjennom samarbeid også vil utvikle en felles forståelse for barnets behov, og dermed være bedre i stand til å støtte barnets læringsprosess både hver for seg og sammen (LaRouque et al., 2011 sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 6).

For å få til et godt skole-hjem samarbeid, er det viktig at foresatte blir respektert og tatt på alvor i skolen. Videre er det viktig at de foresatte føler seg verdsatt og ønsket som samarbeidspartner, samt at de har tillit til skolen og lærerne (Drugli & Nordahl, 2016, s. 12). Kommunikasjonen mellom skole og hjem skal også være tilpasset ulike familiers behov (Bæck, 2019, s. 75). Ifølge forskning er et større engasjement enn normalt, nødvendig for å etablere et positivt samarbeid med foresatte til barn med vansker (Coutts et al., 2012, sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 12). I praksis ser det dermed også ut til at det er mest kontakt mellom foresatte og lærer i tilfeller hvor eleven har vansker på skolen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 16).

2.2.2.3 Makt og konflikt i skole-hjem samarbeidet

Selv om mange foresatte ikke nødvendigvis opplever konflikt med skolen, er det mange som opplever større avstand til skolen enn det som er ønskelig for å oppnå et godt skole-hjem samarbeid (Bæck, 2019, s. 71). I samarbeidet mellom skole og hjem, har skolen et klart uttalt makt. Dette kommer blant annet frem gjennom at samhandlingen foregår på lærerens domene, ofte til tidspunkter bestemt av læreren, og med en agenda som læreren har satt (Bæck, 2019, s. 55). Videre er læreren den profesjonelle parten på skolearenaen, noe som gir dem en form for objektiv autoritet. Dette kan føre til at foresatte opplever det vanskelig å la sin stemme bli hørt

i samarbeidet (Cole, 2007 sitert i Bæck, 2019, s. 55). Læreres bruk av fagspråk kan også underminere kunnskapen foresatte har om eget barn (Maclure & Walker, 2000 sitert i Bæck, 2019, s. 56).

Ulike krav og forventninger kan videre skape utfordringer for skole-hjem samarbeid. I Norge er utdanningspolitikken påvirket av internasjonale strømninger, og utdanningspolitiske avgjørelser er med på å forme skolehverdagen til elever og lærere. Utdanningsmyndigheter har gjerne som eksplisitt mål å produsere arbeidskraft, mens foresatte er opptatt av sitt eget barns velferd. Videre må læreren på sin side fokusere på klassen og skolen som et kollektiv, samtidig som hvert enkelt barn skal stå i fokus (Bæck, 2019, s. 67). De aller fleste lærere ønsker involvering fra foresatte, men det er et dilemma at stadig flere arbeidsoppgaver legges inn i læreres arbeidshverdag. Ideen om et felles utdanningsprosjekt hvor foresatte er aktive bidragsytere konkurrerer dermed med andre tids- og ressurskrevende prosjekter (Bæck, 2019, s. 69). Foresatte i dag oppfattes også som konsumenter, med rett til å forvente og kreve tjenester av høy kvalitet (Bæck, 2015, sitert i Bæck, 2019, s. 69). Nye foreldregenerasjoner har dermed en annen tilnærming til utdanningssystem enn tidligere (Bæck, 2019, s. 70), og motstridende forventninger kan føre til at samarbeidet mellom skole og hjem blir nedprioritert eller utfordrende (Bæck, 2019, s. 67).

Ifølge Drugli & Nordahl (2016) ser det ut til at skolen og lærere i mange tilfeller opprettholder og forsterker sin institusjonelle makt, mens foresatte er i en situasjon preget av avmakt (s. 17). I situasjoner hvor foresatte ikke kommer i dialog med lærere og ikke har medvirkning på viktige forhold i skolen, anvender skolen i praksis sin institusjonelle makt for å beskytte og reproducere sin posisjon (Drugli & Nordahl, 2016, s. 18). Mange foresatte opplever nemlig at de ikke får innvirkning på områder av betydning for barnets situasjon i skolen. Foresatte til barn med vansker formidler også at de ikke opplever å bli hørt og få innflytelse i samarbeidet, samtidig som skolen inntar en forsvarsposisjon. Videre uttrykker foresatte at skolen dermed ikke tar utfordringene på alvor, og at lærerne bruker sin makt til å hevde at de kjenner situasjonen på skolen best (Nordahl, 2003 sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 18).

Det er likevel vanlig med uenighet, og forskning over mange år fra ulike land viser at pedagoger og foresatte sjelden er enige om elevens situasjon (Achenbach, 1987; Renk & Phares, 2004 sitert i Drugli og Nordahl, 2016, s. 25). Barn utviser nemlig ikke den samme atferden på skolen og hjemme, blant annet fordi ulike rammebetingelser utløser ulik atferd.

Dermed er det viktig å fokusere på å utfylle hverandres kunnskap om barnet, og sammen skape et helhetlig bilde av barnets situasjon (Drugli & Nordahl, 2016, s. 25).

Konflikt kan også sees på som et uttrykk for at man faktisk jobber med det som er viktig (Drugli & Nordahl, 2016, s. 25). Dermed kan konflikter også signalisere engasjement for elevens læring og utvikling (Nordahl, 2007, sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 25). Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at for stor vekt på uenighet, kan føre til at partene unngår å ta opp viktige saker. Dermed er det viktig å være klar over at skolen er den profesjonelle parten i samarbeidet, med hovedansvaret for å løse opp i situasjoner (Drugli & Nordahl, 2016, s. 25).

2.2.2.4 Nordahls nivåer i foreldresamarbeid

Nordahl (2007) er opptatt av samarbeid mellom skole og hjem, og presenterer, basert på nasjonale føringer for skole-hjem samarbeid, tre nivå for samarbeid mellom foresatte og skolen (s. 28). Disse nivåene er følgende: informasjon, dialog og drøftinger, medvirkning og medbestemmelse.

Informasjon

Ifølge Nordahl (2007) handler dette nivået om gjensidig utveksling av informasjon mellom skolen og hjemmet (s. 28). Informasjon fra skolen kan handle om hva som foregår i opplæringen og hvordan eleven gjør det på skolen. Videre kan informasjon fra foresatte omhandle barnets opplevelse av skolen og forhold som angår hjemmesituasjonen. Slik utveksling av informasjon er det laveste nivået i samarbeid (Nordahl, 2007, s. 28-29).

Dialog og drøftinger

Det neste nivået i modellen, dialog og drøftinger, innebærer ifølge Nordahl (2007) en reell og sannferdig kommunikasjon mellom foresatte og lærere (s. 29). Kommunikasjonen vil dreie seg om forhold som angår elevene, undervisningen, læringsmiljøet og utviklingen av skolen. Muligheter for å fremme ulike synspunkter og oppfatninger er essensielt, og for foresatte er det viktig at de opplever å bli hørt og trodd (Nordahl, 2007, s. 29).

Medvirkning og medbestemmelse

Det høyeste nivået i modellen kalles medvirkning og medbestemmelse, og innebærer at både skolen og foresatte skal ha innflytelse på de beslutninger og den pedagogiske praksis som berører elevene (Nordahl, 2007, s. 29). På denne måten kan foresatte ivareta foreldreansvaret, og skolen på sin side kan drive en opplæring i samsvar med nasjonale målsettinger. Et samarbeid med åpne og gode dialoger, vil i realiteten føre til bedre beslutninger for elevens læring og utvikling enn det kun formidling av informasjon vil (Nordahl, 2007, s. 29).

2.2.2.5 Ekspert- og partnerskapsmodellen

En annen som er opptatt av samarbeid er Davis (1993), og ifølge han avhenger effektiv hjelp av hvilket forhold som utvikles mellom foresatte og fagfolk. Til forskjell for Nordahl som presenterer tre ulike nivå med gradvis forbedring i samarbeidet, presenterer Davis to modeller med ulike syn på samarbeidsrelasjonen. Fremstillingen hans er i hovedsak rettet mot hjelpeprosessen i tilknytning til kronisk syke barn, men det er likevel trekk ved modellene hans som også vil være relevant for skole-hjem samarbeid. Den ene modellen kalles ekspertmodellen, og viser til et asymmetrisk forhold mellom foresatte og fagfolk. Den andre er partnerskapsmodellen, som representerer et forhold hvor begge parter blir ansett som likeverdige.

Ekspertmodellen

Davis (1993) beskriver ekspertmodellen som en modell hvor fagfolk opptrer som eksperter, med ansvar for å løse foresattes problemer (s. 64). Modellen byr imidlertid på utfordringer, og fører til en profesjonell atferd som er ugunstig for de foresatte og hjelpeprosessen. Ved bruk av ekspertmodellen vil fagpersonen overta kontrollen, og være den som stiller spørsmål, tar beslutninger og bestemmer hva som skal gjøres. Slik atferd vil minske foresattes påvirkning, og føre til at fagpersonen drøfter færre spørsmål med dem. Med andre ord legger ikke modellen til rette for et godt samarbeid (Davis, 1993, s. 64-65).

Partnerskapsmodellen

Ifølge Davis (1993) er det ideelle forholdet mellom foresatte og fagfolk et partnerskap, ikke et forhold hvor fagpersonen i kraft av sine kunnskaper ansees for å være den dyktigste (s. 60). Dersom vi skal oppnå en slik relasjon, er det viktig å få en forståelse for det forholdet en ønsker å oppnå. Tett samarbeid er først og fremst en viktig forutsetning for et godt partnerskap, og øker sjansene for et vellykket resultat. Videre krever partnerskapsmodellen også at partene har felles mål. For å kunne samarbeide er det nødvendig at begge parter er enige om, og vet hva de forsøker å oppnå. Samtidig er en forståelse for at foresatte og fagfolk sitter på ulike, men verdifulle kunnskaper også essensielt. Underveis i samarbeidet vil det kunne oppstå uenigheter, men ved å legge drøftinger til grunn for de avgjørelsene som blir tatt vil det redusere risikoen for at dette skjer. I slike tilfeller er det også viktig med gjensidig respekt hos begge parter. Ved å ta i bruk partnerskapsmodellen vil relasjonen ledes i riktig retning, og begge parter vil komme til ordet og bli hørt (Davis, 1993, s. 60-63).

2.2.3 Eksosystem

Det som skjer på mesonivået, vil igjen påvirke og påvirkes av forhold som er fjernere fra barnet (Bø, 1996, s. 55), slik som eksosystemet. Eksosystem defineres av Bronfenbrenner (1979) slik "An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that effect, or are effected by, what happens in the setting containing the developing person." (s. 22). Eksosystemet referer altså til kontekster hvor barnet sjeldent eller aldri aktivt deltar, men som likevel vil være av betydning for barnets utvikling. Her skjer det hendelser eller fattes beslutninger av betydning for personer tilknyttet barnet, eller av betydning for de arenaene barnet opererer på (Bø, 2000, s. 164-165). Eksempler på eksosystemer kan være foreldres arbeidsplass, skoleklassen til søsken og foreldres vennekrets (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Andre eksempler kan være kommunestyret, samt andre offentlig og private organ, som vil påvirke barns mikrosystemer og samspillet mellom dem (Bø, 1996, s. 56).

Ulike beslutninger som blir fattet på eksosivå, kan utgjøre en risikofaktor for at elever skal utvikle ufrivillig skolefravær. Dette gjelder blant annet beslutninger knyttet til ressurser på de ulike skolene i kommunen. I studiet til Havik, Bru & Ertesvåg (2014) trakk flere foresatte frem at mangel på ressurser var en utfordring, og at skolen ofte brukte dette som en forklaring i saker hvor de ikke klarte å få eleven tilbake på skolen (s. 142). Beslutninger knyttet til

utforming av skolebygg og størrelse på skoleklasser kan også utgjøre en risiko for at elever utvikler ufrivillig skolefravær. Foresatte i studiet til Havik, Bru & Ertesvåg (2014) uttrykte at små skoleklasser og små klasserom var fordelaktig for deres barn. Dette begrunnet de med økt forutsigbarhet og færre forstyrrende faktorer i klasserommet (s. 142).

2.2.4 Makrosystem

Bronfenbrenner (1979) definerer makrosystem slik “The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies.” (s. 26). Makrosystemet er altså den ytterste sirkelen i modellen, og viser blant annet til de verdier, tradisjoner og organiseringer av sosiale institusjoner som er typisk for vår kultur. Forhold på makronivå vil få konsekvenser for den virkeligheten barn og voksne daglig møter (Bø, 1996, s. 58). Makronivået påvirker nemlig de andre nivåene, og et eksempel på det kan være at forholdet mellom skole og hjem på mesonivået, vil kunne variere ut ifra hvilken kultur et barn vokser opp i (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Politiske beslutninger, læreplaner og reformer i skolen er også forhold på makronivå som vil påvirke barns utvikling.

2.2.4.1 Styringsdokumenter knyttet til skole hjem-samarbeid

Samarbeidet mellom skole og hjem er regulert av en rekke styringsdokumenter. For å oppnå et velfungerende samarbeid er det viktig å ha kunnskap til disse. Videre vil det derfor bli presentert hva opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og læreplanens overordnede del sier om skole-hjem samarbeid.

Opplæringslovens formålsparagraf, §1-1 første ledd, understreker at opplæringen i skolen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet: «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.» (Opplæringslova, 1998). Videre sier §13-3d at det er kommunen og fylkeskommunen sitt ansvar å sørge for dette samarbeidet, samt å ta hensyn til lokale forhold (Opplæringslova, 1998). Det vil med andre ord si at selv om skole-hjem samarbeid er et gjensidig ansvar, er det altså skolen som skal legge til rette for samarbeidet.

I forskriften til opplæringsloven, kapittel 20, blir innholdet og organiseringen av samarbeidet ytterligere konkretisert. Forskriftens §20-1 viser til opplæringslovens §1-1 og §13-3d, og presiserer at foreldresamarbeidet skal ha eleven i fokus. Samarbeidet skal bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling, og er en viktig ressurs i arbeidet med å utvikle gode læringsmiljø (Forskrift til opplæringslova, 2006). Videre omhandler §20-3 foreldresamarbeid spesifikt i grunnskolen, og her blir det presisert at skolen skal holde kontakt med foreldre gjennom hele opplæringsåret. Paragrafen utdyper videre hvordan samarbeidet skal organiseres, blant annet gjennom et foreldremøte i starten av hvert skoleår, samt minst to samtaler i året med kontaktlærer. Samtalen med kontaktlærer skal være planlagt, strukturert og omhandle elevens faglige kompetanse og sosiale utvikling. Videre skal samtalen avklare hvordan eleven, foreldre og lærer skal samarbeide for å best mulig legge til rette for elevens læring og utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Læreplanens overordnede del punkt 3.3 fremhever også at opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, samt bidra til å styrkes elevenes læring og utvikling. Videre blir det også her presisert at det er skolen som har det overordnede ansvaret for å ta initiativ og tilrettelegge for godt samarbeid. Dette ansvaret innebærer at skolen og lærere må sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon og mulighet for innflytelse. Foreldre og foresatte på sin side har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling, og regnes som deres viktigste omsorgspersoner. Foreldre og foresatte har også verdifull kunnskap som skolen kan benytte for å støtte elevens danning, læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

2.2.5 Makro-, ekso- og mikronivåets påvirkning på mesonivået

Samarbeidet mellom skole og hjem på mesonivået, vil som vist påvirkes av forhold på andre nivå i modellen. Dermed er det hensiktsmessig å se nivåene i sammenheng, for å få en bedre forståelse for samarbeidets vilkår (Bø, 1996, s. 221).

Makronivået omfatter som nevnt lover og planer, nedfelt av sentrale myndigheter. Knyttet til skole-hjem samarbeid har vi tidligere sett hva både opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og overordnet del sier om samarbeidet mellom skole og hjem. Her kom det frem at foresatte har hovedansvaret for barnets utvikling, og at skolen skal tilrettelegge for samarbeid med hjemmet. Med andre ord taler dette for foreldreinnflytelse, men et komplisert samfunn kan motvirke foreldres mulighet for påvirkning (Bø, 1996, s. 221). Dersom foresatte skal ha reell mulighet for innflytelse, er det viktig at både staten og hver enkelt institusjon gir

god informasjon, slik at foresatte kan få innsikt og oversikt over det som foregår i skolen. Videre er det også vesentlig med samfunnsinnsats for å fremme en god lærerutdanning med fokus på skole-hjem samarbeid. Samme regelverk på makronivå kan nemlig slå ut ulikt forskjellige plasser på mesonivå, og det er derfor viktig med et allment fokus på det å forelegge viktige saker for foresatte og ta deres anbefalinger i betraktning (Bø, 1996, s. 222-223).

På eksonivået blir det rettet fokus mot kommunale og fylkeskommunale rammefaktorer som gjelder for både lærere, foresatte og institusjoner. Retten til å fastsette arealkrav, bemanningskrav, gruppestørrelse og ansattes kompetanse ligger nemlig hos lokale myndigheter. Dermed vil det også være en lokal variasjon på disse punktene, som igjen vil påvirke samarbeidet. Lav dekning på ansatte og dårlig utstyrte lokaler er eksempler som gir dårlige betingelser for godt samarbeid. Lokale myndigheter vil også kunne påvirke skole-hjem samarbeid, gjennom fokus på det som skjer mellom skole og barnehage. Samsvar i både barnehagens og skolens praksis vil kunne bidra til at overgangen mellom skole og hjem ikke blir for omveltende. Begrenset med informasjon og endringer i samarbeidets struktur mellom institusjonene vil kunne føre til usikkerhet hos foresatte. Videre vil foreldres arbeidsplasser, på eksonivå sett i forhold til barnet, kunne påvirke samarbeidet. Her handler det om hvordan det lokale arbeidslivet er innstilt når det kommer til forhold som gjelder barn og familie, og ledelsens holdning knyttet til det å vise fleksibilitet i ulike situasjoner (Bø, 1996, s. 226-229).

Personer og relasjoner innenfor de ulike mikronivåene vil også kunne påvirke samarbeidet mellom skole og hjem. Lærere og ansatte i skolen har et visst handlingsrom, og dermed mulighet for å forvalte sine ressurser innenfor visse rammer. Derfor er det relevant å sette fokus på den enkelte lærers kunnskaper om skole-hjem samarbeid, og deres innsats for å skape et godt samarbeidsklima. Videre er det hensiktsmessig å se til familiens situasjon og tidligere erfaringer med skole-hjem samarbeid (Bø, 1996, s. 230-231).

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre greie for den metodiske tilnærmingen anvendt i forskningsprosjektet. Kapittelet starter med en presentasjon av de vitenskapsteoretiske posisjoneringene undersøkelsen bygger på, før jeg deretter tar for meg intervju som kvalitativ

metode. Videre vil intervjuguide og intervjuprosessen bli skildret. Til slutt tar kapittelet for seg etiske betraktninger, validitet og reliabilitet knyttet til forskningsprosjektet.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Forskningsprosjektet mitt bygger på de vitenskapsteoretiske perspektivene fenomenologi og hermeneutikk. Innenfor fenomenologien er man opptatt av å illustrere hvordan mennesker opplever fenomen i sin livsverden, mens i hermeneutikken er fokuset på fortolkningen av meningen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 33). Begge disse perspektivene vil nå bli presentert.

3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl, og videreutviklet som eksistensfilosofi av Martin Heidegger. Til å begynne med var fenomenologien opptatt av bevissthet og opplevelse, men Husserl og Heidegger utvidet den senere til å også omfatte menneskers livsverden (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 44). Målet med fenomenologi som forskningsmetode er å beskrive fellestrekk ved et gitt fenomen for en gitt gruppe mennesker basert på deres opplevelser og erfaringer (Cresswell, 2013, sitert i Høgheim, 2020, s. 141).

Et sentralt begrep innenfor fenomenologien er *epoche*, kjent som «den fenomenologiske reduksjon» (Silverman, 2013 sitert i Høgheim, 2020, s. 142). En fenomenologisk reduksjon handler om å sette sin egen oppfatning av fenomenet man studerer til side. På denne måten vil fenomenet fanges opp slik det fremstår for andre, uten å inkludere egne oppfatninger (Høgheim, 2020, s. 142). Denne reduksjonen beskrives som «å sette i parentes», for å oppnå en fordomsfri beskrivelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46).

Fenomenologien har vært svært betydningsfull for utviklingen av kvalitativ forskning, og har etablert trinn og prosedyrer knyttet til analysen som har bidratt til å gjøre kvalitativ forskning legitimt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 50). Fenomenologien har likevel blitt kritisert for å fremme en individualistisk og essensialistisk tilnærming til forskning. Kritikerne har fokusert på fenomenologiens interesse for å beskrive det gitte, og har ment at ingenting er gitt og at enhver forståelse er basert på et perspektiv og bygger på tolkning (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 50).

3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om fortolkning av tekster, og er en retning som ofte knyttes til dokumentanalyse og annen analyse av tekst (Høgheim, 2020, s. 169). Historisk sett har den hermeneutiske tradisjonen forsøkt å tolke bibelske tekster, samt juridiske og litterære (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 236).

En annen definisjon av hermeneutikk fokuserer på hva forståelse er og hvordan man bør gå frem for å oppnå dette (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 89). Blant hermeneutikere er det stor enighet i at måten man oppnår forståelse på, er å bevege seg frem og tilbake mellom ulike hypoteser (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 90-92). Denne kontinuerlige prosessen mellom deler og helhet kalles den *hermeneutiske sirkel*. Sirkelen skal åpne opp for stadig dypere forståelse, hvor tolkning av tekstens forskjellige deler blir satt i ny relasjon til helheten (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 237).

En viktig del av hermeneutikken er at man som forsker har en forforståelse av det man forsker på, som igjen vil være med på å forme analysen (Høgheim, 2021, s. 169). Våre interesser og hva vi ser på som viktig, avhenger av våre forutsetninger. Disse forutsetningene vil være til stede når vi bedriver hermeneutikk, og kalles gjerne for vår *forståelseshorisont* (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 94-95). Forståelseshorisonten er den «mengden av de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste og ubevisste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot.» (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 95).

Blant teoretikerne innenfor hermeneutikken er det uenighet om hvorvidt vi klarer å frigjøre oss fra vår forståelseshorisont. Husserl er en av de tradisjonelle hermeneutikerne som la vekt på å studere vår egen og andres forståelseshorisont, med formål om å frigjøre oss fra den (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 102). På andre siden finner vi Heidegger og Gadamer, som begge mente at vi aldri kan frigjøre oss fra vår forståelseshorisont. Gadamer byttet ut den tradisjonelle betegnelsen «fordommer», med «for-dommer» om alle oppfatninger og holdninger i vår forståelseshorisont. Ifølge Gadamer er betegnelsen for-dommer fri fra negative assosiasjoner, og viser til noe vi bringer med oss når vi prøver å forstå. For å oppnå forståelse er det viktig å modifisere de forventningene som viser seg å ikke passe. Forståelse er nemlig en gradvis justering av våre fordommer slik at de passer med det vi forsøker å forstå (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 105-106). Som forsker er dette svært viktig å følge dersom en skal oppnå størst mulig forståelse for fenomenet en forsker på. Kvale & Brinkmann (2021)

viser til Palmer (1969), og skriver at hermeneutikken kan lære kvalitative forskere å analysere intervjuer som tekster, og videre se utover her og nå situasjonen (s. 74).

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Kvalitativ forskning har som mål å undersøke et felt, mennesker eller fenomener, uten klare antakelser om hva en kommer til å observere. I slik forskning er man avhengig av å samle rik og detaljert data, og dermed er det behov for metoder som er fleksible. Kvalitativ forskning regnes ofte som *induktiv*, noe som betyr at man går fra det spesifikke til det generelle. Ønsket er å undersøke mennesker eller situasjoner, for å videre skape mer generell kunnskap (Høgheim, 2020, s. 129-130).

Valg av metode avhenger av målet med forskningsprosjektet (Krumsvik, 2014, s. 122). Formålet med mitt forskningsprosjekt er å undersøke hvordan foresatte opplever skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær. For å løfte frem foresattes erfaringer, opplevelser og oppfatninger er intervju en hensiktsmessig metode å ta i bruk. Intervju er en type samtale som har som mål å utrede noe, og som er styrt av forskeren (Høgheim, 2020, s. 130).

Det finnes flere ulike typer intervju, og i dette forskningsprosjektet er semistrukturert intervju tatt i bruk. I det semistrukturerte intervjuet har forskeren et overordnet mål for samtalen, likt for alle deltakerne. Forskeren har gjerne formulert spørsmål på forhånd, men dersom det dukker opp noe uventet vil et semistrukturert intervju også åpne opp for dette (Høgheim, 2020, s. 131). Semistrukturerte intervju er også den metoden som er mest forbundet med en fenomenologisk undersøkelse. Grunnen er at intervju egner seg godt til å utforske hva andre mennesker opplever, erfarer og mener ut fra deres perspektiv (Høgheim, 2020, s. 141). Som intervjuer i fenomenologiske undersøkelser er det viktig å løfte frem intervjuobjektene perspektiver og erfaringer, og skape en atmosfære som gjør det trygt for dem å dele disse. Videre er det viktig å tenke hvilke spørsmål man skal stille for å fange fenomenet man studerer (Høgheim, 2020, s. 142). I forskningsprosjekt mitt er det dermed utformet en intervjuguide med ulike tema og spørsmål knyttet til fenomenet. Intervjuguiden fungerer da som en oversikt over aktuelle spørsmål, som kan suppleres underveis i intervjuet. Dette er en klar styrke ved denne metoden, fordi det åpner opp for at informanten kan komme med nye vinklinger knyttet til temaet (Krumsvik, 2014, s. 123).

3.3 Intervjuguide

Intervjuguiden tar utgangspunkt i målet for intervjuet: å løfte frem foresattes opplevelse av skole-hjem samarbeidet ved ufrivillig skolefravær. Videre baserer den seg på konkrete tema og forslag til spørsmål. I og med at intervjuet er semistrukturert, vil intervjuguiden som nevnt tidligere være åpen for endringer på rekkefølge og spørsmålsformuleringer (Krumsvik, 2014, s. 125). Intervjuguiden inneholder først og fremst informasjon som skal formidles til deltakerne. Dette gjelder blant annet en presentasjon av forsker, oppgavens hensikt, informantenes rettigheter og informasjon knyttet til lydopptak og anonymitet.

For å unngå at min egen forståelse av fenomenet styrer samtalen, vil spørsmålene i intervjuguiden være åpne (Høgheim, 2020, s. 133). Videre vil spørsmålene være nøytralt formulert, og inneholde ord som er innenfor informantenes vokabular (Krumsvik, 2014, s. 125-126). Spørsmålene er også ordnet etter kategori, hvor spørsmålene som muligens føles enklere å besvare kommer først. Årsaken til dette er at det kan skape en trygget hos informantene før vi går videre til spørsmålene som kan oppleves vanskeligere å prate om.

Den første kategorien i intervjuguiden har som mål å gi en generell beskrivelse av barnet, med fokus på både faglige og sosiale aspekt. Videre i kategori to er det fokus på det ufrivillige skolefraværet, med spørsmål knyttet til tidlige tegn, varighet, situasjonen i dag og korona sin påvirkning. Den tredje kategorien omfatter spørsmål knyttet til skole-hjem samarbeid, og inneholder spørsmål med fokus på organisering, tiltak, involvering av andre parter og refleksjoner knyttet til skole-hjem samarbeid. Den siste kategorien ser på eventuelle endringer i familiestruktur, som en følge av det ufrivillige skolefraværet. Intervjuguiden som helhet er vedlagt i vedlegg 1.

3.4 Intervjuprosessen

Forskningsprosjekt som innebærer innsamling av personopplysninger eller andre sensitive opplysninger er meldepliktig til Sikt (tidligere NSD) (Høgheim, 2020, s. 94). I dette forskningsprosjektet ville informasjon som navn, telefonnummer, e-postadresse, helseopplysninger og andre identifiserbare opplysninger bli delt av deltakerne. I tillegg ville det også bli tatt lydopptak av deltakerne. Før jeg gikk i gang med datainnsamlingen, måtte jeg dermed sende inn et meldeskjema til Sikt (Høgheim, 2020, s. 94). Meldeskjemaet inneholdt blant annet informasjon om hvilke personopplysninger som skulle behandles,

prosjektinformasjon, behandlingsansvar, utvalg, datainnsamling og behandling av personopplysninger. Intervjuguide og informasjonsskriv ble også lagt ved i meldeskjemaet. Da søknaden fra Sikt var godkjent, kunne jeg starte rekrutteringen av informanter. Se vedlegg 2 for godkjenning fra Sikt.

3.4.1 Rekruttering av informanter og utvalg

Rekrutteringen av informanter foregikk gjennom Facebook-gruppen «Skolevegring/ Ufrivillig skolefravær – foresatte og fagfolk». Dette er en gruppe hvor fagfolk og foresatte på tvers av landet møtes for å drøfte tips og erfaringer knyttet til ufrivillig skolefravær. I gruppen ble det lagt ut en åpen forespørsel om deltakelse, med informasjon om prosjektets tema og formål. Videre i innlegget ble det påpekt at det var ønskelig med foresatte til barn hvor det ufrivillige skolefraværet utviklet seg eller startet på 1.-7.trinn. Innlegget ga også informasjon om hva en eventuell deltakelse innebar, og det ble opplyst om at prosjektet var godkjent av Sikt. Til slutt inneholdt innlegget kontaktinformasjon dersom aktuelle kandidater ønsket å delta eller få tilsendt mer informasjon.

Innlegget i Facebook-gruppen fikk svært god respons, og mange foresatte tok kontakt med et ønske om å delta. Responsen på innlegget viser at foresatte til barn med ufrivillig skolefravær har erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid som de ønsker å dele, og dermed er det viktig med forskningsprosjekt som har som mål å fremme deres stemme. Da informanter var plukket ut og intervju gjennomført, ble innlegget slettet og andre aktuelle kandidater informert om at datainnsamlingen var avsluttet.

Informantene som ble plukket ut til å delta i forskningsprosjektet, er seks foresatte til barn med ufrivillig skolefravær. Felles for alle informantene er at det ufrivillige skolefraværet startet eller utviklet seg da deres barn gikk på 1.-7.trinn. Informantene tok også selv kontakt med et ønske om å delta, samt delte litt informasjon om det ufrivillige skolefraværet. Noen av deltakerne var foresatt til flere barn med ufrivillig skolefravær, og totalt opptrådte 9 barn, bestående av både gutter og jenter, som tredjepersoner. De fleste tredjepersonene var i småskolealder, mens noen var eldre. Informantene befant seg også ulike steder i landet, både i større og mindre byer, og var generelt sett godt utdannet.

3.4.2 Forberedelse før intervju

Samtykke til å delta i prosjektet er nødvendig før intervjuene kan gjennomføres. Å innhente fritt informert samtykke innebærer at «Forskningsdeltakerne får nødvendig informasjon til å ta et overveid valg om å delta i forskningen, fri for ytre press.» (Høgheim, 2020, s. 89). For å sikre dette fikk alle deltakerne tilsendt et informasjonsskriv med informasjon om formålet med prosjektet, metode for datainnsamling, tidspunkt for prosjektslutt, deltakernes rettigheter m.m. Informasjonsskrivet ligger vedlagt som vedlegg 3. Alle deltakerne ga skriftlig samtykke til å delta i prosjektet.

Informantene befant seg som nevnt ulike steder i landet, noe som påvirket tid og sted for gjennomførelse av intervjuene. Intervjuer ansikt til ansikt er regnet som det mest fordelaktige, fordi de også gir informasjon om blant annet kroppsspråk. Slik type informasjon kan man gå glipp av ved intervju over telefon eller via Zoom (Høgheim, 2020, s. 132). Det mest hensiktsmessige i dette forskningsprosjektet var likevel å avtale tid og sted avhengig av hva som passet best for informantene. Alle de seks informantene ønsket å gjennomføre intervjuet digitalt, og det ble avtalt en tid som passet for dem. I forkant av intervjuet ble det også lånt en lydopptaker fra læringslaben på HVL.

3.4.3 Gjennomførelse av intervju

Alle seks intervjuene i forskningsprosjektet foregikk en til en. Fem av dem ble gjennomført på Zoom, mens et intervju ble tatt over telefon. Intervjuene startet med en introduksjon av forsker, informasjon knyttet til formålet med prosjektet, samt en påminnelse om at deltakelse var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi en grunn. Deltakerne fikk også opplyst at intervjuet skulle bli tatt opp på lydopptak, og de fikk mulighet til å stille spørsmål før intervjuet startet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 160). Underveis i intervjuet fikk deltakerne rom til å fortelle fritt om deres opplevelser knyttet til ufrivillig skolefravær og skole-hjem samarbeid, og spørsmål fra intervjuguiden ble brukt til å supplere de områdene jeg ønsket å dekke. Intervjuene ble deretter avrundet med spørsmål om det var noe mer deltakerne ønsket å fortelle, og avsluttet med småprat knyttet til temaet og forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 161). Intervjuene hadde en varighet på 50-120 minutter.

3.4.4 Transkribering

Under alle intervjuene ble det som nevnt tatt opp lydopptak. Grunnen til dette er at det gjør det enklere å fokusere på samtalen, uten at man trenger å notere ned alt som blir sagt.

Intervjuene ble deretter transkribert. Transkribering vil si å omforme muntlig data til skriftlig tekst (Høgheim, 2020, s. 133). Transkripsjonen er en ordrett avskrivning av det informantene fortalte, nedskrevet på bokmål, og inkluderer ulike ordlyder og uttrykk (Høgheim, 2020, s. 133). Den skrevne teksten og lydopptakene utgjør dermed materialet for meningsanalysen, hvor hermeneutikken kommer inn (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 46).

3.4.5 Analyse av datamateriale

Etter å ha gjennomført datainnsamlingen, var det tid for å analysere tekstdataene. Ordet «analyse» kommer fra det greske *analysis*, som betyr «oppløsning» (Høgheim, 2020, s. 199). Analyse handler dermed om å bryte ned en sammensatt helhet i ulike deler, for å deretter undersøke hver dels mening eller deres gjensidige forhold. Sammen skal de ulike delene gi informasjon om helheten (Høgheim, 2020, s. 199).

I dette forskningsprosjektet er det gjort en innholdsanalyse av datamaterialet. Innholdsanalyse kjennetegnes som en analytisk tilnærming, hvor målet er å tolke innholdet i tekstdata gjennom systematisk koding og kategorisering av tema og mønstre (Hsieh & Shannon, 2005, sitert i Høgheim, 2020, s. 202). Til å utføre dette arbeidet har det digitale verktøyet NVivo blitt tatt i bruk. NVivo egner seg både til dataanalyse, transkribering og organisering av data, og er nyttig å bruke dersom man har et stort dataomfang (Høgheim, 2020, s. 201). I analysearbeidet ble et og et intervju nøye gjennomgått og kodet. Ved endt gjennomgang ble de ulike kodene satt sammen, og utgjorde dermed grunnlaget for danningen av flere overordnede kategorier. Kategoriernes relevans i forhold til oppgavens problemstilling ble deretter vurdert, og til slutt endte analysearbeidet opp i de ulike kategoriene som senere vil bli presentert under presentasjon av funn.

Innholdsanalysen i dette forskningsprosjektet regnes videre for å være induktiv. Induktiv analyse egner seg godt til forskningsdesign knyttet til fenomenologi, og i en slik analyse er det datamaterialet som avgjør kategoriene. I induktiv analyse beveger man seg dermed fra det spesifikke (datamaterialet) til det generelle (kategoriene) (Høgheim, 2020, s. 207). En analytisk tilnærming som er godt egnet ved induktiv analyse, er konvensjonell

innholdsanalyse. Konvensjonell innholdsanalyse har som hensikt å beskrive et fenomen for gitte subjekter, steder eller tider, og er en analytisk tilnærming hvor data er styrende for koding og kategorisering (Høgheim, 2020, s. 212). En slik innholdsanalyse er dermed tatt i bruk i denne oppgaven, med mål om å beskrive foresattes opplevelser av skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær.

3.5 Etske betraktninger

I alt forskningsarbeid er det viktig å ha et bevisst forhold til forskningsetiske retningslinjer. Forskningsetikk er et stort felt, og viser til et mangfold av regler, verdier og normer som regulerer forskning (NESH, 2016, sitert i Høgheim, 2020, s. 86). I forskningsetikken rettes fokuset mot dem man forsker på, og en av de mest grunnleggende etske retningslinjene innenfor samfunnsvitenskapene er å arbeide ut ifra en generell respekt for menneskeverdet (NESH, 2016, sitert i Høgheim, 2020, s. 88).

For å kunne gjennomføre undersøkelser knyttet til et forskningsprosjekt, er forskeren avhengig av å innhente fritt informert samtykke fra forskningsdeltakerne (Høgheim, 2020, s. 88). Fritt informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne samtykker til å delta i studiet uten noen form for ytre press, og samtidig gir tydelig uttrykk for om de ønsker å delta eller ikke. Videre skal deltakerne få tilstrekkelig med informasjon om forskningsprosjektet, og kjenne til sine rettigheter som forskningsdeltaker (Høgheim, 2020, s. 88-89). Informantene i dette forskningsprosjektet ga som nevnt tidligere skriftlig samtykke til å delta i studiet, uten noen form for ytre press. Deltakerne fikk også tilsendt et informasjonsskriv i forkant av intervjuene, for å sikre at de visste hva de samtykket til å delta på. Det er imidlertid viktig å være klar over at frivillig deltakelse ikke bare gjelder i forkant av og underveis i intervjuet, men også gjennom hele forskningsprosessen (Høgheim, 2020, s. 88). Dermed ble deltakerne gjort oppmerksom både i informasjonsskrivet og i forkant av intervjuet at deltakelse er frivillig, og at de når som helst kan trekke seg uten å oppgi en grunn.

I tråd med prinsippet om personvern og respekten for deltakernes privat- og familieliv skal alle personlige og sensitive opplysninger anonymiseres (NESH, 2016, sitert i Høgheim, 2020, s. 90) Alt som kommer frem i analysen og drøftelsen av datamaterialet er dermed anonymisert, og deltakerne kan ikke gjenkjennes i publikasjon. Personopplysningene behandles videre konfidensielt og i samsvar med personregelverket, og det er kun student og forsker som har tilgang til personopplysningene som samles inn (Høgheim, 2020, s. 90).

En viktig del av personvern er også hvordan datamaterialet å oppbevares (Høgheim, 2020, s. 91). Her er det viktig å være oppmerksom på at personopplysninger ikke bare omfatter navn, fødselsdato og kontaktopplysninger, men også stemme på lydopptak (Høgheim, 2020, s. 91). Alt datamateriale må dermed oppbevares på en forsvarlig måte, og i dette forskningsprosjektet er datamaterialet lagret på OneDrive via HVL. Her er alt innholdet kryptert, og for å få tak i det må en ha tilgang til HVL sin server. Navn og kontaktopplysninger er også erstattet med en kode, lagret på en egen liste adskilt fra øvrige data. Det transkriberte datamaterialet er videre anonymisert. Ved prosjektslutt vil også alt datamateriale bli slettet.

Forskere har også ansvar for at forskningsdeltakere unngår alvorlig skade eller belastning ved å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016, sitert i Høgheim, 2020, s. 90). Dermed er det forskerens ansvar å reflektere over mulige konsekvenser for dem som deltar i undersøkelsen, og for gruppen som helhet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 107). Forskningsdeltakere i dette forskningsprosjektet kan muligens oppleve det som en belastning å ha delt personlige opplysninger og erfaringer. Kvalitativ forskning kjennetegnes ofte med åpenhet og intimitet, og det er derfor mulig at deltakerne har delt opplysninger som de senere kan angre på (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 107). Forskningsdeltakerne i dette forskningsprosjektet ble imidlertid ikke tvunget til å svare på noen spørsmål, og fikk fortelle relativt fritt om deres opplevelse av samarbeidet med skolen knyttet til det ufrivillige skolefraværet. De ble også gjennom informasjonsskrivet gjort oppmerksom på at de har rett til innsyn i opplysninger om seg selv, og rett til å få rettet eller slettet personopplysninger dersom de skulle ønske det.

Det finnes også etiske retningslinjer knyttet til forskerkollegiet. Her er det viktig å trekke frem at all forskning skal være åpen og replikerbar. At forskningen er replikerbar vil si at det må være mulig for andre forskere å følge samme framgangsmåte, for å så kunne etterprøve resultatene fra forskningsprosjektet (Høgheim, 2020, s. 92). Videre er det viktig å arbeide etter vitenskapelig redelighet, som handler om å formidle det man faktisk har gjort uten å villedde (Høgheim, 2020, s. 92). Fremgangsmåten i dette forskningsprosjektet er dermed fremstilt korrekt, og utelater ikke informasjon som kan fordreie framstillingen. Til slutt er det viktig å henviser korrekt til litteratur. Plagiat er et etisk brudd, og det er derfor henvist til kilder gjennom teksten hvor det er tatt i bruk (Høgheim, 2020, s. 92-93).

3.6 Reliabilitet

Reliabilitet viser til forskningsresultatenes troverdighet, og sees ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt resultat kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). Innenfor kvalitativ forskning er reliabilitet svært relevant, og knyttes til prosessen med å trekke ut mening fra data (Høgheim, 2020, s. 215-216). Siden etterprøvbarehet ikke nødvendigvis lar seg like lett gjennomføre i kvalitativ forskning (Krumsvik, 2014, s. 158), er nøyaktighet i det analytiske arbeidet svært viktig (Høgheim, 2020, s. 216).

Reliabilitet kan knyttes til flere steg i forskningsprosessen, både intervjuet, transkriberingen og analysen. Knyttet til intervjuet er det relevant å se på ulike spørsmålsformuleringer, og hvorvidt de har vært med på å forme svaret fra informantene (Krumsvik, 2014, s. 158). I dette forskningsprosjektet har det vært fokus på å stille klare og tydelige spørsmål, med et vokabular som er kjent for informantene. Spørsmålene i intervjuguiden og eventuelle oppfølgingsspørsmål har heller ikke vært ledende, nettopp for å unngå å påvirke informantenes svar (Krumsvik, 2014, s. 158-159).

Når det gjelder transkribering blir det regnet som en fordel dersom to personer transkriberer samme datamateriale (Krumsvik, 2014, s. 159). Grunnet tid og ressurser har dette likevel ikke blitt gjennomført i dette forskningsprosjektet. Det som imidlertid er gjort for å øke troverdigheten, er blant annet bruk godt lydopptaksutstyr. Lydopptak med god kvalitet er en fordel under transkribering, og minimerer risikoen for å misoppfatte informantenes svar. Transkriberingen er også gjort rett i etterkant av intervjuene, for å beholde inntrykket fra intervjuet i størst mulig grad. Videre er transkriberingen gjort ordrett, og inneholder både pauser og gjentakelser. Alle lydopptak er også lyttet gjennom to ganger for å forsikre at alt innhold er med. Det er likevel viktig å påpeke at transkribering er en fortolkningsprosess, og at til og med nøyaktig samme skrevne ord kan uttrykke to helt forskjellige betydninger avhengig av hvor man setter punktum og komma (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 212). Dermed kan det ikke utelukkes at transkriberingen kunne hatt ulikheter dersom en annen person også transkriberte samme datamateriale.

Reliabilitet i analysen er også svært sentralt. En måte å arbeide på for å øke troverdigheten, er å anvende en strategi kalt *inter-kode reliabilitet*. Denne strategien går ut på at to eller flere personer koder samme datamateriale etter samme grunnleggende prinsipper (Silverman, 2013, sitert i Høgheim, 2020, s. 216). Ved endt koding sammenlignes kodene og kategoriene, med

mål om å finne områder som overlapper. En slik måte å arbeide på vil kunne bidra til større nøyaktighet i kodelarbeidet (Høgheim, 2020, s. 216). Selv om en slik strategi er fordelaktig i det analytiske arbeidet, har dette heller ikke blitt gjennomført i dette forskningsprosjektet, grunnet mangel på tid og ressurser. En strategi som derimot har blitt tatt i bruk er en strategi kalt *konstant kodesammenligning*. Ved å ta i bruk denne strategien har jeg gjennom hele det analytiske arbeidet sammenlignet nye koder og kategorier med dem som allerede har dukket opp tidligere i analysen (Silverman, 2013, sitert i Høgheim, 2020, s. 216). På denne måten kan koder og kategorier kontinuerlig sammenlignes under analysearbeidet (Høgheim, 2020, s. 216).

3.7 Validitet

Validitet innenfor samfunnsvitenskapene viser til hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). I likhet med reliabilitet, er det viktig å ha et bevisst fokus på faktorer som kan påvirke validiteten gjennom hele forskningsprosessen (Krumsvik, 2014, s. 154). Kvale & Brinkmann (2021) presenterer derfor validitetsaspektet knyttet til alle syv stadiene i en intervjuundersøkelse (s. 278). De skriver først og fremst at en undersøkelses gyldighet vil avhenge av hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er. Videre ser de på planleggingsfasen, og skriver at gyldigheten av funnene avhenger av metodene som anvendes (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 278). Dette handler altså om hvorvidt metoden en tar i bruk er i stand til å svare på forskningsspørsmålet (Krumsvik, 2014, s. 154). Knyttet til intervjusettingen hevder Kvale & Brinkmann (2021) videre at validitet avhenger av intervjupersonens troverdighet og kvaliteten på intervjuet (s. 278). Her trekker de frem at en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis, vil styrke validiteten. Når det gjelder transkribering, skriver de at validiteten blir styrket gjennom nøye transkripsjon (Krumsvik, 2014, s. 155). Knyttet til analysen skriver Kvale & Brinkmann (2021) at validering sees i sammenheng med hvorvidt spørsmålene som stilles til teksten er gyldige, og hvorvidt fortolkningene er logiske (s. 278). De to siste fasene handler om validering, altså en vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for en bestemt studie, og rapportering som viser til spørsmålet om hvorvidt en rapport gir en valid beskrivelse av hovedfunnene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 278).

Kort oppsummert er det flere forhold som kan være med på å styrke eller svekke validiteten i et forskningsprosjekt. Dermed er det i dette forskningsprosjektet gjort bevisste valg når det

kommer til metode, for å sikre at metoden er i stand til å svare på forskningsspørsmålet. Videre er det også brukt mye tid på å sette seg inn i metodelitteratur, tidligere forskning og aktuelle teoretiske perspektiv (Krumsvik, 2014, s. 154). Validitetsaspektet er også tatt i betraktning både under intervjuene, i transkriberingsarbeidet, i analysen og i drøftingen av funnene knyttet til teori og tidligere forskning.

En vanlig kritikk av forskningsintervju er at funnene ikke er valide, grunnet at informantenes informasjon kan være usann (Krumsvik, 2014, s. 281). Det er en viss mulighet for at informanter ikke forteller «sannheten» om de faktiske forholdene, men likevel uttrykker sannheten om deres egen oppfatning (Krumsvik, 2014, s. 281). I dette forskningsprosjektet er det kun foresatte sine opplevelser som blir løftet frem, og dermed får vi bare høre en side av saken. Dermed er det mulig at skoleansatte ville presentert en annen oppfatning enn de foresatte har gjort. Likevel er det nettopp foresatte sin opplevelse av møtet med skolen som er fokuset i dette forskningsprosjektet. Skolen er som nevnt den profesjonelle parten, og det er viktig å få en innsikt i hvordan foresatte opplever samarbeidet denne parten.

Validitetsbegrepet kan deles inn i indre og ytre validitet. Indre validitet ser på hvorvidt forskningsfunnene samsvarer med virkeligheten (Krumsvik, 2014, s. 152). Ytre validitet, som er hovedfokuset her, handler om hvorvidt funn kan generaliseres på tvers av sosiale settinger (Krumsvik, 2014, s. 152). Med andre ord spør ytre validitet om funnene fra en studie gjør det mulig å trekke slutninger om flere enn akkurat dem man har forsket på (Høgheim, 2020, s. 154). For å svare på dette spiller utvalget og måten utvalget trekkes ut på en rolle (Høgheim, 2020, s. 154). I dette forskningsprosjektet er forskningsdeltakerne trukket ut gjennom en samplingsstrategi som kalles *homogen sampling*. Ved homogen sampling rekrutteres mennesker basert på medlemskap i en gitt gruppe eller undergruppe, med spesifikke karakteristikk (Høgheim, 2020, s. 156). Gruppen som dette forskningsprosjektet undersøker er foresatte til barn med ufrivillig skolefravær, og det ufrivillige skolefraværet representerer karakteristikken som er tatt utgangspunkt i. Som forsker har jeg dermed definert hvem som skal ha mulighet til å delta i forskningen (Høgheim, 2020, s. 156).

Når det gjelder muligheten for å generalisere funnene, er det flere momenter det er viktig å reflektere over. Det første er knyttet til det faktumet at alle informantene i forskningsprosjektet selv tok kontakt med et ønske om å delta. Det er dermed en viss mulighet for at informantenes motivasjon for å delta i en slik studie, bunnar i et ønske om å bedre skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær, basert på dårlige opplevelser. Dermed kan det tenkes at informantene i dette forskningsprosjektet har overveiende negative erfaringer

med skole-hjem samarbeidet i forhold til andre foresatte til elever med ufrivillig skolefravær, uten at dette kan sies sikkert. Det finnes også ulike årsaker til at barn og unge utvikler ufrivillig skolefravær, noe som gjør at det er behov for ulike tiltak. Dette kan og tenkes å påvirke samarbeidet mellom skole og hjem, og gjøre at foresatte sitter igjen med ulike opplevelser av samarbeidet. Videre kan det tenkes at foresattes opplevelse av samarbeidet i stor grad avhenger av hvilken skoleledelse og lærere de møter, og i hvor stor grad disse fagpersonene har kunnskap om ufrivillig skolefravær og skole-hjem samarbeid. På bakgrunn av dette er det tvilsomt at funnene i denne studien gjør det mulig å trekke slutninger om flere enn dem som har deltatt i studiet. Det som imidlertid taler for at en generalisering, er at informantene befinner seg ulike steder i landet, og dermed har samarbeidet med ulike skoleledelser og lærere. Tatt dette i betraktning vil resultatene likevel ikke kunne generaliseres, men derimot gi et innblikk i hvordan disse foresatte har opplevd samarbeidet med skolen knyttet til ufrivillig skolefravær.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil funn fra datamaterialet bli presentert. Funnene fremstilles med utgangspunkt i de ulike kategoriene som oppstod i analysearbeidet, og illustreres videre ved bruk av sitater fra informantene. Informantene er henvist til som informant 1-6. Kategoriene har som hensikt å presentere foresattes opplevelse av skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær, samt en liten del knyttet til familiestruktur. Funnene er dermed delt inn i 9 følgende kategorier: 1) Å ikke bli hørt, 2) Å få skylden, 3) Ansvarsfraskrivelse, 4) Bekymringsmelding til barnevernet, 5) Samarbeid med skolen og andre instanser, 6) Iverksetting og oppfølging av tiltak, 7) Manglende kompetanse, 8) Gode erfaringer og 9) Påvirker en hel familie.

4.1 Å ikke bli hørt

Det kommer tydelig frem i undersøkelsen at alle seks informantene har opplevd å ikke bli hørt i møte med skolen. Flere foresatte uttrykte blant annet at da de ytret sin bekymring til skolen, ble de møtt med at skolen hadde en helt annen forståelse av situasjonen. En foresatt fortalte:

"Det at ungen er sliten når han kommer hjem og ikke orker noe mer, det var på en måte mistenkeliggjort, som på en måte sykkeliggjøring da. Av det barnet her som de ser

på som en veldig god elev. Ikke bekymret for den faglige progresjonen. Leker godt med andre medelever, sant. Så alt det her var jo på en måte, det blir vårt narrativ mot deres." (Informant 1).

Foresattes oppfatning av barnets situasjon i skolen står dermed i kontrast til skolens. Dette fører også til at den foresatte opplever at skolen, istedenfor å lytte, velger å mistenkeliggjøre barnet og familien. Videre fortalte en annen foresatt også om hvordan skolen så annerledes på situasjonen knyttet deres barn:

"Så, i det, på høsten 1.klasse så begynner vi å spørre om møter og si at "Det her går ikke. Han har datt av bokstavlæring. Han forstår ikke bokstavene. Han forstår ikke tallene". Og vi får kun beskjed fra skolen om at "Nei, det går kjempebra, det går kjempebra på skolen". Også ser vi hjemme at leksene blir mer og mer krig. Vi får flere dager der han ikke vil på skolen." (Informant 2).

Foresattes opplevelser viser også i dette tilfellet at skolen og hjemmet sitter med to ulike oppfatninger av situasjonen. Foresatte blir dermed møtt med at skolen anser at eleven klarer seg godt på skolen, og evner ikke å lytte til foresattes beskrivelser. Dette samsvarer også med en annen foresatte som fortalte om hvordan skolen avfeier bekymringer knyttet til barnet deres:

"Og det der å ha møte, der en kan gå i møte, hvis man tar opp ting, at man faktisk blir hørt da. Sant. Hvis en, at en ikke blir bare avfeid, at "Nei, men sånn opplever ikke vi det. Her bare smiler hun. Her spiser hun alt". Altså sånn, sånn som vi har opplevd, og mange andre opplever." (Informant 6).

I møte med skolen opplever altså foresatte at skolen ikke evner å lytte til dem. Flere forteller om opplevelser hvor de har blitt mistenkeliggjort, eller hvor skolen bortforklarer årsaken til at skolehverdagen oppleves som utfordrende for eleven. Foresattes opplevelser viser dermed at skolen i disse tilfellene ikke har klart å fange opp tidlige tegn på ufrivillig skolefravær, og at deres oppfatning av situasjonen er at eleven klarer seg fint på skolen. Årsaken til at skolen kan ha denne oppfatningen, er at mange elever først uttrykker sin mistriivsel på skolen til de hjemme. Dette påpeker også flere av de foresatte, hvor en forteller:

"Vi er i en situasjon der vi føler at vi ikke blir hørt i det hele tatt. Der vi ikke, ehm, når frem med vår, våre bekymringer. Det eneste vi får høre nå, det er at det går fint. Han er blid på skolen, også kan det være sånn at når jeg tar han med meg hjem så går vi over

skoleplassen, og idet vi kommer inn i bilen så raser han. [...] For det at dette her er jo ting vi har sagt i forhold til det med (navn). At han viser det veldig ofte hjemme mye tidligere enn det han kan vise på skolen." (Informant 2).

Videre fortalte også en annen foresatte om hvordan barnet først viste tegn til mistriivsel til de hjemme:

"Så det var et fryktelig utrygt klasse miljø, og han kom hjem til meg og rapporterte om dette her. Jeg tok det opp i skolen. Skolen sa "Dette her er ikke, denne knivingen her er ikke mer enn hva gutter på hans alder må tåle."" (Informant 4).

Flere foresatte opplever dermed at skolen ikke tar dem på alvor når oppfatningen av situasjonen ikke er lik hos begge parter. Videre uttrykker noen av de foresatte frustrasjon over at skolen velger å stemple elevene, istedenfor å høre på foresattes beskrivelser av situasjonen. Blant annet forteller de at elevene har blitt stemplet som sur, sint, vanskelig å samarbeide med, lat og trassig, og at skolen heller velger å fokusere på dette enn å finne ut hva som gjør selve skoledagen utfordrende for elevene.

4.2 Å få skylden

Flere foresatte har også opplevd å få skylden for elevens ufrivillige skolefravær, både av skoleansatte og andre fagpersoner i BUP og PPT. Årsaken til elevenes ufrivillige skolefravær blir i disse tilfellene lagt på foresatte, og deres evne til å følge opp barna. En foresatt fortalte:

"Jeg koblet på alt i verden for å hjelpe henne. Og rektor bare sa at "Dette skyldes mor." [...] Og vet du hva, det grusomste er å se tilbake igjen. Fordi jeg kommuniserte så vanvittig med skolen. Jeg skrev og skrev og skrev. Og jeg ringte. Og jeg mailet. Og jeg meldte i alle retninger. I håp om å bli hørt. Også ble jeg bare oppfattet som hysterisk. Også ble jeg stemplet som hysterisk" (Informant 4).

En annen foresatt fortalte videre om hvordan skolen la utfordringene til familien:

"Sånn, hvis du går inn i en samarbeidsrelasjon og tenker at "Her er det ... ". At du allerede har en antakelse da, om hva det dreier seg om. Altså, leser de her tåpelige foreldrene som ikke klarer å sette grenser for ungen sin. Så leser du jo alt i den konteksten da. Da blir det jo sånn." (Informant 1).

Samme foresatt fortalte også om hvordan PPT la skylden over på de foresatte:

"Det var ikke på en måte satt i sammenheng med at dette kunne dreie seg om en nevrodivergens, eller at hun på en måte opplevde skolen som overveldende eller vanskelig. Så, det var hele tiden et narrativ om at det her var en sånn familiegreie, sånn, samspillet i familien var ... var det som på en måte var skylden til at vi ikke fikk henne på skolen da. Det var det som var narrativet. At vi var ikke, vi gjorde ikke nok da, til å få henne på skolen." (Informant 1).

Undersøkelsen viser altså at flere foresatte har blitt møtt av fagpersoner som legger ansvaret over på dem, og som mener at det er deres skyld at eleven ikke kommer seg på skolen. Flere uttrykker også at det har vært liten åpenhet i samarbeidet, og at de som foresatt har blitt mistenkeliggjort av skolen. Skolen har i disse tilfellene trukket sine egne konklusjoner, uten å ha en dialog med foresatte. En foresatt påpeker dermed viktigheten av å se forbi familien, og til ulike faktorer i skolehverdagen som kan være krevende:

"For det er ikke noe folk bare finner på. Man kan ikke bare si at det var, jeg vet ikke jeg. Frem til nå har det vært lettvinne løsninger. "Oja, han gutten er ikke på skolen", "Oja, foreldrene er nå litt sånn" eller "Jaja, fordi at de er sånn". Nei, man kan ikke forenkles det sånn. Det er, og jeg tror i vårt tilfelle nå, så er det de små men særdeles viktige tingene i skolehverdagen som gjør at hun, som biker om hun er på skolen eller ikke" (Informant 6).

4.3 Ansvarsfraskrivelse

Undersøkelsen viser videre hvordan skolen i flere tilfeller fraskriver seg ansvaret for å tilrettelegge for elever med ufrivillig skolefravær. Dette kan sees i sammenheng med at skolen legger skylden over på foreldrene, og dermed ikke evner å anerkjenne utfordrende faktorer i skolehverdagen. En foresatt fortalte:

"Sånn som hvis vi hadde blitt møtt på det her, og ikke møtt med den holdningen vi har blitt møtt med nå på slutten av fjoråret, der vi fikk beskjed om at skolen ikke kunne gjøre noen ting med hvordan det var hjemme. Det var ikke mandatet til skolen. Skolen skulle jobbe med det som var mellom klokken 08.30 og 13.15 eller 14.30. Og når man går inn i et samarbeid sånn, da kommer det ingenting godt ut av oss som foreldre" (Informant 2).

En annen foresatt forteller også om hvordan skolen fraskriver seg ansvaret for å sørge for mestringsopplevelser hos den enkelte:

"Også har jeg prøvd å forklare skolen som hun gikk på, på ungdomsskolen i nabokommunen, at hun trenger mestringsopplevelser. Hun må få lov til å kjenne, en gang, at det er noe hun får til. At det var noe som var kjekt. Også får jeg beskjed om at jeg ikke vet hvordan skolen er lagt opp. At de har et pensum de skal gjennom. At de underviser sånn som de har gjort i alle år, og sånt undervise det er det de skal gjøre" (Informant 4).

Videre fortalte enda en foresatt hvordan skolen la ansvaret over på familien:

"Det er en sånn veldig negativ holdning, det vi ble møtt med. Det var ganske sånn nedbrytende å være i den prosessen, hvor vi hadde samtale med lærerne, hvor det var på en måte. De gir bare litt, men ikke sånn "For egentlig så er det deres problem. Det er jo ikke skolen sitt problem. Det her er jo deres problem. Det må jo dere løse", sant " (Informant 1).

Informantenes opplevelser viser dermed en ansvarsfraskrivelse fra skolen sin side. Flere foresatte opplever at skolen selv mener at de gjør det de skal, og at skolen derfor ikke tar utfordringene knyttet til skolehverdagen på alvor. Dermed tar skolen heller ikke ansvar for å tilrettelegge godt nok for elevene med ufrivillig skolefravær.

4.4 Bekymringsmelding til barnevernet

Fem av seks informanter forteller videre at de enten har blitt vurdert meldt til barnevernet, eller at skolen eller andre instanser har endt opp med å sende en bekymringsmelding til barnevernet på grunnlag av elevens ufrivillige skolefravær. På et ansvarsgruppemøte opplevde en foresatt blant annet dette:

"De ønsket å få samtykke fra oss da. Til å involvere barnevernet. [...] Så det, så ... Da sa jeg jo ifra ganske tydelig at vi ikke samtykket i den barnevernsmeldingen. Og da sier jo de det at "Men", hva var det de sa? "Vi er pliktig til å melde rutinemessig til barnevernet når det er høyt skolefravær" Så sa jeg "Nei, det er dere ikke pliktig til så lenge dere ikke mener at vi utsetter ungen for overgrep, mishandling og vold. Så har ikke dere grunnlag til å melde oss til barnevernet mot vårt samtykke basert på rutine. Det er lovbrudd." [...] Enden på visen var jo at de valgte likevel å sende den meldingen" (Informant 1).

Det kommer også frem i undersøkelsen at skolen i noen tilfeller har dokumentert forhold knyttet til elevens ufrivillige skolefravær, uten å involvere foresatte, for å deretter sende en bekymringsmelding til barnevernet. En foresatte opplevde i denne sammenhengen at skolen vridde og vrenget på ting som ble fortalt i fortrolighet, og brukte dette for å bygge opp en sak. En annen foresatt fortalte også hvordan skolen brukte tid på å loggføre elevene før bekymringsmeldingen ble sendt:

"Jeg følte vel egentlig at jeg hadde god kommunikasjon med læreren, men i ettertid så ser jeg jo det at, når de velger å heller bruke tiden på å loggføre ungene mine, istedenfor å ta kontakt med meg og fortelle hva som skjer. [...] Poenget er jo også det at skolen hadde ikke samtykke til å ta kontakt med barnevernet. Sånn at, rent juridisk så har de jo, det er ikke bare en urettmessig melding, men det er jo ikke en melding som utløser meldeplikt. [...] Da, altså barnevernet la jo frem den her dokumentasjonen og sa "Det her er jo egentlig ikke en barnevernssak, sånn at jeg vet ikke helt hva skolen har tenkt når de har sendt oss det her"" (Informant 5).

Et viktig moment er også det at alle bekymringsmeldingene knyttet til denne undersøkelsen har blitt henlagt av barnevernet. Dermed kan det stilles spørsmål ved om fagpersoner mangler kompetanse om når barnevernet skal varsles, i og med at de velger å melde i saker med høyt skolefravær. En foresatt fortalte også hvordan barnevernet ga tilbakemelding til skolen i forbindelse med henleggelsen:

"Og skrev en ekstremt sterk, sånn tilbakemelding til skolen, om at hvis barnet mitt hadde blitt utsatt for det, altså de tingene som barnet ble utsatt for på skolen, hvis det hadde blitt utsatt for det hjemme, så hadde det vært grunnlag for omsorgsovertakelse. Men i og med at det skjedde på skolen, så var det rektors plikt å trygge barnet" (Informant 4).

Informantene i undersøkelsen uttrykte dermed frustrasjon over urettmessige bekymringsmeldinger til barnevernet i saker med ufrivillig skolefravær, og en foresatt påpekte stigmatiseringen som følger med en slik prosess:

"Men jeg vet jo også det at straks folk hører barnevernet, det er derfor det er så farlig med den her urettmessige bekymringsmeldingen til barnevernet fordi det er stigmatiserende. Og straks folk hører at barnevernet er kontaktet, så er du på en måte allerede satt i en bås" (Informant 5).

4.5 Samarbeid med skolen og andre instanser

Undersøkelsen viser videre at foresatte i tillegg til å samarbeide med skolen, også har hatt kontakt med andre instanser som BUP og PPT. Flere av elevene har her blitt utredet og diagnostisert med diagnoser på autismespekteret, samt ADHD og Tourettes. Funnene viser imidlertid at foresatte har flere dårlige erfaringer knyttet til tverrfaglige samarbeid. I denne sammenhengen fortalte blant annet en foresatt om hvordan skolen ikke tok ansvar for å følge opp henvisningen til PPT:

"Ellers så ble det jo sendt en henvisning til PPT etter hvert. Og der skjer det også en feil, og PPT kommer ikke inn i bildet. [...] Så når jeg skjønnte at PPT kommer ikke på det møtet, og var ikke invitert i det hele tatt, så ringe jeg, og ringte og ringte og ringte. Så kom de inn på banen, men da hadde det jo nesten gått 2 år [...] De har egentlig 3 måneder på seg. Og det her tenker jeg jo at skolen har mye mer greie på enn meg. Det er jo de som sender en henvisning i tillegg, og de vet jo hva fristene er. Så sett tilbake så synes jeg at skolen skulle ha purret på det her, men i hvert fall informert meg om at "Nå må det ha skjedd noe feil", siden de ikke har kommet inn på en måte" (Informant 3).

En annen foresatt fortalte videre hvordan rektor på skolen hadde kalt inn til tverrfaglig møte, uten å innhente samtykke fra foresatt:

"Og det var rektor på skolen som hadde tatt initiativ til det tverrfaglige møtet. Og da hadde de invitert barnevernet, PPT, helse ... ledende sykepleier eller helsestasjon kan du si, og seg selv da. Også har de dokumentert i en journal at de har hatt det her møtet. Hvor, det er litt sånn, for det første ingen av deltakerne har satt spørsmål ved om samtykke er innhentet. Ingen har gjort egne forsøk på å ta kontakt med meg og hente inn samtykke. Og poenget mitt med det er det at det er ikke nødvendigvis sånn at man er imot å ha et tverrfaglig møte, men ting skal gjøres rett ikke sant. Jeg visste ikke om det møtet en gang. Ikke sant, jeg var jo bevisst holdt utenfor" (Informant 5).

Flere foresatte uttrykker også misnøye med oppfølgingen både fra BUP og PPT, og opplever at det er manglende kompetanse om ufrivillige skolefravær i systemet. Foresatte forteller om dårlige erfaringer knyttet til utredning hos BUP, og en foresatt trekker blant annet frem at BUP i møtet med elevens ufrivillige skolefravær hadde gitt dem råd om å ta

foreldrekontrollen tilbake, sette mer grenser for barnet og bli mer tydelig. Videre hadde også telefonen blitt foreslått som et sanksjonsmiddel.

Noen foresatte fortalte imidlertid om gode opplevelser knyttet til BUP. En foresatt trakk blant annet frem hvordan BUP i møte med skolen valgte å stusse over skolen vurderinger og tilbakemeldinger, hvor eleven ble beskrevet som "helt ute av kontroll". Disse vurderingene samsvarte ikke med BUP sin observasjon, hvor de anså at eleven hadde god følelsesregulering. En annen foresatt fortalte også at samarbeidet og oppfølgingen i skolen bedret seg da en person fra BUP var inne, men at dette forsvant da denne personen var ute av bildet igjen.

Undersøkelsen viser også at flere foresatte har dårlige erfaringer med oppfølgingen fra PPT. En foresatt forteller om saksbehandlingsfeil, hvor den sakkyndige rapporten fra PPT ble presentert og lagt frem, uten at foresatte fikk mulighet til å uttale seg. Flere forteller også om dårlig samarbeid mellom skolen og PPT, og en foresatt uttrykker:

"Jeg opplever PPT som veldig lite handlingsdyktige. De kommer med noe vage, våsete greier som skolen kan velge om de vil bry seg med eller ei" (Informant 4).

4.6 Iverksetting og oppfølging av tiltak

Informantene i undersøkelsen trakk også frem ulike tiltak iverksatt av skolen. Et tiltak som går igjen i foresattes beskrivelser, handler om å støtte eleven i overgangssituasjonen om morgenen. Foresatte forteller i denne sammenhengen at de har fulgt eleven til skolen, og at læreren deretter har møtt eleven i skolegården for å følge videre inn i klasserommet. Flere foresatte forteller imidlertid om dårlige erfaringer knyttet til dette tiltaket. En foresatt opplevde blant annet at dette tiltaket bare ble glemt av lærerne. En annen foresatt uttrykte også varierende oppfølging knyttet til dette tiltaket:

"Og det var veldig lite og sporadisk. Og det var jo sånn, jeg fikk jo hele tiden forståelse av at det her hadde de ikke ressurser til. Det her har ikke læreren tiden til, for det går ut over den tiden læreren skal være i møte med andre" (Informant 1).

Videre påpekte den foresatte at det også varierte i hvilken grad eleven faktisk kom seg på skolen om morgenen for å møte læreren. De dagene hvor dette ikke var tilfellet, løste foresatte det med å følge eleven inn selv. I senere tid har foresatte imidlertid fått vite at lærerne ikke

likte at eleven kom inn og banket på døren senere på dagen, grunnet at dette forstyrret undervisningen. I andre tilfeller løste foresatte situasjonen med å be læreren eller andre skoleansatte om å komme ut og møte eleven i bilen. Dette ble heller ikke tatt godt imot av skolen:

"I møter med skolen fikk vi da høre "Jeg er ikke sikker på om det er våres mandat jeg, å gå ut og hente han i bilen", sant" (Informant 1).

En annen foresatt fortalte også om vansker med overgangssituasjonen om morgenen, hvor det ble foreslått for skolen at foresatt kunne følge eleven inn i klasserommet. Dette sa imidlertid skolen nei til:

"Men til slutt så ble det jo faktisk sånn at hun, altså det var veldig mye gråt og vanskelig å få henne levert. [...] Også spurte jeg skolen om jeg bare kunne følge henne til plassen sin, for det var det hun hadde ønske om. At jeg fulgte henne inn i klasserommet, satt hun ned der, og gikk. [...] Men da kom avdelingsleder inn og sa at "Nei, grensen går ved dørterskelen inn til klasserommet". Så jeg fikk ikke lov til å følge henne inn" (Informant 5).

En foresatt påpekte også at tiltak knyttet til overleveringssituasjonen ikke var tilstrekkelig i dere situasjon:

"Men problemet er jo at skolen ikke tenkte at det var behov for andre tilpasninger enn akkurat i overleveringssituasjonen. Så det gikk jo ikke over uansett hvordan vi løste det der" (Informant 3).

Videre ble tiltak knyttet til formidling av informasjon og ukeplan trukket frem av de foresatte. Her fortalte en foresatt at forutsigbarhet var viktig for eleven, og at skolen dermed sender ukeplan hver fredag. Denne ukeplanen er i tillegg til tekst også illustrert med bilder. En annen foresatt opplever derimot at skolen i varierende grad formidler slik informasjon:

"Også er det tre dager, så får vi all den informasjonen som vi trenger sånn at vi kan støtte opp om han. Også er det mange dager der vi ikke får samme informasjon. [...] Jeg skjønner at det tar mye tid, og sånn. Men, på en unge som han, så er det helt nødvendig. For det vi ser nå, da når vi ikke får til den forberedelsen, når vi ikke får til, sånn som når han ligger i sengen nå i kveld så kommer han til å spørre «Mamma, hva er det som er på planen i morgen?». Eh, og i dag så har jeg ikke fått noe ekstra informasjon, så da kommer jeg bare til å kunne lese fra timeplanen" (Informant 2).

En annen foresatt uttrykker også frustrasjon over manglende informasjon og oppfølging:

"Jeg etterspurte ganske tidlig i høst at jeg ønsket at læreren kunne ringe meg, sånn en dag i uken. Ikke at det trengte å være en lang samtale, men bare for å snakke om, snakke kort om de tingene som har vært denne uken og om neste uke sin ukeplan. Det har de sagt nei til" (Informant 3).

Foresatte trekker også frem andre eksempler på dårlige erfaringer knyttet til tiltak. En foresatte fortalte blant annet at det eneste tiltaket skolen la frem for dem, var et klassebytte. I papirene står det imidlertid at det er de foresatte som ønsket at eleven skulle bytte klasse, men i realiteten var det den eneste løsningen skolen presenterte for de foresatte. Videre trakk en annen foresatt frem hvordan skolen iverksatte et tiltak om å komme hjem til eleven for å skape en relasjon, slik at tilbakekomsten på skolen skulle oppleves tryggere. I disse hjemmebesøkene viste det seg derimot at lærerne ikke forsøkte å skape en relasjon til eleven, men isteden la press på eleven om å komme tilbake til skolen. En annen foresatt fortalte videre at skolen knyttet til elevens ufrivillige skolefravær hadde koblet inn et skoleteam. Foresattes erfaring var likevel at skolen ikke lyttet til rådene og veiledningen fra dette teamet. Et par positive erfaringer knyttet til tiltak ble imidlertid også trukket frem. Blant annet fortalte en foresatt hvordan skolen tok hensyn til interesser, og dermed lot eleven arbeide med ting relatert til dette:

"Sant så, nå på skolen så planlegger hun en tur til Japan. Det er helt, liksom oppsett og økonomi og geografi og hva man kan gjøre. Da får hun jobbe med ting som hun er interessert i, nemlig Japan. Også hører de, det der å knytte masse annen lærdom inn i det. Du kan jo knytte matte hvis det hadde vært et poeng, eller språk hvis det var et poeng, eller lage grafiske illustrasjoner" (Informant 6).

Videre ble det trukket frem tiltak i gym, hvor elevene ble delt i mindre grupper grunnet utfordringer knyttet til støy og uforutsigbarhet. Det ble også formidlet gode erfaringer med assistent, og mulighet for å trekke seg vekk dersom eleven har behov for det.

Generelt sett uttrykker foresatte likevel frustrasjon over manglende oppfølging av tiltak, og flere forteller om tiltak som blir glemt bort eller forsvinner ved bytte i personalet. En foresatt påpeker dermed:

"Vi må forstå at noe man blir enige om, tiltak man blir enige om, du må jo gjøre det hver dag. Ikke av og til" (Informant 6).

4.7 Manglende kompetanse

Dårlige erfaringer knyttet til de øvrige kategoriene, kan ha en sammenheng med foresattes opplevelse av manglende kompetanse hos fagfolk rundt ufrivillig skolefravær. Dette påpeker en foresatt:

"Altså det er, og sannsynligvis er det folk som har lyst til å gjøre gode jobber. Men jeg tror det mangler kompetanse. Det mangler kunnskap. Så det der å få inn kunnskap. Virkelig få det inn sånn at en skjønner det. Jeg tror det er helt sånn kritisk" (Informant 6).

Videre påpeker en annen foresatt hvordan dette er synlig i deres møte med skolen:

"Det vi ser nå i dag, med han yngste da, det er jo at det ikke, det finnes ingen, det finnes ingen plan på hva de skal gjøre. Det finnes ingen strategi på ... Det som har vært gjennomgående siden vi startet opp nå etter jul, det er "Jeg håper vi ser han i morgen". Og "Håper vi ser han i morgen", det er ikke noe sånn, det innbyr ikke til et kjempegodt samarbeid. Og det innbyr heller ikke til en løsning" (Informant 2).

En annen foresatte fortalte også om hvordan manglende kunnskap om ufrivillig skolefravær var tydelig i møte med PPT:

"Når vi hadde et møte med dem da, så så hun på meg også liksom "Ja okei, ufrivillig skolefravær. Hva dreier det seg om da? Er det vanskelig for deg å stå opp på morgenen eller levere ungen på skolen?". Også var det sånn "Hæ? Nei" sier jeg. "Jeg leverer jo én unge på skolen da"" (Informant 5).

Foresatte opplever dermed at lite kunnskap om ufrivillig skolefravær hos fagpersoner, påvirker skole-hjem samarbeidet. Samtlige etterlyser dermed mer kompetanse i skolen og systemene rundt, slik at oppfølgingen og tiltakene knyttet til eleven er mer hensiktsmessige.

4.8 Gode erfaringer

Til tross for flere dårlige erfaringer knyttet til skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær, trekker informantene også frem et par gode opplevelser i møtet med skolen. En foresatte fortalte blant annet om hvordan en spesialpedagog endret situasjonen rundt eleven, og samtidig klarte å involvere hele skoleledelsen:

"Men så kom det mennesket som endret alt. [...] Og hun hadde en helt annen tilnærming. En helt annen nysgjerrighet. Og vi fikk til et fantastisk samarbeid" (Informant 6).

I den forbindelse fortalte også den foresatte om hvordan de og skolen kunne utveksle informasjon uten å bli mistenkeliggjort:

"Sånn at var det skjedd ting i hjemmet, så visste skolen om det. Og var det skjedd noe på skolen, så visste vi om det. Istedenfor, man slapp å tenke «Jeg kan ikke skrive det, for da vil de tenkte det». Og når du oppdager noe sånn, var jo kjempeflott" (Informant 6).

Videre fortalte en annen foresatt om hvordan bytte av kontaktlærer førte til bedringer i skole-hjem samarbeidet:

"For i det møtet før 2.klasse der, så har vi et møte, og der lyser nok frustrasjonen av oss foreldre. Over et barn som gruer seg til skolen, over et barn som ikke vil og som ja, er redd for alt av krav og redd for alt og sånn, Eh, og der hun i løpet av første møtet nok ser at "Oi, her er vi på feil kurs" [...] Og det gjør jo da at, det er en del av det som vi kjente på som frustrerende, at ungen din bare er umoden og trenger ikke noe. Og plutselig så sitter vi der også kjenner vi på den at "Oi, det er noen som tror på oss. Det er noen som ser oss"" (Informant 2).

Den foresatte forteller videre om hvordan læreren involverer foresatte, og er villig til å tilrettelegge for eleven:

"Også får vi tre telefonsamtaler, hvorpå den siste telefonen før vi kom hjem er "Hvordan har (navn) det nå? Hva kan vi gjøre for at (navn) skal ha det godt på mandag når hun kommer på skolen? Forrige gang når hun kom tilbake på var det litt vanskelig. Er det noe vi kan gjøre den her gangen for at det skal være bedre?" Sånn så, den her biten med at man er oppriktig interessert, og oppriktig vil barna godt, så får du mye mer" (Informant 2).

Andre positive erfaringer foresatte trekker frem er relatert til lærere med stor relasjonskompetanse, som evner å se og prate med eleven. Videre trekker de frem lærere som tar tak i situasjoner som oppstår, tar til seg informasjon som foresatte videreformidler fra eleven, og som legger til rette for praktisk undervisning. En foresatte uttrykte blant annet:

"Altså en av grunnene til at jeg sier dette her til deg, det er jo at noen må fortelle lærere at det lærere gjør kan utrette mirakler" (Informant 4).

Foresattes opplever viser at manglende kompetanse knyttet til ufrivillig skolefravær i skolen, gjør at kvaliteten på samarbeidet avhenger av hvilke personer du møter. Dette er også noe flere foresatte påpeker, hvor en uttrykte:

«Jeg tror det er utrolig personavhengig. De voksne som kanskje har vært i situasjoner eller som brenner for emnet, de strekker seg nok langt og lengre og virkelig prøver. Det ser vi på hun eldste, at der er det voksne som virkelig har strekt seg. Det er voksne som har jobbet noe helt vanvittig godt for å få ting til å fungere. Som har gjort, noen ganger mer enn det man kan forvente» (Informant 2).

4.9 Påvirker en hel familie

Det kommer også tydelig frem i undersøkelsen at ufrivillig skolefravær påvirker en hel familie. Først og fremst vil ufrivillig skolefravær selvsagt påvirke den eleven det gjelder, men beskrivelser fra de foresatte viser at dette videre også vil påvirke andre familiemedlemmer. I den forbindelse uttrykte en foresatt:

"For det påvirket på en måte, påvirker alt sant. Når den ene ikke har det bra i det hele tatt" (Informant 6).

Alle informantene trakk også frem utfordringer knyttet til det å opprettholde en jobb, samtidig som en forsøker å tilrettelegge for barnet med ufrivillig skolefravær. I denne sammenhengen fortalte en fortsatt at jobben hennes gjorde det mulig å tilrettelegge avtaler ol., men at dette ikke nødvendigvis alltid lot seg gjøre. En annen foresatt fortalte at det å stå i arbeid ikke lot seg kombinere med oppfølgingen av eleven med ufrivillig skolefravær:

"Men jeg får jo ikke vært i jobb. Det er jo helt umulig. Hun har jo et skoletilbud med underkant av fire og en halv time i uken. Og jeg må være med på skolen og stå utenfor rommet hun er i. Så det er klart at det krever jo hundre prosent oppfølging. Så det påvirker min jobb" (Informant 3).

Andre foresatte trekker videre frem at elevens ufrivillige skolefravær har ført til at de har måttet jobbe redusert, eller være sykemeldt for å klare å følge opp barnet. En foresatt fortalte også om hvordan hun ble nødt til å arbeide om nettene for å få økonomien til å gå rundt. Det er dermed tydelig at ufrivillig skolefravær påvirker foresattes arbeidsevne.

I undersøkelsen kommer det også frem at ufrivillig skolefravær påvirker andre barn i søskenflokket. Foresatte trekker her frem hvordan andre søsken har vært vitne til at et søsken ikke har det bra, og at flere ettermiddager og kvelder dermed har gått med på å trøste eleven med ufrivillig skolefravær. I noen tilfeller har dette også gått på bekostning av andre søsken, noe en foresatt påpeker:

"Eller han fikk jo ikke den plassen han skulle hatt. Han var jo, han fungerte jo så bra. Sant. Så han var jo glemt oppi det her. Så skulle jeg sett tilbake nå, så skulle jeg jo fått muligheten til å bearbeide hans reaksjoner mer og" (Informant 1).

I enkelte tilfeller har det ufrivillige skolefraværet også ført til samlivsbrudd eller vansker i samarbeidet mellom foresatte. Videre påpeker også en foresatt at det ufrivillige skolefraværet har ført til nedprioritering av et sosialt nettverk:

"Fordi man skal jo egentlig være idrettsmor, og være med på fotballkamp og heie på ungene. Og alt dette her, sant. Og klarer jo ikke det hvis du sitter og er livredd for den som ligger hjemme" (Informant 4).

Kort sagt viser dermed undersøkelsen at ufrivillig skolefravær påvirker en hel familie. Foresatte trakk i denne sammenhengen frem utfordringer knyttet til det å være i arbeid, samt hvordan det ufrivillige skolefraværet påvirket andre barn i søskenflokket. I flere av tilfellene har også relasjonen mellom de foresatte blitt påvirket av det ufrivillige skolefraværet. En foresatt påpekte imidlertid at situasjonen de har stått i har ført til at familien har blitt mer sammensveiset.

4.10 Oppsummering

Oppsummert viser funn fra datamaterialet at foresatte opplever å ikke bli hørt eller tatt på alvor i møte med skolen. Samtidig viser funnene at foresatte opplever en ansvarsfraskrivelse fra skolen sin side, hvor ansvaret blir lagt over på familien. Videre viser foresattes erfaringer også til manglende kompetanse hos fagpersoner i skolen og andre instanser. Dette kommer til syne både når det gjelder iverksetting og oppfølging av tiltak, samt bekymringsmeldinger sendt til barnevernet. Til tross for flere dårlige erfaringer, peker foresatte også på et par positive opplevelser med skole-hjem samarbeidet. Disse opplevelsene kjennetegnes av at foresatte møter lærere med stor relasjonskompetanse som evner å inkludere de foresatte i

samarbeidet. Tatt dette i betraktning viser imidlertid funnene at ufrivillig skolefravær i stor grad påvirker hele familien.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil funnene presentert i forrige kapittel bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning anvendt i oppgaven. Foresattes opplevelser knyttet til skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær kan på denne måten knyttes opp mot og sees i sammenheng med det teoretiske rammeverket for oppgaven. Kapitlet er delt opp i følgende kategorier: Å ta foresatte på alvor, og behov for kompetanse.

5.1 Å ta foresatte på alvor

Funn fra datamaterialet viser at foresatte i møte med skolen opplever å ikke bli hørt eller tatt på alvor i situasjoner hvor de ytrer sin bekymring knyttet til elevens trivsel på skolen. Ifølge de foresatte har skolen i disse tilfellene en annen oppfatning av situasjonen, noe som fører til manglende innflytelse og medvirkning for foresatte i samarbeidet. Dette samsvarer også med hvordan andre foresatte har opplevd å ikke bli hørt og få innflytelse i samarbeidet med skolen, samtidig som lærerne ifølge de foresatte har brukt sin makt til å hevde at de kjenner situasjonen på skolen best (Nordahl, 2003 sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 18). Avvisning og bortforklaringer av foresattes bekymringer er dermed en måte for skolen å opprettholde sin institusjonelle makt, mens foresatte blir satt i en posisjon preget av avmakt (Drugli & Nordahl, 2016, s. 17).

Ulik oppfatning av barnets situasjon kan forklares ved at ulike rammebetingelser utløser ulik atferd (Drugli & Nordahl, 2016, s. 25). Forskjellige mikrosystemer kan nemlig ha ulike krav og forventninger (Bø, 2000, s. 161), som igjen påvirker barnets atferd. Det er likevel skolen sin oppgave å lytte til foresattes kunnskap om barnet, for å videre skape et helhetlig bilde av situasjonen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 25). Foresatte har, som punkt 3.3 i overordnet del av læreplanen påpeker, verdifull kunnskap om barnet som skolen kan benytte for å støtte elevens danning, læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). Videre regnes foresatte også som barnets viktigste omsorgspersoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17), som i de aller fleste tilfeller vil det beste for barnet sitt. Dermed er det viktig å anerkjenne den kunnskapen foresatte har om sitt eget barn. I tilfeller hvor den miljømessige belastningen

overstiger barnets ressurser (Lazarus, 1999, s. 58), og barnet opplever skolehverdagen som utfordrende, vil det også være naturlig at barnet først uttrykker dette til de hjemme. Dermed vil skolen og foresatte sitte med ulike oppfatninger av situasjonen. Funn fra datamaterialet viser at dette var gjeldende hos flere av familiene. Samtidig peker tidligere forskning også på et slikt funn (Corcoran et al., 2022, s. 81-83). I det aktuelle studiet trakk de foresatte imidlertid frem at gjennom god kommunikasjon med skolen, kunne de foresatte videreføre barnets synspunkter til læreren (Corcoran et al., 2022, s. 81-83). Dette var også tilfellet for et par av informantene i dette forskningsprosjektet. Andre foresatte uttrykte derimot at eleven hadde vansker for å uttrykke sin opplevelse knyttet til egen situasjonen i skolen, og at dette dermed vanskeliggjorde involvering av barnet i samarbeidet.

Funn fra datamaterialet viser videre at foresatte opplever en ansvarsfraskrivelse fra skolen sin side, samtidig som at skolen legger skylden for elevens ufrivillige skolefravær over på dem. Ifølge informantene peker skolen i disse tilfellene på foresattes evne til å følge opp barnet, og utfordringene blir dermed lagt til familien. I slike tilfeller anerkjenner ikke skoleansatte ulike faktorer i skolen som kan være av betydning for barnets ufrivillige skolefravær. Dette er urovekkende når nyere forskning viser at skolerelaterte faktorer og læringssituasjonen utgjør en stor risiko for å utvikle ufrivillig skolefravær (Amundsen & Møller, 2022, s. 1). Tidligere forskning peker her blant annet på manglende mestringsopplevelser (Amundsen & Møller, 2022, s. 11), forstyrrende atferd blant klassekamerater (Havik et al., 2014, s. 131), og mobbing (Amundsen & Møller, 2020a). En ansvarsfraskrivelse fra skolen sin side, hvor skolerelaterte faktorer blir underkjent, kan dermed føre til at det ufrivillige skolefraværet utvikler seg i en negativ retning.

Skolens ansvarsfraskrivelse i saker med ufrivillig skolefravær kan sees i sammenheng med lærerutdanningens manglende prioritering av fordypning i emner knyttet til diagnoser, psykisk helse, relasjonskompetanse og andre aspekter ved læring. Det er dermed en vanlig oppfatning at skolens mandat er undervisning, og at elevens psykiske helse ikke er skolens ansvar (Eide, 2022b, s. 54-55). Eide (2022b) påpeker imidlertid at denne oppfatningen ikke stemmer, og viser til overordnet del av læreplanen (s. 55). Under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» står det nemlig at «Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag.» og at «Opplæringen i skolen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Skolen plikter dermed å forholde seg til hele mennesket, og der den enkelte mangler kompetanse kan dette hentes fra andre ansatte i skolen eller eksterne instanser (Eide, 2022b, s. 55-56).

Ansvarsfraskrivelse og skyldplassering er også en måte for skolen å anvende sin institusjonelle makt på (Drugli & Nordahl, 2016, s. 18). Ved å flytte ansvaret over på de foresatte legger ikke skolen til rette for reell medvirkning, og gjensidigheten i relasjonen blir fraværende (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). Maktforholdet i samarbeidet mellom skole og hjem gjør det dermed vanskelig for foresatte å få medvirkning på områder av betydning for barnets situasjon i skolen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 18). Skole-hjem samarbeidet befinner seg i slike tilfeller innenfor Nordahls (2007) første nivå. Samarbeidet mellom partene går ut på å utveksle informasjon, hvor begge parter uttrykker sin oppfatning av elevens situasjon i skolen. Grunnet ulike oppfatninger, blir samarbeidet i flere tilfeller værende i modellens første nivå. Samarbeidet er likevel innom modellens andre nivå, hvor skole og hjem drøfter forhold som angår eleven. Ansvarsfraskrivelsen og skyldplasseringen fører imidlertid ikke til en sannferdig kommunikasjon med muligheter for å fremme ulike synspunkter, som kjennetegner det andre nivået i modellen (s. 28-29).

For å kunne ta tak i det ufrivillige skolefraværet på et tidlig tidspunkt og iverksette relevante tiltak, er det viktig at skolen lytter til de foresatte. Bø (1996) påpeker at det å spørre og lytte til foresatte, er med på å fremme likeverdigheten mellom skolen og hjem (s. 143). Samtidig er det viktig at skoleansatte viser medfølelse, og gir uttrykk for at de setter pris på at foresatte formidler informasjon videre til skolen. Foresatte til barn med vansker vil i møter med skolen også kunne være sårbare. Slike samtaler må derfor gjennomføres med respekt og høy grad av sensitivitet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 24). Videre er det også nødvendig at skolen tar foresatte på alvor, viser at eleven er verdifull og ikke gir foresatte inntrykk av at skolen opplever eleven som et problem. Dersom skolen på et tidlig tidspunkt tar foresattes bekymringer på alvor, vil foresatte trolig være mer positivt innstilt til skolen. Dette er også noe som kan smitte over på barnet. Et synlig samarbeid mellom skole og hjem, kan gjøre at barnet får erfaring med at de voksne jobber sammen (Corcoran et al., 2022, s. 81-83). Et slikt samarbeid vil danne en fordelaktig overlapping mellom skole og hjem, hvor partene opptrer som sanne partere (Epstein, 2010, s. 33). Et viktig moment er også å huske på at målet for samarbeidet ikke er å fordele skyld, men å fokusere på elevens beste (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Spørsmålet er imidlertid om måten foresatte blir møtt av skolen på, kan henge sammen med mangel på tid og ressurser i skolen. Styringsdokumenter på makronivå legger opp til samarbeid mellom skole og hjem, hvor målet for samarbeidet er å bidra til elevens faglige og sosiale utvikling. Videre handler samarbeidet også om å avklare hvordan partene kan

samarbeide for å best mulige legge til rette for elevens utvikling (Opplæringslova, 1998; Forskrift til opplæringslova, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2017). Ressurser på eksonivå kan imidlertid legge dårlige betingelser for et godt samarbeid mellom skole og hjem. Beslutninger tatt av lokale myndigheter knyttet til arealkrav, bemanningskrav, gruppestørrelse og ansattes kompetanse vil ha konsekvenser for skole-hjem samarbeidet. Dersom det er lav dekning på ansatte og dårlig utstyrte lokaler, vil det påvirke samarbeidet negativt (Bø, 1996, s. 226-229). Mangel på ressurser blir også trukket frem som utførende av foresatte i en tidligere studie. Her uttrykte de foresatte at også skolen forklarte vansker med å få eleven tilbake på skolen med mangel på ressurser (Havik et al., 2014, s. 142). Samtidig konkurrerer samarbeidet mellom skole og hjem også med andre tids- og ressurskrevende prosjekter knyttet til lærerprofesjonen (Bæck, 2019, s. 69). utfordringer i samarbeidet mellom skole og hjem kan dermed henge sammen med mangel på tid og ressurser i skolen.

På den andre siden har lærere et lovpålagt ansvar for å samarbeide med hjemmet, omtalt både i opplæringsloven og overordnet del av læreplanen (Opplæringslova, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017). Skole-hjem samarbeid er dermed en viktig del av arbeidet til skoleansatte, og noe som må prioriteres. Videre har også forskning vist at skole-hjem samarbeid har en positiv betydning for elever, blant annet knyttet til bedre læringsutbytte, bedre trivsel på skolen og mindre fravær (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Dermed har samarbeidet flere positive effekter. Både foresatte og lærere vil også gjennom samarbeid, utvikle en felles forståelse for barnets behov som igjen kan støtte elevens læringsprosess (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Skolen må derfor ønske informasjon fra foresatte velkommen, selv om det å samarbeide med hjemmet kan være tidkrevende i en ellers hektisk arbeidshverdag. Samtidig er en viktig del av læreres arbeid å vise elever at de er grunnleggende viktig, og at de har en betydningsfull plass i fellesskapet. En slik måte å møte elever på krever ikke nødvendigvis mye tid og ressurser, men kan føre til at det ufrivillige skolefraværet ikke utvikler seg i en negativ retning hvor det vil være behov for ekstra tilrettelegging og tiltak ut over den tilpassede opplæringen elevene allerede har krav på (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tidlig innsats og et godt samarbeid mellom skole og hjem kan videre føre til færre negative konsekvenser for familien som en helhet. Informantenes erfaringer viser at ufrivillig skolefravær påvirker familier på flere plan, og at alle familiemedlemmene blir berørt av det ufrivillige skolefraværet. Her trekker informantene frem utfordringer knyttet til det å være i arbeid, samt hvordan det ufrivillige skolefraværet har påvirket andre barn i søskenflokk og

relasjonen mellom de foresatte. Ved å tidlig fange og følge opp det ufrivillige skolefraværet, kan lærere i samarbeid med foresatte hindre at det ufrivillige skolefraværet utvikler og får store konsekvenser for eleven og familien som helhet. Et samarbeid hvor foresatte ikke opplever å ha reell medvirkning, vil derimot gi dårligere forutsetninger for iverksetting av gunstige tiltak. Dette setter foresatte i en posisjon hvor oppfølgingen av barnet med ufrivillig skolefravær vil gå ut over andre aspekter i livet. Samtidig er det viktig å anerkjenne at foresatte blir preget av å levere barnet sitt et sted hvor det ikke har det bra. Dermed må skolen slik som Meld. St. 6 (2019/2020) påpeker, følge sin plikt til å oppfylle barnets rett til grunnskoleopplæring, og følge opp elever med høyt skolefravær (s. 36). Tiltakene som settes inn må også samsvare med årsaken til fraværet, slik at skolens forventninger til eleven stemmer overens med elevens forutsetninger (Eide, 2022a). Iverksetting av tiltak på et senere tidspunkt, kan føre til dårligere effekt av tiltakene dersom det ufrivillige skolefraværet har utviklet seg og situasjonen har blitt mer kompleks. Dermed er det viktig at skolen lytter til foresatte, skaper relasjoner, bygger på det eleven mestrer og finner ut hvilke tiltak det er behov for. Det er også viktig huske at kommunikasjonen med foresatte skal være tilpasset deres behov (Drugli & Nordahl, 2016, s. 12), noe det imidlertid ikke ser ut til at den alltid er i informantenes tilfeller.

5.2 Behov for kompetanse

Foresattes erfaringer tyder også på at det er behov for mer kompetanse om ufrivillig skolefravær i skolen og systemene rundt. Informantene i forskningsprosjektet uttrykte frustrasjon over manglende kunnskap hos fagpersoner, og påpekte at dette påvirket samarbeid mellom skole og hjem i negativ grad. Dermed etterlyste de foresatte mer kompetanse hos fagpersoner, slik at oppfølgingen og tiltakene knyttet til eleven i større grad samsvarer med årsaken til fraværet. Tidligere forskning viser også at foresatte ikke er fornøyd med skolen og hjelpeapparatet i saker med ufrivillig skolefravær (Møller & Amundsen, 2020b), og at de opplever at lærerne har for lite kunnskap på temaet (Havik et al., 2014, s. 144-145). Samtidig viser studiet til Amundsen et al. (2020) at lærere selv også opplever at de ikke har nok kunnskap om ufrivillig skolefravær. Dermed samsvarer foresattes erfaringer i flere tilfeller med lærers opplevelse av manglende kompetanse. Dette gir videre grunnlag for å stille spørsmål ved kvaliteten på oppfølgingen av elever med ufrivillig skolefravær (Møller & Amundsen, 2020b), samt ved fagpersoners kompetanse på feltet.

Foresattes erfaringer med skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær viser også at kvaliteten på samarbeidet avhenger av læreres kompetanse. Dermed opplever foresatte at dette er svært personavhengig, og at kompetanse om både skole-hjem samarbeid og ufrivillig skolefravær varierer på mikronivå. Selv om foresatte formidler utfordringer knyttet til samarbeidet, trekker de også frem et par gode opplevelser. Disse opplevelsene kjennetegnes av at lærerne tar foresatte på alvor, og møter dem med nysgjerrighet, interesse og et ønske om å gjøre det beste for eleven. I slike tilfeller vil skole og hjem i høyere grad fungere som sanne partnere (Epstein, 2010, s. 33), med muligheter for en sannferdig kommunikasjon med reell medvirkning, slik som det andre og tredje nivået i Nordahl (2007) sin modell representerer. Selv om skolen har kommet langt når det gjelder å tilrettelegge for et godt samarbeid, viser utfordringene i samarbeidet at det fortsatt er behov for økt profesjonalitet knyttet til skole-hjem samarbeid. I denne sammenhengen er det også behov for å utarbeide handlingsplaner, slik at oppgaver knyttet til skole-hjem samarbeid ikke blir opp til den enkelte lærer (Bæck, 2019, s. 77).

Foresattes opplevelse av manglende kompetanse hos fagpersoner, henger også sammen med deres erfaringer knyttet til bekymringsmeldinger til barnevernet. Nesten alle informantene i forskningsprosjektet fortalte om opplevelser hvor de enten ble vurdert meldt til barnevernet, eller hvor skolen eller andre instanser endte opp med å sende en bekymringsmelding grunnet elevens ufrivillige skolefravær. Flere foresatte fikk i disse tilfellene høre av fagpersoner at de var pliktig til å melde rutinemessig til barnevernet ved høyt skolefravær. Dette samsvarer med artikkelen publisert av NRK, hvor det kom frem at mange foresatte til barn med ufrivillig skolefravær ofte blir meldt til barnevernet, og at flere skoler har hatt som fast rutine å melde ved høyt antall fraværsdager (Andersen, 2021). Lærere i studiet til Amundsen et al. (2020) ga også uttrykk for at de trodde det var skolens plikt å melde fra til barnevernet ved høyt skolefravær, selv om det ikke var mistanke om omsorgssvikt, vold eller overgrep. Barnevernet selv har imidlertid frarådet skoler å ha en fast melderutine ved høyt antall fraværsdager, og påpeker i denne sammenhengen at det er skolen må ta ansvar for utfordringer knyttet til undervisning og klasse miljø (Andersen, 2021). Dermed er det grunn til å stille spørsmål ved om skoler har manglende kompetanse om når de skal melde videre til barnevernet. Samtidig er det viktig å ta i betraktning at det kun er en side av saken som er belyst. Skolen kan dermed ha gjort ulike vurderinger som ikke kommer frem, og som dermed gir grunnlag for å melde til barnevernet. Det er likevel svært viktig at fagpersoner er klar over at ufrivillig skolefravær i seg selv ikke utløser meldeplikt til barnevernet. Foresattes erfaringer viser også at

urettmessige bekymringsmeldinger skaper utfordringer i skole-hjem samarbeidet. Samtidig påpekte lærerne i studiet til Amundsen et al. (2020) at samarbeidet med hjemmet var spesielt vanskelig i saker hvor bekymringsmeldinger ble sendt grunnet elevens fravær. Dermed er det tydelig at dette påvirker skole-hjem samarbeidet i negativ grad. Videre opplever foresatte også at det er svært belastende å kjempe for å bedre elevens situasjon i skolen, for å deretter bli møtt med at skolen velger å sende en bekymringsmelding til barnevernet. Dette oppfattes også som en måte for skolen å opprettholde sin institusjonelle makt på (Drugli & Nordahl, 2016, s. 17), ved at de velger å melde uten samtykke fra foresatte i saker med høyt skolefravær hvor det ikke er mistanke om omsorgssvikt, vold eller overgrep.

Manglende kompetanse hos fagpersoner kommer også til uttrykk i foresattes erfaringer med tverrfaglig samarbeid. Funn fra datamaterialet viser at flere foresatte uttrykker misnøye med oppfølgingen både fra PPT og BUP, og at de i flere tilfeller opplever at skolen og PPT ikke samarbeider godt. I studiet til Møller & Amundsen (2020b) kom det også frem at en stor andel foresatte ikke var fornøyd med oppfølgingen fra verken skolen, PPT eller BUP. Videre viser studiet til Devenney & O'Toole (2021) at lærere selv også opplever anstrengte forhold mellom skolen og hjelpeapparatet i saker med ufrivillig skolefravær. I det aktuelle studiet var presset lærerne opplevde med å ha kontakt med flere tjenester også tydelig (s. 36-37). Det samme gjaldt for lærerne i studiet til Amundsen et al. (2020). Her påpekte lærerne at hjelpen fra PPT var varierende og personavhengig, og deres opplevelse var at BUP i flere tilfeller avviste saker hvor henvisningsgrunnen var ufrivillig skolefravær. Funn fra datamaterialet viser imidlertid at noen foresatte også har gode erfaringer med oppfølgingen fra skolen og andre instanser. I studiet til Møller & Amundsen (2020b) kom det frem at de foresatte var mer fornøyd med oppfølgingen jo flere tjenester som var involvert. Dermed er det relevant å spørre seg, slik som Møller & Amundsen (2020b) gjør, om positive opplevelser med oppfølgingen kan henge sammen med at det er en økt sannsynlighet for å treffe på en tjeneste med godt oppfølgingstilbud jo flere tjenester de foresatte er i kontakt med. Dette kan videre også tyde på at det er varierende kompetanse innenfor de ulike tjenestene. I og med at informantene i forskningsprosjektet, i likhet med andre foresatte og lærere, opplever manglende kompetanse knyttet til det tverrfaglige samarbeidet, vil det også være grunnlag for å si at det er behov for en mer helhetlig tilnærming med fokus på strategier for oppfølging av elever med ufrivillig skolefravær.

Iverksettingen og oppfølgingen av tiltak peker også på en manglende kompetanse rundt ufrivillig skolefravær i skolen. Foresatte formidler at tiltak som blir iverksatt har dårlig effekt,

og at skolen i varierende grad klarer å følge opp sine egne tiltak. Samtidig opplever de foresatte at skolen i flere tilfeller ikke har en klar plan for oppfølgingen av eleven, og at de i liten grad er villig til å sette inn nye tiltak. En mulig årsak til at de foresatte ikke opplever tiltakene som fordelaktige, kan være at tiltakene blir iverksatt for sent. Dermed kan det ufrivillige skolefraværet allerede har utviklet seg, og på et slikt tidspunkt vil det sannsynligvis være behov for mer omfattende tiltak knyttet til faglig og sosial mestring. Meld. St. 6 (2019/2020) påpeker også at tiltak som iverksettes må samsvare med årsaken til det ufrivillige skolefraværet. Ofte vil dette være sammensatt, men med rett kompetanse hos skoleansatte vil sannsynligheten for at hensiktsmessige tiltak blir iverksatt øke. Et godt skole-hjem samarbeid vil også gjøre slik at skolen og foresatte sammen kan danne et helhetlig bilde av situasjonen (Drugli & Nordahl, 2016, s. 25). Dette vil igjen øke sannsynligheten for iverksetting av hensiktsmessige tiltak på et tidlig tidspunkt. Dermed er det behov for kunnskap om utviklingen av ufrivillig skolefravær, samt betydningen av et godt og trygt læringsmiljø med mestringsopplevelser og tilpasset opplæring for den enkelte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne kunnskapen må erverves gjennom en god lærerutdanning på makronivå, samt kompetanseutvikling i de ulike kommunene og skolene på ekso- og mikronivå. På makronivå trekker også Barneombud Inga Bejer Engh frem at skolen trenger en tydelig plikt til å forebygge, fange opp og følge opp ufrivillig skolefravær (Ertesvåg, 2023).

Målet med oppfølgingen må ha barnets beste i fokus. I skolen råder det sosiokulturelle læringssynet, hvor tanken er at elever lærer i møte og samhandling med andre. Dette legger dermed grunnlaget for iverksettingen av tiltak, hvor fokuset i de aller fleste tilfeller handler om å få eleven tilbake på skolen. Dette er gjeldende både for informantene i dette forskningsprosjektet, samt i studiene til Corcoran et al. (2022) og Nuttall & Woods (2013). I denne sammenhengen er det viktig å påpeke at lærere trenger nødvendig kompetanse knyttet til det å se hver enkelt elev. I noen tilfeller vil ikke det å utelukkende fokusere på å få eleven tilbake til skolen, være til det beste for barnet. Dette var noe ungdommene i studiet til Baker & Bishop (2015) også uttrykte. Lærer må derfor være åpen for at noen elever kan ha nytte av opplæring på andre arenaer, slik som opplæringsloven §2-1 (1998) åpner opp for. Dette kan være en måte å bygge eleven opp, før en eventuell tilbakekomst til skolen. I mellomtiden er det viktig å ikke skape et stigma ovenfor elever som mottar opplæring på andre arenaer, og sammen arbeide for å tilrettelegge for en overgang som oppleves trygg og forutsigbar for eleven.

5.3 Oppsummering

Informantene i forskningsprosjektet opplever dermed skole-hjem samarbeidet som svært utfordrende, og viser i denne sammenhengen til manglende kompetanse hos skoleansatte og liten involvering av foresatte. Dette samsvarer også med tidligere forskning som omtaler foresattes opplevelser av skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær (Møller & Amundsen, 2020b; Havik et al., 2014). Skole-hjem samarbeidet blir her beskrevet som utfordrende, og de aktuelle studiene viser blant annet at foresatte ikke opplever å få god nok informasjon fra skolen (Møller & Amundsen, 2020b), og at samarbeidet kun blir tatt på alvor etter at det ufrivillige skolefraværet har utviklet seg (Havik et al., 2014, s. 141). Samtidig viser tidligere forskning at også lærere opplever skole-hjem samarbeidet ved ufrivillig skolefravær som utfordrende (Devenney & O'Toole, 202), spesielt i situasjoner hvor foresatte ikke er fornøyd med skolens håndtering og tiltak (Amundsen et al., 2020).

Dette er urovekkende med tanke på tidligere forskning som viser at skole-hjem samarbeid har en positiv betydning for barn og unge (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6). Samtidig peker også andre studier på at et godt skole-hjem samarbeid både har vært en viktig forebyggende faktor for ufrivillig skolefravær (Havik et al., 2014, s. 143), samt en betydningsfull faktor for elevers tilbakekomst på skolen (Corcoran et al., 2022; Nuttall & Woods, 2013). I likhet med dette viser også foresattes opplevelser i dette forskningsprosjektet at et godt skole-hjem samarbeid har en positiv innvirkning på elevers ufrivillige skolefravær.

I denne undersøkelsen er det imidlertid kun foresattes opplevelse som har blitt presentert. Likevel vil det være grunnlag for å hevde at et samarbeid ikke er godt, dersom ikke begge partene opplever det slik. Samarbeidet mellom skole og hjem bygger nemlig på et gjensidig avhengighetsforhold (Bæck, 2019, s. 51), og skolen som den profesjonelle part har ansvar for å løse opp i situasjoner dersom det oppstår utfordringer i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 25). Samtidig er det en tankevekker at samarbeidet mellom hjem og skole i mange tilfeller fungerer dårligst for de elevene som trenger det mest, og som av ulike årsaker strever med å tilpasse seg skolens krav og utfordringer (Stormont et al., 2013, sitert i Drugli & Nordahl, 2016, s. 27).

6.0 Avslutning

Dette forskningsprosjektet har tatt sikte på å undersøke foresattes opplevelse av skole-hjem samarbeid i saker med ufrivillig skolefravær, gjennom følgende problemstilling: «Hvordan opplever foresatte skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær?». I samarbeidet mellom skole og hjem representerer skolen den profesjonelle parten, med et lovpålagt ansvar for å legge til rette for godt samarbeid (Opplæringslova, 1998). Det har dermed vært interessant å se nærmere på hvordan foresatte opplever å bli møtt av skolen, og i hvilken grad deres erfaringer viser til en gjensidig interaksjon mellom partene. For å svare på den aktuelle problemstillingen har det blitt gjennomført intervjuer med seks foresatte til barn med ufrivillig skolefravær. Funn fra datamaterialet viser at foresatte ikke opplever samarbeidet med skolen som optimalt.

Utfordringene foresatte opplevde i samarbeidet mellom skole og hjem, var ofte knyttet til en ubalanse i makt mellom partene. Dette kom frem ved at samtlige av informantene opplevde å verken bli trodd eller hørt i møtet med skolen. I flere tilfeller hadde skolen en annen oppfatning av situasjonen, noe som førte til at de foresatte ikke opplevde at skolen tok bekymringene deres på alvor. Samtidig viste foresattes erfaringer til en ansvarsfraskrivelse fra skolen sin side, hvor skylden for det ufrivillige skolefraværet i mange tilfeller ble lagt over på familien. Foresattes opplevelser viste også til en manglende kompetanse på ufrivillig skolefravær i skolen. Dette kom blant annet til syne i arbeidet med iverksetting og oppfølging av tiltak, samt i det tverrfaglige samarbeidet. Videre ble manglende kompetanse også knyttet til urettmessige bekymringsmeldinger sendt til barnevernet. Til tross for at de foresatte også hadde noen gode opplevelser i møtet med skolen, viste funn fra datamaterialet at samarbeidet mellom skole og hjem generelt sett ikke fungerte tilfredsstillende. Samtidig kom det også frem at det ufrivillige skolefraværet i stor grad har påvirket hele familien, muligens forsterket av et skole-hjem samarbeid hvor foresatte ikke har opplevd gjensidig interaksjon.

For å utdype oppgavens problemstilling ble også følgende forskningsspørsmål utarbeidet: «På hvilken måte kan skolens ressurser påvirke foresattes opplevelse av samarbeidet?». I forskningsprosjektet kom det frem at flere foresatte opplevde at skolen ikke hadde tilstrekkelig med ressurser til å følge opp tiltak som ble iverksatt. Dette ble begrunnet med mangel på tid, og at oppfølgingen gikk ut over andre arbeidsoppgaver. Foresattes negative opplevelser med skole-hjem samarbeid kan dermed ha en sammenheng med mangel på tid og ressurser i skolen. Samtidig pekte flere informanter på manglende kompetanse knyttet til

iverksetting og oppfølging av tiltak ved ufrivillig skolefravær. I denne sammenhengen er oppgavens andre forskningsspørsmål relevant. Det lød følgende: «Hvordan kan skolens kompetanse på ufrivillig skolefravær prege foresattes erfaringer med skole-hjem samarbeid?». I forskningsprosjektet kom det frem at foresatte opplevde at skolen hadde manglende kompetanse på ufrivillig skolefravær. Dette var gjeldende på flere områder, og foresatte påpekte at dette førte til utfordringer i kommunikasjonen med skolen. Manglende kompetanse kan dermed henge sammen med foresattes negative opplevelser knyttet til skole-hjem samarbeid.

Basert på funnene i dette forskningsprosjektet, er det dermed grunnlag for å hevde at det fortsatt er en lang vei å gå før samarbeidet mellom skole og hjem i saker med ufrivillig skolefravær fungerer optimalt. En svakhet med dette studiet er imidlertid at skolen og barnets stemme ikke har blitt hørt. I en samarbeidsrelasjon vil det alltid være to sider av en sak, og for å få det fulle bildet er det nødvendig å undersøke alle sidene. Videre tar forskningsprosjektet også kun for seg opplevelsen til seks foresatte. Andre foresatte til barn med ufrivillig skolefravær kan dermed ha en annen opplevelse av skole-hjem samarbeidet, avhengig av årsaken til fraværet og hvilke fagpersoner de treffer på. Grunnet dette regnes ikke resultatene fra forskningsprosjektet som generaliserbare. På den andre siden stemmer funnene overens med tidligere forskning, som også ser på foresattes opplevelser av skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær (Møller & Amundsen, 2020b; Havik et al., 2014). Den tidligere forskningen på feltet underbygger dermed oppgavens funn, og peker mot at skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær ofte er utfordrende.

Et velfungerende samarbeid mellom skole og hjem er verdifullt med tanke på at barn og unge bruker mye av sin tid i skolen. Skolen har også blitt en mer betydningsfull sosialiseringarena enn tidligere, og det er dermed viktig at både skolen og hjemmet samarbeider om å støtte opp under barnas læring og utvikling (Drugli & Nordahl, 2016, s. 27). For at skolen, i samarbeid med hjemmet, skal kunne oppfylle barns grunnleggende rett til grunnskoleopplæring vil det på makronivå være behov for å utarbeide gode handlingsplaner knyttet til ufrivillig skolefravær. Videre vil det også være behov for å skape en helhetlig tilnærming, med fokus på tverrfaglig samarbeid. Når det gjelder videre forskning vil det være relevant å se nærmere på skolerelaterte faktorer, med fokus på både risikofaktorer og forebyggende faktorer i skolen. Lærerens rolle, og hva som skal til for å skape en skole for alle vil også være gjenstand for videre forskning.

For å skape gode relasjoner mellom skole og hjem, er kompetanse og nok ressurser i skolen helt avgjørende. Samtidig er det viktig å ikke undervurdere hvor stor betydning den enkelte lærer kan ha. Flere av informantene i forskningsprosjektet påpekte nettopp dette, og viste hvordan møtet med enkeltmennesker hadde endret situasjonen rundt deres barn. Dette var lærere som evnet å møte familiene med interesse, nysgjerrighet og respekt. I saker med ufrivillig skolefravær står både eleven, foresatte og skolen i en krevende situasjon. Skolen har muligens ikke fanget opp elevens signaler, og foresatte føler seg gjerne maktesløse i møte med skolen. Midt imellom står også hovedpersonen som ikke har det bra (Eide, 2022b, s. 68). I slike tilfeller er det viktig å anerkjenne den enkelte lærers betydning, både i møtet med eleven og foresatte. Det at læreren møter familien med aksept og varme, vil kunne utgjøre en stor forskjell i saker med ufrivillig skolefravær. Videre er det også avgjørende at læreren ser det beste i eleven, og undersøker hva den trenger for å kunne lære og føle seg trygg. Det handler i stor grad om å være et godt medmenneske og våge å se hele eleven. Eide (2022b) beskriver dette så fint med å si at «Vår oppgave er ikke å fikse elevene, men å møte dem der de er i livet, vise at de er verdifulle for oss, tro på dem, lytte og hjelpe når skolehverdagen blir trøblete.» (s. 56). Læreren vil alltid være en betydningsfull voksen for eleven, og relasjonen mellom dem er sentral i arbeidet med å fremme elevens trivsel og motivasjon. Dermed er det også svært viktig at lærere er klar over at det lærere gjør kan utrette mirakler.

7.0 Referanser

Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.).

Fagbokforlaget.

Alver, V. (2022, 8. desember). *Lærerrommet: Skolevegring, hvorfor økning?*

Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2022/larerrommet-skolevegring-hvorfor-okning/>

Amundsen, M. L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G. & Rosenberg, C. (2020). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*, (2). <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>

Amundsen, M. L., Kielland, A. & Møller, G. (2022). School refusal and school-related differences among students with and without diagnoses. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 34-48. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3514>

Amundsen, M. L. & Møller, G. (2020a). Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*, (4). <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/19.161>

Amundsen, M. L. & Møller, G. (2020b). Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparat? *Psykologi i kommunen*, (4). <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/19.164>

Amundsen, M. L. & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og presentasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1-14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>

Andersen, B. (2021, 7. februar). Foreldre til barn med skolevegring blir ofte meldt til barnevernet. *NRK*. https://www.nrk.no/nordland/xl/sara-ville-ikke-ga-pa-skolen_-foreldre-til-barn-med-skolevegring-blir-ofte-meldt-til-barnevernet-1.15159949

Aschim, A. B. (2022, 18. mars). Hvem er skolen? *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2022/03/18/hvem-er-skolen/>

Baker, M. & Bishop, F. L. (2015). Out of school: a phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 354-368. <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022a). *Skolevegringsmysteriet: Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.

Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022b, 4. mars). Uenige om skolevegring: foreldre og fagfolk angriper hverandre. *Morgenbladet*.

<https://www.morgenbladet.no/ideer/essay/2022/03/04/uenige-om-skolevegring-fagfolk-og-foreldre-angriper-hverandre/>

Bø, I. (1996). *Foreldre og fagfolk: Samarbeid i barnehage og skole*. Tano Aschehoug.

Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Bæck, U. D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Fagbokforlaget.

Corcoran, S., Bond, C. & Knox, L. (2022). Emotionally based school non-attendance: two successful returns to school following lockdown. *Educational Psychology in Practice*, 38(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2033958>

Davis, H. (1993). *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Ad Notam Gyldendal.

Devenney, R. & O'Toole, C. (2021). 'What Kind of Education System are We Offering?': The Views of Education Professionals on School Refusal. *International Journal of Educational Psychology*, 10(1), 27-47. <https://doi.org/10.17583/ijep.2021.7304>

Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25. april). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-ogkompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjemog-skole/>

Eide, S. E. (2022a, 25. mars). Nei, skolefravær er ikke et mysterium. *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2022/03/25/nei-skolefravaer-er-ikke-et-mysterium/>

Eide, S. E. (2022b). *Skolefravær*. Cappelen Damm Akademisk.

Epstein, J. L. (2010). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Taylor & Francis Group.

Ertesvåg, F. (2023, 2. mars). Barneombudet: Altfor mange barn opplever en skole som ikke fungerer. VG. https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/r15Kr0/barneombudet-altfor-mange-barn-opplever-skole-som-ikke-funker?fbclid=IwAR19pYhGunHVyxAAij_mlMXIZmZHIjKVzAynWzAZTMWpZk2AZIU XjZGywnQ

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg.). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Hultberg, L. I. (2022, 25. mars). Hvem har ansvar for skolevegringen? *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2022/03/25/hvem-har-ansvar-for-skolevegringen/>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Jacobsen-Loraas, T. (2021, 24. november). Jeg liker ikke begrepet "skolevegring". *Harvest Magazine*. <https://www.harvestmagazine.no/artikkel/skolevegring-somoverlevelsstrategi?k=f1e2267&fbclid=IwAR3x4796e7NqWimxkBVGIPdaw8uHEqCHzV8KAga3LpHsroFwDCFbarCN0-M>
- Jeynes, W. (2010). *Parental involvement and academic success*. Taylor & Francis Group.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339–354. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescent: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (1995). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*. Tano.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for

Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-ogprinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. Springer Publishing Company.

Lie, B. (2021). *Redde for skolen: om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.

Lieng, H. (2021). *Årsrapport 2020-21: Mobbeombudet i Trøndelag*.

https://www.trondelagfylke.no/contentassets/8d480585217c45a4b02ea2ade9bdc428/210915_mobbeombudets_arsrapport_202021.pdf

Meld. St. 6 (2019/2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget.

Nuttall, C. & Woods, K. (2013). Effective intervention for school refusal behaviour.

Educational Psychology in Practice, 29(4), 347-366.

<https://doi.org/10.1080/02667363.2013.846848>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Sæther, J. M. (2022, 1. mars). Helsesykepleiere frykter en bølge av mer skolevegring.

Dagsavisen. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/2022/03/01/helsesykepleiere-frykter-en-bolge-av-mer-skolevegring/>

Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

26.04.2023, 13:48

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Ufrivillig skolefravær og skole-hjem samarbeid](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
469772

Vurderingstype
Standard

Dato
02.12.2022

Prosjekttittel

Ufrivillig skolefravær og skole-hjem samarbeid

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig

Herner Sæverot

Student

Turid-Emilie Eriksen

Prosjektperiode

01.11.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 01.06.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Line Raknes Hjellvik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Intervjuguide

1.0 Innledning

- Presentasjon av student, oppgavens hensikt, anonymitet, retten til å trekke seg osv.

2.0 Generelt

- Hvis du skal gi en kort beskrivelse av barnet ditt, både faglig og sosialt, hva vil du trekke frem?

3.0 Det ufrivillige skolefraværet

- Da det ufrivillige skolefraværet startet hos ditt barn, hvilke tidlige tegn la du merke til?
- I hvilken klasse/ alder var dette?
- Hva tror du som foresatt at årsaken til det ufrivillige skolefraværet er?
- Korona-pandemien gjorde skolehverdagen annerledes for mange i en lang periode, hvilken påvirkning hadde dette på barnet ditt?
- Hvor lenge har det det ufrivillige skolefraværet vart og hvordan er situasjonen nå?

4.0 Skole-hjem samarbeid

4.1 Organisering og møtet med skolen

- Hvordan opplever du som foresatt å ha blitt møtt av skolen? (holdninger)
- Hvem på skolen har vært involvert i samarbeidet? (kontaktlærer, rektor osv.)
- Hvordan har samarbeidet med skolen foregått? (hvor ofte møtes dere, tlf., ansvar)
- I hvilken grad føler du at dine synspunkter har blitt hørt/ fått plass i samarbeidet?
- Har du følt at skolen er åpen for tilbakemelding på samarbeidet underveis/ i etterkant?

4.2 Tiltak

- Hvilke tiltak har blitt iverksatt for å hjelpe barnet ditt?
- Har noen av tiltakene fungert? I så fall hvilke?
- Opplevde du at tiltakene ble iverksatt tidlig nok? Forklar.
- I hvilken grad opplever du at skolen klarer å følge opp tiltakene?

- Hva tror du var avgjørende for å få barnet ditt tilbake på skolen/ hva tror du kunne fått ditt barn tilbake på skolen?

4.3 Involvering av andre parter

- Har andre instanser vært involvert? Når kom de i så fall på banen? Hvordan har dette eventuelt opplevdes? Opplevde du i tilfellet å bli hørt av skolen på en annen måte?
- På hvilken måte har barnet medvirket i samarbeidet?

4.4 Refleksjoner rundt skole-hjem samarbeid

- Hvordan ønsker du ideelt sett å bli møtt av skolen i slike saker?
- Hva tenker du at skolen kan gjøre for å forebygge ufrivillig skolefravær?
- Hvilke krav mener du at foresatte kan stille til skolen?
- Hvilke krav mener du at skolen kan stille til foresatte?
- Opplever du at skolen har nok kunnskap om ufrivillig skolefravær? Begrunn svaret

5.0 Familiestruktur

- Hvordan er familiesammensetningen i familien deres? (søsken, bor sammen/skilt)
- Har det ufrivillige skolefraværet påvirket oppfølgingen av de andre søsknene? I så fall hvordan?
- Har det ufrivillige skolefraværet påvirket dine arbeidstider eller din arbeidsevne? (jobbe redusert, sykemeldt ol.)
- Hvordan har det ufrivillige fraværet påvirket familien ellers? (hjelp fra familiemedlemmer, ekteskap, økonomi og hverdagsrutiner)

6.0 Avslutning

- Noe mer du ønsker å fortelle om?

Takke for deltakelse!

Vil du delta i forskningsprosjektet

Ufrivillig skolefravær og skole-hjem samarbeid?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan foresatte opplever skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær, samt å se nærmere på hvordan dette kan påvirke familiestrukturen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i Spesialpedagogikk ved HVL. Hovedformålet med prosjektet er å undersøke hvordan foresatte opplever skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær. Forskningsprosjektet vil bestå av intervju med foresatte til elever som har/ har hatt ufrivillig skolefravær på 1.-7.trinn. Spørsmålene i intervjuet vil blant annet omhandle elevens situasjon knyttet til det ufrivillige skolefraværet, og videre spørsmål knyttet til samarbeidet mellom skole og hjem. Her vil det være fokus på møtet med skolen, organisering av samarbeidet, tiltak og oppfølging ol. Til slutt vil intervjuet også ta for seg spørsmål knyttet til familiestruktur og eventuelle endringer som følge av det ufrivillige skolefraværet. Dette vil igjen danne grunnlag for informasjon om familiens helhetssituasjon.

Masterprosjektets problemstilling er dermed følgende:

- Hvordan opplever foresatte skole-hjem samarbeid ved ufrivillig skolefravær?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Åpen forespørsel om å delta er lagt ut på Facebook-siden «Skolevegring/ Ufrivillig skolefravær – foresatte og fagfolk». Utvalget vil bestå av 4-6 foresatte til elever som har/ har hatt ufrivillig skolefravær på 1.-7.trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller til intervju med forsker. Intervjuet vil ta ca. 30-45min., og bli tatt opp på lydopptak. Lydopptaket vil videre blir transkribert. Tid og sted for intervju vil avtales mellom forsker og informant. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle temaene nevnt under «Formål».

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare student og veileder som vil ha tilgang til personopplysningene som blir samlet inn. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Videre vil datamaterialet bli lagret på maskinvare/ mobile enheter tilhørende HVL eller ekstern lagringsenhet via HVL. Alt som kommer frem i intervjuene vil bli anonymisert, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet bli oppbevart etter kriteriene nevnt over frem til sensur på oppgaven er ferdig. Deretter vil alt datamateriale bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester 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:

- Student Turid-Emilie Eriksen tlf. 47417090 eller e-post 580287@stud.hvl.no

- Høgskulen på Vestlandet ved Herner Sæverot tlf. 55585817 eller e-post Herner.Severot@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen tlf. 55587682 eller mail Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Herner Sæverot

(Veileder)

Turid-Emilie Eriksen

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ufrivillig skolefravær og skole-hjem samarbeid*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)