

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Universitet i Bergen

En tematisk analyse av hvilke erfaringer PP-rådgivere har fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær

Av Silje Kulild Wiborg
Det psykologiske fakultet
Institutt for pedagogikk
SPED 395



Våren 2023

Sammendrag

Bakgrunn og formål: Masteravhandlingen undersøker PP-rådgiveres erfaringer fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Alle barn i Norge mellom 6-16 år har en rett og en plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1), likevel foreligger ikke et lovfestet krav om skoleeieres oppfølging av elever med bekymringsfullt skolefravær.

Internasjonal- og nasjonal forskning viser til behovet for større sammenheng mellom identifisering, evaluering og intervensjon i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær (Elliot & Place, 2019; Heyne, Gren -Landell, Melvin, & Gentle-Genitty, 2019, sitert i Golzálvez & Ingles, 2019; Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette er noe tverrfaglig samarbeid kan bidra til (Finnish National Agency for Education, 2020). På bakgrunn av dette ble masteravhandlingens problemstilling: *Hvilke erfaringer har PP-rådgivere fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær?*

Metode og kilder: Masteravhandlingen har et kvalitativt metodedesign som følger Braun og Clarkes (2006) prosedyrer for induktiv tematisk analyse. For å svare på problemstillingen ble deskriptive og normative kilder brukt. Metodevalget innebar at jeg som forsker, søkte å møte forskningsfeltet med et åpent sinn, hvor mine teoretiske interesser for området ikke førte studien (Braun & Clarke, 2022; Braun & Clarke, 2006). Studien ble gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer (Braun & Clarke, 2022) og følger RETTE, UiBs system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i studentprosjekter (Universitetet i Bergen, 2022). Datamaterialet er innsamlet ved semistrukturerte intervjuer av seks PP-rådgivere. Analysen av datamaterialet ble gjennomført etter den induktive tematiske analysens prosesser.

Funn: Avhandlingen peker på noen momenter som har manifestert seg etter at drøftingsdelen var ferdigstilt. Funn fra analysen viser at informantene erfarer utfordringer til det tverrfaglige samarbeidets oppstart og rolle- og ansvarsavklaring. Resultat fra analysen viser til behovet av å komme tidligere inn i samarbeidet, tydeligere informasjonsutveksling fra etatene og skoleledelsen og behovet for avklaring av roller og ansvar slik at nødvendige samarbeidsparter ikke faller bort.

Abstract

Background and purpose: The master's thesis analyses PP-counselor's experiences from the interprofessional collaboration with high school teachers in cases connected to worrisome school absence. All children between the ages of 6-16 have the right and duty to attend ground school education (Opplæringslova, 1998, § 2-1), however, a requirement to follow up children with worrisome absences has not been established by the school owners. International and national experiments and research show the need for continuity of identification, evaluation and intervention in cases where school absence is high (Elliot & Place, 2019; Heyne, Gren -Landell, Melvin, & Gentle-Genitty, 2019, cited in Golzálvez & Ingles, 2019; Meld. St. 6 (2019-2020)). Interprofessional collaboration could help solve this issue (Finnish National Agency for Education, 2020). The master's thesis was based on all this information and formulated as: *What kind of experiences does PP-counselors from the interprofessional collaboration have with teachers at a high school level regarding cases tied to worrisome absenteeism?*

Methods and resources: The master's thesis has a qualitative methodological design based on Braun and Clarke's (2006) procedures for inductive thematic analysis. Descriptive and normative sources were used to answer the matter in question. The choice of method included that I, as a scientist, investigated the field in an unbiased manner, and did not let my theoretical interests for the field overshadow the research (Braun & Clarke, 2022; Braun & Clarke, 2006). The study was conducted based on the ethical guidelines for the research community (Braun & Clarke, 2022) and adheres to RETTE, the system for overview and control of personal information in student projects at the UiB (Universitetet i Bergen, 2022). All data was collected in semi structural interviews conducted with six different professional counselors working for the pedagogic-psychological field in Norway. Analysis of the data was completed after the interviews, following the inductive thematical process for analyzation.

Results: The thesis points to some factors that manifested themselves following the completion of the discussion. Findings from this study showed challenges for the interviewees within the collaboration's start. Additionally, the analysis shows the need to collaborate sooner with more defined guidelines for sharing information between the governmental administration and school systems as well as the need for concrete responsibilities so that necessary collaborations do not fade over time.

Forord

Etter nesten fem år som student i spesialpedagogikk, nærmer jeg meg nå slutten. Det har vært en interessant, lærerik og krevende prosess. Arbeidet med masteroppgaven har vært et spesielt spennende år, hvor jeg har fått muligheten til å fordype meg i et tema jeg har stor interesse for.

Det er i denne sammenheng mange som fortjener en takk. Først ønsker jeg å takke min veileder, Elisabeth Hesjedal, for gode tilbakemeldinger, faglig støtte og oppløftende ord. Takk for din tilgjengelighet og hjelp.

Jeg ønsker å rette en stor takk til informantene som deltok i studien, dere gjorde denne masteroppgaven mulig.

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til mine støttespillere. Tusen takk til mamma, Anne, og pappa, Øivind, for at dere har vært en trygg havn gjennom hele prosessen. Takk mamma, for at du forsto når jeg trengte å snakke om andre ting enn masteroppgaven. Takk til pappa, som har lest korrektur og bare vært en telefonsamtale unna, når jeg har trengt det som mest.

Jeg ønsker å takke vennene mine for alle heia rop. En ekstra takk til Ida, for sene kvelder på skolen med latter, arbeid og oppløftende samtaler. Takk til Kristin, som tok seg tid til å lese gjennom oppgaven min. Takk til min kjære samboer, som tålmodig har lyttet og tålt mine opp- og nedturer i løpet av dette året.

Bergen, mai 2023

Silje Kulild Wiborg

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	I
Abstract	II
Forord	III
1 Innledning	1
1.1 Temaets aktualitet.....	1
1.2 Bakgrunn for tema og problemstilling	2
1.3 Avgrensning av oppgaven.....	3
1.4 Oppgavens oppbygning	3
1.5 Tidligere forskning på tverrfaglig samarbeid.....	4
1.6 Tidligere forskning på bekymringsfullt skolefravær.....	5
1.7 Begrepsavklaring.....	7
1.7.1 Tverrfaglig samarbeid.....	7
1.7.2 Bekymringsfullt skolefravær.....	8
2 Historisk perspektiv, politiske retningslinjer og lovverk	9
2.1 Pedagogisk psykologisk tjeneste.....	9
2.2 Lærerprofesjonen	12
2.3 Tverrfaglig samarbeid.....	12
2.4 En skole for alle	13
2.4.1 Tidlig innsats.....	15
2.4.2 Regler ved bekymringsfullt skolefravær	15
3 Teori og sentrale perspektiv	17
3.1 Teoretiske perspektiv på tverrfaglig samarbeid.....	17
3.1.2 Kunnskaps sosiologisk perspektiv og fellesforståelse	17
3.1.3 Sosialpsykologisk perspektiv	18
3.1.4 Organisasjonsperspektivet.....	19
3.2 PINCOM- modellen.....	20
3.3 Suksesskriterier	22
3.4 Kommunikasjon.....	24
3.5 Bronfenbrenners bioøkologiske modell og helhetsperspektivet	25
3.5.1 Mikrosystemet	26
3.5.2 Mesosystemet.....	26
3.5.3 Eksosystemet.....	27
3.5.4 Makrosystemet	27
3.5.5 Kronosystemet	27
3.5.6 Tidlig og helhetlig hjelp	27

3.6 Risiko- og beskyttelsesfaktorer for bekymringsfullt skolefravær	28
3.6.1 Risikofaktorer i individet	29
3.6.2 Risikofaktorer i familien	30
3.6.3 Risikofaktorer i skolen	30
3.6.4 Beskyttelsesfaktorer i skolen.....	31
4 Metode	32
4.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	32
4.2 Forskerrollen	32
4.2.1 Forforståelse og refleksivitet.....	33
4.2.2 Induktiv tematisk analyse.....	34
4.2.3 Personvern og forskningsetikk	34
4.3 Planlegging og gjennomføring av intervju	36
4.3.1 Semistrukturert intervju.....	36
4.3.2 Intervjuguide og pilotintervju.....	36
4.3.3 Rekruttering	37
4.3.4 Utvalget	38
4.3.5 Gjennomføring av intervju	39
4.4 Kvalitetssikring	40
4.4.1 Relabilitet og validitet	40
4.5 Analyse.....	44
4.5.1 Prosedyrer i tematisk analyse	44
5 Presentasjon av resultatene	47
5.1 PP-rådgivernes erfaringer med prioriteringen av saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær	48
5.1.1 Oppsummering av tema 1	52
5.2 Rollefordeling og utfordringer ved uavklart ansvarfordeling.....	52
5.2.1 Oppsummering av tema 2	54
5.3 Holdninger som fremmer tverrfaglig samarbeid.....	55
5.3 Oppsummering av tema 3.....	57
5.4 Organisering av tverrfaglig samarbeid og tiltak	57
5.4.1 Oppsummering av tema 4	59
6 Diskusjon.....	60
6.1 Organisering av tverrfaglig samarbeid og tiltak	60
6.1.1 Oppstart av tverrfaglig samarbeid	60
6.1.2 Årsaker til utfordringer i organiseringen av det tverrfaglige samarbeidet.....	62
6.2 PP-rådgivernes erfaringer med prioriteringen av saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær	64
6.2.1 Tidlig innsats.....	64
6.3 Rollefordeling og utfordringer ved uavklart ansvarfordeling.....	68
6.4 Holdninger som fremmer tverrfaglig samarbeid.....	71
7 Implikasjoner	73
7.1 Implikasjoner med valg av teori og sentrale perspektiv.....	73
7.2 Implikasjoner med semistrukturert intervju og intervjusetting.....	74
7.3 Implikasjoner med induktiv tematisk analyse	75

8 Oppsummerende betraktninger og videre forskning.....	77
Referanser	79
Vedlegg 1	86
Vedlegg 2	89
Vedlegg 3	90
Vedlegg 4	94
Vedlegg 5	95
Vedlegg 6	96

1 Innledning

1.1 Temaets aktualitet

Det er dessverre svært mange barn i Norge og verden som, av ulike årsaker, har et bekymringsfullt skolefravær. Interessen for å forebygge bekymringsfullt skolefravær øker (Golzálvez & Ingles, 2019). Golzálvez og Ingles (2019), tar i det europeiske tidsskriftet *European Journal of Education and Psychology*, opp at det i det siste tiåret har vært en betydelig økning i antall publikasjoner som omhandler bekymringsfullt skolefravær (Golzálvez & Ingles, 2019). Inkludert bidrag fra Japan, Spania, Frankrike og Tyskland (Golzálvez & Ingles, 2019). Likevel bekrefter internasjonal forskning behovet for en større sammenheng mellom tidspunkt for identifisering, evaluering og intervensjon (Elliot & Place, 2019; Heyne, Gren -Landell, Melvin, & Gentle-Genitty, 2019, sitert i Golzálvez & Ingles, 2019).

Alle barn i Norge mellom 6-16 år har en rett og en plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1), men det foreligger ikke et lovfestet krav om skoleeieres oppfølging av bekymringsfullt skolefravær.

Bekymringsfullt skolefravær blir stadig aktualisert i media. Mobbeombudet i Trøndelag, Hans Lieng, har uttalt at elever med bekymringsfullt skolefravær kan vente lenge før de får hjelpen de trenger (Børstad, 2021). Lieng påpeker blant annet årsaker knyttet til mangel på ressurser (Børstad, 2021). Skoleansatte mangler kompetanse om bekymringsfullt skolefravær, og Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) har for lang ventetid (Børstad, 2021). Leder i Utdanningsforbudet, Steffen Handal, mener skolene må styrkes med kompetanse, tid og faglig støtte i saker som omhandler bekymringsfullt skolefravær (Børstad, 2021).

Skolebyråd Linn Katrin Pilskog uttrykte til Bergens tidende, at det i tiden etter pandemien ble meldt inn om økt skolefravær og skolevegning (Hilland, 2022). PPT, skoler og flere ombud for barn og unge rapporterer også om økt skolefravær, men mangler presise tall (Bjøranger, 2022; Havik, 2021; Havik, 2018, s. 13).

Barneombudet Engh vil lovfeste skoleeieres oppfølgingsplikt i grunnskolen og videregående skole. I Enghs intervju med Dagsavisen, og i høringssvaret til

departementet om forslag til ny opplæringslov, kommer det frem at Barneombudet hevder skoleeiere ikke gjør nok for å følge opp elever med bekymringsfullt skolefravær (Barneombudet, 2020; Fladberg, 2022). Bekymringsfullt skolefravær kan gi store konsekvenser for elevene det gjelder (Havik, 2018; Meld. St. 6 (2019-2020)). Elevene kan falle utenfor det sosiale felleskapet, få vansker med å følge opplæringen og lærerne på ungdomstrinnet kan mangle vurderingsgrunnlag for å sette standpunkt karakterer (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 36). Sett fra et politisk ståsted, tar regjeringen opp at de forventer at skolene, ved hjelp av gode registreringssystem for fravær, fanger opp og følger opp elever med bekymringsfullt skolefravær i grunnskolen. De viser også til betydningen av tverrfaglig samarbeid for å forebygge mot bekymringsfullt skolefravær (Meld. St. 6 (2019-2020)). Behovet for tverrfaglig samarbeid blir tatt opp i flere sammenhenger, da dette blant annet er en viktig forutsetning for barnas helhetlige miljø. Tverrfaglig samarbeid kan også forebygge mot at fraværet utvikler seg til bekymringsfullt skolefravær (Meld. St. 6 (2019-2020)). Likevel kommer det frem at det er mangel på tverrfaglig samarbeid. Det kan føre til at barna ikke får hjelpen de trenger, eller at det tar lang tid før hjelpen blir tilgjengelig (Meld. St. 6 (2019-2020)). I 2022 ble velferdstjenesteloven innført. Loven pålegger velferdstjenesteordninger å samarbeide i større grad enn tidligere (Samarbeid, samordning og barnekoordinator, 2021, § 15-8). Etter Prop. 57 L (2022-2023, s. 175-176) vil Kunnskapsdepartementet videreføre reglene om at PPT, skolen og SFO samarbeider med andre velferdstjenester, og reglene som plikter kommunen til å koordinere tjenestetilbudet.

1.2 Bakgrunn for tema og problemstilling

Børstad (2021) viser til behovet for å styrke skolene med tid, kompetanse og faglig støtte i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Det er en økende utfordring både for barn, unge og skolene at flere finner det vanskelig å gå på skolen. Årsakene til utfordringen kan være mange og sammensatte, for eksempel på grunn av korona pandemien, økt prestasjonspress og sosialt press. Tidligere forskning på bekymringsfullt skolefravær belyser konsekvensene skolefravær kan medføre, deriblant bidrag fra Zubrick (2014) og Kearney (2008). Zubrick (2014) hevder elevene får lavere akademiske resultater ved å ikke møte opp på skolen. Kearney (2008) viser at

skolefravær kan føre til skolefracfall, kriminalitet, sosiale, økonomiske og psykiatriske problemer i voksenalder, men at ved hjelp av hjelpeapparatene rundt elevene kan en hindre langvarige vansker. Dette gjør det aktuelt å kartlegge hvordan systemet møter denne utfordringen, og da for eksempel hvordan PPT og skolene samarbeider for å støtte eleven, lærerne og skolen. Dette kan også gi verdifull innsikt i de underliggende utfordringene som kan påvirke elever med bekymringsfullt fravær, og bidra til å utvikle strategier for å redusere utfordringene. På bakgrunn av dette er problemstillingen i masteroppgaven:

«Hvilke erfaringer har PP-rådgivere fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær?».

1.3 Avgrensning av oppgaven

På bakgrunn av oppgavens problemstilling: *«Hvilke erfaringer har PP-rådgivere fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær?»*, søker denne masteravhandlingen innblikk i PP-rådgivernes syn på virkeligheten, og belyser deres oppfatning av det tverrfaglige samarbeidet med lærerne.

Kapittel 2, *Historiske trekk, politiske retningslinjer og lovverk*, og kapittel 3, *Teori og sentrale perspektiv*, er avgrenset etter problemstillingen, og til det jeg anser som relevant kunnskap for å svare på problemstillingen.

Denne studien har tatt i bruk Braun og Clarke (2006) sin induktive tematiske analyse. Dette har ført til at kun deler av datamaterialet blir analysert. Oppgaven blir derfor automatisk avgrenset til temaer som er sentrale for å svare på problemstillingen.

1.4 Oppgavens oppbygning

Masteravhandlingen består av åtte kapitler. Kapittel 1 tar for seg temaets aktualitet, bakgrunn for tema og problemstilling, tidligere forskning på tverrfaglig samarbeid, tidligere forskning på bekymringsfullt skolefravær og begrepsavklaring. Kapittel 2 består av historiske trekk, politiske retningslinjer og lovverk, herunder PPT sitt mandat,

lærerprofesjonen, tverrfaglig samarbeid, en skole for alle og regelverk knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Teori og sentrale perspektiv blir fremlagt i oppgavens kapittel 3. I kapittel 4 blir valg av metode, vitenskapelig ståsted, etiske refleksjoner og analyse begrunnet og beskrevet. I kapittel 5 blir funn fra analysen presentert, mens kapittel 6 er oppgavens diskusjonsdel. Kapittel 7 omhandler oppgavens implikasjoner, og kapittel 8 tar for seg oppsummerende betraktninger og videre forskning.

1.5 Tidligere forskning på tverrfaglig samarbeid

Forskningen på tverrfaglig samarbeid er hovedsakelig innenfor helse- og miljøsektoren (Hesjedal et al., 2013). Johannessen og Skotheim (2018) hevder likevel at forskningen fra helse- og miljøsektoren kan ha en overføringsverdi til skolesektoren. Johannessen og Skotheim (2018) begrunner overføringsverdien ved å vise til at skolene møter komplekse problemer. For å finne gunstige løsninger, kreves flere innfallsvinkler (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 22). De begrunner også overføringsverdien ved å vise til det tverrfaglige samarbeidets unike tilgang til flere forståelsesrammer, samt betydningen av å forstå samarbeidsdeltakernes ulike logikk (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 22). Når komplekse problemer oppstår, skriver Johannessen og Skotheim (2018, s. 22) at det er enkelt å overføre skadevirkninger til andre sektorer. Det løser ikke elevens problem, men øker behovet for å finne felles løsninger (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 22).

Studien av Nooteboom et al. (2021) tar for seg en systematisk litteratur review av faktorer som fremmer og hindrer implementeringen av tjenester og tjenesteytere i barne- og ungdomsomsorgen (Nooteboom et al., 2021). Denne forskningen er innenfor helseperspektivet, men kan ha overføringsverdi til skolesektoren. Nooteboom et al. (2021) identifiserer blant annet at fagpersoner opplever det som utfordrende å ha et helhetlig perspektiv når barn og unge har store vansker. I helhetlig perspektiv legges fagpersoners evne til å balansere mellom en spesialisert tilnærming og en generalistisk tilnærming. Dette vil si fagpersoners evne til å prioritere det mest sentrale problemet (Nooteboom et al., 2021).

Mangel på tverrfaglig samarbeid og ressurser blir også identifisert som en barriere for implementeringen av barne- og ungdomsomsorgen. Fagpersonenes ulike kultur, fokus,

og prosedyrer kan føre til mangel på kontakt og fragmentering (Nooteboom et al., 2021).

I NOU 2009: 22 (s. 9) kommer det frem at noen barn får ukoordinert hjelp fra flere tjenester, mens andre barn opplever å bli overført fra tjeneste til tjeneste, der ingen tar ansvar. NOU 2009: 22 presiserer dermed behovet for et helhetlig tjenestetilbud.

Faglig løft for PPT (2008-2012) initierte til et prosjekt som gikk ut på å to kommuner, som selv valgte hvordan det tverrfaglige samarbeidet skulle organiseres, skulle møte med to PP-rådgivere, tre lærere, rektor og en assistent annen hver uke (Moen, 2013).

Hensikten med prosjektet var å utvikle og forbedre det tverrfaglige samarbeidet mellom PPT og skolen (Moen, 2013). I denne sammenheng gjennomførte masterstudenter kvalitativ forskning for å synliggjøre prosjektdeltakernes opplevelse av prosjektet (Moen, 2013). Et resultat fra prosjektet viste at lærerne satt igjen med en opplevelse at PPT sin rolle i prosjektet var uklar, og at lærerne satt igjen som hovedaktøren, som måtte gjennomføre alt (Nilsson, 2012, s. 226-237, sitert i Moen, 2013). Et annet resultat fra prosjektet viste at lærerne hadde en forventning om å motta flere råd fra PP-rådgiverne (Fjellstad, 2012, sitert i Moen, 2013).

1.6 Tidligere forskning på bekymringsfullt skolefravær

I Kearney (2008) sin forskning kommer det frem at ungdommer med skolevegring og kronisk skolefravær står i fare for skolefracfall, kriminalitet, sosiale, økonomiske og psykiatriske problemer i voksenalder. Kearney (2008) skriver at det kan tenkes at elever som får hjelp av hjelpeapparatet, har mindre risiko for langvarige vansker. Dette samsvarer med SOU 2016: 94, som omhandler arbeid for å øke skolegangen til elever. Den svenske regjeringen ga forskere i oppgave å kartlegge fraværet i Sverige. Forskerne skulle analysere årsaker til fravær og foreslå tiltak mot skolefravær. I SOU 2016: 94 kommer det frem at det er viktig å bygge relasjoner mellom sosialtjenesten, familien og fritidsaktivitetene til eleven for å støtte elevens skolegang. Hvis elevene blir fanget opp på et tidlig tidspunkt, kan det forhindre at elevene avbryter skolegangen senere i studieløpet (SOU 2016:94).

I den Finske undersøkelsen, The VIP special support networks survey (Finnish National Agency for Education, 2020), delte skoleansatte deres meninger om elevenes

skoleoppmøte i perioden 2019-2020. Resultatet fra surveyen viser at over 4000 av de finske ungdomsskoleelevenes fravær påvirker læringsutbyttet deres negativt. Surveyen viser at 2-3 % av alle elevene med fravær hadde behov for tilpasninger i skolen, for å kunne delta og få dekt sitt læringsbehov (Finnish National Agency for Education, 2020). Informantene forteller at årsakene til skolefraværet ofte er sykdom, problemer i hjemmet og/eller sosiale problemer på skolen. Korona pandemien har også vært en faktor som har økt skolefraværet i Finland (Finnish National Agency for Education, 2020). Lærerne som deltok i studien, rapporterte at tverrfaglig samarbeid, individualisert utdanning og støtte til hjemmet var de tre beste måtene å håndtere skolefravær (Finnish National Agency for Education, 2020).

I Zubrick (2014) sin forskningsartikkel, *School attendance: Equities and inequities in growth trajectories of academic performance*, kommer det frem at den typiske australske ungdomsskoleeleven har 24 dager fravær i løpet av ett år. Resultatet fra datamaterialet viser at oppmøteprosenten fra barneskolen faller på ungdomskolen (Zubrick, 2014). Elever av foreldre med lav sosioøkonomisk status, hadde lavere oppmøte på skolen i gjennomsnitt. Zubricks (2014) studie viser at lavt oppmøte på skolen går utover de akademiske prestasjonene til elevene. Datamaterialet besto av grunnskole- og ungdomsskoleelever fra offentlige skoler i Vest-Australia. Den ferdige analysen inneholdt informasjon om ca. 420 000 studenter fra år 2008 til 2012 (Zubrick, 2014). 3,6 prosent av elevene i Norge mellom 6. trinn og 10.trinn rapporterer skolevegringsrelaterte grunner som årsak til sitt fravær (Strand, 2021). Havik hevder gjennom forskningsartikkelen, *Slik får skolevegrere lyst til å komme tilbake til skolen*, produsert av Universitetet i Stavanger (Strand, 2021), at disse elevene kan stå i fare for å utvikle skolevegring dersom de ikke får hjelp tidlig nok, eller ikke blir identifisert (Strand, 2021).

I en studie av Havik, Bru og Ertesvåg (2015) forskes det på skolens rolle i elevenes skolevegring. 5465 elever fra 6 til 10- trinn fordelt mellom 46 skoler deltok i undersøkelsen (Havik et al., 2015). Fraværet ble delt i fire kategorier; skulk, vegring, diffuse plager og sykdom. Diffuse plager ble av elevene oppgitt som årsak dobbel så mange ganger som sykdom (Havik et al., 2015). Et annet resultat fra studien viser at skolen og lærerne har stor påvirkning på skolevegringen. Tydelig klasseledelse, god

relasjon mellom elev-lærer og god relasjon mellom medelever, læringsstøtte og forutsigbarhet er viktige faktorer for å forhindre skolevegning (Havik et al., 2015).

1.7 Begrepsavklaring

Problemstillingen i oppgaven inneholder noen sentrale begrep som er relevant å avgrense. I denne delen av masteravhandlingen blir begrepene tverrfaglig samarbeid og bekymringsfullt skolefravær definert.

1.7.1 Tverrfaglig samarbeid

Meld. St.6 (2019-2020, s. 78) skriver at et godt tverrfaglig samarbeid handler om at ulike fagmiljøer arbeider sammen og ser tilbudet til barn og unge i sammenheng. Tverrfaglig samarbeid kan likevel defineres ulikt utfra konteksten til samarbeidet. Eksempler på dette kan være tverrprofesjonelt, tverrsektorielt og tverretatlig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 24). Tverrprofesjonelt samarbeid er samarbeid mellom ulike fagutdannede yrkesgrupper (Glavin & Erdal, 2018, s. 24). Tverretatlig samarbeid er samarbeid på tvers av etater (Glavin & Erdal, 2018, s. 24). Tverrsektorielt samarbeid er samarbeid på tvers av sektorer i kommunen (Glavin & Erdal, 2018, s. 24). Skotheim og Johannessen (2018) viser i tillegg til begrepene monofaglighet og transfaglighet. I begrepet monofaglighet ligger spesialisering i isolasjon (Skotheim & Johannessen, 2018, s. 20). Et eksempel på dette kan være spesialundervisning alene utført av en spesialpedagog, der kunnskapen og informasjonen ikke blir videreformidlet til øvrig skolepersonell (Skotheim & Johannessen, 2018, s. 20). Transfaglighet er sammenfallende med tverrfaglighet hvor fagmiljøer arbeider sammen, men vektlegger i tillegg en tydelig brukermedvirkning (Skotheim & Johannessen, 2018, s. 21). Bruker kan for eksempel være eleven selv eller elevens foresatte.

Denne masteravhandlingen legger Meld. St.6 (2019-2020) sin definisjon på tverrfaglig samarbeid til grunn: «Godt tverrfaglig samarbeid handler om at ulike fagmiljøer arbeider sammen og ser tilbudene til barn og unge i sammenheng» (Meld. St.6 (2019-

2020), s. 78). Det vil bli spesifisert når andre samarbeidsformer blir vist til i oppgavens diskusjonsdel.

1.7.2 Bekymringsfullt skolefravær

Det brukes flere begreper på bekymringsfullt skolefravær (Havik, 2018). Begreper som brukes er blant annet skolevegring, skulk, skolefobi, dokumentert fravær, udokumentert fravær og dropout (Havik, 2018, s. 24). Havik (2018) hevder at betegnelsene over kan oppfattes verdiladet. Det kan føre til at en får positive eller negative assosiasjoner til begrepene. Skolevegring kan knyttets til psykiatrien og dermed øke forståelsen og gi sympati for eleven. Skulk på den andre siden kan knyttes til kriminalitet og straff (Havik, 2018, s. 26).

I denne masteravhandlingen brukes begrepet bekymringsfullt skolefravær. Begrepet gir ingen årsak til fraværet og kan oppfattes mindre verdiladet (Rønhovde, 2021). Elever med et bekymringsfullt skolefravær er en heterogen gruppe, da det er mange grunner til at elever ikke går på skolen (Havik, 2018). Betegnelsen bekymringsfullt skolefravær kan derfor være et mer dekkende begrep for de mangfoldige grunnene til skolefraværet (Rønhovde, 2021).

2 Historisk perspektiv, politiske retningslinjer og lovverk

PPT og ungdomskolen ligger på et kommunalt nivå, og har felles retningslinjer slik som FNs barnekonvensjon, Salamancaerklæringen og opplæringsloven (Barne- og familiedepartementet, 1991; NOU 2009: 18; Opplæringsloven, 1998). PPT ble opprettet for å bistå skolene i arbeidet med inkludering og ivaretagelse av elever med særskilte behov (Fasting, 2018). I 2022 fikk vi også velferdstjenesteloven som påla velferdstjenestene i større grad å samarbeide (Samarbeid, samordning og barnekoordinator, 2021, § 15-8).

Dette kapittelet er delt inn i delkapitler. Kapittel 2.1, tar for seg PPT, og inneholder historiske trekk, lovverk og kvalitetskriterier. Kapittel 2.2, fremstiller deler av arbeidsoppgavene som inngår i lærerprofesjonen. Kapittel 2.3, tar for seg regler om tverrfaglig samarbeid. Kapittel 2.4, omhandler en skole for alle, og tar for seg inkluderingsprinsippet i skolen. Kapittel 2.4.1 gjør rede for lovverket om tidlig innsats. Kapittel 2.4.2 omhandler retningslinjer og lover ved bekymringsfullt skolefravær.

2.1 Pedagogisk psykologisk tjeneste

Fremveksten av PPT kan spores tilbake til opprettelsen av folkeskolen etter unionsoppløsningen i 1905 (Fasting, 2018, s. 32). Mot slutten av 1930-årene ble folkeskoleloven og normalplanene innført. Dette ble viktig for utviklingen av et mer likestilt norsk samfunn (Fasting, 2018, s. 32). Politikerens ambisjoner og krav var høye. Dette skapte utfordringer for en rekke elever, når det gjaldt skolens krav og forventinger til deres læringsutbytte (Fasting, 2018, s. 32).

For å løse elevens utfordringer, ble det innført lovendringer som resulterte i etablering av statlige spesialskoler og senere kommunal hjelpeundervisning (Fasting, 2018, s. 32). Dette resulterte i at det offentlige ble ansvarlig for opplæringen til elever med særskilte behov og funksjonsnedsettelse utenfor den ordinære skolen (Fasting, 2018, s. 32).

Skillet mellom ordinær skole og spesialskoler dannet behovet for en offentlig instans som kunne vurdere elevens læringsutbytte, anbefale og tilrettelegge for opplæringssituasjonen i spesialskolene (Fasting, 2018, s. 32). Pedagogisk-psykologisk rådgivningstjeneste ble etablert i 1959, og ble den offentlige instansen som skulle foreta

sakkyndigvurderinger av elevene med særskilte behov og hjelpe skolene (Fasting, 2018, s.32).

På 1970-tallet kom en ny endring i skolereformen, som førte til at spesialskolesystemet ble avskaffet. Elever som tidligere hadde fått undervisning på spesialskoler eller i kommunal hjelpeundervisning, skulle inn i den offentlige skolen (Fasting, 2018, s. 33). Dette skjedde som følge av endringer i grunnskoleloven mellom 1969 -1975, og innføringen av Mønsterplanen i 1974 (Fasting, 2018, s. 33). Dermed økte lærerens behov for støtte i grunnskolen. PPT ble knyttet tettere på den ordinære opplæringen, og mandatet ble endret fra å identifisere elever som ikke dro nytte av den ordinære opplæringen til å bidra i utviklingen i læringsmiljøet og organiseringen av skolen (Fasting, 2018, s. 33).

Meld. St. 6 (2019-2020, s. 12) viser til Norges deltakelse i prosjektet Country Policy Review and Analysis i regi av European Agency for Special Needs and Inclusive Education (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Prosjektet hadde blant annet til hensikt å undersøke om landene i Europa vektlegger forebyggende tiltak og tidlig innsats fremfor kompensierende tiltak (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Resultatet viser at Norge vektlegger tidlig innsats og forebyggende tiltak. Likevel benytter Norge seg av kompensierende tiltak, slik som spesialskoler og forsterkende avdelinger i nærskoler (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Spesialskoler og forsterkende avdelinger er skoler som kan bli anbefalt for elever med særskilte behov. Dette aktualiserer spørsmål om styringssignalene og nasjonale prioriteringer er i tråd med en inkluderende utdanning og praksis (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12).

I dag er PPT sitt mandat, i skolesammenheng, hjemlet i opplæringsloven (1998, § 5-6). Mandatet blir også vist til i flere stortingsmeldinger, slik som St. Meld. nr. 16 (2006-2007), Meld. St. 18 (2010-2011) og Meld. St. 20 (2012-2013). Alle viser til tjenestens todelte mandat. PPT skal hjelpe skolene med organisasjonsutvikling og kompetanseheving for å forbedre opplæringstilbudet til elever med særskilte behov. Tjenesten skal også utarbeide sakkyndig vurdering der loven krever det (Opplæringslova, 1998, § 5-6). PPT har som oppgave å bidra med systemarbeid i skolene, for å utvikle organisasjonen og øke kompetansen. Systemarbeidet kan rettes mot hele skolen eller spesifikke deler av organiseringen på avdelinger, trinn, klasser eller involvere tverrfaglig samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2022b). PPT sine

arbeidsoppgaver inkluderer blant annet å øke skolens kompetanse i å tilrettelegge for elever, og oppdage vansker tidlig. PPT kan også bidra med informasjon om andre aktuelle hjelpeinstanser og faglige og sosiale team (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Hesselberg og Tetzchner (2016, s. 15) hevder målet med pedagogisk -psykologisk arbeid er å støtte barn og unges læring i vid forstand. Hesselberg og Tetzchner (2016) operasjonaliserer målet ved å dele det inn slik: Arbeidet skal føre til bedring i barnets vansker og arbeidet skal være forebyggende mot vansker som kan oppstå på et senere tidspunkt, både for enkeltelever og elevgruppen (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 15). Likevel er det ingen formelle kompetansekrav for ansettelse i PPT, og det ser heller ikke ut til at det blir det i forslag til ny opplæringslov (Prop. 57 L (2022-2023)). Utdanningsdirektoratet (2022) har utarbeidet fire kvalitetskriterier for PPT. Kriteriene er:

1. PPT er en faglig kompetent tjeneste.
2. PPT skal være tilgjengelig, og medvirke til sammenheng og helhet.
3. PPT skal arbeide forebyggende.
4. PPT skal bidra til tidlig innsats (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

PPT sine arbeidsoppgaver er varierte og brede. Arbeidsoppgavene inneholder blant annet utredning, utarbeidelse av sakkyndigvurdering, tilbakemeldinger, veiledning, rådgivning og tverrfaglig samarbeid (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 37). I en tidsbruksstudie av Bræin (1991, sitert i Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 37), kommer det frem at nesten halvparten av PP-rådgiverens arbeidstid ble brukt til drøfting, intern planlegging, sakkyndige uttalelser, forberedelser og rapportutvikling. Dette funnet ble undersøkt igjen av Cameron et al., (2011, sitert i Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 37), som fant lignende tidsfordeling. Dette er en gammel studie, men kan være aktuell å ha med, da forskning gjennomført av Anthun og Manger (2007) viser til at PPT som organisasjon kjennetegnes av stor arbeidsbelastning og gjennomtrekk av fagpersoner (Anthun & Manger, 2007). Fremdeles har vi i Norge avgrenset kunnskap om hva som er PPT sine utfordringer knyttet til tverrfaglig samarbeid (SpedAims ved UiO, 2023), og derfor er blant annet SpedAims ProCip et pågående forskningsprosjekt som tar for seg nettopp dette og hva som kjennetegner det tverrfaglige samarbeidet som PPT er delaktig i (SpedAims ved UiO, 2023).

2.2 Lærerprofesjonen

Et avgjørende premiss for at målene og tiltakene som settes i skolen skal kunne iverksettes, er lærerne (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). I opplæringsloven (1998, § 1-1) kommer skolens overordnede mål frem, og dermed lærerens arbeidsoppgaver (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998, § 1-1) fremmer blant annet dannelse av eleven, kunnskapsutvikling, kompetanse om samfunnet, respekt for menneskeverd og nestekjærlighet. I St Meld. nr.11 (2008-2009), kommer det frem at det stilles høye forventinger til lærerne. Lærerne skal vurdere elevenes læringsutbytte i alle fag og styrke elevens faglige utvikling, mer enn tidligere (St. Meld. 11 (2008-2009), s. 13). For å styrke lærernes kompetanse, ble lærerutdanningen fra høsten 2017 5-årig (Kunnskapsdepartementet, 2017). Stensig (2022) viser til at assistenter uten kompetansekrav blir brukt som vikar for undervisningspersonalet i skolen og at dette fører til at undervisningen blir svekket. Den største påvirkningskilden på elevens skoleprestasjoner, foruten eleven selv og hjemmet, er læreren. Relasjonen mellom lærer-elev er derfor av betydning (Meld. St. 11 (2008-2009), s. 13). Læreren har ansvar for at relasjonen er god og skal være i stand til å se om eleven trenger mer faglig støtte (St. Meld. 11 (2008-2009), s. 13).

2.3 Tverrfaglig samarbeid

Skolens personal er blant den største faglige brukeren av PPT, og en viktig samarbeidspart (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 36). Skolen bruker PPT til kompetanseoppbygning, veiledning og organisasjonsutvikling (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 36).

Etter loven skal PPT, skolen, skolefritidsordninger og andre tjenester samarbeide om enkelt elever og sikre at hverandres oppgaver blir gjennomført etter lover og forskrifter (Opplæringslova, 1998, § 15-8). Når det er av behov for fordeling av ansvar og ivaretagelse av ansvar, kan tjenestene behandle personopplysninger (Opplæringslova, 1998, § 15-8).

Endringslov til velferdstjenestelovgivningen (Samarbeid, samordning og barnekoordinator, 2021, § 15-8) pålegger kommunen å samarbeide med PPT, skolen og

skolefritidsordninger i større grad enn tidligere, dersom det er nødvendig for at eleven skal få et helhetlig tjenestetilbud. I opplæringsloven § 15-8 (1998) blir kravet til samarbeid lovfestet. PPT, skolen og skolefritidsordninger skal samarbeide med andre tjenester som kommunale, fylkeskommunale og statlige- og private tjenester dersom det er av behov for at eleven skal få et helhetlig tjenestetilbud.

2.4 En skole for alle

For at en skole skal være for alle, tar Meld. St.6 (2019-2020, s. 10) opp betydningen av at kommuner og fylkeskommuner jobber målrettet for tidlig innsats og inkludering, slik at alle elever kan gjennomføre opplæringen. Elever mellom 6-16 år har en rett og en plikt til grunnskoleopplæring etter opplæringsloven § 2-1 (1998). Det er kun gjennom sakkyndigvurdering fra PPT og samtykke fra foresatte en elev kan bli fritatt fra deler av eller hele opplæringsplikten (Opplæringslova, 1998, § 2-1).

Inkludering handler om at alle elever skal oppleve å være endel av felleskapet i skolen (NOU 2009: 18). Salamanca-erklæringen viser til at inkludering også omhandler at utdanningssystemene tar hensyn til elevens varierende behov, forutsetninger og evner (NOU 2009: 18). Elevene skal føle seg betydningsfulle, trygge og gis mulighet til medvirkning (Meld. St. 6 (2019-2020, s. 11). Faanessen et al. (2022) hevder elevmedvirkning er viktig for demokratiforståelsen. Dette blir også fremhevet i opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Elever har forskjellige evner og forutsetninger. Det kan derfor være behov for tilrettelegging i den ordinære opplæringen, eller i tilbud utenfor den ordinære opplæringen (Meld. St. 6 (2019-2020, s. 11). Tilpasset opplæring ble lovfestet i opplæringsloven § 1-3 (1998). Dersom skolen ikke klarer å tilpasse opplæringen til eleven, kan eleven ha rett på spesialundervisning ifølge opplæringsloven § 5-1 (1998). Denne loven fastslår at alle elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning. Det er PPT som i en sakkyndig vurdering avgjør om eleven har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 5-1; Tveitnes, 2018). I Prop. 57 L (2022-2023) kommer det frem at departementet foreslår å endre betegnelsen på spesialundervisning i opplæring til individuelt tilrettelagt opplæring.

Tveitnes (2018, s. 246) tar i sin doktoravhandling opp at PPT sin sakkyndighetskunnskap er satt sammen ved et actant-hierarki, der eksperterers kunnskap og teknologi er plassert øverst, og elevens og foresattes kunnskap nederst. Tveitnes (2018, s. 246) hevder at dette føre til begrensinger i elevens mulighet til medvirkning. Tveitnes (2018, s. 246) argumenterer for at PPT opererer innenfor medisinsk-psykiatrisk imiterende diskurs, som kan føre til at grunnskolelærere blir usikre på egen kunnskap om elever med vansker (Tveitnes, 2018, s. 246). Dette kan føre til at sakkyndighetskunnskapen bidrar til negative forventninger og mangel på mestring både for lærerne og elevene, noe som står i kontrast med ønske om en inkluderende og likeverdig opplæring (Tveitnes, 2018, s. 246).

Norge har skrevet under på Salamanca-erklæringen av 1994 (NOU 2009: 18). Salamanca-erklæringen forplikter Norge til å jobbe for et utdanningssystem som tar hensyn til og tilrettelegger for elevens varierende forutsetninger, evner og behov (NOU 2009: 18). Haug (2023) stiller spørsmål ved hvorfor vi først nå, nesten tretti år etter undertegnelsen av Salamanca-erklæringen, blir gjort mer oppmerksom på at inkluderingsprinsippet i skolen og barnehagen ikke er tilfredsstillende (St. Meld. 6 (2019-2020), sitert i Haug, 2023). Haug (2023) hevder den ikke tilfredsstillende inkluderingspraksisen i barnehagen og skolen har pågått lenge. Haug (2023) skriver at formuleringen av begrepet inkludering ikke har vært tydelig nok, og oppfattes mer symbolsk, heller enn reelt. Meld. St. 21 (2016-2017) tar opp at skolene i Norge er preget av store forskjeller. Det er forskjeller mellom klasserom i samme skole og skoler i samme kommuner. Det samme kommer frem om PPT i rapporten fra Nordlandsforskning (Andrews & Hustad 2022). Det finnes ingen nasjonal oversikt over hvordan PPT er organisert i Norges fylkeskommuner eller kommuner (Andrews & Hustad, 2022, s. 14). Likevel viser tidligere forskning at forskjellene er store (Andrews & Hustad, 2022, s. 14).

I opplæringsloven kapittel 9A - Elevene sitt skolemiljø (1998), blir blant annet krav til et trygt og godt skolemiljø, det fysiske miljøet i skolen og elevens deltakelse i arbeidet med skolemiljøet, lovfestet. Ifølge opplæringsloven § 9A-2 (1998), har alle barn rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel, helse og læring. Dersom det er

mistanke om at eleven ikke har et trygt og godt skolemiljø eller eleven selv forteller det, skal skolen så langt det fins egne tiltak i skolene, sørge for at det blir innvilget (Opplæringslova, 1998, § 9A-4). Hvis skolen ikke innvilger tiltak for elevens skolemiljø etter saken er tatt opp med skolens rektor, kan foresatte eller eleven selv melde saken til statsforvalter for vurdering (Opplæringslova, 1998, § 9A-6).

2.4.1 Tidlig innsats

Tidlig innsats er pålagt ved lov i opplæringsloven (1998, § 1-4) for elever fra 1. til 4. trinn innen lesing, regning og skriving. Meld. St. 6 (2019-2020) viser til flere tiltak for å styrke tidlig innsats gjennom hele skoleløpet, inkludert forslag om tydeliggjørelse av PPTs oppgaver knyttet til forebyggende arbeid (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Utdanningsdirektoratet (2022) viser til flere punkt om hvordan PPT kan bidra innenfor tidlig innsats i skolen, inkludert avklaring av roller, ansvar og hva tidlig innsats innebærer. PPT skal, sammen med skolen, bidra til at tiltak raskt blir iverksatt når barn og unge blir henvist, og ha kunnskap om andre nødvendige instanser, dersom det er behov for mer faglig kunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2022). Bjørnsrud og Nilsen (2022) fremmer at tidlig innsats også skal gjøre slik at flere elever gjennomfører opplæringen.

Regjeringen vurderer flere endringer i regelverket for å fremme tidlig innsats, deriblant innføring av en oppfølgingsplikt av elever med høyt skolefravær i grunnskolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 117).

2.4.2 Regler ved bekymringsfullt skolefravær

Per i dag, er det ingen lovpålagt oppfølgingsplikt av elever med bekymringsfullt skolefravær, men regjeringen vurderer å innføre oppfølgingsplikten (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 117).

Flere kommuner i Norge har utviklet veiledere som gir retningslinjer for forebygging og håndtering av bekymringsfullt skolefravær (Hammerich & Bjørgan, 2022; Regelverks tolkninger fra Udir, 2023). Veilederne kan fungerer som et rammeverk, men det er ikke pålagt kommunene i Norge å ha veiledere for bekymringsfullt skolefravær.

I forskrift til opplæringslova § 3-38 (2006) kommer det frem at alt fravær fra og med 8. trinn skal føres på elevens vitnemål på 10. trinn. Elever har krav på å få fjernet opp til 10 dager av fraværet sitt hvert skoleår, dersom fraværet er av helsemessige årsaker eller det har vært innvilget permisjon.

Regjeringen har sendt tildelingsbrev til Udir med oppdrag for 2022-27 om fraværet i grunnskolen og på videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2022). Oppdraget innebærer oversikt over fravær i skolen, utredning og forslag for bedre nasjonal statistikk over fravær og utredning av endring i fraværsreglene (Kunnskapsdepartementet, 2022). Bakgrunnen til oppdraget bunner blant annet i mangel på aggregerte tall på elevers fravær fra 1. til 9. trinn. Grunnet elevers rett til å kunne fjerne 10 fraværsdager hvert skoleår, kan også statistikken som forekommer om fraværet fra elevers vitnemål være unøyaktig og øke behovet for bedre rammeverk (Kunnskapsdepartementet, 2022).

3 Teori og sentrale perspektiv

Problemstillingen søker svar på hvilke erfaringer PP-rådgivere har fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Det er mye litteratur om tverrfaglig samarbeid, men vanskelig å finne litteratur som tar for seg teori om tverrfaglig samarbeid i skolen (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 22; Malmberg- Heimonen et al., 2020). Dette kapittelet presenterer Lauvås & Lauvås (2004) sin sammenfatning av tidligere forskning og teori, som utgjør de teoretiske perspektivene på tverrfaglig samarbeid, Ødegård (2016) sin PINCOM-modell, Glavin og Erdals (2018) suksesskriterier for tverrfaglig samarbeid og deres dialogmodell, Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell og Kvello (2015) og Havik (2018) sine perspektiv på risiko- og beskyttelsesfaktorer.

3.1 Teoretiske perspektiv på tverrfaglig samarbeid

Lauvås og Lauvås (2004) presenterer teoretiske perspektiv på tverrfaglig samarbeid. I denne oppgaven blir det sosialpsykologiske perspektivet, organisasjonsperspektivet og kunnskapssosiologiske perspektivet presentert (Lauvås & Lauvås, 2004). Perspektivene Lauvås og Lauvås (2004) tar opp bygger på en sammenfatning av tidligere forskning og teori (Lauvås & Lauvås, 2004). De valgte teoretiske perspektivene er interessant å se i forhold til funnene i analysen knyttet opp mot organiseringen av det tverrfaglige samarbeidet med lærere, men også rollefordelingen og ansvarsavklaringen i det tverrfaglige samarbeidet.

3.1.2 Kunnskapssosiologisk perspektiv og fellesforståelse

Det kunnskapssosiologiske perspektivet omhandler hvordan kunnskap blir utviklet, og hvorfor forskjellige miljøer utvikler ulik virkelighetsforståelse (Lauvås & Lauvås, 2004).

I det kunnskapssosiologiske perspektivet tar Lauvås og Lauvås (2004, s. 128) for seg hvorvidt profesjonene tilegner seg så ulike kunnskap gjennom sosialiseringen i yrket og

utdannelsen, at virkelighetsforståelsen og tenkemåten mellom fagfeltene blir så stor at det skaper problemer for det tverrfaglige samarbeidet.

Lauvås og Lauvås (2004, s. 146) påpeker at utdanning, yrkeserfaring og yrkesroller har en innvirkning på dannelsen av menneskers verdier, normer og syn på virkeligheten.

Disse faktorene kan bli tydelige i tverrfaglige samarbeid, der fagpersoner kan vektlegge forskjellige elementer og arbeidsmetoder (Lauvås & Lauvås, 2004). For å forstå og arbeide effektivt med andre fagpersoner, viser Lauvås og Lauvås (2004) til viktigheten av flere tverrfaglige utdanningsprogram og praksisplasser. Dette kan gi mulighet for tverrfaglig samarbeid, utveksling av kunnskap og perspektiver, økt forståelse og respekt for andres tenkemåter og forståelsesrammer, alt dette kan være vanskelig å forholde seg til, uten tidligere erfaring og kunnskap (Lauvås & Lauvås, 2004).

Willumsen (2009) hevder at det er viktig at de involverte i samarbeidet er bevisst sin egen kunnskap, nødvendigheten av kunnskapen og tjenesten. Likeså påpeker Willumsen (2009) behovet for respekt i tverrfaglig samarbeid. Respekt for hverandres kunnskap og tjenester. Dette skriver han er av betydning for å sikre god kvalitet på tverrfaglig samarbeid, men også for å stimulere til faglig utvikling og fellesforståelse (Willumsen, 2009).

3.1.3 Sosialpsykologisk perspektiv

I det sosialpsykologiske perspektivet er rolleteorien sentral. Teorien tar blant annet for seg rolleforventningene i samfunnet. Både forventningene en har til andres roller og sin egen. Alle med en rolle i samfunnet er, etter Lauvås og Lauvås (2004), normsendere og normmottakere. En rolleinnhaver har til en vissgrad frihet til å utforme sin egen rolle, men samarbeidspartnere vil ha ytre forventninger til hva rollen innebærer. Rommetveit (1953; sitert i Lauvås & Lauvås, 2004) omtaler forventningene til rollene som det «sosiale trykk». Lauvås og Lauvås (2004) hevder det sosiale trykket kan oppleves tungt når forventningene en har til seg selv og samarbeidspartene spriker. I situasjoner der rolleforventningene ikke blir innfridd, hevder Lauvås og Lauvås (2004) at rolleinnhaveren kun har tre muligheter for å løse konflikten: 1) En kan beholde sin egen opplevelse av rollen, og jobbe for at andre tilpasser seg. 2) Det sosiale trykket gjør at en gir etter for andres forventninger til rollen, og tilpasser seg situasjonen. 3) En

fjerner seg fra situasjonen, og gir opp å finne en akseptabel forståelse av rollen. Mulighet to kan for rolleinnhaveren oppleves som en trussel for egne idealer og føre til at en trekker seg ut av samarbeidet. Lauvås og Lauvås (2004) hevder det er en vanlig problemstilling som kan føre til at nødvendige samarbeidsparter faller bort. For å få til et tverrfaglig samarbeid fremmer Lauvås og Lauvås (2004, s. 74) betydningen av at identitetene til fagpersonene vedlikeholdes og aksepteres. Dette kan føre til større mangfold i det tverrfaglige samarbeidet (Lauvås & Lauvås, 2004). Kunnskapen om samarbeidspartenes rolle, er ofte mangelfull. Det er derfor av betydning med avklaring av rolleforventninger (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 78).

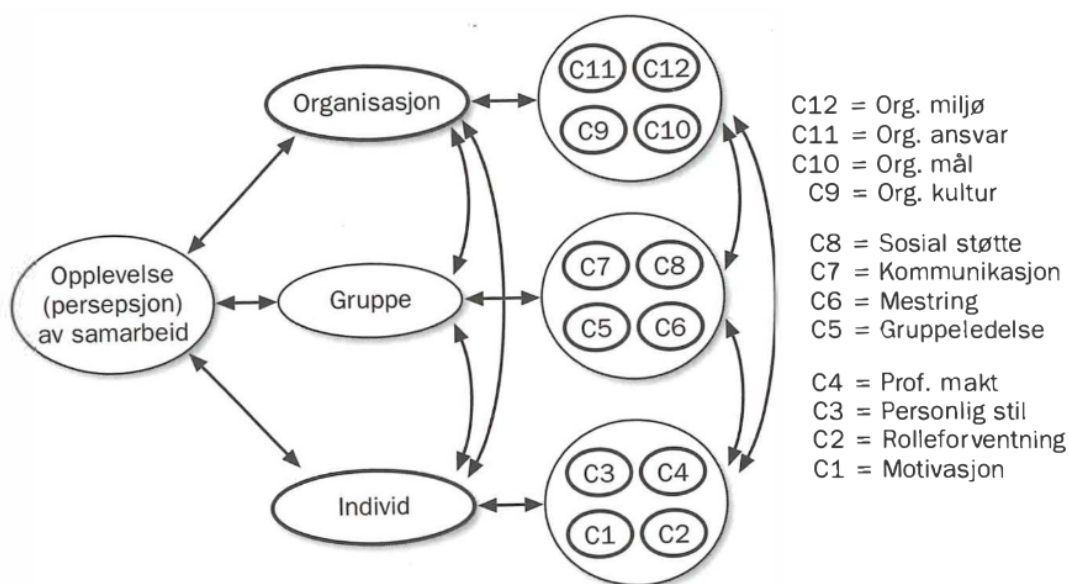
3.1.4 Organisasjonsperspektivet

Innenfor organisasjonsperspektivet blir elementer knyttet opp til organisasjoners mål, maktsenter og organisasjonsutvikling tatt opp (Lauvås & Lauvås, 2004). Organisasjoners formål er knyttet opp mot organisasjonens intensjon. I denne sammenheng er skolen og PPT offentlige organisasjoner hvor politiske forhandlinger, kompromisser, lover og/eller forskrifter forklarer organisasjonens formål og hva de ansatte skal etterstrebe (Lauvås & Lauvås, 2004). I organisasjoner kan en skille mellom faktiske og offisielle mål. Offisielle mål er skriftlig nedfelt og offentlige. De offisielle målene er sjeldent presis, noe som kan gjøre det nødvendig å tolke og operasjonalisere målene, slik at de blir gjennomførbare for organisasjonen (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 116). Faktiske mål kan defineres som organisasjonens private mål. Lauvås og Lauvås (2004) hevder de faktiske målene kan gjøre det utfordrende for andre fag fellekap å vite hvordan organisasjonen faktisk jobber, og dermed hvor store eller små forskjeller det er i det tverrfaglig samarbeidet. Makt og innflytelse innad i en organisasjon, er også sentralt i organisasjonsperspektivet (Lauvås & Lauvås, 2004). Ledere blir ofte de formelle ansvarlige i tverrfaglige samarbeid (Lauvås & Lauvås, 2004). Lauvås og Lauvås (2004) hevder at det ikke burde være en selvfølge at lederne er de ansvarlige. Tverrfaglig samarbeid burde ledes etter kyndighet, ikke myndighet (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 123). Lauvås & Lauvås (2004) presiserer at den fagpersonen som har mest kunnskap om situasjonen og kontakt med de involverte, også bør være koordinator, møteleder og initiativtaker.

Tverrfaglig samarbeid kan innebære organisasjonsutvikling og forandring. Forandring kan oppleves som truende, angstfremkallende, men også spennende og nødvendig (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 125).

3.2 PINCOM- modellen

Ødegard (2016) har utarbeidet PINCOM- modellen (Perception of interprofessional collaboration model). PINCOM-modellen tar utgangspunkt i hva tverrfaglig samarbeid handler om og hvordan fenomenet kan forstås (Ødegard, 2016, s. 120). PINCOM-modellen er tatt med i teorien for å gi flere vinklinger på hvordan en kan forstå tverrfaglig samarbeid, noe som kan gjøre det mulig å svare på problemstillingen.



Figur 1. Opplevelse/konstruksjoner av samarbeid på tre nivåer. Fra *Tverrprofesjonelt samarbeid. Et samfunnsoppdrag*. (s.121), av E. Willumsen & A. Ødegård, 2016, Universitetsforlaget.

PINCOM-modellen blir visualisert over med tre nivå for tverrfaglig samarbeid: Organisasjon, gruppe og individ. Innenfor hvert av nivåene er det plassert fire begreper, som har til hensikt å vise hvordan tverrfaglig samarbeid kan forstås innenfor nivåene

(Ødegard, 2016, s. 120). Modellen visualiserer også samspillet mellom nivåene og begrepene. Begrepene i PINCOM modellen er følgende:

- 1) Motivasjon: Ødegård (2016) tar opp at samarbeidspartene kan ha ulik motivasjon for å delta i det tverrfaglige samarbeidet, noe som kan medføre konsekvenser. Motivasjonen kan bunne i arbeidsmiljøet, økonomi eller opplevelsen av hvor meningsfullt det tverrfaglige samarbeidet er (Ødegård, 2016, s. 121).
- 2) Rolleforventninger: Samarbeidspartene vil ha ulike forventninger til andres og egen rolle (Ødegard, 2016, s. 121). Dersom rollene ikke er avklart, kan en konsekvens være at samarbeidspartene arbeider parallelt (Ødegård, 2016, s. 121). Ødegård (2016) eksemplifiserer dette ved spørsmålene: Hvem har kontakt med foresatte? Hvem skal bidra i tiltakene som blir iverksatt? Uavklart rollefordeling kan føre til rollekonflikter, hvor samarbeidspartene prøver å bli kvitt arbeidsoppgaver eller prøver å få arbeidsoppgaver (Ødegård, 2016, s. 121).
- 3) Personlig stil: Personlig stil og kjemi kan påvirke kvaliteten på hvor godt en samarbeider (Ødegård, 2016, s. 122). En kan i liten grad påvirke hvem en skal samarbeide med, og er til en viss grad prisgitt samarbeidspartene en møter (Ødegard, 2016, s. 122).
- 4) Profesjonell makt: Dette begrepet omhandler profesjonens status i samfunnet. Bråten (2004, sitert i Ødegård, 2016, s. 122), hevder det er modellmakt mellom profesjonelle. Det begrunnes ved profesjonelles valg av fagbegreper i det tverrfaglige samarbeidet (Ødegård, 2016, s. 122). Et eksempel på dette kan være hvis en PP-rådgiver anvender avansert fagterminologi i møte med lærer.
- 5) Gruppededelse: Gruppededelse omhandler blant annet å motivere sine ansatte og koordinere arbeid slik at organisasjonens mål kan oppnås (Kaufman & Kaufman, 1998, sitert i Ødegård, 2016, s. 122). En kan anta at ledere og profesjonelle i ulik grad mener gruppededelse er en sentraldel av tverrfaglig samarbeid (Willumsen, 2006, sitert i Ødegård, 2016, s. 122).
- 6) Mestring: Mestring omhandler samarbeidsdeltakerens opplevelse og tro på tiltakene og målet for det tverrfaglige samarbeidet (Ødegård, 2016, s. 122).

- 7) Kommunikasjon: Raivola (1997, sitert i Ødegård, 2016, s. 123) hevder kommunikasjon er avgjørende i tverrfaglig samarbeid. Det sentrale i kommunikasjon er etter, Raivola (1997, sitert i Ødegård, 2016, s. 123), betydningen av kvaliteten på tilbakemeldinger og støtte i gruppen.
- 8) Sosial støtte: Det er av betydning at samarbeidspartene opplever sosial støtte i det tverrfaglig samarbeidet, etter Dallner (1997, sitert i Ødegård, 2016, s. 123). Abramson og Mizrahi (1996, sitert i Ødegård, 2016, s. 123) tar opp at det er usannsynlig at profesjonelle mottar stor grad av sosial støtte i tverrfaglig samarbeid, noe som kan føre til at samarbeidsparter trekker seg.
- 9) Organisasjonskultur: Samarbeidspartenes organisasjonskultur blir tatt med inn i det tverrfaglige samarbeidet (Ødegård, 2016, s. 123). Ødegård (2016) tar opp at organisasjonskulturer i varierende grad kan ha positive eller negative holdninger til tverrfaglig samarbeid. Dette er noe som vil vise seg i det tverrfaglige samarbeidet, gjennom ønske om møter, kontakt og ansvar (Ødegård, 2016, s. 123).
- 10) Organisasjonsmål: Organisasjoner kan ha ulike mål for det tverrfaglige samarbeidet, men det kan også forekomme tverrfaglige samarbeid hvor målene ikke er avklart. Dette er faktorer som kan gjøre det tverrfaglige samarbeidet utfordrende (Ødegård, 2016, s. 123).
- 11) Organisasjonsansvar: Samarbeidspartene vil ha ulike mandat, lover og forskrifter de må holde seg til. Dette kan påvirke hensyn samarbeidspartene må ta (Ødegård, 2016, s. 124).
- 12) Organisasjonsmiljø: Forhold utenfor organisasjonene kan legge begrensninger og muligheter inn i det tverrfaglige samarbeidet (Ødegård, 2016, s. 124). Dette kan være økonomiske forhold, ressurser og organisasjoners personal stabilitet (Ødegård, 2016, s. 124).

3.3 Suksesskriterier

Litteratur om tverrfaglig samarbeid har ofte et fokus på faktorer som hemmer tverrfaglig samarbeid (Lauvås & Lauvås, 2004; Ødegård, 2016). Glavin og Erdal (2018, s. 42) har gjennom egne erfaringer og tidligere litteratur utarbeidet kriterier de mener er av

betydning for et vellykket tverrfaglig samarbeid. De har valgt å kalle det suksesskriterier. Kriteriene er:

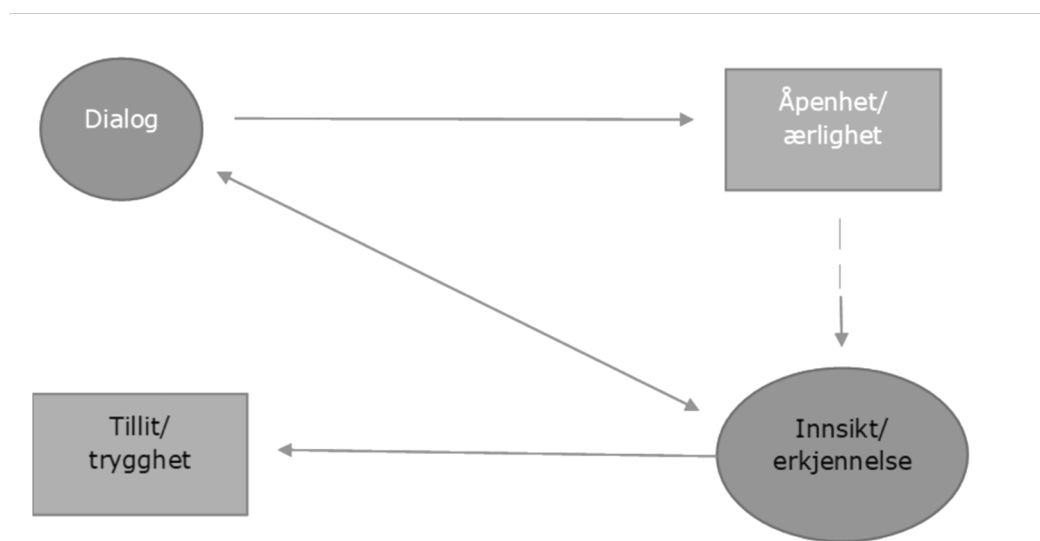
- 1) Forankring/system: For at et tverrfaglig samarbeid skal bestå, kan det ikke være knyttet opp til enkeltpersoner. Det tverrfaglige samarbeidet må være forankret i kommunens planer, slik at ledelsen alltid er involvert. Det kan også med fordel være en felles plan for det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 43).
- 2) De involverte har felles målsetting: Målet for det tverrfaglige samarbeidet må alltid være barnets beste. Felles målsetting kan gjøre det lettere å finne felles strategier og metoder. Partene bør være bevisst hva de ønsker å oppnå med det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 43).
- 3) Realistiske forventinger til samarbeidet: Partene må evne å være selvkritisk, og se hva andre kan bidra med i det tverrfaglige samarbeidet. Kunnskap om hverandres fagområder er en fordel (Glavin & Erdal, 2018, s. 43).
- 4) Nytte: Det tverrfaglige samarbeidet må oppleves som nyttig for de involverte. Det tverrfaglige samarbeidet blir da meningsfullt (Glavin & Erdal, 2018, s. 43).
- 5) Nødvendighet: Det må foreligge en fellesforståelse mellom samarbeidspartene om hva som er viktig og hvordan oppgaven skal løses (Glavin & Erdal, 2018, s. 43).
- 6) Respekt: Det må være gjensidig respekt mellom samarbeidspartene. (Glavin & Erdal, 2022, s. 44).
- 7) Trygghet: Samarbeidspartene må være trygge i gruppen for å klare å yte (Glavin & Erdal, 2018, s. 44).
- 8) Kunnskap om hverandres tjenester/organisasjon: Samarbeidspartene må ha kunnskap om hverandres roller og ansvar (Glavin & Erdal, 2018, s. 45).
- 9) Tillit: Samarbeidspartene må ha tillit til hverandre. Tilliten kommer gjennom åpenhet, respekt og redelighet (Glavin & Erdal, 2018, s. 45).
- 10) Kompetanse: Partene i samarbeidet må i tillegg til fagkompetanse, ha felles kompetanse og verdigrunnlag (Glavin & Erdal, 2018, s. 45).
- 11) Faktorer som påvirker gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet: Det tverrfaglige samarbeidet bør foregå nært brukeren. Regelmessig kontakt og

ansvarsfordeling mellom samarbeidspartene er av betydning (Glavin & Erdal, 2018, s. 45).

3.4 Kommunikasjon

Glavin og Erdal (2018) mener kunnskap om kommunikasjon er grunnleggende for å lykkes med tverrfaglig samarbeid. Erfaringer, kunnskap, motivasjon og holdninger påvirker hvordan en går inn i dialoger og det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018, s. 64). Individuelle faktorer som menneskers virkelighetsforståelse, verdier, normer og erfaringer kan påvirke det tverrfaglige samarbeidet og er nødvendig å forstå for å finne virksomme mekanismer som fremmer godt samarbeid (Glavin & Erdal, 2018, s. 64).

Glavin og Erdal (2018) har utarbeidet en modell de kaller dialogmodellen.



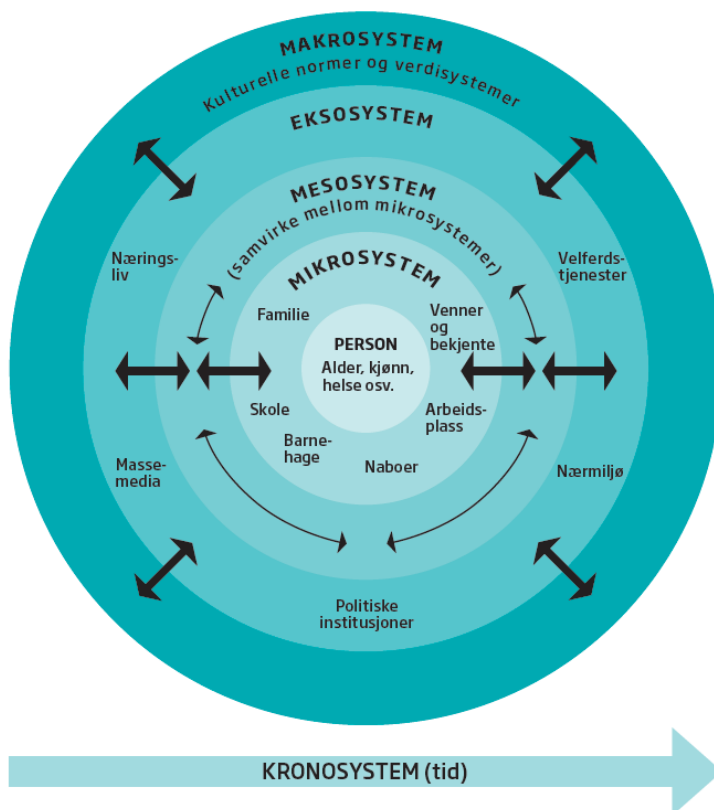
Figur 2. Dialogmodellen. Fra *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og ungdom i kommune- Norge* (s.65), av K. Glavin & B. Erdal, 2018, Kommuneforlaget.

Modellen over visualiserer dialogmodellen. Modellen har til hensikt å vise kunnskapsutvikling i samarbeid for å oppnå tillit og trygghet. Partene må være åpen og ærlig mot hverandre. De må også utvikle selvinnsett og erkjennelse (Glavin & Erdal, 2018, s. 65).

3.5 Bronfenbrenners bioøkologiske modell og helhetsperspektivet

Bronfenbrenner (1979) utviklet den utviklingsøkologiske modellen, som i senere utgivelser blir omtalt som den bioøkologiske modellen (Bronfenbrenner & Fink, 1980; Bronfenbrenner, 2005). Teorien omhandler beskrivelser og forklaringer på hvorfor og hvordan menneskers omgivelser spiller en vesentlig rolle i utviklingen.

Bronfenbrenners (1979) teori kan gi muligheten til å oppnå en helhetlig forståelse av det tverrfaglige samarbeidet, da det kan sees i sammenheng med arbeidsplasser og overganger fra eget profesjonelt felt og til tverrfaglig samarbeid med andre fagfelleskap.



Figur 3 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Fra «Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen», av Helsedirektoratet, 2015 (<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>).

Teorien blir visualisert over. Modellen viser flere systemer som sirkler rundt personen i sentrum. Systemene er mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet, makrosystemet og kronosystemet. Den bioøkologiske modellen gir muligheten til å få en helhetlig forståelse for menneskers utvikling ved å vise hvordan miljøfaktorene i mikro- meso- ekso og -makrosystemene henger sammen og påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979; Helsedirektoratet, 2015).

3.5.1 Mikrosystemet

Mikrosystemet er det innerste miljøet i den bioøkologiske modellen (Jf. Figur 3). I følge Bronfenbrenner (1979, s. 22) er mikrosystemet hvor barnet eller den voksne som utvikles opplever aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner med sin nærmeste sirkel. Sirkelen består av familien, venner, skolen, barnehagen, arbeidsplass og naboer. En sentral faktor ved mikrosystemet er at interaksjonene er opplevd av barnet eller den voksne (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner (1979; sitert i Kvello, 2013, s. 151) betegner endringene vi opplever i livet som økologiske overganger. Økologiske overganger kan blant annet være skolestart. Hvis barnet mestrer sitt nye mikrosystem, vil det ha positiv effekt på utviklingen. Derimot er det også en fare for å mislykkes i overgangene mellom systemene (Bronfenbrenner, 1979, sitert i Kvello, 2013, s. 151). En økologisk felle innebærer at barnet blir plassert inn i et system som ikke er tilpasset deres behov eller forutsetninger. Skolen kan være en økologisk felle for noen barn (Bronfenbrenner, 1979, sitert i Kvello, 2013, s. 152).

3.5.2 Mesosystemet

For barnets beste er det nødvendig at deltakeren i mikrosystemet har en positiv og tett relasjon. Partene bør også etter Bronfenbrenner (1979), ha kunnskap om hverandre. Samspillet mellom deltakerne i mikrosystemet kaller Bronfenbrenner for mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Et eksempel på dette kan være skole-hjem samarbeid og samarbeidet mellom skolen og PPT.

3.5.3 Eksosystemet

Eksosystemet er blant annet politiske institusjoner, næringsliv, media, og velferdstjenester (Helsedirektoratet, 2015). Barnet er ikke en aktiv deltaker i eksosystemet, men kan bli påvirket av hva som skjer i systemet innenfor sitt mikro-og mesosystem (Bronfenbrenner, 1979). Et eksempel på dette kan være foreldres arbeidsplass, skolens ressurser og hvordan samarbeidet mellom skolen og PPT utfolder seg.

3.5.4 Makrosystemet

Makrosystemet blir definert av Bronfenbrenner (1979, s.26) som de konsekvente rammeverkene som er eller burde være i mikro-meso- og eksosystemene. Dette kan være lovverk, kultur, ideologi, normer og verdisyn i samfunnet (Bronfenbrenner, 1979; Helsedirektoratet, 2015).

3.5.5 Kronosystemet

Kronosystemet ble lagt til i den siste versjonen av den bioøkologiske modellen av Bronfenbrenner (2005, sitert i Helsedirektoratet, 2015). Systemet omhandler tid, og hvordan livshendelser hos individet kan påvirke utviklingen og systemene som synliggjøres i figur 3 (Helsedirektoratet, 2015). Et eksempel på dette kan være hvordan en ny opplæringslov i løpet av barnets skolegang kan påvirke utviklingen.

3.5.6 Tidlig og helhetlig hjelp

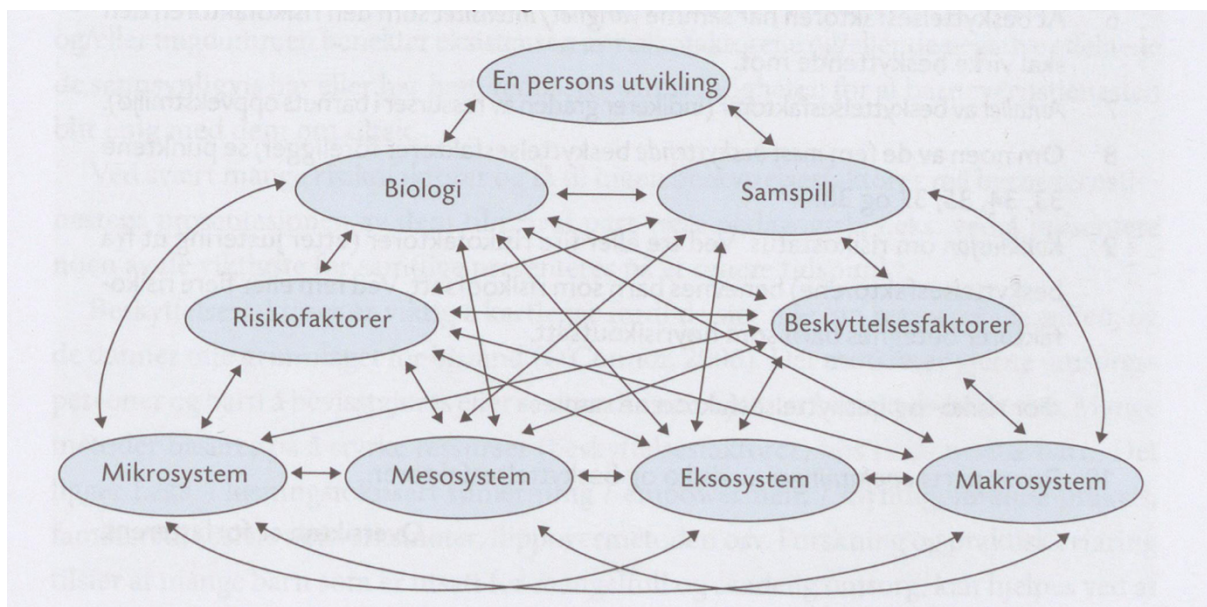
Tverrfaglig samarbeid gir muligheten til å kunne sette inn tiltak og vurdere tiltakene på et tidlig tidspunkt (Glavin & Erdal, 2018, s. 23). Tverrfaglig samarbeid kan også øke fagkompetansen, gi ulike tilnærminger og perspektiver, slik at eleven får den beste hjelpen og hjelp til rett tid (Glavin & Erdal, 2018, s. 23). Det tverrfaglige samarbeidet

kan med andre ord gi et større bilde av vansken og situasjonen. I følelsesladde saker, kan også tverrfaglig samarbeid gjøre at en unngår å feilvurdere saken (Glavin & Erdal, 2018). For å få dette til, er det en forutsetning at sektorene arbeider samkjørt, deler kunnskap og koordinerer informasjonen (Glavin & Erdal, 2018). Eleven selv og foresatte er en viktig samarbeidspart, og de som kjenner vansken best. Ved å involvere foresatte og eleven tidlig, kan en etter Glavin og Erdal (2018) raskere sette riktige mål for arbeidet.

Synliggjøring av de forskjellige tjenestene som eksisterer, og erfaring fra tidligere samarbeid kan øke samhandlingskulturen og gi yrkesgruppene positive holdninger til hverandre (Glavin & Erdal, 2018, s. 22). Brovold (2012, sitert i Glavin & Erdal, 2018) gjennomførte studien: *Tverrfaglig samarbeid i skolen- En case-studie om hvordan et internt tverrfaglig samarbeid i skolen kan være et redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker*. I studien kommer det frem at etablerte tverrfaglige samarbeid innad i skolen har en rekke fordeler. Fordelene er blant annet økt faglig kompetanse, vansker kan bli identifisert på et tidlig tidspunkt og tiltak kan settes i gang fortløpende. Det etablerte tverrfaglige samarbeidet i skolen er også av betydning for helhetsperspektivet (Brovold, 2012, sitert i Glavin & Erdal, 2018).

3.6 Risiko- og beskyttelsesfaktorer for bekymringsfullt skolefravær

Kvelling (2015) har utarbeidet en modell som tar for seg kompleksiteten mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer utfra systemene i den bioøkologiske modellen.



Figur 4. Kompleks, gjensidig påvirkning mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer. Fra *Barn i risiko- skadelige omsorgssituasjoner* (s. 255), av Ø. Kvello, 2015, Gyldendal akademisk.

Modellen over visualiserer den komplekse og gjensidige påvirkningen mellom biologi, samspill, risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og miljøene rundt individet (Kvello, 2015). Som modellen viser, er det mange faktorer som kan kombineres på ulike sett. Dette kan gjøre det utfordrende å vite konsekvensene som kan forekomme ved påvirkninger i en eller flere faktorer (Kvello, 2015, s. 255).

3.6.1 Risikofaktorer i individet

Havik (2018) tar opp individuelle risikofaktorer som kan øke sjansen for bekymringsfullt skolefravær. Risikofaktorene til elevene kan trigges i noen miljøer, og er derfor viktig å være bevisst. De individuelle risikofaktorene kan blant annet være lav akademisk selvpåfatning, lav selvfølelse og anti sosialatferd (Reid, 2000, sitert i Havik, 2018, s. 53) Demokratiske faktorer som sosioøkonomisk status, alder og kulturell bakgrunn kan også påvirke sannsynligheten for bekymringsfullt skolefravær (Vaughn et al., 2006, sitert i Havik, 2018, s. 53). Andre risikofaktorer kan være frykt, atferdsvansker, angst og andre emosjonelle plager (Egger et al., sitert i Havik, 2018, s. 53).

Hvis elevens individuelle risikofaktorer og utfordringer ikke blir oppdaget eller tilrettelagt for i skolen og miljøene rundt, kan hverdagen bli krevende for eleven og dermed føre til bekymringsfullt skolefravær (Havik, 2018).

3.6.2 Risikofaktorer i familien

Ifølge studien til Archer et al. (2003, sitert i Havik, 2018, s. 70) oppfatter profesjonelle og lærere at risikofaktorer for bekymringsfullt skolefravær vanligvis stammer fra elevens hjemmeforhold. Risikofaktorer i skolen og individet selv kan forsterke eller utløse konsekvensene av risikofaktorene på hjemmebane (Archer et al., 2003, sitert i Havik, 2018, s. 70). Havik (2018) tar opp risikofaktorer i hjemmet. Det kan blant annet være familiestørrelse, ekteskapsproblemer, barn av enslige foreldre, familiens status, foresattes psykopatologi og om eleven må ta ansvar for seg selv. Andre faktorer som blir tatt opp er foresattes holdninger til utdanning, foresattes egen utdanning og fattigdom (Reid, 1999; Romero & Lee, 2008; McCray, 2006, sitert i Havik, 2018, s. 70).

3.6.3 Risikofaktorer i skolen

Risikofaktorer i skolen kan være mobbing, utrygt skolemiljø, uforutsigbart læringsmiljø, overganger, mangel på støtte, struktur og organisering i klasserommet (Egger et al., 2003, sitert i Havik, 2018, s. 76). Kearney (2002, sitert i Havik, 2018, s. 78) hevder at lærerfravær fører til bekymringsfullt skolefravær. Lærerfravær kan føre til uforutsigbarhet og svakere relasjon mellom elev-lærer. Havik (2018) tar opp at lærerfravær kan være på grunn av sykdom og permisjon, men også ferie i løpet av semesteret. Lærere skal være rollemodeller og sette standarder for elevene. Elevene kan derfor bli påvirket av læreres fraværsmønster (Havik et al., 2014, sitert i Havik, 2018). Ifølge foresatte av elever med bekymringsfullt skolefravær er vikarbruk en stressende faktor (Havik et al., 2014, sitert i Havik, 2018).

Reid (2010, sitert i Havik, 2018, s. 76), tar også opp elev-lærer relasjonen. Han skriver at anspent relasjon og mobbing mellom elev-lærer kan være en grunn til alle typer bekymringsfullt skolefravær.

3.6.4 Beskyttelsesfaktorer i skolen

Beskyttelsesfaktorer i skolen er faktorer som kan føre til elevens tilstedeværelse og tilhørighet i skolen (Havik, 2018, s. 87). Faktorene jeg har valgt å ta opp er vennskap, tilhørighet og relasjon mellom elev-lærer.

Alle elever har behov for å bli akseptert og oppleve sosial tilhørighet hos jevnaldrende. Elever vil oppleve tilhørighet på skoler som klarer å ivareta et omsorgsfullt miljø (Havik, 2018, s. 87). Skoler som jobber for og mestrer å ha et omsorgsfullt miljø, øker sjansen for at elevene fullfører skolegangen (Havik, 2018). Det forutsetter at skolene tilrettelegger for vennsksrelasjoner, elevenes opplevelse av tilhørighet, følelsen av å bli sett og akseptert (Havik, 2018).

Lærerne har ansvar for å etablere en god og støttende elev-lærer relasjon i skolen (Pianta, 1999, sitert i Havik, 2018, s. 115). Relasjoner som bunnr i omsorg og støtte for det faglige og følelsesmessige, kan skape et positivt klima med gode relasjoner, dialoger, empati mellom elever og faglig mestring (Hamre & Pianta, 2006, sitert i Havik, 2018, s. 115). En god relasjon mellom elev-lærer kan også føre til at eleven opplever tilhørighet i skolen, som igjen kan hindre bekymringsfullt skolefravær (Havik, 2018, s. 116).

4 Metode

For å svare på problemstillingen og for å få fram informantenes erfaringer, ble Braun og Clarke (2006;2022) sin induktive tematiske analyse gjennomført. I dette kapitlet presenteres valg av metode, forskerrollen, personvern og forskningsetikk, planlegging og gjennomføring av intervju, kvalitetssikring og prosedyrer for analyse (Braun & Clark, 2006).

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Masteravhandlingens problemstilling søker hvilke erfaringer PP-rådgivere har fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. For å svare på problemstillingen gjennomførte jeg en induktiv tematisk analyse etter Braun og Clarke (2006). Analysemetoden er en fleksibel metode som brukes til å identifisere, analysere og rapportere om temaer i et datasett (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Metodens fleksibilitet gjør den anvendelig for flere typer forskning. I denne studien er metoden brukt til å fremheve informantenes erfaringer av deres virkelighet (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er også en velegnet metode for uerfarne forskere (Braun & Clarke, 2006), og derfor gjennomførbar for meg.

4.2 Forskerrollen

I denne delen av oppgaven beskriver jeg hvordan jeg har tatt hensyn til ansvaret som ligger i forskerrollen. Det er viktig at forskere er klar over hvordan forforståelse og valg av metode for datainnsamling kan påvirke studiens resultater. Forskerens rolle påvirkes av en rekke faktorer, slik som problemstillingen, forforståelsen, hvilken tematisk analyse som gjennomføres, evnen til refleksivitet, vitenskapelig tilnærming, personvern og etiske vurderinger (Braun & Clarke, 2022)

4.2.1 Forforståelse og refleksivitet

I refleksivitetsprosessen må forskeren reflektere kritisk over «mennesket som instrument» og dermed seg selv som forsker (Lincoln & Guba, 2000, s. 183). Hermeneutikken, læren om fortolkning av tekst, er tilnærmingen i denne kvalitative studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Hermeneutikken er relevant å ta opp innenfor refleksivitetsprosessen da mine tolkningsrammer, forforståelse og mine forutsetninger gjør seg gjeldene i forskningsprosessen. I hermeneutikken er subjektets opplevelser sentralt. Det er fokus på subjektets opplevelser av egen livsverden og av andre mennesker. Subjektets fordommer, historie og kontekst kan påvirke forståelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg søkte å få innblikk i hvilke erfaringer PP-rådgivere har fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Det var dermed flere faktorer jeg måtte ta hensyn til og være bevisst i planleggingen av intervjuguiden, i intervjusettingen og i analysedelen. Jeg måtte blant annet være bevisst min forforståelse. Jeg har bachelor i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk og interkulturell pedagogikk, påbegynt mastergrad i spesialpedagogikk og praksiserfaring fra PPT, hvor deler omhandlet bekymringsfullt skolefravær. Gjennom min utdannelse, praksiserfaring, interesse og masteroppgavens prosjektskisse har jeg lest meg opp på forskning om tverrfaglig samarbeid mellom instanser, bekymringsfullt skolefravær, tilpasset opplæring, tidlig innsats, relasjonsbygging og individ- og systemarbeid. Dette blir tatt nærmere opp i oppgavens kapittel 7 om implikasjoner.

I løpet av forskningsprosessen har det nye jeg har lært blitt integrert med det jeg allerede visste, i en prosess som omtales som den hermeneutiske sirkelen. For å utvikle helhetsforståelsen har jeg forstått enkeltdelene først (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 94) har forskeren to roller i analyseprosessen. Forskeren skal både være en kulturdeltaker og en kulturkommentator. De analytiske påstandene må være forankret i datamaterialet, men også gå i dybden. Dette gjelder også for den semantiske nivåanalysen jeg gjennomførte. Et eksempel på dette er i fase fire av Braun og Clarke (2006) sin induktive tematiske analyse. Da skulle kodene som hørte sammen danne et tema med subtema. Jeg leste gjennom hver kode og skrev oppsummerende setninger for å forstå enkeltdelene i

datamaterialet. Da kodene var forstått var det mulig å plassere de innenfor tema som utgjorde helheten (se vedlegg 6).

4.2.2 Induktiv tematisk analyse

I en induktiv tematisk analyse søker forskeren å møte forskningsfeltet med et åpent sinn. Forskerens teoretiske interesse for området skal ikke drive studien, slik den gjør i en deduktiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022; Braun & Clarke, 2006). I forskningsarbeidet var jeg åpen for og oppdaget nye synspunkter og empiri som jeg måtte forstå og integrere inn i min allerede etablerte forståelse. Braun & Clarke (2006) skriver at forskeren skal kode datamaterialet uten forhåndsbestemte koderammer i analysedelen. Derfor ble kun koder som svarte på problemstillingen tatt med i gjennomlesningen av datamaterialet. (Se vedlegg 4, Fase 2). Ved den induktive tematiske analysen systematiserte jeg dataen for å forstå datamaterialet bedre. Dette gjorde jeg uten å ha utarbeidet forhåndsbestemte koder eller temaer. Braun & Clarke (2022), tar opp at det er viktig å være bevisst at en som forsker ikke helt kan frigjøre seg fra det teoretiske og epistemologiske utgangspunktet. Jeg som student, og nå forsker, er bevisst min opparbeidede teoretisk bakgrunn, antakelser og erfaringer om tidligere teori og empiri. Min forforståelse hjalp meg å forstå forskningsfeltet bedre, men den kan også ha påvirket hvordan jeg forstår og tolker verden og dermed hvordan forskningsfeltet blir undersøkt. Ny kunnskap og analyseringen av datamaterialet kan ikke bli opparbeidet eller gjennomført i et epistemologisk vakuum etter Braun & Clarke (2006).

4.2.3 Personvern og forskningsetikk

I all forskning må forskeren ta hensyn til etiske problemstillinger og krav fra start til slutt (Braun & Clarke, 2022). Gjennom hele forskingsprosjektet har reglene for ivaretagelse av informantenes personvern og forskningsetikk vært sentralt og gjennomtenkt. Denne masteroppgaven vurderer ikke personopplysninger som navn, geografisk tilhørighet, helseforhold, fødselsnummer eller andre gjenkjennelige personopplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner. Informantenes

bakgrunnsopplysninger som navn, alder, antall år som PP-rådgiver og kjønn ble innhentet før lydopptaker ble slått på. Denne informasjonen ble derfor ikke koblet opp mot datamaterialet. I masteravhandlingen har opplysningene blitt anonymisert ytterligere, slik at det ikke er mulig å identifisere informantene ut fra bakgrunnsopplysningene. I forespørselsskrivet ga jeg informantene en garanti om anonymitet i transkripsjonen og masteravhandlingen (se vedlegg 1). For å sikre anonymitet ble dialekt skrevet om til bokmål og informantene blir omtalt som tilfeldige tall fra 1 til 6 i transkripsjonen og i masteravhandlingen. PP-rådgivernes alder blir ikke oppgitt. De anonymiserte transkripsjonene ble lagret på min personlige PC med passord for innlogging. Oppgaven ble registeret og godkjent i RETTE (se vedlegg 2), som er Universitetet i Bergen (2022) sitt system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forskings- og studentprosjekt når et prosjekt ikke er omfattet rådføringsplikt til norsk senter for forskningsdata (SIKT). Informert samtykke er viktig i kvalitativ forskning. Det sikrer at informantene som deltar i forskningsprosjektet får informasjon om studiens formål og hva som vil skje med informasjonen de velger å dele. Informantene kan da gjøre et bevisst valg om å delta i prosjektet eller ikke (Dalland, 2020, s. 173-174). For å gi de potensielle informantene tilstrekkelig informasjon om prosjektet og muligheten til å stille spørsmål og få svar, sendte jeg ut et forespørselsskriv. Forespørselsskrivet inneholdt bakgrunn og formål med studien, hva det innebar for den enkelte å delta i studien, valg av innsamlingsmetode og lengden på intervjuet. I forespørselsskrivet ble det også informert om at intervjuet ville bli tatt opp med en elektronisk lydopptaker uten internettilkobling, og slettes etter ferdig og godkjent prosjekt. Det ble også informert om at deltakelsen var frivillig. Informantene kunne trekke seg når som helst, uten å oppgi grunn. Informasjonen fra forespørselsskrivet ble også formidlet muntlig før intervjuet startet. Som forsker er jeg takknemlig for tilliten informantene har vist meg. Det var derfor viktig for meg å sikre at deres erfaringer ble presentert på en ansvarlig og respektfull måte.

4.3 Planlegging og gjennomføring av intervju

4.3.1 Semistrukturert intervju

I tematisk analyse må forskeren tenke over hvilket metodisk design som anvendes (Braun & Clarke, 2022). Valg av intervjuform ble vurdert ut ifra studiens problemstilling og Braun og Clarke (2020) sin tematiske analyse. Etter en vurdering av de strukturerte, ustrukturerte og semistrukturerte intervjuene, valgte jeg å utforme en semistrukturert intervjuguide etter Braun og Clarke (2006; 2022). Målet med den semistrukturerte intervjuformen er å få en dyp forståelse for informantens erfaringer og opplevelser (Braun & Clarke, 2022). I intervjuguiden var det forhåndsbestemte tema jeg ønsket belyst og forslag til åpne og konkrete spørsmål som kunne stilles i intervjusetting. I intervjuguiden var det lagt til forslag til eventuelle oppfølgingsspørsmål som også kunne stilles ved behov. (Se vedlegg 3). Braun og Clarke (2022) tar opp at et semistrukturert intervju kan ligne på en samtale fra virkeligheten. Forskeren skal være åpen for at informanten kan introdusere nye tema underveis i intervjuet og at forskeren selv kan stille spørsmål som ikke er forhåndsbestemt.

Likevel er det nødvendig å være bevisst at det er et skjevt forhold mellom forsker og informant. Forskeren er den som sitter på spørsmålene og den som skal følge opp svarene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde både fordeler og ulempe med å velge det semistrukturerte intervjuet. Ulempen var at intervjuene ble ulik. Spørsmålene og samtalens retning ble ikke lik for alle intervjuene. Dette ble merkbart i analysen. Informantenes svar kan ikke sammenlignes på samme måte som i et strukturert intervju.

4.3.2 Intervjuguide og pilotintervju

Det er av betydning for prosjektet at intervjuguiden er godt planlagt og utarbeidet, slik at forskeren får stilt de relevante spørsmålene for å besvare problemstillingen og muligheten til å følge opp informantenes utsagn (Thagaard, 2018, s. 94). Da jeg skulle utarbeide intervjuguiden begynte jeg med å lese litteratur, forskning og artikler om bekymringsfullt skolefravær, tverrfaglig samarbeid mellom lærere og PP-rådgivere,

lover, mandat, stortingsmeldinger og tiltak mot bekymringsfullt skolefravær. Jeg anså de valgte temaene som sentrale for hovedstrukturen i intervjuguiden. Hovedstrukturen er etter Thagaard (2018) det som utgjør de sentrale temaene for undersøkelsen. Temaene var bekymringsfullt skolefravær, tverrfaglig samarbeid med lærere, tidlig innsats, tiltak, elevmedvirkning og foresattes medvirkning. Braun og Clarke (2022) hevder at uerfarne forskere bør få tilbakemelding fra veileder på intervjuguide. Intervjuguiden min ble derfor sendt til veileder over e-post for en ekspertvurdering. Det resulterte i at noen spørsmål ble omformulert, samt noen nye spørsmål ble tilført og andre tatt bort. Braun og Clarke (2022) tar opp betydningen av pilotintervju for å sikre at datainnsamlingen samsvarer med studiens mål. Mine pilotintervju ble gjennomført på mennesker jeg var trygg på og uten erfaring som PP-rådgiver. Jeg fikk derfor ikke øvd meg på en reel situasjon, noe som kan ha vært en ulempe for mitt første intervju. Likevel var pilotintervjuene nyttig. Jeg fikk øvd meg på spørsmålene i intervjuguiden og på bruk av diktafon.

4.3.3 Rekruttering

For å rekruttere informanter utarbeidet jeg et forespørselsskriv med informasjon om studien og samtykkeskjema. Dette ble sendt på e-post til 17 ledere ved PP- kontor fordelt mellom Vest-, Øst- og Sørlandet (Vedlegg 1). Ved en eventuell mangel på informanter, hadde jeg en plan om å øke nedslagsfeltet. I forespørselsskrivet inkluderte jeg informantkriteriene som var strategisk for problemstillingen. Jeg valgte å kontakte lederne ved PP-kontorene, ettersom jeg ikke hadde kunnskap om hvem av PP-rådgiverne som ville oppfylle informantkriteriene. Det er mulig denne innfallsvinkelen har en svakhet, ettersom lederne for eksempel kan velge å ignorere e-posten og ikke videresende den til potensielle informanter. For å unngå dette kunne jeg valgt å sende e-poster dirkete til PP-rådgiverne. Avgjørelsen jeg tok var likevel å kontakte lederne, da de har bedre oversikt over PP-rådgivernes kompetanseområder og arbeidshverdag. Det var også tidsbesparende å sende e-posten til en person ved hvert PP-kontor. Jeg fikk rask respons av seks mulige informanter. Det ble avtalt tid og sted for

intervjuene over e-post. Kjønnfordelingen i studien var tilfeldig da utvalget baserte seg på hvem som var interessert i og kvalifisert til å delta i studien.

4.3.4 Utvalget

Problemstillingen til masteroppgaven søkte PP-rådgivere med erfaring fra det tverrfaglige samarbeide med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Aktuelle informanter ville befinne seg på PP-kontor rundt om i landet. Min undersøkelse ble derfor basert på et strategisk utvalg for utvelgelsen av informanter. I studier med få informanter, tar Thagaard (2018) opp at det er særlig viktig at en anvender en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Strategisk utvelgelsesprosess går ut på at en velger informanter strategisk i forhold til problemstillingen. Informantene som velges har kvalifikasjonene og egenskapene som er hensiktsmessig for studien (Thagaard, 2018, s. 54).

Kriteriene for informantene er utarbeidet for å kunne svare på problemstillingen.

Kriteriene jeg hadde for informantene var følgende:

- PP-rådgiver
- Erfaring fra det tverrfaglig samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær

Seks informanter deltok i prosjektet. To av informantene kom fra samme PP-kontor, hvorav den ene var faglig leder og den andre var PP-rådgiver. Begge hadde erfaring med å samarbeide med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Den faglige lederen hadde også erfaring med og et ansvar for hvordan tjenesten skal tenke. Faktorer ved å ha to informanter på samme PP-kontor blir diskutert i kapittel 4.4 og kapittel 7.

To informanter var del av et fraværs team ved to forskjellige PP-kontor. Den ene informanten hadde jobbet som lærer i fire år og som PP-rådgiver i fire år. Den andre informanten hadde 12 års erfaring fra PP- tjenesten og 23 års erfaring med tverrfaglig samarbeid fra det offentlige og private. De to siste informantene jobber også i PPT, med vanlig utdanning for slike rådgivere. Utvalget besto av kvinner. Informantene var

fordelt mellom kommuner på Vestlandet og Østlandet. Alle seks informanter hadde kvalifisert utdanning til jobb i PPT.

4.3.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i løpet av september og oktober. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon av merke Olympus. Det korteste intervjuet varte 25 minutter og det lengste intervjuet varte 55 minutter. I gjennomsnitt varte intervjuene i 41 minutter. Fire av intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass. To intervju ble gjennomført over Zoom av praktiske grunner. Zoom intervjuene ble på lik linje med de andre intervjuene tatt opp med diktafon. Det ble ikke tatt opptak på Zoom- plattformen. Intervju over internett kan føre til tekniske utfordringer. På et av intervjuene hang lyden seg opp. Det førte til at informanten måtte gjenta seg selv to ganger. Intervjusituasjonen kan ha blitt påvirket av de tekniske utfordringene.

Det var informantene selv som bestemte hvor intervjuet skulle gjennomføres, for utenom intervjuene over Zoom, der jeg spurte om informantene var villig til å gjennomføre intervjuene over internett. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at det er formålstjenlig at informanten selv velger sted for intervjuet, da intervjusituasjonen kan oppleves tryggere for informantene. For å få til et godt intervju er intervjusituasjonen viktig, og jeg prøvde å legge til rette for at informantene følte seg trygge og ivaretatt. Intervjuene ble startet med en takk for at de hadde tatt seg tid til å møte meg. Jeg hadde med twist, brus eller kaffe på alle intervjuene, for utenom Zoom intervjuene, som informantene kunne kose seg med. Dette gjorde jeg for å bidra til at informantene skulle bli mer avslappet og slik at situasjonen skulle oppleves naturlig og mer uformell (Halkier, 2010; Postholm & Jacobsen, 2018). Informantene ga positiv respons på dette, noe som gjorde meg tryggere i intervjusituasjonen. Jeg gikk så videre til å presentere meg selv, studiens formål og signering av samtykkeskjema (Se vedlegg 1). Jeg presiserte at jeg ikke skulle ha informasjon om tredjepersoner, slik som informasjon om elever, foresatte og lærere.

Det første intervjuet jeg gjennomførte ble nok påvirket av min nervøsitet som uerfaren forsker. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, men jeg så i ettertid at jeg kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål. I de andre intervjuene opplevde jeg at min nervøsitet slapp taket,

og at jeg på en bedre måte klarte å stille oppfølgingsspørsmål og kom i dybden på informantens erfaringer.

4.4 Kvalitetssikring

Denne delen av masteravhandlingen tar for seg studiens reliabilitet og validitet. Reliabilitet omhandler studiens troverdighet og konsistens, mens validitet omhandler studiens gyldighet, styrke og sannhet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Reliabiliteten vurderes ofte i forhold til studiens transparens, om studien kan reproduseres av en annen forsker, og spørsmålene som stilles i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). For at en studie skal være reliabel kan ikke spørsmålene være ledende (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet vurderes utfra valg av metode, og om metoden egner seg for studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet omhandler likevel mer enn bare valg av metoden. Validiteten kan også bli påvirket av forskeren og forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er en diskusjon om hvorvidt begrepene reliabilitet og validitet egner seg innenfor kvalitative studier. Reliabilitet og validitet ble opprinnelig utviklet for kvantitativ forskningsmetode. Kvalitative studier kan derfor ikke oppfylle de tradisjonelle kravene som ligger i begrepene på lik linje med kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne masteravhandlingen tar likevel i bruk de tradisjonelle begrepene, reliabilitet og validitet.

4.4.1 Reliabilitet og validitet

Kvale og Brinkmann (2015) tar for seg intervjuundersøkelsens syv faser, som alle er av betydning for studiens validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). De syv fasene er: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Fasene samsvarer med hva Braun og Clarke (2006) siterer som viktig for den tematiske analysens transparens.

Den første fasen omhandler *tematisering* (Kvale & Brinkmann, 2015). I min studie kan en knytte dette til problemstillingens forankring i empiri, teori og min kunnskap om

temaet før valg av metode. Jeg innhentet teori og empiri om tverrfaglig samarbeid, bekymringsfullt skolefravær og lovverket før utarbeidelsen av problemstillingen.

Fase to omhandler *planleggingen* av studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å gjennomføre kvalitativ studie med en induktiv tematisk analyse etter Braun og Clarke (2006). Gjennom semistrukturerte intervju ønsket jeg å få frem informantenes erfaringer knyttet til temaet jeg undersøkte. Semistrukturerte intervju egner seg når en ønsker å få en dyp forståelse for informantens erfaringer og opplevelser (Braun & Clarke, 2022). Jeg mener derfor at det semistrukturerte intervjuet er med på å styrke validiteten i studien. Informanten sto fritt til å introdusere nye tema underveis i intervjuet og jeg som forsker kunne følge opp temaene for å øke innsikten. Dette kan også bli sett på som en utfordring ved det semistrukturerte intervjuet. Intervjuene er preget av forskjeller, slik som rekkefølge, spørsmål og vektlegging av tema. I analyseprosessen ble dette merkbart. Jeg håndterte utfordringen ved å bruke god tid på å kode datamaterialet, men dette kan ha påvirket studiens validitet. Likevel kan det semistrukturerte intervjuet ha gitt informantene en større frihet i intervjusituasjonen og fått dem til å føle større medvirkning og trygghet.

I planleggingen av studien ble det tatt hensyn til tidligere forskning, rammeverk og teori som ville være relevant for å diskutere informantenes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte den teorien som jeg mente best ville belyse mitt empiriske materiale. Valgene jeg tok i forhold til studiens etiske implikasjoner blir nærmere presentert i kapittel 4.2.3 og 7.2.

Den neste fasen er *intervjuing*, og omhandler utarbeidelsen av intervjuguide og gjennomføring av intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Validiteten og relabiliteten innenfor denne fasen er avhengig av hvor godt jeg mestret å utarbeide en god intervjuguide og rollen som intervjuer Jf. Kapittel 4.3.2 og 4.3.6. Spørsmålene som stilles i intervjusituasjonen er avgjørende for vurderingen av relabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015). For å ta hensyn til dette, brukte jeg god tid på å bli kjent med intervjuguiden og fikk tilbakemeldinger på intervjuguiden fra veileder.

Som tidligere påpekt var jeg godt kjent med intervjuguiden og fikk gjennomført pilotintervju på to personer jeg var trygg på. Til tross for dette ble mitt første intervju

mulig påvirket av nervøsitet som uerfaren forsker. Spørsmål som bør stilles er hvorvidt jeg klarte å skape et miljø som gjorde informantene trygge? Et miljø som gjorde det mulig for informantene å dele erfaringer knyttet til temaet? (Braun & Clarke, 2022). I mine intervju valgte jeg i hovedsak å la informantene få velge lokasjon for intervjuene, noe som styrker validiteten (Halkier, 2010; Postholm & Jacobsen, 2018). Jeg prøvde også å skape en trygg, koselig situasjon ved å ha med diverse forfriskninger, slik som kaffe, brus og twist. Dette kan ha bidratt til at informantene følte seg rolig og trygg i intervjusettingen (Halkier, 2010; Postholm & Jacobsen, 2018).

Deltakelsen i studien var frivillig, og informantene sto fritt til å trekke sitt samtykke når som helst (Vedlegg 1). Ingen av informantene benyttet seg av den muligheten.

To av intervjuene ble gjennomført over Zoom. Intervju som er avhengig av internett, kan by på tekniske utfordringer. Jeg hadde ikke kontroll over hva som skjedde rundt informantene ved intervjusetting. Det kan ha ført til distraksjoner jeg ikke er klar over. Likevel er flere etter korona epidemien vandt til møter over Zoom. Det kan ha vært en fordel for meg.

I kapittel 3.5 presenterte jeg informantene. To av informantene var fra samme PP-kontor og bevisst hverandres deltakelse i prosjektet. Deres kjennskap til hverandre kan ha påvirket resultatet. Informantene kan blant annet ha diskutert temaet med hverandre på forhånd eller blitt påvirket av den andres deltakelse positivt eller negativt, men det kan også ha vært med på å forsterke en uttalelse eller mening.

Fase fire omhandler *transkribering* (Kvale & Brinkmann, 2015), hvor jeg gjorde tale om til skriftlig tekst. Jeg gjennomførte transkriberingen av intervjuene fortløpende etter hvert intervju. Dette er i tråd med Braun og Clarke (2006) som hevder transkriberingen er en god måte å bli kjent med datamaterialet.

I kapittel 4.5.1 beskriver jeg ytterlige valg som ble tatt under transkriberingen for å sikre validiteten og relabiliteten.

Neste fase er *analysering* (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å følge Braun og Clarke (2006) sin analyseprosess, er det ett tema som tar stor plass. Tema 1 er blitt drøftet mer enn de andre temaene. Dette kommer som en følge av den induktive tematiske analysens prosesser og kodingen av datamaterialet. Fordeler ved dette er at temaet er

blitt godt belyst. Ulemper er at de andre temaene mulig kunne blitt fremstilt tydeligere i drøftingen.

Min forforståelse kan ha påvirket kodene jeg identifiserte, og dermed ført til at sentrale tema ikke er blitt identifisert. Jeg hadde jevnlig kodemøter med veileder, for å redusere feilmarginen i kodeprosessen, likevel kan min tidligere kunnskap og forståelse ha påvirket funnene.

Analyseringen kommer tydeligere frem i kapittel 4.5, hvor jeg etter beste evne viser alle delene og valgene som ble tatt i kode- og analyseprosessen.

Validering omhandler studiens reliabilitet, overføringsverdi og validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom de fem tidligere fasene har jeg gjennomgått valg fra studien jeg tenker er relevant for validiteten og reliabiliteten. Jeg har etter beste evne søkt å vise valgene jeg har tatt, og prosessen fra begynnelsen til avslutningen av masteravhandlingen. Gjennom hele prosessen har jeg hatt jevnlig kontakt med veileder for å diskutere metodiske utfordringer og kode- og analyseprosessen for å redusere feilmarginen. Dette kan ha økt studiens validitet. Studiens transparens er vesentlig for reliabiliteten (Braun og Clarke, 2006). Jeg har gjennom hele studien forsøkt å beskrive valgene jeg har tatt og vist prosessen gjennom vedlegg for godkjenning av prosjektet, forespørselsskriv med samtykkeskjema, intervjuguide og fasene i den induktive tematiske analysen. Dette har jeg gjort for at forskningen skal bli mest mulig transparent, troverdig og etisk.

En studie er generelt sett ikke generaliserbar når den er gjennomført på en liten representativ gruppe (Kvale & Brinkmann, 2015). Datamaterialet fra denne studien kan likevel ha overføringsverdi for den studerte målgruppen, PP-rådgivere, som samarbeider med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Innenfor begrepet reliabilitet blir det blant annet stilt spørsmål ved om studien kan reproduseres av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Som tidligere påpekt, vil ikke kvalitativ forskning på lik linje med kvantitativ forskning kunne innfri alle de tradisjonelle kravene som ligger i begrepet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg kan derfor ikke med sikkerhet uttale meg om informantene vil svare det samme dersom undersøkelsen ble gjennomført på nytt. Intervjuet kan blant annet ha satt i gang en

refleksjonsprosess hos informantene, noe som kan ha ført til endret tankegang. Likeså er det debatter i samfunnet knyttet opp til problemstillingen, noe som kan ha ført til at informantene har ervervet ny kunnskap og innsikt etter intervjuene var gjennomført, og ved å ha jobbet mer med saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær.

Siste og syvende fase er *rapportering*. Jeg har søkt å fremstille presentasjonen av resultatene oversiktlig, slik at leserne av masteravhandlingen kan vurdere validiteten og reliabiliteten.

4.5 Analyse

I denne delen av oppgaven gjennomgår jeg hvordan jeg har analysert datamaterialet etter Braun og Clarke (2006) sin induktive tematiske analyse. Jeg har systematisk og kritisk undersøkt hvilken temaer som er til stede i datamaterialet ved å anvende Braun & Clarke (2006) sine seks faser for analysering av datamaterialet.

4.5.1 Prosedyrer i tematisk analyse

Braun og Clarke (2006, s. 77) skriver at tematisk analyse er et fleksibelt og nyttig forskingsverktøy som kan gi detaljert og kompleks data i kvalitativ forskning. Metoden tematisk analyse brukes for å identifisere, analysere og rapportere mønster (temaer) i data (Braun & Clarke, 2006, s. 79 (Direkte oversettelse)). Braun og Clarke (2006) har delt analysen inn i seks faser som forskeren kontinuerlig pendler mellom i analyseprosessen. For å analysere mitt datasett har jeg anvendt de seks fasene:

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Finn koder
3. Søk etter temaer
4. Gjennomgang av temaene
5. Definere og navngi temaene
6. Produsere rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 87 (Min oversettelse)).

Mitt datamateriale består av seks intervjuer. Alle intervjuene ble analysert samlet. Ifølge Braun og Clarke (2006) består fase én av å bli kjent med datamaterialet. Jeg ble i første omgang kjent med datamaterialet ved å gjennomføre de seks intervjuene og transkribere de selv. Transkriberingen blir av Braun og Clarke (2006) sett på som en god måte å bli kjent med datamaterialet. Jeg brukte god tid på å transkribere lydfilene, og hørte lydopptakene flere ganger for å best mulig klare å få informantenes beskrivelser ordrett og korrekt i transkripsjonen. Pauser i form av stillhet er illustrert ved tre prikker og lyder som «eh» og «ehm» er med i transkripsjonen. Informantens dialekt ble omskrevet til bokmål for å sikre anonymitet.

Fase to består av å finne koder. Kodene som produseres skal identifisere mønster ved dataen som er relevant for problemstillingen (Braun og Clarke, 2006). Jeg startet fase to ved å lese datamaterialet fra begynnelse til slutt. Materialet ble så lest gjennom mens jeg skrev kommentarer i marginen. I denne delen av fase to ble jeg blant annet oppmerksom på at begrepet samarbeid var et vidt begrep. Jeg fikk svar på ulike deler av begrepet samarbeid. Braun og Clarke (2006) hevder det er bedre å kode for mye enn for lite. Jeg så det derfor som nødvendig å dele begrepet inn i flere koder. Eksempler på dette er rollefordelingen innad i samarbeidet, punkt for samarbeid, tid, koble seg på og samarbeid på system/individ. (Se vedlegg 4). Da jeg hadde kodet hele datamaterialet, satt jeg alle kodene inn i en tabell. Tabellen besto av fire rader jeg kalte tema, koder, oppsummerende setninger og datautdrag. Tabellen ble fylt inn med de navngitte kodene og datautdrag for kodene i tabellen. (Vedlegg 5). I fase to hadde jeg jevnlig kodemøter med veileder for å diskutere kodeprosessen og valg av koder.

Da alle kodene jeg fant var identifisert, beveget jeg meg over i fase tre. For å systematisere kodene ytterligere begynte jeg med å lage en tidslinje. Tidslinjen delte jeg inn i: Grunn til oppstart, oppstartfase, introduksjonsfase, gjennomføringsfase og avslutnings fase. Kodene ble plassert innenfor fasen jeg opplevde de hørte til under. Her prøvde jeg å fordele informantenes beskrivelser inn i semantiske tema. En semantisk tilnærming søker å identifisere temaene uten å tolke informantenes svar (Braun og Clarke, 2006, s. 84). Temaene de ble inndelt i var: Deltakelse, tverrfaglig samarbeid, begrepet bekymringsfullt skolefravær, utfordringer, organisering av

samarbeid og PP-rådgivernes opplevelse av samarbeidet. Datamaterialet ble så lest igjen ut ifra de semantiske temaene. Det førte til noen justeringer. For å systematisere temaene og kodene derunder, lagde jeg først et tankekart. Jeg utarbeidet så en ny tabell som ble organisert etter tentativt tema, oppsummerende setninger, koder og datautdrag. (Vedlegg 5).

Jeg begynte så med fase fire. Et hovedtema blir av Braun og Clarke (2006) beskrevet som et begrep som blir tatt opp gjentatte ganger i ett eller flere av intervjuene. Tabellen og tankekartet ga meg god oversikt over temaene som gikk igjen i datamaterialet. Dette ga meg muligheten til å kategorisere temaene opp mot problemstillingen. Noen tema ble tatt bort, mens andre ble lagt sammen. (Se vedlegg 6)

For å navngi temaene i fase fem måtte jeg gå inn i hvert tema og blant annet stille meg selv spørsmålene Braun og Clarke (2006, s. 94) beskriver som nødvendig: Hva betyr dette temaet? Hvorfor blir det snakket om? Hvilke forhold har sannsynligvis gitt opphav til dette? Hvilke historier avslører de forskjellige temaene?

Temaene ble: 1) PP-rådgivernes erfaringer med prioriteringen av saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær, 2) Rollefordeling og utfordringer ved uavklartansvarfordeling, 3) Holdninger som fremmer tverrfaglig samarbeid og 4) Organisering av tverrfaglig samarbeid og tiltak.

Jeg beveget meg så over i fase 6, produsering av rapport. Her skrev jeg et sammendrag utfra hvert tema. Sammendraget ble illustrert ved utvalgte anonyme sitater.

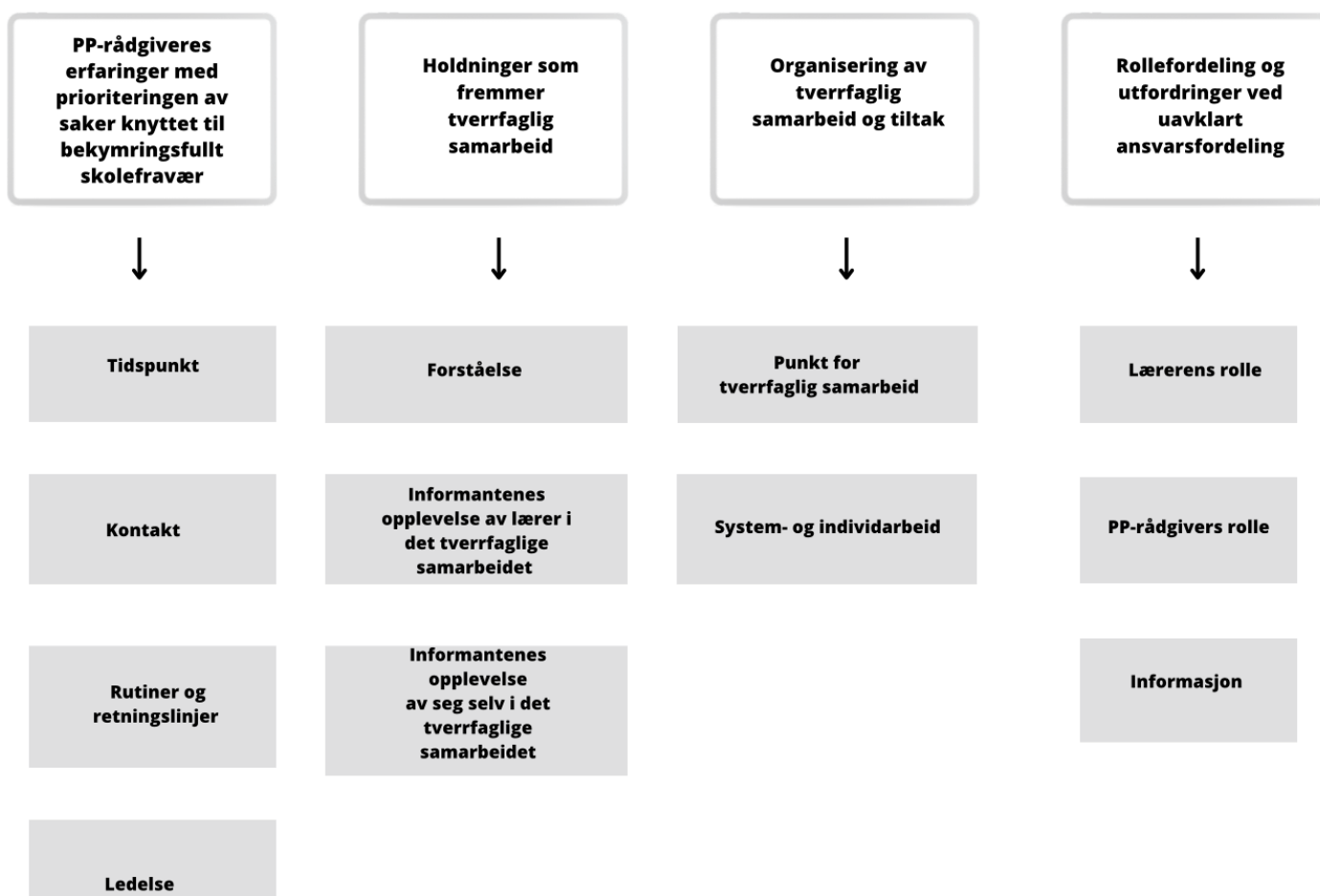
Analysereporten utgjorde kapittel 5, *Presentasjon av resultatene*.

5 Presentasjon av resultatene

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysen. Resultatene er utarbeidet ved bruk av den induktive tematiske analysen av Braun og Clarke (2006). Funnene er kategorisert etter fire tema som inneholder flere subtema. Temaene beskriver hvilke erfaringer PP-rådgiverne i denne studien har fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet, i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær.

Temaene er:

- 1) PP-rådgivernes erfaringer med prioriteringen av saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær
- 2) Rollefordeling og utfordringer ved uavklart ansvarfordeling
- 3) Holdninger som fremmer tverrfaglig samarbeid
- 4) Organisering av tverrfaglig samarbeid og tiltak



Figur 5, Modell som visualiserer tema med subtema

Modellen over illustrer tema med subtema. Hvert tema med subtema blir illustrert med datautdrag. For å vise utbredelsen av temaene har jeg valgt å ha med flere anonyme sitater i rapporten fra de seks informantene som deltok i studien (Braun & Clarke, 2006).

5.1 PP-rådgivernes erfaringer med prioriteringen av saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær

Temaet *PP-rådgivernes erfaringer med prioriteringen av saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær*, omhandler når PP-rådgiverne starter opp tverrfaglig samarbeidet med lærerne, deres opplevelse av skolens systemer for avdekking av bekymringsfullt skolefravær, slik som årsaker til hvorfor de kommer inn på gitte tidspunkt, og skoleledelsens påvirkning på alle deler av prosessen.

Funn fra analysen viser at informantene opplever mangelfull oppfølging av retningslinjer og rutiner for bekymringsfullt skolefravær i skolen. Flere av informantene uttrykker bekymring over at retningslinjene og rutinene ikke blir fulgt opp, da det kan føre til at informantene blir koblet på sakene senere enn de ønsker. Informantene forteller at de raskt engasjerer seg i sakene når de får høre om dem, og behandlingstiden er kort. Informantene venter ikke og ser, noe de kan gjøre i saker som omhandler lese- og skrivevansker. Der har skolene ofte flere hjelpemidler tilgjengelig for den type vansker. Informantene uttrykker bekymringen over at rutinene og retningslinjene ikke blir fulgt opp slik:

Det jeg kanskje er mest urolig for er at det kan finnes skriftlige nedfelte rutiner, men praksis at en ikke følger opp rutinene. Jeg tror det er en større utfordring at vi ikke følger opp rutinene enn at det mangler de. (Informant 2)

Hvis det er lese- og skrivevansker så har skolen ofte gode ting til lesing og skriving, der kan skolene på en måte selv mye ... Dette med fravær er jeg veldig klar på at man ganske fort skal på banen med ting og tiltak ... Så det er ikke alle

som er kjent med vil jeg tro eller det vet jeg faktisk fordi det nettopp var noen som spurte om PPT skulle ha skolefravær saker. (Informant 6)

Utsagnene over illustrerer informantenes bekymring over at rutiner og retningslinjer ikke blir fulgt opp, eller at skolene ikke fanger opp elevene med bekymringsfullt skolefravær. Utsagnene viser til at flere skoler ikke er informert om at PPT skal ha skolefraværssakene.

Funn fra datamaterialet viser også at informantene ikke opplever felles retningslinjer og rutiner for fraværsføringen mellom lærere på samme skoler. Informantene forteller at det kan gjøre det utfordrende å fange opp elevene og se etter mønster i fraværet.

Informantene er tydelige på at ansvaret ikke ligger på den enkelte lærer alene, men at de ser forskjeller mellom skolene som har og ikke har felles rutiner på fraværsføring. Informantene sier det slik:

Jeg synes de som fanger det opp bra er de som leter. Eh, de som har gode rutiner på fravær ... Jeg synes der de er oppmerksomme på det og hele tiden jobber med å registrere fravær også ha det på agendaen da eh, i ledelsen på skolen med å se etter hvem og er det noen som har et bekymringsfullt fravær, hvordan ligger man an da i forhold til det som er i begrepet bekymring. (Informant 4)

Utsagnet over viser lærenes behov for skoleledelsen. Det er skoleledelsen som avgjør hva som blir prioritert på skolen, og de som kan frigjøre lærerens tid til større fokus på fraværsføring. Informantene forteller at lærerne også trenger støtte fra skoleledelsen for å få frigitt tid til å delta i det tverrfaglig samarbeidet, men også for å få mer tid til relasjonsbygging med elevene. Relasjonsbygging er noe alle lærere skal jobbe med, men informantene presiserer at skoleledelsen kan frigjøre mer av lærerens tid til relasjonsbygging, ved å la assistenter få større ansvar for organiseringen av undervisningen. Informantene sier det slik:

Kontaktlærere må få avlastning på alle sine oppgaver sånn at hvis du skal sette inn en fagarbeider, assistent så må det heller være til den praktiske tilretteleggingen, ehm, eller ta seg av noe som gjør at undervisningen skli greit

mens læreren får litt ekstra tid, mulighet for å følge opp, være tett på. (Informant 2)

Utsagnet over viser at en assistent eller fagarbeider kan avlaste læreren ved å ta mer ansvar for organiseringen av undervisningen, mens læreren kan fokusere på å se elevene.

Funn fra analysen viser at informantene opplever at saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær blir mer prioritert av skoleledelsen enn tidligere, både fordi erfaring viser hvor alvorlige konsekvenser skolefravær kan få og kanskje fordi media har satt det på dagsorden. Et resultat som kom frem i datamaterialet viser at sakene blir prioritert, men at PP-rådgiverne likevel kommer inn i sakene seinere enn de ønsker. Informantene ønsker å bruke tid på sakene og det tverrfaglig samarbeidet, men det er ikke alltid samsvar mellom når skolene velger å melde om bekymringsfullt skolefravær til PPT og når PPT mener det er mest hensiktsmessig at de blir involvert. Informantene beskrev det slik:

Det er veldig mye fokus på bekymringsfullt skolefravær i media og fra vår side også og skolen ser en generell økning av det og har mer erfaring på hvor alvorlig det kan være. Ehm, så jeg opplever at man i større grad kobler oss på i de sakene også, men jeg ser en generell tendens til at fravær sakene blir mer prioritert, men at vi igjen ikke kommer tidlig nok inn da. (Informant 5)

Utsagnet over illustrerer informantenes opplevelse av hvordan sakene blir prioritert. Funn fra analysen viser at informantene blir koblet på sakene i større utstrekning enn tidligere, men at de har et ønske om å komme enda tidligere inn. Et resultat fra datamaterialet viser at regelmessig kontakt mellom skolen og PPT kan fremme godt tverrfaglig samarbeid. Ved å være fast PP-rådgiver på en skole blir informantene mer tilgjengelig for lærerne. Funn fra analysen viser at det øker muligheten for uformelle samtaler, som kan koble informantene på sakene tidligere. Det vises til at skolene som har opplevd å få hjelp før, raskere ber om hjelp igjen. Informantene sier det slik:

Jeg opplever i hvert fall det å være sammen med dem, bruke tid sammen med dem, at det styrker relasjonen mellom skolen og PPT. (Informant 4)

Jeg opplever at dersom skoler har hatt et veldig sånn høyt fokus over halvannet år på skolefravær og jobbet med det så hører jeg lærerne tar kontakt med meg fort og vil bare høre ... Jeg tror de som har opplevd å få hjelp forttere kommer og vil ha mer hjelp i slike vanskelige og tidkrevende saker. (Informant 6)

Utsagnene over viser til betydningen av å inkludere PP-tjenesten, da det kan øke sannsynligheten for å raskere ta tak i sakene om bekymringsfullt skolefravær. Informantene forteller at den regelmessige kontakten ved å være fast PP-rådgiver ved en skole kan styrke relasjonen mellom skolen og PPT. Den kan også fjerne noen av utfordringene som kommer ved å bli involvert på et senere tidspunkt. Informantene opplever det som utfordrende å bli koblet på for seint da det kan bli vanskeligere å holde motivasjonen i det tverrfaglige samarbeidet oppe, eleven ønsker ofte ikke å medvirke og flere instanser som BUP og barnevernet er involvert. Informantene uttrykker det slik:

Ofte ser man jo det at jo tidligere man kommer inn jo større sannsynlighet er det for at eleven er eller har mulighet til å delta. Ehm, og eleven er en viktig samarbeidspartner for det er eleven det handler om og det er kilden. (Informant 5)

Du kommer inn eh, i saker der det har pågått over tid og de har kanskje hatt noen møter også begynner det å bli så alvorlig at her må andre ting inn. Ehm, og da kan det være at vi kommer inn og barnevernet kan komme inn og det kan være de må søke til BUP og så videre og så videre. Eh, ofte er det jo og et tegn at de er så fortvilet at da må alle inn. Ehm, men sånn sett så tenker jo ikke jeg at det er løsningen ... alltid. (Informant 3)

Utsagnene over illustrerer utfordringer ved å komme seint inn i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær.

5.1.1 Oppsummering av tema 1

Masteravhandlingens funn i tema 1 viser informantens oppfatning av hvorfor de kommer inn i sakene på gitte tidspunkt. Et sentralt funn er informantenes erfaring av at de kommer for seint inn i sakene. Resultatene fra analysen viser at årsakene blant annet ligger i mangel på oppfølging av rutiner og retningslinjer for bekymringsfullt skolefravær i skolene. Et sentralt funn fra tema 1, viser at flere skoler ikke er klar over at PPT skal ha saker som omhandler bekymringsfullt skolefravær. Andre årsaker funn fra tema 1 viser, er rammevilkårene til lærerne, noe som fremme lærerens behov for skoleledelsen for å få frigitt tid til fraværsføring og tverrfaglig samarbeid. Et sentralt funn fra tema 1, er den positive effekten fast kontakt kan gi, da det øker muligheten for uformelle samtaler. Som igjen kan koble PPT på sakene tidligere. Det vises til at skolene som har opplevd å få hjelp før, raskere ber om hjelp igjen.

5.2 Rollefordeling og utfordringer ved uavklart ansvarfordeling

Temaet *Rollefordeling og utfordringer ved uavklart ansvarfordeling* omhandler rollefordelingen i det tverrfaglige samarbeidet, informantenes rolle i det tverrfaglige samarbeidet mellom skole-hjem og utfordringene ved uavklart ansvarfordeling. Funnene fra analysen viser at informantene mener læreren har en sentral del i det tverrfaglige samarbeidet. Informantene forteller at kontaktlæreren skal vite om elevens sterke og svake sider og holde kontakten med elevene som er borte fra skolen. Informantene opplever sin egen rolle til å være en som holder motivasjonen oppe, bistår læreren, være en nøytral mekler i skole-hjem samarbeid og hjelpe skolen med å se på de systematiske sidene. Informantene uttrykker det slik:

Når vi er inne i sakene så er jo ikke vi er jo ikke helsearbeidere, vi er ikke barnevernstjeneste så vi, vårt oppdrag er å lytte og forstå skolen, og få skolen til å se på den systemiske siden. (Informant 2)

Det kan være en konflikt mellom skolen og hjem ... hvem sin feil er det og vi på en måte er inne som er litt sånn nøytral mekler da. (Informant 6)

Utsagnene over forklarer informantenes forståelse og oppfattelse av det tverrfaglige samarbeidet. Informantene forteller at en del av deres rolle er å hjelpe skolen med å se på rutinene og systemene i skolen og opptre som en nøytral mekler mellom skole og elevens foresatte. Resultat fra datamaterialet viser at informantene opplever at skolene kan være usikre på hvilken rolle PPT har i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Informantene sier det slik:

Jeg har nettopp påbegynt to saker på en skole der elever har vært vekke over ... nesten ikke vært til stede over flere år ... De har ikke tenkt at PPT har en rolle. Skolen har gjerne hatt kontakt med foreldre og i noen tilfeller med BUP og hjelpeapparatet, men nå er det jo sånn at det er PPT som har muligheten til å fritas, hvis elever skal fritas for deler av opplæringsplikten. (Informant 6)

Utsagnet over viser informantenes opplevelse av at informasjonen om hvem som har ansvaret i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær, kanskje er for utydelig. Informantene opplever at skolen ikke har tenkt at PPT har en rolle i sakene, og derfor søkt støtte hos andre hjelpeinstanser. Funn fra analysen av datamaterialet viser at informantene opplever at endel lærere og skoler blir mindre involverte i saker som omhandler bekymringsfullt skolefravær når andre instanser som PPT, BUP og barnevernet kommer inn. Informantene opplever at lærerne og skolen ikke ser på det som sin rolle å være delaktig. Informantene beskriver det slik:

Det jeg kanskje synes er det vanskeligste med en del lærere det er at når fraværet først er blitt ganske stort, ehm, at en del kontaktlærere kan trekke seg fordi de er utrygge, opplever ikke det som sin rolle selv om den er så viktig. (Informant 4)

Utsagnene over aktualiserer informantenes opplevelse av at ansvaret forflyttes når andre instanser som BUP, PPT, helse og barnevernet kommer inn i det tverrfaglige

samarbeidet, men også at læreren kan bli plassert i en rolle de ikke er komfortabel i. Dette begrunnes med at det er læreren som skal sette elevens standpunkt karakter. Funn i analysen viser at informantene mener at det kan være en fordel å redusere vurderinger i slike saker, da det kan fjerne rollekonflikten informantene opplever lærerne står i. Informantene sier det slik:

Det er litt sånn det der å stå i og ja få vekk stresset sånn som på ungdomstrinn. Sånn som vurderinger, vurderingsgrunnlag og sånne ting, å få ryddet opp i sånne ting som kan tilføre mere stress, få det vekk fra banen. Eh, og også fordi det setter kontaktlærere i en rolle som de kanskje ikke er så komfortable i. (Informant 4)

Utsagnet over illustrerer informantenes opplevelse av lærernes rollekonflikt i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær.

5.2.1 Oppsummering av tema 2

Masteravhandlingens funn i tema 2 viser informantenes erfaringer knyttet opp mot rolle og ansvarsavklaring i det tverrfaglige samarbeidet med lærere. Et sentralt funn i tema 2 viser at informantene oppfatter at skolen og lærerne kan være usikre på hvilken rolle informantene har i sakene, og hvem det er som skal ha ansvaret. Funn fra tema 2, viser at skolene ikke har tenkt at informantene har en rolle i saken, og derfor søkt hjelp hos andre hjelpeinstanser. Et sentralt funn i tema 2, er informantens erfaring med at lærerne blir mindre involverte i saker som omhandler bekymringsfullt skolefravær når andre instanser som PPT, BUP og barnevernet kommer inn. Informantene opplever at lærerne og skolen ikke ser på det som sin rolle å være delaktig. Funn fra tema 2, viser at informantene har en oppfatning av at slike saker setter lærerne i en rollekonflikt, som kan føre til at lærerne trekker seg ut fra det tverrfaglige samarbeidet, selv om de er en viktig samarbeidspartner.

5.3 Holdninger som fremmer tverrfaglig samarbeid

Temaet *Holdninger som fremmer tverrfaglig samarbeid* omhandler informantenes opplevelse av behovet for tverrfaglig samarbeid, hvordan de opplever det som formålstjenlig å møte læreren og informantenes opplevelse av seg selv og lærer i det tverrfaglige samarbeidet.

Et resultat fra datamaterialet viser at informantene opplever det tverrfaglige samarbeidet med lærerne og foresatte som viktig for at elevene skal få et helhetlig tjenestetilbud. Informantene forteller at det tverrfaglige samarbeidet gjør det mulig å se et større bilde av situasjonen. Informantene sier det slik:

Jeg tenker jo vi sitter med utenfra blick og innenfra blick samtidig og det tenker jeg ofte er utrolig nyttig. (Informant 4)

Utsagnet over viser informantenes opplevelse av hvorfor tverrfaglig samarbeid er viktig. Informantene og lærerne sitter med to perspektiv på saken. Et tverrfaglig samarbeid kan da bidra til å få et helhetlig bilde av situasjonen. Funn i analysen viser at informantene beskriver lærerne som engasjerte og takknemlige for det tverrfaglige samarbeidet. Informantene opplever at lærerne strekker seg langt for elevene sine, men at rammevilkårene i skolen kan skape utfordringer. Informantene sier det slik:

Jeg opplever at veldig mange lærere ønsker eh, ønsker å få gjort noe, altså gjøre en endring. De ønsker å få hjelp, ønsker samarbeid og veldig mange strekker seg langt for å sette av den lille ekstra tiden de har til å få gjort, til å få fulgt opp ekstra da, men det er kanskje mye av de rammevilkårene som gjør det utfordrende. (Informant 5)

Utsagnene over illustrerer informantens opplevelser av samarbeidet med lærerne. Det fortelles at lærerne strekker seg langt for elevene med bekymringsfullt skolefravær, men at rammevilkårene i skolen kan gjøre det utfordrende for lærerne å følge opp elevene. Et resultat fra datamaterialet er at informantene kan føle seg masete i møte med lærerne, da

lærerne har mange arbeidsoppgaver og flere elever å ta hensyn til. Informantene sier det slik:

Jeg kan oppleve meg som litt masete. De har mange ting å gjøre på, og så maser jeg på hvordan går det med den eleven, har du sendt e-post. At jeg blir litt invaderende kanskje. (Informant 1)

Utsagnet over viser informantenes opplevelse av seg selv i møte med lærere, da lærerne har mange arbeidsoppgaver foruten om saken. Funn fra datamaterialet viser at informantenes forståelse for lærerens mange arbeidsoppgaver, kan bidra til at læreren strekker seg lengre for elevene og for iverksettelsen av tiltakene informantene foreslår. Funn fra analysen viser at informantene prøver å møte lærerne med forståelse for jobben de gjør. Informantene forteller om betydningen av å validere lærerens opplevelse, la læreren få eierskap til tiltak, som skal iverksettes og bygge en relasjon med læreren for å få til et godt samarbeid. Informantene sier det slik:

Jeg tror det handler om at jeg må prøve å forstå den læreren, altså validere den lærerens opplevelse og at de har masse å gjøre og 25 andre og alt det der. Sånn at når jeg har fått den relasjonen til læreren ... at de forstår at jeg forstår at de har en vanskelig arbeidssituasjon, så vil de være litt villig til å strekke seg litt ... ekstra for den eleven. (Informant 1)

... det er jo ikke vi eller jeg som skal gjennomføre tiltakene det er jo læreren så det er viktig at læreren har et visst eierskap til det. (Informant 5)

Utsagnene over aktualiserer informantenes opplevelse av hva som fremmer godt tverrfaglig samarbeid med læreren. Utsagnene viser til betydningen av å møte den andre med respekt og forståelse.

5.3 Oppsummering av tema 3

Masteravhandlingens funn i tema 3 omhandler holdninger som fremmer tverrfaglig samarbeid. Funn fra tema 3 viser at samarbeid mellom PPT, lærere og foresatte er viktig for at eleven skal få et helhetlig tjenestetilbud da det øker muligheten for flere perspektiv på saken. Et resultat fra tema 3, viser at informantene oppfatter lærerne som engasjerte, strekker seg langt for elevene og takknemlig for det tverrfaglige samarbeidet, men rammevilkårene til lærerne kan likevel fører til utfordringer. Funn fra tema 3, viser at informantene har erfaring med at lærerne strekker seg lengre i det tverrfaglige samarbeidet dersom de anerkjenner lærerens mange arbeidsoppgaver og lærerne får eierskap til tiltakene som skal bli iverksatt. Funn fra tema 3, viser at informantene også kan oppleve samarbeidet som utfordrende ettersom de kan oppfatte seg selv som masete i møte med lærerne. Et sentralt funn i tema 3, viser at respekt og forståelse mellom samarbeidspartene har en positiv effekt på det tverrfaglige samarbeidet.

5.4 Organisering av tverrfaglig samarbeid og tiltak

Temaet *organisering av tverrfaglig samarbeid og tiltak* omhandler sakenes system- og individ perspektiv, tiltak for å redusere bekymringsfullt skolefravær og hvor det tverrfaglige samarbeidet mellom informantene og lærerne finner sted.

Funn fra analysen viser at det tverrfaglige samarbeidet mellom informantene og lærerne finner sted i møter på skolen, over e- post, telefon og SMS. PP-kontorene har metoder for det tverrfaglig samarbeidet etter retningslinjer fra kommunen, slik som ressursteam, bedre tverrfaglig innsats for barn og unge, pedagogisk utviklingsgruppe og skolenærversteam. Informantene beskriver det slik:

E-post eller på telefon eller SMS eller direkte møte på skolen. (Informant 1)

Generelt sett skal skolen ha drøftet saker internt først, ehm og satt i gang tiltak. Hvis det ikke har hatt effekt så havner det i R-team som er et ressursteam. (Informant 4).

Utsagnene over beskriver hvor det tverrfaglige samarbeidet finner sted og hvordan informantene undersøker sakens bakgrunn.

Informantene forteller at systemrettet arbeid er et viktig tiltak mot bekymringsfullt skolefravær. Funn fra analysen av datamaterialet viser at informantene ofte jobber systemrettet i skolen uten henvisninger og at arbeidet kan forebygge bekymringsfullt skolefravær. Arbeidet handler om å jobbe for en forutsigbar skolehverdag, prioritering av relasjonsbygging mellom lærer og elever, like rutiner for fraværsføring mellom lærere og et trygt skolemiljø. Saker kan begynne på det generelle systemarbeidet og bli mer individrettet. Informantene sier det slik:

Det begynner på det generelle system arbeidet, vi prøver med disse skole nærvær teamene, som jeg sa, også litt avhengig av sakens karakter så blir med det mer ... mer individrettet på en måte. (Informant 1)

Vi har jo fast kontakt med alle skolene. Det kan være vi har dialoger der. Det er en frivillighet fra skolene å be om fast kontakt. Så kan det være at du ... tanken er jo at du skal drøfte litt mer på overordnet, ikke på individ. (Informant 3)

Utsagnet over illustrerer informantenes opplevelse av hvordan en sak begynner. Det fortelles at informanten ofte er til stede på skolene som ønsker det, for å arbeide med skolens systemer. Arbeidet på skolene kan da spisse seg inn mot enkeltelever og bli individsaker etter behov. Funn fra datamaterialet viser at flere av informantene er opptatt av å få vekk et individrettet fokus, da det ikke skal være eleven som eier problemet. Informantene sier det slik:

Snakke om styrkene, hvordan vi kan bygge opp eleven sin mestring ... For hvis det er tiltak der de tenker at det bare ligger i eleven så bommer vi kraftig. (Informant 3)

Utsagnet over aktualiserer informantenes ønske om at individsakene vektlegger elevens styrker. Informanten uttrykker at det er en feil å iverksette tiltak som kun er rettet mot eleven. En må også se på systemene rundt eleven.

5.4.1 Oppsummering av tema 4

Masteravhandlingen avdekker i tema 4 hvordan tverrfaglig samarbeid er organisert, og et sentralt funn er informantens positive erfaring med bruk av systemarbeid i skolen for å forebygge bekymringsfullt skolefravær. Skolene kan frivillig opprette fast kontakt med informantene. Som funnene i tema 4 viser, kan fast kontakt gi informantene muligheten til å diskutere systemene i skolen overordnet.

6 Diskusjon

Dette kapittelet diskuterer sentrale funn fra kapittel 5 opp mot relevant litteratur, teori og tidligere forskning, for å svare på problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har PP-rådgivere fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær?*». Funnene som vises til i diskusjonen, tydeliggjøres ved å bli omtalt som tema 1, 2, 3 og 4.

6.1 Organisering av tverrfaglig samarbeid og tiltak

6.1.1 Oppstart av tverrfaglig samarbeid

I resultat fra tema 4 kommer det frem at informantene arbeider individ-og systemrettet på skolene i tverrfaglig samarbeid med lærerne. Det tverrfaglige samarbeidet foregår digitalt via telefon og e-post og fysisk på skolene. Funn fra tema 4 viser at informantene følger retningslinjer fra kommunen og benytter seg av metoder for tverrfaglig samarbeid, slik som ressursteam, bedre tverrfaglig innsats for barn og unge, pedagogisk utviklingsgruppe og skolenærversteam. Dette samsvarer med PPT sitt mandat etter opplæringsloven (1998, § 5-6), og lov om samarbeid og samordning etter opplæringsloven § 15-8, for at elevene skal få et helhetlig tjenestetilbud (Opplæringslova, 1998). Et sentralt funn i tema 4, viser at informantene oppfordrer til og arbeider i systemene i skolene som ønsker det.

Resultat fra tema 4 viser at systemarbeid forebygger bekymringsfullt skolefravær.

Systemarbeidet muliggjøre arbeid med fravær rutiner, forutsigbarhet og prioriteringer i skolen. Funn fra tema 4 påpeker at fast kontakt på skolene og regelmessig kontakt med skolene kan ha en positiv effekt på det tverrfaglige samarbeidet. Dette samsvarer med et suksesskriterium av Glavin og Erdal (2018), som poengterer at jevnlig kommunikasjon mellom samarbeidspartnere bidrar til å styrke det tverrfaglige samarbeidet. Funn fra tema 1, viser at de blir mer tilgjengelig for lærerne ved å være fast kontakt. Resultat fra tema 1 viser at tilgjengelighet øker muligheten for uformelle samtaler, noe som muliggjør tidlig involvering av informantene i saker som omhandler bekymringsfullt skolefravær. Dette funnet er i tråd med Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell

og det den siterer som viktig mellom miljø og tid for å unngå økologiske feller (Bronfenbrenner, 2005, sitert i Helsedirektoratet, 2015).

Likevel kommer det frem i resultat fra tema 1, at informantene opplever mangelfull oppfølging av rutiner og retningslinjer for registrering og håndtering av bekymringsfullt skolefravær i skolene. Funn fra tema 1 viser at informantene har en oppfatning av at de involveres for seint i sakene knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Dette samsvarer med hva mobbeombudet i Trøndelag, Lieng, påpeker (Børstad, 2021). Han viser til at det tar for lang tid før elever får hjelpen de trenger i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær, blant annet på grunn av mangel på tid, kompetanse, fagligstøtte i skolene og ventetid i PPT (Børstad, 2021). En tidsbruksstudie av Bræin (1991, sitert i Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 37), viser at nesten halvparten av PP-rådgivernes arbeidstid dreier seg om sakkyndige uttalelser, forberedelser, drøfting, rapportutvikling og intern planlegging. Dette sammenfaller med funn fra Cameron et al. (2011, sitert i Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 37), som fant lignende tidsfordeling. Dette er også i tråd med Anthun og Manger (2007) sin forskning. De viser til at PPT som organisasjon kjennetegnes av stor arbeidsbelastning og gjennomtrekk av fagpersoner (Anthun & Manger, 2007). Resultat fra tema 1 samsvarer ikke med ventetid i PPT. Funn fra tema 1 hevder behandlingstiden er kort når informantene blir varslet om saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Dette kan indikere at informasjonen om håndtering av slike saker er for uklar, noe som kan skyldes mangel på lovpålagt oppfølgingsplikt av elever med bekymringsfullt skolefravær.

Resultat fra tema 1 viser at flere skoler ikke er informert om at PPT skal ha skolefravær sakene. Dette kan påvirke oppstarten av det tverrfaglig samarbeidet, rammene og forventningene til lærerne i skolen. Glavin og Erdal (2018) påpeker at samarbeidspartene må ha kunnskap om hverandres tjenester, roller og ansvar, for å oppnå et suksessfullt tverrfaglig samarbeid. Mer og tydeligere kunnskap om hverandres tjenesteområder kan igangsette det tverrfaglige samarbeidet mellom PP-rådgivere og lærere tidligere.

6.1.2 Årsaker til utfordringer i organiseringen av det tverrfaglige samarbeidet

I tråd med Ødegård (2016) og hans PINCOM-modell kan det være flere faktorer som fremmer eller hemmer organiseringen av tverrfaglig samarbeid. Dette kan skyldes en rekke forskjellige tolkninger av hva tverrfaglig samarbeid innebærer. PINCOM-modellen omfatter aspekter som organisasjonskultur, gruppeledelse, motivasjon og organisasjonsansvar, som kan bidra til økt innsikt i hvordan tverrfaglig samarbeid kan organiseres på en mer effektiv måte (Ødegård, 2016).

Begrepet organisasjonskultur omfatter holdninger til tverrfaglig samarbeid, som kan variere fra positive til negative (Ødegård, 2016). Ødegård (2016, s. 123) påpeker at organisasjonskulturen blir synlig gjennom ønske om kontakt, møter og ansvar.

Resultatene fra tema 1 gir et innblikk i informantens oppfatning av organisasjonskulturen i skolen. De rapporterer erfaringer av å komme for seint inn i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær på grunn av rammebetingelsene til lærerne, mangel på oppfølging av retningslinjer og rutiner i enkelte skoler, mangel på oversikt over skolefraværet og mangel på kunnskap om hvem som skal håndtere sakene.

Informantene understreker at ansvaret ikke ligger hos den enkelte lærer, da lærerne er underlagt skoleledelsen. Resultat fra tema 1, viser at skoleledelsen bestemmer hva som blir prioritert på skolen, og det er de som kan frigjøre lærerens tid til tverrfaglig samarbeid, fraværsoppfølging og relasjonsbygging.

Begrepet gruppeledelse i PINCOM-modellen (Ødegård, 2016), kan være relevant å vurdere i sammenheng med skoleledelsen. Gruppeledelse omhandler lederens evne til å motivere sine ansatte og koordinere arbeidet, slik at målene som er satt kan nås. Sett opp mot resultat fra tema 1, blir ikke gruppeledelsen i skolen oppfattet som ideell. Dette kan samsvare med Willumsen (2006, sitert i Ødegård, 2016, s. 122), som forteller at profesjonelle og ledere i ulik grad omtaler gruppeledelse som en sentral del av det tverrfaglige samarbeidet. Resultater fra funn i tema 1, viser at informantene ser lærerens behov for støtte fra skoleledelsen, og fremmer flere tiltak for å forbedre praksisen. Sett i lys av resultater i tema 1, kan det virke som at skoleledelsen og informantene har ulikt syn på hvordan en bør organisere fraværsføringen i skolen. Dette kan være i tråd med Meld.St.21 (2016-2017), som påpeker at det eksisterer variasjoner mellom skolene i Norge, samt mellom klasserom i samme skole og skoler innenfor samme kommune.

Dette kan videre relateres til funn i tema 1, der det fremkommer at informantene oppfatter at lærere ved samme skoler praktiserer ulike metoder for fraværsføring. Dette kan potensielt forklare hvorfor informantene involveres i sakene på forskjellige tidspunkter. Sett i lys av tverretattlig samarbeid, kan det være behov for tydeligere informasjonsutvekslingen mellom etatene, slik at informasjonen som når skolene, lærerne og PP-rådgiverne, er lik.

I hensyn til begrepet organisasjonsansvar i PINCOM-modellen (Ødegård, 2016), har PP-rådgiverne og lærerne flere like lover, konvensjoner og erklæringer de må følge, men det er også forskjeller. Rollen til PP-rådgiverne og lærerne er ulik, noe som kan påvirke hensyn samarbeidspartene må ta, og motivasjonen i det tverrfaglige samarbeidet.

Motivasjon blir omtalt som samarbeidspartenes motivasjon for å delta i det tverrfaglige samarbeidet (Ødegård, 2016). Motivasjonen til samarbeidspartene kan blant annet bunne i ressurser, økonomi eller hvor meningsfullt det tverrfaglige samarbeidet blir oppfattet som (Ødegård, 2016). Sett opp mot funn fra tema 1 kommer det frem at informantene oppfatter at sakene blir mer prioritert enn tidligere. Det kan derfor se ut til at både informantene og lærerne oppfatter det tverrfaglige samarbeidet som meningsfullt. Likevel kan lærernes rammevilkår, slik som mangfoldige arbeidsoppgaver, gjøre det utfordrende å sette av tid til samarbeid og til eleven med det bekymringsfulle skolefraværet. Funn fra tema 1 viser at informantene i organiseringsarbeidet foreslår bruk av assistenter til undervisningen, slik at lærerne kan få mer tid til relasjonsbygging med elevene. Havik (2018, s. 116) hevder at en god relasjon mellom elev-lærer kan øke elevens følelse av tilhørighet i skolen, og dermed hindre bekymringsfullt skolefravær. God relasjon mellom elev-lærer kan derfor være en beskyttelsesfaktor mot bekymringsfullt skolefravær. Etter endringen av lærerutdanningen høsten 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017), er det overraskende at assistenter uten faglig kompetanse blir foreslått som et tiltak en kan iverksette. Likeså rapporter Utdanningsnytt (2021) om en betydelig økning av vikarbruk i skoler, barnehager og helsesektoren. Dette er noe som kan påvirke organiseringen av samarbeidet, men også eleven med det bekymringsfulle skolefraværet, da det kan gå utover relasjonsbygging mellom lærer og elev. Foresatte av elever med bekymringsfullt skolefravær tar opp at vikarbruk er en stressende faktor for elevene (Havik et al., 2014,

sitert i Havik, 2018). Når det gjelder tiltak som blir fremmet i tema 1, kan det derfor være negativt å overføre lærerens arbeidsoppgaver til andre. Dette samsvarer igjen med Stensig (2022) som viser til at bruk av assistenter som vikarer for undervisningspersonell svekker undervisningen.

6.2 PP-rådgivernes erfaringer med prioriteringen av saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær

6.2.1 Tidlig innsats

Tidlig innsats er et overordnet mål og lovpålagt skolen mellom 1-4 klasse innenfor skrivning, lesing og regning (Opplæringsloven, § 1-4). I Meld. St. 6 (2019-2020) kommer det frem at regjeringen vurderer å videreføre tidlig innsats til hele skoleløpet og foreta flere regelendringer, deriblant innføring av en oppfølgingsplikt av elever med høyt skolefravær i grunnskolen (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 117). Bjørnsrud og Nilsen (2022) tar opp at tidlig innsats skal gjøre at frafallet i skolen minker, slik at flere fullfører skolegangen. Funn fra tema 1, viser at det å involvere PP-rådgiverne kan bidra til tidlig innsats. Sett opp mot PPT sin historie og dagens mandat, er PPT sine oppgaver å støtte lærerne og bidra med organisasjonsutvikling og kompetansehevning i skolene, for å bedre opplæringstilbudet til elever med særskilte behov (Fasting, 2018; Opplæringsloven, 1998, § 5-6). Dette samsvarer med Glavin og Erdal (2018). De tar opp at tverrfaglig samarbeid kan bidra til at tiltak blir iverksatt på et tidlig tidspunkt, og øke fagkompetansen, gi ulike tilnærminger og perspektiver, slik at eleven får den beste hjelpen og hjelp til rett tid (Glavin & Erdal, 2018, s. 23). Dette er sammenfallende med funn fra Brovold (2012, sitert i Glavin & Erdal, 2018) sin case-studie om hvordan et internt tverrfaglig samarbeid i skolen kan være et redskap i arbeidet med elever med sosiale og emosjonelle vansker. Tverrfaglig samarbeid kan dermed bidra til at skolen ikke blir en økologisk felle hvor skolegangen ikke er tilpasset elevens evner og forutsetninger (Bronfenbrenner, 1979, sitert i Kvello, 2013, s. 152). Fast tverrfaglig samarbeid mellom lærere og PP-rådgiverne kan derfor være en beskyttelsesfaktor for eleven med bekymringsfullt skolefravær. Dette samsvarer med et sentralt funn fra tema

1, hvor det kommer frem at det å komme tidlig inn i sakene kan fjerne noen av utfordringene som kommer ved å bli involvert på et senere tidspunkt. Det kan derfor være overraskende at fast kontakt mellom PP-rådgiverne og lærere er en frivillighet fra skolens side.

Tidligere forskning gjennomført av Nootboom et al. (2021) har identifisert at fagpersoner opplever det som utfordrende å ha et helhetlig perspektiv når barn og unge har store vansker, og dermed ha vansker med å prioritere det mest sentrale problemet (Nootboom et al., 2021). Sett opp mot læreres rolle i skolen, har de mange oppgaver og ansvarsområder (St. Meld. 11 (2008-2009), s. 13). Dette er noe som kan gjøre det utfordrende å ha tid til å prioritere sakene. Dette samsvarer med funn fra tema 1, hvor informantene hevder lærerne trenger ledelsen i skolen for å få frigitt tid til tverrfaglig samarbeid.

Funn fra tema 1 viser at informantene har stort fokus på å komme tidlig inn i saker som omhandler bekymringsfullt skolefravær, og informantene kan da raskere engasjerer seg i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær, enn i saker som omhandler lese-og skrivevansker. Informantene begrunner det ved at skolene oftere har flere hjelpemidler tilgjengelig i slike saker. Informantene mener bekymringsfullt skolefravær blir prioritert mer av skolen enn tidligere. Dette kan være på grunn av mediebilde og mer kunnskap om konsekvensene av bekymringsfullt skolefravær. Likevel er et sentralt funn fra tema 1, at informantenes erfaring er å komme for seint inn i sakene som omhandler bekymringsfullt skolefravær.

Konsekvenser ved å bli involvert på et sent tidspunkt blir tatt opp i funn fra tema 1. Informantene hevder det kan føre til mangel på motivasjon i det tverrfaglige samarbeidet, mangel på elevmedvirkning og elevens vansker kan bli større, noe som kan kreve at flere instanser som BUP og barnevernet blir koblet på. Funn fra tema 1 viser at flere instanser inne i sakene ikke alltid er løsningen. Likeså viktig som funnene i tema 1 viser tidlig innvolvering hevdes å være, vil samarbeidet kunne bli en risikofaktor for eleven dersom det ikke er samkjøring mellom tjenestene. Dette er i tråd med NOU 2009:22 (s. 9), som viser til konsekvenser som kan forekomme når flere tjenester er inne.

Kearney (2008) tar opp konsekvenser som kan forekomme hos eleven med bekymringsfullt skolefravær. Ungdommer med skolevegring og kronisk skolefravær

står i fare for skolefravær, kriminalitet, sosiale, økonomiske og psykiatriske problemer i voksenalder (Kearney, 2008). Kearney (2008) påpeker at det kan tenkes at elever som får hjelp av hjelpeapparatet, har mindre risiko for langvarige vansker. Glavin og Erdal (2018) tar opp at det å involvere eleven og foresatte tidlig, kan gjøre at en raskere setter riktige mål for arbeidet. Funn i tema 1 er i tråd med dette, da tidlig involvering øker sannsynligheten for elevmedvirkning.

Sett i lys av Ødegård (2018) sin PINCOM-modell, er det flere faktorer som kan påvirke det tverrfaglige samarbeidet mellom fagpersoner, deriblant motivasjon. Slik som funn i tema 1 tar opp, er mangel på motivasjon mellom samarbeidspartene en konsekvens ved å komme for seint inn i det tverrfaglige samarbeidet.

6.2.3 Inkludering

Ifølge Havik (2018) vil skoler som jobber for og mestrer å ha et inkluderende og omsorgsfullt miljø, øke sjansen for at elevene fullfører skolegangen. Dette er noe som sammenfaller med Norges mål om å være en skole for alle (NOU 2009: 18). PPT og skolen er blant annet pålagt å følge opplæringsloven, FNs barnekonvensjon, og Salamanca-erklæringen som alle fremmer å jobbe for inkludering av alle barn og unge (Barne- og familiedepartementet, 1991; NOU 2009: 18; Opplæringsloven, 1998).

Flere kommuner i Norge har også veiledere spesifikt rettet mot håndtering av bekymringsfullt skolefravær. Dette er i tråd med et sentralt funn fra tema 1 som viser at det er et større problem at rutinene ikke blir fulgt opp, enn at de mangler. Sett opp mot endring av opplæringsloven, finnes det i dag ikke en lovpålagt oppfølgingsplikt av elever med bekymringsfullt skolefravær (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 117). Det kan tenkes at mangel på lovpålagte rutiner kan være en årsak til at elevene ikke får hjelp tidlig nok, og dermed utgjøre en trussel mot inkluderingsprinsippet i skolen.

Sett i lys av Lauvås og Lauvås (2004) sitt organisasjonsperspektiv kommer skillet mellom faktiske mål og offisielle mål frem. I denne sammenheng blir offisielle mål lover og forskrifter. Slike offisielle mål kan i noen sammenhenger være for uklare, og åpne for tolkning. Sett i lys av opplæringsloven § 2-1 (1998), har alle elever en rett og en plikt til grunnskoleopplæring. I funn fra tema 1, kommer det frem at elevene ikke får hjelp tidlig nok. Dette er noe som går utover elevens rett til opplæring og et trygt og

godt skolemiljø etter opplæringsloven § 9A-2 (1998). Et sentralt funn fra tema 1, viser at det er forskjeller mellom hvordan skoler håndterer bekymringsfullt skolefravær, noe som kan tyde på at de offisielle målene er for uklare. Ifølge Haug (2023) er begrepet og målet om inkludering muligens for uklart, ettersom det i noen tilfeller oppfattes mer som en symbolsk gest enn som et faktisk mål for opplæringspraksis.

Faktiske mål er organisasjonens egne private mål. De private målene kan gjøre det utfordrende for andre fagfelleskap å vite hvordan organisasjonene faktisk jobber (Lauvås & Lauvås, 2004). I tema 1 kommer det frem at informantene og skoleledelsen har ulike ideer om hvordan en best mulig kan nå målet om å få elever tilbake på skolen. Funn fra tema 4, viser at informantene ønsker å arbeide forebyggende med systemene i skolen, men dette er frivillig fra skolens side. Noe som igjen gir muligheten til å tolke behovet. Andrews og Hustad (2022, s. 14) viser til at kommuner og fylkeskommuner i Norge organiserer PPT ulikt. Dette kan føre til at informasjonen om hvordan PPT er organisert er for uklare for skolene. Dette kan samsvarer med funn fra tema 2, som viser til at skolen ikke har vært klar over at PPT skal ha sakene knyttet til bekymringsfullt skolefravær.

Funn i tema 1 viser behovet for elevmedvirkning. Eleven er den viktigste informasjonskilden. Likevel viser funn fra tema 1 at informantene hevder å komme for seint inn i sakene, noe som utgjør en fare for mangel på elevmedvirkning. Funn fra tema 4 viser at informantene hevder det er feil å iverksette tiltak som kun er rettet mot eleven. Eleven kan derfor også være en god informasjonskilde til hvordan skolesystemet og organiseringen innad i skolen påvirker negativt eller positivt. Dette samsvarer med elevens rett til medvirkning etter opplæringsloven kapittel 9A – Elevenes sitt skolemiljø (1998). Faanessen et al. (2022) viser til at elevmedvirkning også er viktig for demokratiforståelsen. Dette er i tråd med opplæringslovens formålsparagraf som fremmer demokrati (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Sett opp mot tidligere forskning på bekymringsfullt skolefravær, er det flere risikofaktorer som kan påvirke elevens skolegang. Slik som lav sosioøkonomisk status, problemer i hjemmet og eller sosiale problemer på skolen og sykdom (Finnish National Agency for Education, 2020; Zubrick, 2014). Dette sammenfaller med tidligere forskning gjennomført av Zubrick (2014) som hevder elever av foreldre med lav sosioøkonomisk status, hadde lavere oppmøte på skolen i gjennomsnitt.

Ser en dette i lys av Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell og helhetsperspektivet, er det nødvendig å ha kunnskap om risikofaktorene som er i miljøene til elevene og igangsette forebyggende tiltak, noe som er i tråd med inkluderingsprinsippet i Norge (NOU 2009: 18).

6.3 Rollefordeling og utfordringer ved uavklart ansvarfordeling

Resultat fra tema 2 viser at informantene oppfatter læreren som en sentral del av det tverrfaglige samarbeidet. Informantene begrunner dette med at læreren er den som skal ha kunnskap om elevens svake og sterke sider, men også være den som holder kontakten med eleven som er borte fra skolen. Dette samsvarer med det Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) påpeker. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) tar opp at læreren er et avgjørende premiss for at tiltak og mål skal kunne bli iverksatt og oppnås i skolen. Likevel er et sentralt funn i tema 2 at informantene har en oppfatning av at flere lærere trekker seg i saker som omhandler bekymringsfullt skolefravær, da lærerne blir utrygge og ikke opplever det som sin rolle å være delaktig.

Sett i lys av PINCOM- modellen blir profesjonell makt tatt opp som et begrep som kan påvirke det tverrfaglige samarbeidet (Ødegård, 2016). Det kommer frem i PINCOM- modellen at det er modellmakt mellom profesjonelle, noe som kan komme til syne ved valg og bruk av fagbegreper i det tverrfaglige samarbeidet (Ødegård, 2016, s. 122). I forskningen gjennomført av Tveitnes (2018), kommer det frem at PPT opererer innenfor medisinsk- psykiatrisk imiterende diskurs, noe som kan føre til at grunnskolelærere blir usikre på egen kunnskap om elever med vansker (Tveitnes, 2018, s. 246). Dette kan være en medvirkende årsak til at lærere trekker seg ut av det tverrfaglige samarbeidet og blir utrygge, men Ødegård (2016) og Lauvås & Lauvås (2004) hevder det kan være flere grunner til at samarbeidsparter trekker seg. Ødegård (2016) sin PINCOM-modell, tar opp begrepet sosial støtte. Abramson og Mizrahi (1996, sitert i Ødegård, 2016, s. 123) viser til at det er usannsynlig at profesjonelle mottar stor grad av sosial støtte i tverrfaglig samarbeid, noe som kan føre til at samarbeidsparter trekker seg fra det tverrfaglige samarbeidet. Dette samsvarer ikke med funn i tema 3, hvor det kommer

frem at informantene vektlegger behovet for annerkjennelse og respekt for lærerens mange arbeidsoppgaver. Funn fra tema 3, viser at informantene har et ønske om at lærerne skal få eierskap til tiltakene som blir iverksatt.

Profesjonelle aktører i tverrfaglig samarbeid, vil ha forventinger til hverandre, både utfra egne verdier, opplæringsloven, mandat og konvensjoner. Lauvås og Lauvås (2004) påpeker at dersom forventinger andre stiller ikke samsvarer med forventinger en har til egen rolle, kan en etter Rommetveit (1953, sitert i Lauvås & Lauvås, 2004) oppleve et sosialt trykk. Lauvås og Lauvås (2004) skriver at en vanlig løsning på denne problemstillingen er at nødvendige samarbeidsparter faller bort.

Willumsen (2009) hevder at det er viktig de involverte i det tverrfaglige samarbeidet er bevisst sin egen kunnskap, nødvendigheten av kunnskapen, tjenesten og har respekt for andres roller i det tverrfaglige samarbeidet. Dette kan samsvare med begrepet rolleforventninger i PINCOM- modellen, hvor det blir tatt opp at uavklart rollefordeling kan føre til rollekonflikter (Ødegård, 2016). Når en rollekonflikt oppstår kan samarbeidspartene søke å få andre arbeidsoppgaver, eller prøve å bli kvitt gitte oppgaver (Ødegård, 2016, s. 121). Dette samsvarer med funn fra tema 2. Informantene har en oppfatning av at lærerne opplever en rollekonflikt i det tverrfaglige samarbeidet. De begrunner dette med at lærerne skal sette standpunkt karakter for eleven som ikke er på skolen. Funn fra tema 2 viser at informantene mener en med fordel kan redusere vurderinger i slike saker, da det kan fjerne rollekonflikten informantene opplever lærerne står i.

I saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær som har pågått lenge, er det etter funn i tema 2, flere instanser inne. Informantene har en oppfatning av at informasjonen om hvem som skal ha skolefraværssakene og ansvaret er for uklart for skolene. Et sentralt funn fra tema 2, viser at informantene har erfaring med at skolene ikke har tenkt at PPT har en rolle i sakene, og derfor søkt hjelp og støtte hos andre hjelpeinstanser. NOU 2009:22 (s. 9) tar opp at noen barn opplever å bli overført fra tjeneste til tjeneste der ingen tar ansvar, mens andre barn kan oppleve å få ukoordinert hjelp fra flere tjenester. Dette fremmer behovet for et helhetlig tjenestes tilbud, hvor rolle-og ansvarsavklaring er tydelig. Dette kan samsvare med suksesskriterier av Glavin og Erdal (2018), og funn fra tema 2. Informantene har en oppfatning av at en del lærere og skoler blir mindre involverte i saker som omhandler bekymringsfullt skolefravær når andre instanser som

PPT, BUP og barnevernet kommer inn i saken. Ansvar i saken blir etter funn i tema 2 forflyttet. Dette kan sammenfalle med forskning gjennomført av Johannessen og Skotheim (2018, s. 22), som forteller at det er enklere å overføre skadevirkninger til andre sektorer. Dette kan igjen samsvare med tidligere forskning innenfor helseperspektivet gjennomført av Nootboom et al. (2021). Studien viser at fagpersoners ulike kultur, fokus, og prosedyrer kan føre til fragmentering og mangel på kontakt, og derfor bli en barriere for implementeringen av barne- og ungdomsomsorgen (Nootboom et al., 2021). Dette står i kontrast til Bronfenbrenner (1979) og det han siterer som viktig med laget rundt barnet.

Funn fra tema 2 viser at informantene mener sin egen rolle i det tverrfaglige samarbeidet er å være en som holder motivasjonen oppe, bistår læreren, være en nøytral mekler i skole-hjem samarbeid og hjelpe skolene med å se på de systematiske sidene. Funn fra forskning gjennomført av Nilsson (2012, sitert i Moen, 2013) viser at lærerne i studien har en oppfatning av at de gjør alt. Lærerne i studien forteller at rollen til PP-rådgiveren var uklar. Dette er sammenfallene med forskning gjennomført av Fjellstad (2012, sitert i Moen, 2013), hvor lærerne gir uttrykk for mangel på råd fra PP-rådgiverne.

I Lauvås og Lauvås (2004) sitt kunnskapssosiologiske perspektiv blir faktorer knyttet opp til profesjonelles kunnskap gjennom yrke og utdanning tatt opp. Det stilles spørsmål ved om virkelighetsforståelsen, kunnskapen og tenkemåten profesjonelle tilegner seg gjennom utdanning og yrke er så ulike, at det kan skape problemer i det tverrfaglige samarbeidet (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 128). Lauvås og Lauvås (2004) tar opp at det bør være flere tverrfaglige utdanningsprogram og at en i utdanningspraksis møter mennesker en skal samarbeide med, da dette kan gjøre slik at en kan få kunnskap om hverandres tenkemåter og forståelsesrammer.

Profesjonelle blir sosialisert gjennom utdanning. Sett i lys av Bronfenbrenner (1979) blir dette de profesjonelles mikrosystem. Endringer i mikrosystemet omtaler Bronfenbrenner (1979, sitert i Kvello, 2013, s. 151) som økologiske overganger. Det kan tenkes at overgangen fra eget profesjonelt felt til tverrfaglig samarbeid med andre profesjonelle, kan være en økologisk overgang. Hvis overgangen mestres, og samarbeidspartene klarer å tilpasse seg hverandre, kan det ha positiv effekt på det tverrfaglige samarbeidet. Hvis en derimot mislykkes, kan det tverrfaglige samarbeidet

fragmentere (Bronfenbrenner, 1979, sitert i Kvello, 2013, s. 151). Kunnskapen om samarbeidspartneres roller, er ofte mangelfull. Det kan derfor være av betydning med avklaring av rolleforventninger (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 78). Dette kan samsvare med funn fra tema 2, hvor informantene påpeker at informasjonen om hvilke instanser som er ansvarlig, kan være for uklar og føre til at andre instanser blir innkalt før behov.

6.4 Holdninger som fremmer tverrfaglig samarbeid

Funn fra tema 3 viser at informantene opplever det tverrfaglige samarbeidet med lærerne som nyttig, da det tverrfaglige samarbeidet kan bidra til flere perspektiv på saken, slik som for eksempel den ulike kunnskapen det spesialpedagogiske feltet og allmenn pedagogikken besitter. Dette er i tråd med det Glavin og Erdal (2018) siterer som verdifullt ved et tverrfaglig samarbeid.

Sett i lys av Bronfenbrenner (1979) er sammenhengen mellom miljøene til barna viktig, men kan være vanskelig å oppnå i praksis. Glavin og Erdal (2018) tar opp flere suksesskriterier for å oppnå et vellykket tverrfaglig samarbeid. Deriblant behovet for tillit, fellesmålsetting, trygghet, nytte og respekt. Et sentralt funn fra tema 3 viser at informantene ønsker at lærerne skal ha eierskap til tiltakene som skal iverksettes. Dette kan være i tråd med Glavin og Erdal (2018), som siterer viktigheten av å føle nytte av det tverrfaglige samarbeidet, men også nødvendigheten av samarbeidspartneres felles målsetting. Eierskap til tiltak kan øke tryggheten, noe som gjør at en klarer å yte mer i det tverrfaglige samarbeidet (Glavin & Erdal, 2018). Gjensidig respekt mellom samarbeidspartnerne, kan øke sannsynligheten for et suksessfullt tverrfaglig samarbeid (Glavin & Erdal, 2018). Funn fra tema 3 viser at informantene vektlegger behovet for relasjonsbygging i det tverrfaglige samarbeidet. Dette samsvarer med funn fra tema 1, hvor det kommer frem at informantene har erfaring med at fast kontakt med lærere fremmer godt tverrfaglig samarbeid. Sett i lys av Ødegård (2018) sin PINCOM- modell, er kommunikasjon et begrep som blir tatt opp som avgjørende for vellykket tverrfaglig samarbeid. Funn fra tema 3 er i tråd med Glavin og Erdal (2018) sin dialogmodell, og det den løfter frem som viktig for kunnskapsutvikling i et tverrfaglig samarbeid.

Dialogmodellen samsvarer også med funn fra tema 3, som viser at informantene har selvinnsikt og erkjenner utfordringer i egen rolle. Informantene hevder de kan føle seg masete, da lærerne har mange arbeidsoppgaver for utenom saken.

I et tverrfaglig samarbeid er en til en viss grad prisgitt samarbeidspartneren en møter. Sett i lys av PINCOM- modellen til Ødegård (2018) er det flere begreper som kan øke forståelsen for tverrfaglig samarbeid. Modellen tar blant annet opp begrepet personlig stil. Dette tar for seg hvordan samarbeidspartnerens kjemi og personlige stil påvirker effektiviteten i det tverrfaglige samarbeidet (Ødegård, 2016, s. 122). Personlig stil kan også bli påvirket av de profesjonelles ulike fagbakgrunn. Som en følge av dette kan behovet for tverrfaglige utdanningsprogram øke, for å oppnå vellykket tverrfaglig samarbeid og helhetlig hjelp til elevene med bekymringsfullt skolefravær (Lauvås & Lauvås, 2004).

Det kan imidlertid være verdt å merke seg at det ikke er en spesifikk fagkompetanse som kreves for å bli ansatt i PPT (Prop. 57 L (2022-2023)). Dette kan gi ulike konsekvenser, slik som når det gjelder å identifisere bekymringsfullt skolefravær, på grunn av profesjonelles tenkemåte, virkelighetsforståelse og sosialisering gjennom utdanning (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 128). Sett i lys av PINCOM- modellen (Ødegård, 2016) og det den siterer om personlig stil, kan lærere til en viss grad være prisgitt PP-rådgiverens fagkompetanse i det tverrfaglige samarbeidet.

Lauvås og Lauvås (2004, s. 125) påpeker at tverrfaglig samarbeid innebærer organisasjonsutvikling og forandring. Forandring kan oppleves som ubehagelig og truende, men likevel være nødvendig. En kan derfor spørre seg selv om hvem i det tverrfaglige samarbeidet som må endre seg. Informantene viser i funn fra tema 1 og 3 at de er bevisst lærers utfordrende rammevilkår og mange arbeidsoppgaver. Likevel viser tidligere forskning gjennomført av Nilsson (2012, sitert i Moen, 2013) at lærerne opplevde seg selv som den som måtte gjøre alt. Dette er noe som kan fremme behovet for avklaring av roller og ansvar, slik at samarbeidspartene er bevisst hverandres arbeidsmetoder, ansvarsområder og hvor organisasjonsutvikling og forandring mulig bør forekomme.

7 Implikasjoner

Dette kapitlet presenterer masteravhandlingens implikasjoner. For å synliggjøre implikasjonene er dette kapitlet delt inn i tre delkapitler. Kapittel 7.1 tar for seg konsekvensene av teoriene Jf. Kapittel 3. Kapittel 7.2 tar for seg valg av intervjuform. Kapittel 7.3 tar for seg styrker og svakheter ved å benytte induktiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

7.1 Implikasjoner med valg av teori og sentrale perspektiv

Teorien og de sentrale perspektivene som er valgt ut for å svare på problemstillingen, kan ha gitt implikasjoner. Funn fra analysen blir sett opp mot, og i lys av de valgte teoriene og perspektivene, noe som fører til et avgrenset perspektiv. Jeg vurderte teoriene og perspektivene som sentral for å svare på masteravhandlingens problemstilling, da de gir et helhetlig bilde på det tverrfaglige samarbeidet. Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell, har til hensikt å vise hvordan miljøene rundt mennesket påvirker utviklingen. For å oppnå gode mesosystem, må sammenhengen mellom mikrosystemene, og overgangen mellom miljøene være solid (Bronfenbrenner, 1979). Den bioøkologiske modellen (Bronfenbrenner, 1979), får dermed frem barnas behov for et helhetlig tjenestetilbud. Ødegård (2016) sin PINCOM-modell får frem begrep som kan gi økt forståelse for det tverrfaglige samarbeidet, og gir større innsikt i faktorer som kan være verdt å forstå når en skal snakke om det tverrfaglige samarbeidets utfordringer. Lauvås og Lauvås (2004) fremmer teoretiske perspektiv for tverrfaglig samarbeid. De teoretiske perspektivene, gir blant annet innsikt i menneskers ulike virkelighetssyn, normer og verdier som kan komme til syne i det tverrfaglige samarbeidet. De teoretiske perspektivene, bidrar til økt forståelse for menneskers ulike behov og roller (Lauvås & Lauvås, 2004). Tidligere forskning har stort fokus på det tverrfaglige samarbeidets hindringer, derfor bidrar Glavin og Erdal (2018) sine suksesskriterier til både en positiv vinkling, men også økt innsikt i faktorer som fremmer og bidrar til suksessfulle tverrfaglige samarbeid (Glavin & Erdal, 2018).

7.2 Implikasjoner med semistrukturert intervju og intervjusetting

Masteravhandlingens problemstilling kunne blitt besvart på ulike måter. For eksempel ved å ta i bruk kvantitativ tilnærming, survey til PP-rådgivere eller andre intervjuformer slik som strukturert- og ustrukturert intervju (Braun & Clarke, 2022; Kvale & Brinkmann, 2015). Andre valg kunne gitt en annen og mulig dypere innsikt i tematikken, da det kunne gitt muligheten til et større antall informanter. Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervju, da det var den metoden jeg vurderte til å gi best grunnlag for å svare på problemstillingen, utfra min situasjon. Det kan likevel være formålstjenlig å utarbeide spørreskjema som kan brukes i en større nasjonal survey av PP-rådgivere med erfaring fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær.

Jeg har gjennom arbeidet med masteravhandlingen gått fra rollen som uerfaren til litt mer erfaren forsker. Dette kan ha gitt noen konsekvenser, slik som i intervjuprosessen. Det første intervjuet jeg gjennomførte kan for eksempel ha blitt påvirket av min nervøsitet, og dermed ført til mangel på dybde i informantens svar. Nervøsiteten ga slipp etter gjennomføringen av første intervju, noe som resulterte i dypere innsikt i de andre informantenes svar.

Som tidligere påpekt var to av informantene fra samme PP-kontor, dette kan ha medført både fordeler og ulemper. Lauvås og Lauvås (2004, s. 146), hevder utdanning, yrkesroller og yrkeserfaring påvirker menneskes syn på virkeligheten, verdier og normer. Sannsynligheten for at informantene fra samme kontor har likt syn på virkeligheten er derfor liten (Lauvås & Lauvås, 2004), noe som gjør at jeg kan fått ulike vurderinger og erfaringer fra begge informantene. Det er verdt å merke seg at informantene hadde ulik rolle på kontoret, den ene var fagligleder og den andre var PP-rådgiver. Rollene deres er derfor ulike, noe som igjen øker sannsynligheten for ulike perspektiv på saken. Jeg så det også som nødvendig å vurdere det etiske aspektet ved å ha en leder og en PP-rådgiver med i studien. Vurderingen jeg tok var at studien var frivillig, og deltakerne når som helst kunne trekke sitt samtykke, uten begrunnelse og garanti om anonymitet (se vedlegg 1).

7.3 Implikasjoner med induktiv tematisk analyse

Den induktive tematiske analysen av Braun og Clarke (2006) har styrker og svakheter jeg som forsker har vært bevisst og tatt hensyn til gjennom arbeidet med masteravhandlingen.

Styrker ved den induktive tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006) er blant annet at den egner seg for uerfarne forskere (Braun & Clarke, 2006). Analysemetoden er allsidig, enkel å lære og gjennomføre ved å følge den induktive tematiske analysens seks faser (Braun & Clarke, 2006). De seks fasene er:

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Finn koder
3. Søk etter temaer
4. Gjennomgang av temaene
5. Definere og navngi temaene
6. Produsere rapporten (Braun & Clarke, 2006, s. 87 (Min oversettelse)).

Ved å følge prosessene i den induktive tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006) har jeg fått frem PP-rådgiveres erfaringer fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Dette er et perspektiv det har vært lite forskning på (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 22; Malmberg-Heimonen et al., 2020). Metoden har gjort det mulig å finne hovedtrekkene i datamaterialet. Den induktive tematiske analysen gir også leserne tilgang til alle fasene av hva og hvordan analyseprosessen er gjennomført Jf. Kapittel 4.5.1 og resultatene blir fremstilt på en forståelig og tilgjengelig måte (Braun & Clarke, 2006).

Den induktive tematiske analysen har også svakheter. Ved å velge denne metoden, bruker en ikke hele datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Kun koder som svarte på problemstillingen ble tatt med og gruppert (Se vedlegg 4, 5 og 6). Dette kan ha ført til at interessante og sentrale perspektiv for å svare på problemstillingen ikke har kommet frem i masteravhandlingen. Den induktive tematiske analysen har heller ikke fokus på enkeltindivider, da den vektlegger mønster i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Dette kan ha bidratt til økt anonymitet, da summen av hva en informant sier, ikke kan øke muligheten for identifisering.

Jeg valgte den induktive tilnærmingen hvor teori utvikles fra empiri (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2022). Min tidligere utdanning og opparbeidede kunnskap om tematikken, kan ha hatt konsekvenser i analyseprosessen og kodingen. Jeg søkte å ikke ha forhåndsbestemte koder i tråd med den induktive tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006), men tidligere kunnskap kan ha påvirket det jeg fant. Som tidligere påpekt, er tema 1 et stort tema i forhold til de andre temaene. Dette kom som en følge av analyse- og kode prosessen i den induktive tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006). Det er mulig min forforståelse har ført til at tema 1 diskuteres i større grad enn de andre temaene.

Jeg valgte å gjennomføre en induktiv tematisk analyse med seks informanter fra fem PP-kontor. Studien er derfor ikke generaliserbar, men kan identifisere temaområder og spørsmål som kan arbeides videre med innenfor en kvantitativ eller kvalitativ tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015).

8 Oppsummerende betraktninger og videre forskning

Denne masteravhandlingen søker å få innblikk i hvilke erfaringer PP-rådgivere har fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet, spesifikt rettet mot saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Jeg har undersøkt problemstillingen «*Hvilke erfaringer har PP-rådgivere fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær?*». Med denne problemstillingen ønsket jeg både å gi et bilde på hvordan informantene jobber sammen med lærere i saker som omhandler bekymringsfullt skolefravær, og vise til hvilke erfaringer informantene har til det tverrfaglige samarbeidets utfordringer og styrker i slike saker. Resultatene fra denne masteravhandlingen løfter frem områder som kan være aktuelt å identifisere for videre forskning.

Med den induktive tematiske analysen av datamaterialet kom det klart frem at informantene hadde erfart utfordringer i det tverrfaglige samarbeidet. Hovedfokuset med min studie var å bidra til ny innsikt om det tverrfaglige samarbeidet mellom PP-rådgivere og lærere i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær, men det var også et ønske om å være et supplement til eksisterende forskning.

Det pågår for tiden forskningsprosjekt som undersøker kjennetegn på tverrfaglige samarbeid der PPT er involvert. Det blir interessant å se om funn i denne masteravhandlingen samsvarer med resultatene fra forskningsprosjektet til SpedAims (SpedAims ved UiO, 2023).

Min studie avdekker flere utfordringer knyttet til oppstarten av det tverrfaglige samarbeidet, samt uklarheter rundt avklaring av ansvar og roller. Et gjennomgående tema i studiens resultater og diskusjon var behovet for å involvere PP-rådgiverne tidligere, tydeligere informasjonsutveksling fra skoleledelsen og avklaring av roller og ansvar for å unngå at nødvendige samarbeidspartnere faller bort. Med denne bakgrunn kan det være aktuelt å undersøke om ledelsen i skolen og ledelsen i PPT, burde styrkes.

Et interessant område for videre forskning kan være å undersøke prioriteringer og organiseringen av informasjonsutveksling mellom organisasjonene på kommunalnivå, slik som, etat for spesialpedagogiske tjenester og etat for skole. Det kan være aktuelt å se nærmere på hvordan etat for spesialpedagogiske tjenester og etat for skole samarbeider og jobber for å fremme det tverrfaglige samarbeidet mellom PPT og skolen.

Funn fra masteravhandlingen tydeliggjør lærerens behov for støtte fra skoleledelsen i det tverrfaglige samarbeidet med PPT. Resultat fra analysen viser at rutine, retningslinjene og informasjonen i skolene er for utydelig og i flere sammenhenger ikke blir fulgt opp, noe som gjør rammevilkårene til lærerne utfordrende. Hvorfor er det slik? Dette er PP-rådgivernes perspektiv, men dette funnet kan være interessant å undersøke nærmere ved å gjøre en studie der lærere eller skoleledelse deltar.

Jeg anser det som interessant å undersøke forskjellene i håndteringen av bekymringsfullt skolefravær mellom skoler og PPT i Norge. I min studie har det kommet frem at det er variasjoner i fraværshåndtering og oppfølging av elever med bekymringsfullt skolefravær. Det kan derfor være aktuelt å undersøke hva som kjennetegner skoler som mestrer håndteringen av slike saker, og hva som mulig skiller disse skolene fra de som ikke mestrer det. Er det for eksempel forskjeller mellom skolene som har PPT lokalisert i skolen og ikke?

Denne studien har hatt PP-rådgivere som fokus. Det som også kunne vært interessant er å undersøke læreres erfaringer fra det tverrfaglige samarbeidet med PP-rådgivere i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær.

Avslutningsvis mener jeg det kunne vært interessant å gjennomføre den samme undersøkelse på barneskolen. Hadde funnene fra denne masteravhandlingen også gjort seg gjeldende der?

Referanser

- Andrews, & Hustad. (2022). *Bemanning i PP-tjenesten: Tilstrekkelig for å oppfylle tjenestens mandat?* (NF rapport nr: 12/2022). Nordlandsforskning.
<https://hdl.handle.net/11250/3030768>
- Anthun, R. and T. Manger (2007). School Psychology in Norway. I S. R. Jimerson, T. D. Oakland & P. T. Farell, *The Handbook of International School Psychology* (s.283-295). SAGE Publications, Inc.
- Barne- og familiedepartementet. (1991). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: vedtatt av De Forente Nasjoner den 20.november 1989. Ratifisert av Norge den 8.januar 1991.*
Regjeringen.https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barneombudet. (2020). *Barneombudets hørings svar til NOU 2019:23 Ny opplæringslov.* Kunnskapsdepartementet.
<https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Barneombudet-mener/Horingssvar/2020/20-00145-3.pdf>
- Bjøranger, A. D. (2022, 12. september). *Slå alarm om ufrivillig skolefravær: -Sakene blir flere og barna blir yngre.* NRK. https://www.nrk.no/sorlandet/slar-alarm-om-ufrivillig-skolefravaer_-_sakene-blir-flere-og-barna-blir-yngre-1.16090430
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2022). *Tidlig innsats- i en skole for alle.* Cappelen Damm akademisk.
- Borg, E., Wittrock, C., Lyng, S. T., Tøge, A. G. & Restad. (2022). *Tverrfaglig samarbeid i skolen. En oppfølgingsstudie av Et lag rundt eleven-prosjektet.* (AFI-rapport 2022:09). OsloMet - storbyuniversitetet.
<https://hdl.handle.net/11250/3037394>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Braun, & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology (Washington, D.C.)*, 9(1), 3–26.
<https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Fink, H. C. (1980). *Opvækst og miljø*. Gyldendal.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Børstad, J. (2021, 8.november). *Flere barn gruer seg til å gå på skolen – kan få store konsekvenser når de blir voksne*. NRK. <https://www.nrk.no/trondelag/flere-barn-mobbes-og-gruer-seg-til-a-ga-pa-skolen--frykter-barn-og-ungdom-utvikler-skolevegring-1.15714786>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Endringslov til velferdstjenestelovgivningen (samarbeid, samordning og barnekoordinator). (2021). *Lov om endringer i velferdstjenestelovgivningen (samarbeid, samordning og barnekoordinator)* (LOV-2021-06-11-78). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2021-06-11-78>
- Faannessen, M., Burkeland, I., Nordahl, B., Meltevik, S., Simonsen, M. F. & Stigberg-Jamt, R. (2022). *Elevmedvirkning. FoU om hvordan elevmedvirkning kan styrkes i norske skoler i tråd med nytt læreplanverk* (FoU 214002 Elevmedvirkning). KS Konsulent & Oxford Research AS.
<https://www.ks.no/contentassets/a493533676044e4c804ddd0637e3112f/FoU-elevmedvirkning.pdf>
- Finnish National Agency for Education. (2020, 29. oktober). *Finnish survey reveals increase in school absenteeism*. Oph. <https://www.oph.fi/en/news/2020/finnish-survey-reveals-increase-school-absenteeism>
- Fladberg, K. L. (2022, 23.november). *Barneombudet: Vil lovfeste krav til oppfølging av elever med stort fravær*. Dagsavisen.
<https://www.dagsavisen.no/nyheter/2022/11/23/barneombudet-vil-lovfeste-krav-til-oppfolging-av-elever-med-stort-fravaer/>

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Galvin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i kommune- Norge*. Kommuneforlaget.
- Golzálvez, C., & Inglés, C. J. (2019). Current advances on school refusal and other attendance problems: An international perspective. Introduction to the Special Issue. *European Journal of Education and Psychology*, 12(1), 5.
https://www.researchgate.net/publication/332480947_Current_advances_on_school_refusal_and_other_attendance_problems_An_international_perspective_Introduction_to_the_Special_Issue
- Haliker, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Hammerich, T. C. F. & Bjørgan, M. S. (2022). *Håndbok ved bekymringsfullt skolefravær*. Bergen kommune.
- Haug, P. (2023). Å skape inkluderende barnehage og skule. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen & S. E. Ohna (Red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (s.289-310). Cappelen Damm Akademisk.
- Havik, Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær-å forstå og håndtere skolefravær og skolevegving*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2021, 28. mai). *Når skolefravær blir et problem*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fravaer-psykisk-helse/nar-skolefravaer-blir-et-problem/286549>
- Helsedirektoratet. (2015, 17. juni). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Hesjedal, E., Hetland, H., & Iversen, A. C. (2013). Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child & Family Social Work*, 20(4), 437–445. <https://doi.org/10.1111/cfs.12093>

- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. V. (2016). *Pedagogisk- psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Hilland, L. (2022, 21. september). Elevene er mye mer borte etter pandemien. Nå vil byrådet opprette egen fraværsguppe. BT.
<https://www.bt.no/nyheter/lokalt/i/Kn3wJo/elevne-er-mye-mer-borte-etter-pandemien-naa-vil-byraadet-opprete-egen-fravaersgruppe>
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Gyldendal akademisk,
- Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Regjeringen.
https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/k_d_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 4. juli). *Tillegg nr. 19 til tildelingsbrev til Udir for 2022 med oppdrag 2022-027 om fravær i grunnskolen og videregående skole*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/d7ff3b0447e446a0865cdc409d857825/tillegg-nr.-19-til-tildelingsbrev-til-udir-for-2022-.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2013). *Barn i utvikling*. Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal akademisk.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid- perspektiv og strategi*. Utdanningsforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic Controversies, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 163- 188). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Malmberg-Heimonen, I., Tøge, A. G., Lyng, S. T., Borg, E., Pålshaugen, Ø., Bakkeli, V., Wittrock, C., Christensen, H., Lund, T., Fossetøl, K. & Akhtar, S. (2020). *Et lag rundt eleven – en klyngerandomisert effektevaluering av LOG-modellen*.

- (AFI-rapport 2020:07). OsloMet- storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6455>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og felleskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/n/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/n/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Moen, T. (2013, 20. november). *Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere*. Utdanningsforskning. https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/samarbeid-mellom-pp-radgivere-og-larere/?fbclid=IwAR2yai4_I0QvxxlMXpJlQWdbglSgCmOOmfKIZx10LN10yqri_cADQV7OQHKM
- Nooteboom, L. A., Mulder, E. A., Kuiper, C. H. Z., Colins, O. F., & Vermeiren, R. R. J. (2021). Towards Integrated Youth Care: A Systematic Review of Facilitators and Barriers for Professionals. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 48(1), 88–105. <https://doi.org/10.1007/s10488-020-01049-8>
- NOU 2009: 22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Barne- og likestillingsdepartementet.
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Regelverks tolkninger fra Udir. (2023, 09. januar). *Barn som ikke møter på skolen- for skoler og skoleeiere*. Udir.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/?depth=0&print=1>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (Opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.
- Rønhovde, L. I. (2021, 5. februar). *Våre håpefulle- Når forventning blir fravær*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/vare-hapefulle--nar-forventning-blir-fravar/>
- SOU 2016:94. (2016). *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera*. Utbildningsdepartementet.
- SpedAims ved UiO. (2023). *SpedAims ProCIP – Profesjoner i samarbeid for inkluderende praksis*. Universitetet i Oslo. <https://www.uv.uio.no/spedaims/vi-forsker-pa/spedaims-procip/>
- Stensig, N. (2022, 17. februar). *Bruk av assistenter i grunnskolen*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2022/bruk-av-assistenter-i-grunnskolen/>
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). ... *Og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Strand, M. G. (2021, 3. mai). *Slik får skolevegrere lyst til å komme tilbake til skolen*. Forskning. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-psykologi/slik-far-skolevegrere-lyst-til-a-komme-tilbake-til-skolen/1848531>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger].
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2499868>
- Universitetet i Bergen. (2022, 22. mars). *RETTE - UiBs prosjektoversikt*.
<https://www.uib.no/personvern/128207/rette-uibs-prosjektoversikt>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 7. juli). *Kvalitetskriterium i PP-tjenesta*. Udir.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 7. juli). *PP-tjenesten (PPT)*. Udir.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/pp-tjenesten/>
- Utdanningsnytt. (2021, 25. februar). *Kraftig økning i vikarbruk innen helse, barnehager og skoler*. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-korona-skole/kraftig-okning-i-vikarbruk-innen-helse-barnehager-og-skoler/275050>
- Willumsen, E. (2009). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Zubrick, S.R. (2014). *School Attendance: Equities and Inequities in Growth Trajectories of Academic Performance*. Research Conference 2014, 31-37.
https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1221&context=research_conference
- Ødegård, A. (2016). Konstruksjoner av tverrprofesjonelt samarbeid. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid. Et samfunnsoppdrag* (utg. 2., s. 113- 130). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: Samarbeid i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær

Bakgrunn og formålet med forskningsprosjektet:

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Bergen skal jeg, Silje Kulild Wiborg, gjennomføre et forskningsprosjekt. Jeg ønsker å undersøke hvordan PP-rådgivere opplever og erfarer samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Formålet er å få fram PP-rådgiveres erfaringer med og opplevelser av samarbeidet. I den forbindelse søker jeg PP-rådgivere som har erfaring med å samarbeid med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær. Prosjektet skal ikke ha med informasjon om tredjeperson, dvs. informasjon om lærere, elever eller elevenes foresatte.

Hva innebærer deltakelsen?

Universitetet i Bergen er ansvarlig for prosjektet. Prosjektet blir gjennomført av prosjektleder og veileder førsteamanuensis Elisabeth Hesjedal og student Silje Kulild Wiborg.

Dersom du takker ja til å delta i forskningsprosjektet er det ønskelig at du setter av én time til intervju. Intervjuet er individuelt. Temaene for intervjuet vil sentreres rundt bekymringsfullt skolefravær, samarbeid med lærere, tidlig innsats, tiltak, elevmedvirkning og foresattes medvirkning. Samtalen vil bli tatt opp med en elektronisk lydopptaker som ikke er koblet til internett. Lydopptaket vil bli lagret i henhold til UiBs retningslinjer om personvern (<https://www.uib.no/personvern/128207/rette-uibs-prosjektoversikt>). I etterkant vil lydopptaket transkriberes og anonymiseres. Prosjektet er planlagt ferdigstilt den 15.

mai, 2023. Når prosjektet er ferdigstilt og godkjent vil lydopptak slettes.

Hva skjer med informasjonen du gir?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er registrert og godkjent i Rette (<https://www.uib.no/personvern/128207/rette-uibs-prosjektoversikt>), som er Universitetet i Bergen sitt system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i forskings- og studentprosjekt. Det er kun jeg som intervjuer som vil ha tilgang til lydopptak. Videre er det kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til anonymiserte transkripsjoner. I masteravhandlingen vil informantene anonymiseres. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne noen av informantenes ytringer i publikasjonen.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Bergen ved prosjektansvarlig Elisabeth Hesjedal (Elisabeth. Hesjedal @uib.no, tlf. +47 55 58 32 39) eller student Silje Kulild Wiborg (siljew@live.com, tlf. +47 90 59 96 51).
- Operativt ansvarlig for Rette ved Det psykologiske fakultet: Atle Jåstad (atle.jastad@uib.no, tlf. +47 55 58 86 30)
- Universitetet i Bergen ved personvernombud: Janecke Helene Veim (Janecke.Veim@uib.no, tlf. +47 55 58 20 29).

Jeg håper du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt. Dersom du ønsker å delta i studien, kan du ta kontakt med masterstudent Silje Kulild Wiborg (siljew@live.com, tlf. +47 90 59 96 51).

Frivillig deltakelse

Deltakelsen i studien er frivillig. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi årsak. Dersom du velger å trekke deg fra studien, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæringen signeres før intervjuet starter. Jeg har mottatt informasjon om studiet, og fått muligheten til å stille spørsmål. Jeg er villig til å delta i studiet.

- Jeg samtykker til å delta i studien og at det tas lydopptak av intervjuet.
- Jeg samtykke til at mine opplysninger blir brukt til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2



Bergen, 4. mai 2023

Bekreftelse på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner

All behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter ved UiB skal være registrert i UiBs forskningsprosjektoversikt RETTE, i samsvar med kravet i personvernforordningen artikkel 30 (krav om protokoll). Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter ved UiB og må dermed også godkjenne registreringen i RETTE. Meldeplikten og konsesjonsplikten etter tidligere regelverk er nå opphevet med GDPR og prosjektansvarlig (veileder) ved UiB har dermed selvstendig ansvar for å vurdere og registrere masterprosjekter som ikke behandler sensitive/særlige kategorier personopplysninger.

Jeg bekrefter med dette at **Silje Kulild Wiborg** sitt masterprosjekt er registrert og godkjent i RETTE og at prosjektet ikke har behandlet sensitive/særlige kategorier av personopplysninger.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Hesjedal

Førsteamanuensis

Elisabeth Hesjedal

Vedlegg 3

Intervjuguide

Innledning:

- Takk for at du stiller til intervju
- Formålet med intervjuet
- Tiden det vil ta – Ca. 1 time
- Anonymt, deltakeren kan trekke seg når som helst.
- Prosjektet skal ikke ha med informasjon om tredjepersoner.

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har PP-rådgivere fra det tverrfaglige samarbeidet med lærere på ungdomstrinnet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær?

Informantens bakgrunn:

- Kan du fortelle litt om bakgrunnen din? Med det mener jeg for eksempel utdanning, hvor lenge du har jobbet som PP-rådgiver og hvilken erfaring du har med tverrfaglig samarbeidet med lærere.

Bekymringsfullt skolefravær

- Hva legger du i begrepet bekymringsfullt skolefravær og kan du si noe om når du tenker det går fra normalt skolefravær til bekymringsfullt skolefravær?
- Møter du skolene annerledes hvis sakene er knyttet til bekymringsfullt skolefravær, eller har dere en standardisert metode som dere bruker i møte med skolenes henvisninger?
- Opplever du at det er noen felles kjennetegn i de sakene som omhandler bekymringsfullt skolefravær
 - o Kan du fortelle noe om dine erfaringer med hva som er den vanligste årsaken til det bekymringsfulle skolefraværet?

- Kan du fortelle om hvordan du jobber i saker der elever har bekymringsfullt skolefravær?
 - o Er det en tilnærming eller modell du bruker når det gjelder saker med bekymringsfullt skolefravær?
 - o Har hver enkelt rådgiver en egen tilnærming eller har hele avdelingen en felles tilnærming? Eller er det nasjonale retningslinjer som du følger?
 - o Tror du at hvordan du møter læreren kan ha noe påvirkning på utfallet av saken?
- Er det læreren, eleven, skolen eller foresatte du støtter i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær?
 - o Hvordan er det du konkret støtter læreren for å hjelpe elever med bekymringsfullt skolefravær?
- Kan læreren ha noe skyld i at det bekymringsfulle skolefraværet oppstår?
 - o Hva mener du læreren skal passe på i saker der det kan være sannsynlig at bekymringsfullt skolefravær oppstår?
- Hvilken informasjon mener du er relevant for å kunne hjelpe læreren i den situasjonen de er kommet i og hvordan er det du får denne informasjonen?
- Opplever du at årsakene til det bekymringsfulle skolefraværet kan ha noe innvirkning på samarbeidet med lærerne?
 - o Hvilket fravær?
 - o Hvorfor?

Samarbeid med lærere

- Kan du fortelle om hvordan samarbeidet starter i saker når lærere har identifisert høyt skolefravær?
- Hva er det du forventer av skolen og læreren når dere velger å gå inn og bruke ressurser på å hjelpe i saker som gjelder bekymringsfullt skolefravær?
- Hvordan opplever du samarbeidet med lærere i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær?
- Hvilken forventning har du til rollefordelingen i samarbeidet?
 - o Hva opplever du som lærerens rolle i samarbeidet?
 - o Hva opplever du som din rolle i samarbeidet?
 - o Kan du fortelle om hvordan rollefordelingen kan påvirke samarbeidet?

- Hvilket mål har du for samarbeidet, og hva opplever du som lærerens mål for samarbeidet?
- Kan du fortelle litt om det du opplever som det mest utfordrende med samarbeidet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær?
- Hva mener du samarbeidet kan tilføre PPT og skolen?

Tidlig innsats

- Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
- Hvilken påvirkning opplever du at tidlig innsats har på samarbeidet i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær?
- Hvordan opplever du at skolen velger ut saker som skal henvises til PPT?
 - o Kan du fortelle litt om hvordan bekymringsfullt skolefravær blir prioritert i forhold til andre saker?
- Kan du fortelle noe om når elevene vanligvis blir henvist til PPT i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær?
- Hvordan har du opplevd samarbeidet med lærere i tilbakeføringsprosessen når elevene har blitt og ikke har blitt henvist tidlig?

Tiltak

- Hvilket tiltak tenker du fungerer mot bekymringsfullt skolefravær?
 - o Åpner dere tiltak mot skolen, læreren, eleven, foreldrene eller er det en kombinasjon?
- Hvordan opplever du at tiltakene du foreslår kan påvirke samarbeidet med lærerne?
- Hvordan arbeider du og læreren sammen om tiltakene som blir iverksatt?
- Kan du fortelle noe om hvordan du samarbeider med lærere når tiltakene dere iverksetter ikke fungerer?

Elevens medvirkning

- Kan du fortelle litt om hvordan du og lærere samarbeider for å la elevene bli hørt?
- Hvilken type kontakt har du med eleven som har bekymringsfullt skolefravær?
- Hvordan opplever du at elevens medvirkning påvirker samarbeidet mellom PP-rådgivere og lærere?

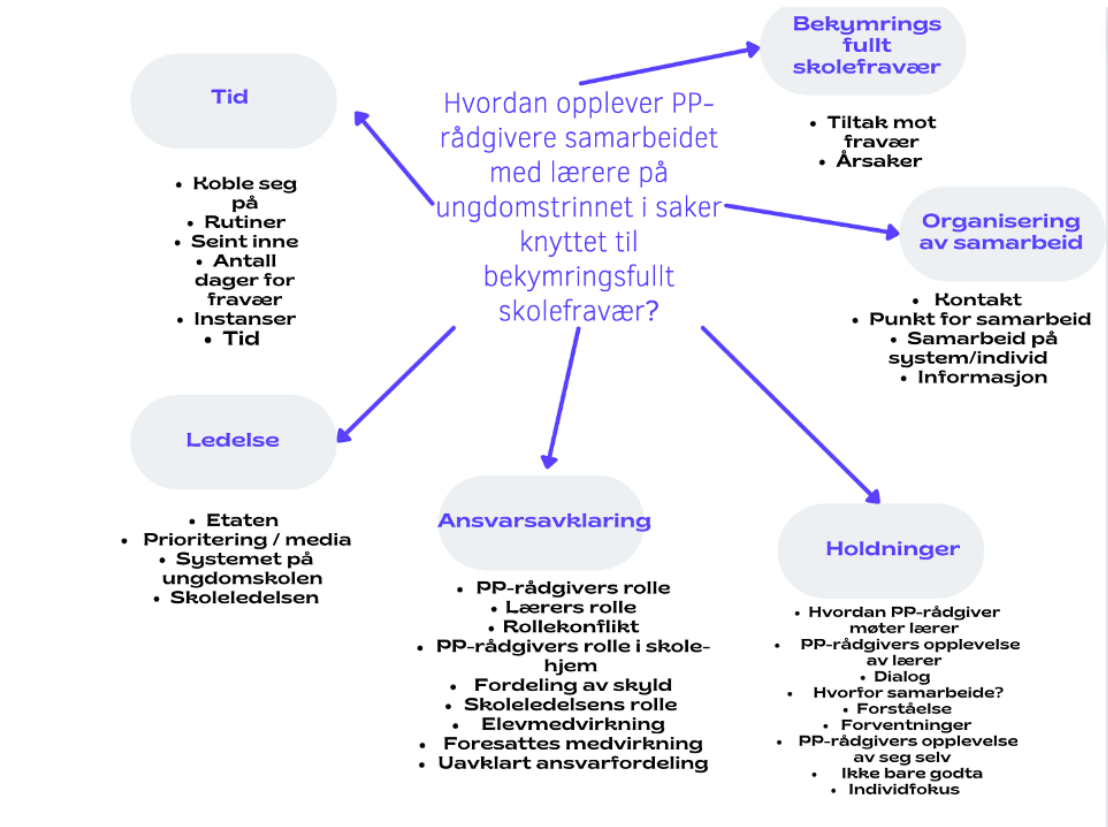
Foresattes medvirkning

- Kan du fortelle litt om hvordan foresattes medvirkning er i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær
- Hvilken type kontakt har du med foresatte i saker knyttet til bekymringsfullt skolefravær?
- Opplever du at foresatte blir inkludert i samarbeidet mellom deg og lærere?
- Hvordan opplever du at foresattes medvirkning påvirker samarbeidet mellom deg og lærer?

Avslutning

- Kan du si tre punkt du mener er viktig knyttet til bekymringsfullt skolefravær
- Er det noe vi ikke har snakket om du synes burde bli lagt til?
- Hvordan har du opplevd intervjusituasjonen?
- Takk for at du tok deg tiden til å stille til intervju

Vedlegg 4



Vedlegg 5

Tentativt tema	Oppsummerende setninger	Koder	Datautdrag
Tid	<p>Når et fravær går utover opplæringen, det sosiale felleskapet er det bekymringsfullt. Retningslinjer som blir vist til er fra 3 til 5 dager på 1 måned og 10 dager på et kvartal eller hvis det er system i fraværet.</p> <p>Det er en trend at PP-rådgiverne kommer inn i sakene på et seint tidspunkt og at det da er vanskeligere å vite hva årsaken til fraværet er.</p> <p>Tiltak som går på <u>tid</u> handler om at PP-rådgivere har tro på tidlig avdekning av skolefraværet. Tidlig avdekning kan gjøre at sakene er lettere å jobbe med på en god måte. Partene er motivert og det er større sannsynlighet for elevens medvirkning. Saker som blir tidlig tatt tak i hører PP-rådgiverne ikke like mye om.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Koble seg på • Rutiner • Seint inne • Antall dager for fravær • Instanser • Tid 	<p>Informant 1 (s.2): Vi har vel noen <u>såne</u> regler at 3 dager liksom.</p> <p>Informant 1 (s.3): Vi får vite det veldig sent.</p> <p>Informant 1 (s.9): Jeg tror på tidlig avdekning av skolefraværet.</p> <p>Informant 2 (s.11): Hvis det blir mer enn fem dager innenfor en <u>måned</u> så bør alarmen på et vis gå, eller rutinene fange det opp.</p> <p>Informant 2 (s. 11): Vi kan ha saker som blir oppdaget på <u>et tidlig stadiet</u>, og de blir jobbet med på en god måte, men vi har og saker som kommer først opp på bordet, i hvert fall når PP-tjenesten hører om det, når først fraværet er blitt så stort at vi nesten snakker om et litt sånn kronisk totalt skolefravær.</p>

Vedlegg 6

Nr.	Tema	Kode	Oppsummerende setning	Datautdrag
1	Organisering av samarbeid	Tid	<p>Det er en trend at PP-rådgiverne kommer inn i sakene på et seint tidspunkt og at det da kan være vanskeligere å vite hva årsaken til fraværet er. Saker som blir tidlig tatt tak i hører PP-rådgiverne ikke like mye om.</p>	<p>Informant 1 (s.3): Vi får vite det veldig sent.</p> <p>Informant 2 (s.12): Vi kommer på mange måter ofte litt for sent inn ... Det er jo når fraværet er blitt stort.</p> <p>Informant 3 (s.25): Tidlig innsats er jo og det å fange opp og undersøke tidlig og legge til rette i skolen som er oppdraget vårt og. Eh, når det blir gjort det er ikke alltid vi hører så mye om de da. Vi har jo en tendens til å komme inn i de sakene som ikke er tidlig.</p> <p>Informant 4 (s.29): ... Samtidig som det noen ganger tar veldig lang tid å ta tak i hva var det egentlig som gjorde at fraværet oppsto.</p> <p>Informant 1 (s.8): De er ganske opptatt av det. Ja, det vil jeg si blir prioritert.</p>
		Prioritering	<p>PP-rådgiverne opplever at sakene blir prioritert av skolen, men at de fortsatt blir koblet på for seint.</p>	<p>Informant 5 (s.42): Jeg ser en generell tendens til at fravær sakene blir mer <u>prioritert</u> men at vi igjen ikke kommer tidlig nok inn da.</p> <p>Informant 6 (s.50): Jeg tror nok de prioriterer det og det brukes mye ressurser, men kanskje mer når det er for sent, for da er det så vanskelig, sant.</p>