



# **Relasjonen mellom læreren og elever med skolefravær**

*En kvalitativ studie om ungdomsskolelærere sine erfaringer*

Ingrid Kiplesund Fremo

Masteroppgave i GLU 5-10 med fordypning i profesjonsrettet pedagogikk ved NLA Høgskolen Oslo

Våren 2023

Kontaktinformasjon:

E-post: [ingridfremo@hotmail.com](mailto:ingridfremo@hotmail.com)

## Sammendrag

I opplæringsloven (1998, §2-1) står det at alle barn i Norge har rett og plikt til skolegang. Skolefravær har blitt en økende problematikk, og denne utviklingen har skapt bekymring hos blant annet lærere og foreldre. Det er behov for mer forskningsbasert kunnskap om hvordan skolebaserte faktorer påvirker fravær i Norge. Teorien forteller at en god relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for skolenærværet til en elev.

Formålet med denne masteroppgaven har vært å studere relasjonen mellom læreren og elever med skolefravær. Studiens overordnede problemstilling er «*Hvilke dimensjoner er viktige i relasjonen mellom lærer og elev for å støtte elever med skolefravær?*». Ved å belyse denne tematikken ønsker jeg å gi lærerne verktøy for å hjelpe elever til større skolenærvær.

Min tilnærming til feltet er basert på en hermeneutisk og abduktiv forskningsforståelse. Basert på tre forskningsspørsmål har jeg benyttet semistrukturert intervju for å innhente det empiriske materialet. Fem ungdomsskolelærere har delt sine tanker og erfaringer fra deres relasjoner til elever med skolefravær. For å analysere dataene mine, tok jeg i bruk en tematisk analysemetode inspirert av Braun og Clarke (2006).

Fire hovedtemaer ble identifisert gjennom analysen: trygghet, tilrettelegging, tilgjengelighet og samarbeid rundt eleven. Funnene i studien viser viktigheten av å etablere trygghet i relasjonen mellom lærer og elev med skolefravær der læreren kan være elevens tilknytningsperson. Den gode relasjonen opprettholdes ved individuell tilrettelegging, støttende handlinger og ulike former for lærerstøtte. utfordringer knyttet til tidsbegrensninger i lærerens arbeidsdag og elevens faktiske tilstedeværelse kan vanskeliggjøre relasjonen.

Antall informanter inkludert i denne studien var begrenset, og resultatene må sees i lys av dette. Ved å inkludere elevens stemme ville man kunne belyst et mer helhetlig bilde av hvilke faktorer som påvirker relasjonen. Videre forskning innenfor skolefraværproblematikken er relevant for å belyse flere aspekter som kan fremme skolenærvær.

## Abstract

According to the Education Act (1998, §2-1), all children in Norway have the right and obligation to attend school. Absenteeism in school has become an increasing issue, and this has caused concern among teachers and parents. There is currently a lack of research on how school-based factors affect absenteeism in Norway. However, theory indicates that the pupil-teacher relationship impacts attendance.

The overall aim of this master's thesis has been to study the relationship between teachers and pupils in relation to the topic of absenteeism in school. The research question is «*What dimensions are important in the relationship between teacher and student to support students with school absence?*». My intention with this thesis is to provide teachers with tools to help pupils achieve increased school presence.

My approach to the field is based on a hermeneutic and abductive understanding of research. I have used three research questions as a starting point for the collection of empirical material, in semi-structured interviews with five secondary school teachers. Here, they shared their thoughts and experiences from their relationships with pupils with attendance concerns. To analyze my data, I used Braun & Clarke's (2006) thematic analysis method.

Four main themes were identified in the analysis: safety, adaptation, availability, and collaboration around the pupil. Findings show the importance of establishing safety in the relationship between a teacher and pupils with attendance issues, and that the teacher can be seen as an attachment person for pupils. The good relationship is maintained through individual adaptation, supportive actions, and various forms of teacher support. On the other hand, challenges related to time constraints in the teacher's workday and actual pupil presence can complicate the relationship.

The number of informants included in this study was limited, so results should be viewed accordingly. Including the pupil perspective would also provide more comprehensive material on factors affecting the teacher-pupil relationship. Further studies on this topic would help to enlighten additional aspects on how to prevent school absenteeism.

## Forord

Det er rart å tenke på at studietiden går mot slutten og masteroppgaven skal leveres. Dette har vært en lang prosess som har bestått av både opp- og nedturer. Det har vært en spennende, lærerik og krevende prosess. Jeg har fått mulighet til å fordype meg i et veldig interessant tema, og håper og gleder meg til å bruke den nye kunnskapen jeg har tilegnet meg ut i møte med elever som synes skolen er et vanskelig sted å være.

Jeg vil begynne med å takke de fem informantene som stilte til intervju. Deres erfaringer, tanker og refleksjoner har vært spennende å jobbe med. Deres stemme har vært sentral for å sette lys på skolefravær.

Takk til min veileder Renate Cecilie J. Vesteraas. Jeg setter pris på strukturert veiledning, gode tilbakemeldinger og motiverende ord. Jeg er takknemlig for det gode samarbeidet vi har hatt.

Jeg vil også takke gjengen på lesesalen som har gjort hverdagen ekstra hyggelig. Dere har bidratt til at denne prosessen har opplevdes mindre ensom. Det har vært rom for spørsmål, faglig og emosjonell støtte, frustrasjon, produktive og mindre produktive dager. I tillegg har familie og venner vært en støtte gjennom hele prosessen, de har gitt meg motivasjon og oppmuntring. En spesiell takk til storesøster Kristin og mamma for den gode hjelpen og støtten dere har gitt meg.

Jeg har virkelig lært mye gjennom dette studiet, og ser frem til å ta med meg all kunnskap og erfaringer videre ut i arbeidslivet.

Oslo, mai 2023

Ingrid Kiplesund Fremo



## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>III</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>IV</b>
<b>Forord .....</b>	<b>V</b>
<b>KAPITTEL 1: INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for studien .....	1
1.2 Tidligere forskning, problemstilling og forskningsspørsmål .....	3
<b>KAPITTEL 2: STUDIENS TEORETISKE GRUNNLAG .....</b>	<b>5</b>
2.1 Begrepsavklaring .....	6
2.2 Relasjonen mellom lærer og elev .....	7
2.3 Tilknytningsteori .....	9
2.3.1 Læreren som tilknytningsperson .....	10
2.3.2 Trygghets sirkelen .....	10
2.4 Anerkjennelse .....	13
2.5 Lærerrollen og lærerprofesjonalitet .....	15
<b>KAPITTEL 3: METODE .....</b>	<b>17</b>
3.1 Metodologi: Begrunnelse for valg av metode .....	17
3.1.1 Fenomenologi og hermeneutisk tilnærming .....	17
3.1.2 Abduktiv tilnærming .....	17
3.1.3 Kvalitativ metode og semistrukturert intervju .....	18
3.2 Utvalg og presentasjon av intervju personer .....	19
3.3 Innsamling av data .....	21
3.3.1 Intervjuguide .....	21
3.3.2 Pilotintervju .....	21
3.3.3 Gjennomføring av intervju .....	22
3.3.4 Transkribering .....	23
3.4 Analyseprosessen .....	23
3.5 Studiens metodiske kvalitet .....	24
3.5.1 Reliabilitet .....	24
3.5.2 Validitet .....	25
3.5.3 Etske betraktninger .....	26

<b>KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV STUDIENS FUNN.....</b>	<b>28</b>
4.1 Trygghet.....	28
4.1.1 Oppleve det trygt.....	28
4.1.2 Trygg voksen.....	29
4.1.3 Trygg relasjon .....	29
4.1.4 Trygge omgivelser .....	31
4.2 Tilrettelegging.....	32
4.2.1 Forutsigbarhet .....	32
4.2.2 Sortere .....	33
4.2.3 Tilpasse timeplanen.....	34
4.2.4 Ulik kompetanse .....	35
4.3 Tilgjengelighet .....	36
4.3.1 Tid .....	36
4.3.2 Elevens oppmøte .....	37
4.4 Samarbeid.....	38
4.4.1 Kommunikasjon.....	38
4.4.2 Elevens bakgrunn.....	38
4.4.3 Definerte ansvarsområder .....	39
<b>KAPITTEL 5: DRØFTING.....</b>	<b>40</b>
5.1 Hva mener ungdomsskolelæreren må til for å etablere en god relasjon mellom lærer og elev med tanke på å fremme skolenærværet?.....	40
5.2 Hva gjør ungdomsskolelæreren for å opprettholde en god relasjon til elever med skolefravær? .....	43
5.3 Hvilke faktorer vanskeliggjør den gode relasjonen mellom ungdomsskolelæreren og elever med skolefravær?.....	46
5.4 Oppsummerende avslutning på drøfting.....	48
<b>KAPITTEL 6: AVSLUTNING.....</b>	<b>50</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>53</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>59</b>
Vedlegg 1: Godkjenning av Sikt.....	59
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	61
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	64



# KAPITTEL 1: INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for studien

Det finnes ingen god nasjonal oversikt over fraværspromatikken i barne- og ungdomsskoler (Brochmann & Madsen, 2022, s. 46), likevel ser vi at skolefravær har blitt en mer vanlig problematikk (Brochmann & Madsen, 2022, s. 88). En tidligere spørreundersøkelse som inkluderte 5465 elever fra 6.-10. klasse fra 45 ulike skoler, viste at 20 prosent av elevene hadde mer en 5 dager fravær de siste tre månedene. I tillegg bekreftet 3.9 prosent av elevene at de hadde hatt mer enn 10 dager fravær (Havik et al., 2015, s. 326). Flere lærere og foreldre er bekymret over utviklingen. NRK har publisert et innlegg som fremhever behovet for å slå alarm om skolefravær (Bjøranger, 2022). Det ble i mars 2023 publisert et nytt forslag om opplæringslov, der oppfølgingsplikt ved fravær er ett av punktene. Kunnskapsdepartementet ønsker å lovfeste at skolen skal følge opp elever med fravær. Slik ønsker lovforslaget å være med å forebygge og oppdage skolefravær tidligere (Prop. 57 L (2022-2023), s. 95).

Det stilles spørsmål til hvor lenge høyt fravær har vært et problem. Det spekuleres i om økningen skolefraværssaker skyldes økt synlighet. Samfunnet legger nå bedre til rette for at barn og unge kan snakke om problemer de opplever i livene sine. Det å ha vansker med egen psykisk helse er ikke like skambelagt som tidligere (Brochmann & Madsen, 2022, s. 46). Flere lærere har fått spørsmål om de selv opplever at de har nok kunnskap om skolefraværssaker. På dette spørsmålet svarer mange lærerne nei (Amundsen et al., 2020). Dette forteller oss at skoler og lærere trenger mere kompetanse for å hjelpe de elevene som ikke kommer på skolen. Det er erfart at jo lengre en elev er hjemme, desto vanskeligere er det å komme seg tilbake på skolen (Amundsen et al., 2020). En god relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for elever med skolefravær (Havik, 2016, s. 98).

Skolen har et samfunnsmandat som betyr at samfunnet har gitt skolen et oppdrag (Imsen, 2020, s. 209). Overordnet del i læreplanen legger vekt på at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger for å mestre eget liv, samtidig som de skal kunne delta i arbeid og være en del av fellesskapet i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Forskning viser at elever som ikke går på skolen kan oppleve å komme til kort i livet, ha mindre sjanse for å fullføre videregående opplæring og større sjanse for å bli arbeidsledige. Dette kan på sikt føre til at

disse menneskene blir en kostnad for samfunnet gjennom trygdeordninger (Havik, 2018, s. 16-17). Dersom elever velger å ikke komme på skolen, kan heller ikke samfunnet sikre at disse elevene får den opplæringen de har krav på. Læreren har et ansvar og står i posisjonen mellom staten og eleven (Imsen, 2020, s. 210). Dette betyr at læreren har en viktig rolle i å formidle og oppfylle de målene og kravene som samfunnet har satt for utdanningssystemet, samt legge til rette for den individuelle elevens læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På bakgrunn av dette har jeg derfor i denne masteroppgaven innenfor profesjonsrettet pedagogikk valgt relasjonen mellom lærer og elev som innfallsvinkel for å belyse temaet skolefravær. Læreren har hovedansvar for relasjonen og må passe på at det er et godt samspill. Læreren står derfor i et asymmetrisk forhold til elevene i klassen sin (Bergkastet et al., 2015, s. 39; Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, 2016, s. 187-190). Dette krever bevisst og systematisk arbeid over tid. Stortingsmelding nr. 22 hevder at faktorene som har størst betydning for å utvikle og opprettholde et godt læringsmiljø, er lærerens kunnskap om klasseledelse og evnen til å skape positive relasjoner til elevene (Meld. St. 22 (2010-2011), s. 70).

Pedagogikk er kjernen i læreryrket, og det dreier seg om hvordan læreren er i stand til å samhandle med elevene (Nordahl, 2002, s. 132). Det å være en dyktig lærer er ikke nødvendigvis en medfødt egenskap, men noe som kan utvikles og tilegnes gjennom erfaringer og læring. Dette bygger opp under min motivasjon for denne oppgaven. Jeg er veldig interessert i hvordan vi mennesker samhandler og forholder oss til hverandre. Jeg har gjennom egen skolegang opplevd at relasjonen til læreren har betydd mye, men har aldri helt klart å sette ord på hva lærerne har gjort for at jeg har kjent på deres tilstedeværelse. Selv om jeg ikke har egen erfaring med høyt skolefravær, har jeg fått innblikk i dette gjennom praksisperioder i lærerutdanningen. Jeg har møtt elever som finner det utfordrende å gå på skolen av ulike årsaker. Jeg har selv opplevd det utfordrende og interessant å danne en relasjon til denne elevgruppen. Dette la grunnlaget for min problemstilling og ønsket om å utforske fravær som problematikk. Jeg ønsker også å skaffe meg mest mulig kunnskap og grunnlag for å ta de riktige avgjørelsene ovenfor mine fremtidige elever som synes skolen er et vanskelig sted å være.

## 1.2 Tidligere forskning, problemstilling og forskningsspørsmål

Internasjonalt er det gjort en del forskning på skolefraværsproblematikk, og en av dem som har forsket mye på denne problematikken er Christopher Kearney (Brochmann & Madsen, 2022, s. 32). Forskningen bærer preg av at det har vært ulike syn og definisjoner på begrepet fravær, og dette gjør det utfordrende å sammenligne funnene (Havik, 2015, s. 5; Kearney, 2003, s. 57). Vi kan også si at skolefravær bærer preg av den konteksten skolen fungerer innenfor, og dette medfører at ikke alt av internasjonal forskning har direkte overførbarhet til Norge. Ettersom vi i Norge ikke har noen god oversikt over hvor stort problemet er, forteller det oss at vi trenger et bedre system og mer kunnskap om denne problematikken (Brochmann & Madsen, 2022, s. 46). I opplæringsloven står det at alle barn i Norge har rett og plikt til skolegang (Opplæringslova, 1998, §2-1). Dette understreker at det er viktig å fortsette forskningen for å finne ut hva som kan gjøres for å få elevene til skolen.

Jo Magne Ingul (2014) og Trude Havik (2015) er begge to sentrale forskere på skolefraværstemaet i Norge, og de har levert doktorgrader basert på dette temaet. Ingul (2014, s. 5) skriver om skolefravær knyttet til angstsymptomer og sosial fobi, mens Havik (2015, s. ii) ser i sin studie på hvordan ulike forhold i skolen påvirker skolevegring. Havik (2015, s. ii) skriver innledningsvis i sin doktorgrad at det er behov for mer forskningsbasert kunnskap om hvordan skolebaserte faktorer påvirker fravær i Norge, ettersom tidligere forskning hovedsakelig har fokusert på individ- eller familieperspektivet. Noen av resultatene hun legger frem er at mobbing henger sammen med fravær, og relasjonen til medeleven er viktig for elever med fravær. Hun legger også vekt på at læreren gjennom god klasseledelse kan påvirke relasjonen mellom elevene og dermed bidra til mindre fravær hos elevene.

Jeg synes det er spennende at det blir større fokus på de skolebaserte faktorene, og tenker det er flere ulike aspekter ved disse faktorene jeg kunne sett på. Skolen er en organisasjon som består av flere ledd, og det kunne på den ene siden vært interessant å se nærmere på hvordan ledelsen på skolen arbeider for at fravær hos elevene skal bli mindre. En annen innfallsvinkel kunne vært å se på om det er noen sammenheng mellom ulike fag og skolefravær, eller om det er noen sammenheng mellom ukeplan og fravær. Jeg har valgt å se på hvilke dimensjoner i relasjonen mellom lærer og elev, som er viktige for å støtte elever med skolefravær.

Med denne studien håper jeg at lærere kan få kunnskap om hva de må være bevisste i sin egen relasjon i møte med elever med skolefravær, for at relasjonen skal oppleves god. Dette med utgangspunkt i antagelsen om at dette kan bidra til å støtte eleven på veien mot et mer normalt skoleoppmøte. Forskning på dette temaet i Norge viser at problematikken har gått fra å være størst på videregående skole til å nå også være vanlig på både ungdomsskolen og barneskolen (Brochmann & Madsen, 2022, s. 32). Jeg har valgt å gjøre en avgrensning og vil i denne oppgaven høre om erfaringer ungdomsskolelærere har. Jeg har valgt problemstillingen:

*«Hvilke dimensjoner er viktige i relasjonen mellom lærer og elev for å støtte elever med skolefravær?»*

Med bakgrunn i problemstillingen har jeg utarbeidet noen forskningsspørsmål for å hjelpe meg å fokusere og strukturere forskningen min. Forskningsspørsmålene er:

- Hva mener ungdomsskolelæreren må til for å etablere en god relasjon mellom lærer og elev med tanke på å fremme skolenærværet?
- Hva gjør ungdomsskolelæreren for å opprettholde en god relasjon til elever med skolefravær?
- Hvilke faktorer vanskeliggjør den gode relasjonen mellom ungdomsskolelæreren og elever med skolefravær?

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, har jeg benyttet kvalitativ metode og gjennomført et semistrukturert intervju med ungdomsskolelærere som har personlig erfaring med elever som har skolefravær.

## KAPITTEL 2: STUDIENS TEORETISKE GRUNNLAG

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for studiens teoretiske grunnlag, samt knytte det til tidligere forskning. Det er flere mulige innfallsvinkler for å belyse relasjonen mellom lærer og elever med skolefravær, men på grunn av tidsbegrensninger og oppgavens omfang har jeg valgt en avgrensning. Jeg har undersøkt ulik litteratur, inkludert teori om relasjonskompetanse, men besluttet å fokusere på andre faktorer enn kun lærernes individuelle ferdigheter, evner og holdninger i dannelsen av positive relasjoner. I de styringsdokumentene som lærerne må følge, legges det stor vekt på å ivareta elevens individuelle behov (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998). Etter å ha vurdert flere teorier, bestemte jeg meg for å inkludere tilknytningsteorien. Denne teorien gir oss i større grad en forståelse av dynamikken i relasjonene mellom elever og lærere og fører til en dypere innsikt i hva elevene trenger for å føle seg trygge og selvstendige. I litteraturen presenteres man for anerkjennelsesbegrepet som passer godt sammen med tilknytningsteorien. Dette bidrar til å belyse hvordan lærere kan skape rom for både selvstendighet og tilknytning samtidig. Anerkjennelse er et begrep som er relevant innen både psykologi- og pedagogikkfeltet. Jeg har derfor søkt etter teorier som undersøker dette begrepet fra skoleperspektivet. Avslutningsvis valgte jeg å ta med teori om lærerrollen, da lærere kan stå overfor utfordringer knyttet til yrkesetiske vurderinger når det gjelder grad av nærhet i relasjon til eleven.

Jeg har lest nasjonale og internasjonale forskningsartikler, fagbøker og andre masteroppgaver, som har ledet meg til relevant litteratur. I forbindelse med innhenting av digital litteratur har jeg hovedsakelig brukt Oria og Google Scholar. Jeg brukte blant annet søkeord som skolefravær, skolevegring, skulk, relasjoner, tilknytning, lærerrollen, lærer-elev relasjon, school non-attendance, truancy og school refusal behavior.

Videre presenterer jeg en begrepsavklaring, som viser at det er flere ulike måter å snakke om fravær i skolen. Her definerer jeg hvilket begrep jeg ønsker å benytte i denne oppgaven. Så vil jeg gjøre rede for relasjonen mellom læreren og eleven med skolefravær. Deretter presenterer jeg tilknytningsteori, før jeg går videre til anerkjennelsesbegrepet. Til slutt ser på hvordan lærerrollen kan møte yrkesetiske utfordringer.

## 2.1 Begrepsavklaring

Skolefravær er et vidt begrep og har flere definisjoner (Havik, 2018, s. 24). Som nevnt i kapittel 1.2 er det en viss grad av uklarhet innen forskningsfeltet angående hvilke begreper som brukes for å beskrive fraværproblematikk. Derfor er det viktig å undersøke betydningen bak noen av disse uttrykkene, spesielt skulking, skolefobi og skolevegring.

*Skulking* var det første begrepet som ble brukt om skolefraværproblematikken (Kearney, 2001, s. 10). Det blir definert som fravær fra skolen uten at foreldre har gitt samtykke, eller vet hvorfor barnet er borte (Kearney, 2001, s. 11). Havik (2018, s. 27-28) trekker også frem begrepet skulking. Hun legger vekt på at dette gjelder elever som misliker skolen, og elevene har sjeldnere dårlig samvittighet for å ikke møte opp. Barnet i en slik situasjon er ofte med på aktiviteter utenfor skolen og de prøver å skjule fraværet fra både foreldre og lærere. Foreldre opplever ofte at barna bruker mange unnskyldninger (Havik, 2018, s. 27-28).

*Skolefobi* er definert som angst og frykt forbundet med å gå på skolen (Tyrrell, 2005, s. 147). Skolefobi kan også forklares som en skolerelatert angstlidelse hos eleven i form av en irrasjonell og vedvarende frykt. Denne frykten fører til at det blir vanskelig å gå på skolen, og eleven blir hjemme (Lie, 2021, s. 21). Denne formen for fravær består av to komponenter. Den ene er den emosjonelle komponenten som handler om de følelsene eleven har for skolen. Den andre komponenten er atferdskomponenten som fører til at eleven unngår skolen. Skolefobien knyttes ofte til elevens angstlidelse, men andre sinnstilstander kan også være en årsak (Lie, 2021, s. 25).

*Skolevegring* er å forstå som et paraplybegrep. Skolevegring handler om elever som ønsker å gå på skolen, men ikke får det til (Brochmann & Madsen, 2022, s. 31). Havik (2018, s. 28-30) legger vekt på at disse elevene blir følelsesmessig opprørt bare av tanken på skolen. De har også lett for å kjenne på fysiske plager som hodepine og kvalme. Det interessante er at disse plagene avtar i helger og ferier, og vi kan dermed se en sammenheng mellom tankene eleven har til skolen og den fysiske tilstanden. Skolevegrere er ikke en homogen gruppe og årsakene for fraværet kan ha ulike grunner (Brochmann & Madsen, 2022, s. 34).

«School refusal behavior» blir også brukt som en overordnet definisjon på skolevegringsadferd (Kearney, 2001, s. 7). Kearney og Silverman (1996, s. 345) definerer dette begrepet som elevmotivert vegring mot å gå på skolen eller vanskeligheter med å være på skolen en hel dag. De legger vekt på at dette gjelder barn i alderen 5-17 år som har utfordringer med å være på skolen, og fremhever at problematikken varierer i grad. Det inkluderer elever som aldri er på skolen, samt de som er der av og til (Kearney & Silverman, 1996, s. 345).

Skulk, skolefobi og skolevegring er overlappende begreper som brukes av mange om hverandre, og dette fører til forvirring om hvilket begrep som skal brukes og indikerer behovet for en felles definisjon (Kearney, 2003, s. 58). For å definere begrepet jeg benytter i denne oppgaven, legger jeg forståelsen til Kearney og Silverman (1996, s. 345) til grunn når jeg behandler temaet. I denne omgang er jeg ikke interessert i hva årsaken til fraværet er, men ønsker å se på hvordan relasjonen mellom læreren og eleven er med å påvirke elevens nærvær på skolen. Jeg benytter begrepet «skolefravær», i stedet for «skolevegring», ettersom det siste begrepet tilsynelatende inneholder en viss følelsesmessig ladning. Litteratur og observasjoner bekrefter at det er betydelige følelser assosiert med dette begrepet (Havik, 2018, s. 26). Ved å omtale dette som skolefravær får vi en mer objektiv beskrivelse av problemstillingen. Målet er å undersøke hvordan lærer-elev-relasjoner påvirker fraværet, uten å fokusere på de bakenforliggende årsakene.

## 2.2 Relasjonen mellom lærer og elev

Relasjoner handler om forholdet mellom mennesker. Kjernen i en god relasjon handler om et positivt samspill og god kommunikasjon, hvor det blir etablert trygghet og tillit (Nordahl, 2010, s. 134-135, 177). Læreren og eleven tilbringer mye tid sammen og har et viktig samarbeid (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 185). Relasjonen mellom aktørene skal være gjensidig, men læreren har et ekstra ansvar (Buli-Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 196). Dette fordi læreren står i en maktposisjon til eleven og er den profesjonelle voksne (Nordahl, 2010, s. 139). Nordahl (2002, s. 15) legger vekt på at relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for elevens vekst og utvikling. Ved å trene og øve kan læreren utvikle sin relasjonskompetanse (Spurkeland, 2012, s. 15). En positiv lærer-elev relasjon spiller en viktig rolle for elevers skolefravær (Havik, 2016, s. 98).

Tidligere forskning viser at kvaliteten på forholdet mellom eleven og læreren blir redusert når eleven ikke er på skolen (Havik et al., 2014, s. 144). En konflikt eller motstand i relasjonen kan øke fraværet (Havik, 2016, s. 98). I en kvalitativ studie av Havik, Bru og Ertesvåg (2014) kommer det frem at mange foreldre mener at mangel på lærerstøtte eller frykt for læreren kan være medvirkende årsak til skolefravær. Det legges vekt på at lærerne må ha fokus på hva han eller hun kan bidra med inn i relasjonen. Det er viktig at læreren signaliserer at eleven er ønsket og viser eleven anerkjennelse (Havik, 2016, s. 98).

I Havik, Bru og Ertesvåg (2014) sin kvalitative studie hadde de som mål å utforske foreldres perspektiv på hvilken rolle skolefaktorer har i skolefraværssaker. Denne studien ble gjort på 17 foreldre som har opplevd høyt skolefravær hos eget barn. Foreldrene beskrev støttende lærere som helt avgjørende for at barnet skulle oppleve trygghet, kontroll og en følelse av forutsigbarhet (Havik et al., 2014, s. 144). De understrekte også viktigheten av stabilitet hos læreren, og la vekt på at f.eks. vikarer var en stressfaktor for eleven (Havik et al., 2014, s. 139-140). Et godt samarbeid mellom skole og hjem gjør det lettere å bygge et støttende miljø rundt eleven (Havik et al., 2014, s. 134). En god kommunikasjon med hjemmet hjelper læreren å forstå eleven, og det er enklere å sette inn tiltak i en tidlig fase av skolefraværet (Havik et al., 2014, s. 134).

Lærerstøtte kan deles inn i tre hovedområder: emosjonell-, undervisnings- og organisatorisk støtte (Hamre & Pianta, 2006). Emosjonell støtte handler om at læreren bryr seg om elevene både i og utenfor klasserommet, møter elevene med varme, inviterer til samtaler og fremmer en god og trygg relasjon (Havik et al., 2014, s. 133). Dette vil bidra til å opprettholde elevers faglige og sosiale aktivitet (Myers & Pianta, 2008, s. 602). Emosjonell støtte er verdifullt for elever med risiko for skolefravær, samt de som allerede har opplevd perioder borte fra skolen (Havik et al., 2014, s. 133). Undervisningsstøtte omhandler blant annet individuell veiledning og tilpasning i klasserommet. Elever med risiko for skolefravær har en tendens til å bekymre seg for faglige prestasjoner (Havik, 2018, s. 58). Fravær kan også skape faglige hull, som igjen påvirker elevens akademiske selvtillit og øker stressnivået (Havik, 2018, s. 86). Undervisningsstøtte gir lærerne mulighet til å hjelpe elever og tilrettelegge undervisningen slik at de opplever motivasjon og mestring (Havik, 2018, s. 100). Organisatorisk støtte fra læreren hjelper elever til å strukturere hverdagen. Den kan også hjelpe elever med å tilrettelegge pauser, skolefag, timeplan, som fører til en mer forutsigbar skolehverdag (Havik et al., 2014, s. 134).



Når elevene skal begynne på ungdomskolen må mange elever over til nye skoler. Dette kan være vanskelig for sårbare elever (Havik et al., 2014, s. 133). En støttende relasjon fra læreren kan hjelpe elever i denne situasjonen (Myers & Pianta, 2008, s. 602). De legger videre vekt på at lærere som gjør seg selv tilgjengelig for elevene sine og møter de med varme, bidrar til å opprettholde elevens motivasjon for både fag og det sosiale aspektet (Myers & Pianta, 2008, s. 602). Lærerne ønsker også å støtte utviklingen av elevenes autonomi, slik at de i større grad kan ta selvstendige valg (Nordahl, 2002, s. 134). For å ytterligere belyse betydningen av gode relasjoner mellom voksne og barn i skolesammenheng, vil tilknytningsteori bli introdusert som et relevant perspektiv. Ved å anvende denne teorien kan vi bedre forstå hvordan en god lærer-elev relasjon fremmer trygghet, tillit og engasjement hos elever, noe som kan bidra til større skolenærver.

### 2.3 Tilknytningsteori

Tilknytningsteori handler om tilknytningen mellom mennesker. John Bowlby er grunnleggeren av denne teorien (Brandtzæg et al., 2016, s. 21). Bowlby mener det biologiske grunnlaget i tilknytningsteorien er overlevelse (Tetzchner, 2019, s. 329). Allerede fra vi er små knytter vi oss tett til de menneskene vi bruker mest tid med, og dette er som oftest foreldrene våre (Brandtzæg et al., 2016, s. 21; Powell et al., 2015, s. 20). Han legger i denne teorien vekt på at en god relasjon mellom barn og voksne er avgjørende for barnets psykiske helse (Brandtzæg et al., 2016, s. 10). Vi kan dermed si at evnen til å tilknytte seg andre er en medfødt kapasitet hos mennesket (Brandtzæg et al., 2016, s. 22). Det kommer også tydelig frem at tilknytning ikke bare spiller en viktig rolle hos barn, det er avgjørende i alle menneskers helse gjennom hele livet (Bowlby, 1988, s. 120-121; Powell et al., 2015, s. 20).

Tilknytningsatferd innebærer handlinger som støtter en person i å oppnå eller bevare nærhet til et individ de anser som bedre i stand til å håndtere livets utfordringer (Tetzchner, 2019, s. 329). De tidlige, nære relasjonene barnet har opplevd, påvirker barnets emosjonelle og sosiale utvikling og danner grunnlaget for hvordan det møter andre og former senere relasjoner (Tetzchner, 2019, s. 329). I tilknytningen er ønsket at barnet skal finne en balanse mellom selvstendighet og avhengighet. Tilknytningspersonen skal være til stede for å hjelpe barnet når det har det utrygt, men en viktig del er også at barnet får utforske fritt og selvstendig når de føler seg trygge (Brandtzæg et al., 2016, s. 22).

### 2.3.1 Læreren som tilknytningsperson

Selv om barnas viktigste tilknytningsperson er deres foreldre, har forskning vist at andre voksne også kan være deres tilknytningspersoner (Circle of Security international, u.å. -b). Jordet (2020, s. 192) legger vekt på at tilknytningsteori også er relevant i pedagogikken og da når det kommer til lærer-elev relasjonen. I en pedagogisk sammenheng betyr dette at lærere som etablerer sterke bånd med elevene sine kan bidra til å fremme ikke bare deres faglige prestasjoner, men også deres sosiale og følelsesmessige vekst (Circle of Security international, u.å. -a).

Relasjonen mellom lærer og elev oppstår ikke av seg selv. Det krever tid, engasjement, interesse og trygghet. Læreren er den mest betydningsfulle faktoren i elevens skolehverdag (Duglig, 2012, s. 14). Det viser seg at dersom den gode relasjonen blir dannet, vil eleven i større grad høre på læreren, være motivert for å lære, og eleven vil oppsøke læreren dersom noe er utrygt og en kjenner på vonde følelser (Brandtzæg et al., 2016, s. 28). Dersom læreren eller eleven opplever relasjonen dårlig, vil dette føre til et mindre godt samarbeid. Elevene kan da bli mindre positive til skolen og atferdsproblemer vil kunne oppstå (Brandtzæg et al., 2016, s. 28). Bygget på grunnlaget av Bowlbys tilknytningsteori, er trygghetssirkelen en modell som fungerer som et nyttig verktøy for lærere når de arbeider med sårbare elever (Brandtzæg et al., 2016, s. 11; Jacobsen, 2016, s. 135). Denne modellen gir innsikt og veiledning i hvordan man best kan støtte elevenes individuelle behov og dermed fremme en positiv relasjon.

### 2.3.2 Trygghetssirkelen

Trygghetssirkelen ble opprinnelig lagd av Kent Hoffman, Glem Cooper, Bert Powell og Bob Marvin, for foreldre som trengte hjelp til å håndtere omsorgsrollen. De ville visualisere de behovene barn har for å bli trygge (Brandtzæg et al., 2016, s. 30). Denne modellen har blitt implementert i mange land under navnet «Circle of Security», men kommer opprinnelig fra USA. Modellen skal være til hjelp for å bevisstgjøre oss på hva barn trenger for å finne roen og føle seg trygge. På denne måten vil barnet finne sin plass i verden sammen med andre og lære seg nye ting (Brandtzæg et al., 2016, s. 10; Jacobsen, 2016, s. 135). I Norge blir denne benyttet i barnevernstjenesten og andre hjelpetilbud som jobber opp mot barn og unge (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2023; Brandtzæg, 2020). Etter omfattende forskning, viser det seg også at denne modellen i dag er viktig når det kommer til lærer-elev relasjonen, og trygghetssirkelen kan derfor også benyttes i skolen (Jordet, 2020, s. 192).

Den er spesielt nyttig i situasjoner der elevene utfordrer og stiller store krav til læreren (Brandtzæg et al., 2016, s. 29). Læreren blir sett på som et trygghetsanker og elevene må kjenne at læreren bryr seg. Trygghet skapes når læreren ser hele eleven og eleven blir forstått innenfra (Brandtzæg et al., 2016, s. 30).



© Cooper, Hoffman & Powell (2016)

Figur 1: Trygghets sirkelen. Illustrasjon hentet fra *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*, Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G., (2016), Gyldendal Akademisk. Copyright Cooper, Hoffman & Powell.

Modellen legger frem to grunnleggende behov som mennesker har. Det første behovet er, behovet for selvstendighet, og det andre er behovet for tilknytning (Brandtzæg et al., 2016, s. 31). I figur 1 ser vi at disse to behovene henger sammen og er gjensidig avhengige av hverandre. Ut ifra denne modellen, kan vi si at eleven må være trygge for at de skal kunne utforske og lære (Brandtzæg et al., 2016, s. 31).

Hendene i sirkelen symboliserer tilknytningspersonen som eleven kan forholde seg til. Denne personen skal fremstå som god, større, sterkere og klokere for eleven (Brandtzæg et al., 2011, s. 115). Elevene forlater den trygge basen for å kunne oppdage nye ting, se nye sider ved livet og utforske verden. Dette er også avgjørende for at de skal utvikle selvstendighet (Brandtzæg et al., 2016, s. 40-41; Jacobsen, 2016, s. 136). Når barnet driver denne utforskningsprosessen, trenger de å kjenne at noen voksne passer på dem. Barnet vil på ulike tidspunkt kjenne uro, være lei seg, redde eller bare trenge emosjonelt påfyll. Da trenger barnet å «lade» og komme

tilbake til en trygg havn. Mennesker trenger menneskelig kontakt for å stabiliseres (Brandtzæg et al., 2016, s. 32). Dette kan oppsummeres ved at vi har to former for atferd. Tilknytningsatferdens funksjon, som handler om den trøsten og beskyttelsen barnet får. Utforskningsatferdens funksjon handler om læringen som skjer hos barnet og den mestringen som oppleves (Powell et al., 2015, s. 49).

Dette vil være en kontinuerlig prosess, og det er viktig å påpeke at barnet beveger seg lett mellom trygg base og trygg havn mangfoldige ganger i løpet av en dag (Powell et al., 2015, s. 48). For læreren er det ikke alltid like enkelt å vite hvordan man skal være den trygge havnen for eleven. Et smil, et varmt blikk, ros, berøring og gode ord kan være konkrete forslag til måter å møte barnet under «ladning» (Brandtzæg et al., 2016, s. 35). Trygghets sirkelen gir et bilde på at hendene er klare og villige til å ta imot barnet med varme. Hadde ikke hendene vært til stede, hadde det ikke vært noen sirkel og usikkerheten til barnet ville vært dominerende (Powell et al., 2015, s. 48).

Når en elev har høyt fravær fra skolen, signaliserer dette at eleven har et underliggende problem (Brandtzæg et al., 2016, s. 133). Det kan være utfordrende å vite hvordan man skal håndtere dette. Det er skolen og skoleledelsen sin oppgave å jobbe med og hjelpe eleven til å være på skolen og trives der (Brandtzæg et al., 2016, s. 134). Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende, og at dette også kan være viktig for å jobbe forebyggende (Brandtzæg et al., 2016, s. 134). Trygghets sirkelen kan være et godt verktøy i arbeid med skolefravær, da omsorgspersonen kan prøve å forstå hvor barnet befinner seg i sirkelen og hvordan de kan møte eleven der (Brandtzæg et al., 2011, s. 179). Det er viktig at læreren både kan være elevens trygge havn og base (Jacobsen, 2016, s. 135). Læreren og eleven kan oppleve relasjonen på ulike måter, eleven kan føle seg utrygg og misforstått selv om læreren opplever relasjonen god (Brandtzæg et al., 2016, s. 134). For at eleven skal oppleve seg trygg og forstått, er anerkjennelse et essensielt element i lærer-elev relasjonen (Jordet, 2020, s. 88). Vi kan se en tydelig sammenheng mellom begrepet anerkjennelse og tilknytning. I litteraturen legges det vekt på at anerkjennelsesbegrepet er det som møter behovet for selvstendighet og tilknytning samtidig (Jordet, 2020, s. 200). Anerkjennelse fra læreren kan derfor være avgjørende for å skape en god relasjon der elevene føler seg verdsatt og motivert til utvikling.

## 2.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et begrep som ofte brukes i dagligtalen, og det kan være ulike oppfatninger om hva det betyr. Når vi tenker på anerkjennelse trekker vi ofte dette til ros og positive kommentarer vi gir eller mottar fra andre, for at vi skal føle det bedre. Dette kan vi kalle en overfladisk form for anerkjennelse og beskriver det ytre (Jordet, 2020, s. 86). Begrepet anerkjennelse har sin opprinnelse i det tyske ordet «anerkennen», som innebærer å vise respekt, gi ros og verdsette noe eller noen (Jordet, 2020, s. 86).

Anne-Lise Løvlie Schibbye (2009, s. 258) beskriver også anerkjennelsesbegrepet og snakker om et relasjonelt anerkjennelsesbegrep. Dette omhandler mer enn ros. Hun legger vekt på at menneskets indre opplevelsesverden skal bli verdsatt. Det dreier som om å anerkjenne den andre som et komplett individ, ved å se både det ytre og det som skjuler seg bak overflaten for å få en dypere forståelse av personen. Det er viktig for mennesket å bli sett, og med dette kan vi si at anerkjennelse styrker menneskets selvverd (Jordet, 2020, s. 86). Skoleforskningen sier at det å bli møtt med omsorg, varme og empati av en lærer er viktig for elevens faglige og sosiale læring (Jordet, 2020, s. 228).

Filosofen Georg, W. F. Hegels sine ideer og dialektiske relasjonstenkning (Jordet, 2020, s. 87), mener anerkjennelse handler om evnen til å ta den andres perspektiv, og ta del i den andres subjektive opplevelse (Schibbye, 2009, s. 295). Det handler om å respektere, tolerere og bekrefte den andre sin opplevelse (Kinge, 2020, s. 83). Selv om denne forskningen er gjort mellom terapeut og pasient innenfor en terapeutisk ramme, kan vi se en klar sammenheng til lærer-elev relasjon (Jordet, 2020, s. 87-88). Læreren kan møte eleven med anerkjennelse gjennom dagen. Dette kan være i klasserommet, når eleven selv oppsøker læreren, spontant i gangen, eller når læreren målrettet oppsøker eleven for elevsamtale (Jordet, 2020, s. 228).

Anerkjennelse er nært beslektet med kjærlighetsbegrepet (Jordet, 2020, s. 168). Kjærlighet kommer i mange former, og det kan være komplisert å få en fullstendig forståelse av hva dette innebærer. Axel Honneths (2008, s. 104) mener kjærligheten forklarer det følelsesmessige båndet i en primær relasjon, og med denne kjærligheten utvikler man en trygg selvfølelse hos individet. Jordet (2020, s. 183) prøver å sette ord på hvordan kjærlighet som anerkjennelsesform er aktuell for lærerprofesjonen. Han mener kjærlighet kan betraktes som en kombinasjon av omsorg, empati og varme ovenfor elever, hvor læreren handler i tråd med elevens beste og ivaretar deres behov, uten å la sine personlige følelser ovenfor eleven

påvirke. På denne måten blir Honneth (2008, s. 104) sine kriterier for kjærlighet inkludert, samtidig som det gir rom for en bredere forståelse. Den bredere forståelsen innebærer at kjærlighet som anerkjennelsesform i lærerprofesjonen ikke bare handler om den følelsesmessige tilknytningen mellom lærer og elev, men også lærerens evne til å støtte eleven på en måte som fremmer deres utvikling og selvstendighet (Jordet, 2020, s. 185-186).

Barnet må erfare at det ligger kjærlighet i bunnen i relasjonen (Jordet, 2020, s. 199). Lærere som investerer tid til elevene sine i form av omsorg, varme og empati og lar elevene kjenne at læreren har rom for alle følelser, legger grunnlaget for at eleven føler seg sett og kjenner seg verdifull (Jordet, 2020, s. 196). Schibbye snakker om fire ulike elementer som hun kaller anerkjennende væremåter, disse kan benyttes for å anerkjenne elever (Jordet, 2020, s. 229). Disse elementene er å lytte, forstå, akseptere og bekrefte.

Å lytte handler om å være oppmerksom på det den andre kommuniserer (Jordet, 2020, s. 235). Læreren må både kognitivt og emosjonelt motta det eleven uttrykker og være åpen for hver enkelt elevs subjektive verden (Schibbye, 1996, s. 533). Hattie (2013, s. 112) understreker også viktigheten av lytting ved å påpeke at lærere ofte snakker for mye. Lærere kan med fordel snakke mindre og lytte mer (Hattie, 2013, s. 112). Gjennom aktiv lytting kan læreren bedre forstå elevens følelser og selvopplevelse (Jordet, 2020, s. 236). Kommunikasjonen dreier seg ikke bare om ordene som blir uttalt, men inkluderer også handlinger, følelser og kroppsspråk (Jordet, 2020, s. 229).

Forståelse kan deles inn i indre og ytre forståelse (Schibbye, 2009, s. 272). Ytre forståelse innebærer at læreren tolker det eleven formidler fra et eksternt perspektiv (Jordet, 2020, s. 237). Læreren kan f.eks forstå kognitivt at en elev strever ved at vedkommende ikke kommer på skolen. Indre forståelse handler derimot om at læreren forsøker å sette seg i elevens sted og se situasjonen fra deres synspunkt (Jordet, 2022, s. 237).

Aksept handler om å tolerere og godta eleven slik den er med sin bakgrunn og ressurser (Jordet, 2020, s. 238). Læreren bør ikke dømme elevens følelser (Schibbye, 1996, s. 535). Å bli møtt med aksept kan ha stor innvirkning på en elev som strever med negative tanker om seg selv eller i forhold til skolen (Jordet, 2020, s. 239).

Bekreftelse innebærer å kommunisere til eleven gjennom nærvær og oppmerksomhet slik at de føler seg sett og anerkjent (Jordet, 2020, s. 229). Lytting er en forutsetning for forståelse, forståelse er en forutsetning for aksept og bekreftelse osv. Dermed kan si at disse væremåtene er tett sammenkoblet, og gjensidig avhengig av hverandre (Schibbye, 1996, s. 533).

Ved å benytte de anerkjennende væremåtene og møte elever med kjærlighet som anerkjennelsesform, har læreren i større grad mulighet til å skape tilknytning til elevene (Jordet, 2020, s. 192). Når elever får den anerkjennelsen den trenger og kjenner seg trygge, gir dette mulighet for at eleven er klar for å utforske selvstendig (Jordet, 2020, s. 192). Skoleforskningen har vist at kjærlighet er viktig for elevens læring og selvverd (Jordet, 2020, s. 97). I skolens formålsparagraf er noen av skolens kjerneverdier beskrevet. Her trekker de frem nestekjærlighet som en faktor som skal gjennomsyre alt som skjer i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). For enkelte lærere kan det være utfordrende å finne en balanse i hvor nært man skal knytte seg til elever med skolefravær. Dette kan føre til at de står ovenfor yrkesetiske utfordringer i arbeidet med disse elevene (Bergem, 2011, s. 27; Havik, 2018, s. 45).

## 2.5 Lærerrollen og lærerprofesjonalitet

Som lærere er man tildelt en profesjon (Irgens, 2021, s. 32). I profesjonsyrker anses vitenskapelig kunnskap, autonomi og ansvar som kjerneelementer, dette gjelder også for læreryrket (Mausethagen, 2015, s. 19). Gjennom utviklingen av allmueskolen, fellesskolen og nå grunnskolen, har lærerprofesjonen gjennomgått betydelige endringer. I skolehistoriens tidlige stadier var læreren hovedsakelig en formidler med stort fokus på læring og læringsprosesser (Kvam, 2016). Dette er fortsatt et sentralt aspekt i dagens skole, men nå innebærer også lærerrollen blant annet å være en veileder, et forbilde, omsorgsperson og organisator (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 15; Imsen, 2020, s. 49). I disse rollene er lærerens ansvar blant annet å gi elevene tilpasset opplæring. Dette innebærer at den enkelte elev har rett til individuell tilrettelegging basert på deres evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). I tillegg skal læreren legge til rette for at eleven skal oppleve trygghet, trivsel og mestring (Opplæringslova, 1998, §9a). Lærerne ønsker å prøve å legge til rette for at eleven vil gå på skolen (Havik, 2018, s. 16).

Kjernen i læreryrket handler om hvordan læreren samhandler med elevene sine (Nordahl, 2010, s. 132). «Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid» (Meld. St. 11 (2008-2009), s. 12). Ettersom læreren har fått sitt mandat fra staten og foreldrene, bør begge grupper kunne stole på at lærernes utførte arbeid holder høy standard både etisk og faglig (Bergem, 2011, s. 49). I møte med elever med skolefravær kan læreren bli stilt ovenfor yrkesetisk utfordringer (Bergem, 2011, s. 27; Havik, 2018, s. 45). Dette medfører at de må balansere ulike verdier og hensyn (Bergem, 2011, 25).

Lærer-elev forholdet er asymmetrisk, noe som inneholder at læreren, som den profesjonelle parten, har ansvar i relasjonen (Bergkastet et al., 2015, s. 39). Balansen mellom nærhet og distanse til eleven kan vurderes innenfor en yrkesetisk kontekst. Nærhet til eleven er viktig for å kunne gi omsorg og empati (Jordet, 2020, s.196). Imidlertid må læreren være forsiktig med å ikke bli for nærgående (Nordahl, 2010, s. 145), men for å opprettholde en passende distanse kreves det en grunnleggende nærhet (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 34). Distanse hjelper læreren med å være profesjonell uten å bli for personlig involvert i elevenes liv. Dette gjør det mulig for læreren å se situasjoner fra et mer metaperspektiv og vurdere dem i en større sammenheng (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 159-160). Det er imidlertid viktig å understreke at hensikten med distanse ikke er å fraskrive seg ansvar eller unngå involvering i elevens liv. Tvert imot skal distansen bidra til at læreren kan utføre arbeidet effektivt og profesjonelt (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 34).

Når en lærer skal vurdere sin nærhet og distanse til en elev, er det viktig å bruke sitt profesjonelle skjønn for å finne en balanse. Profesjonelt skjønn blir presentert i overordnet del, og læreren skal benytte dette for å ivareta den enkelte i møte med felleskapet, ved vurdering av elevens læring og i arbeidet med tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4, 17-18). Profesjonelt skjønn involverer ofte situasjoner der læreren står overfor valget mellom ulike handlingsalternativer (Irgens, 2021, s. 44). Dette betyr at man i ulike situasjoner bruker blant annet den kunnskapen, kompetansen, etikken og lovverket i vurderingen av hva som er det beste for eleven (Irgens, 2021, s. 44). Fravær er et sammensatt tema, og dette medfører at ulike elever trenger hjelp og støtte på ulike områder (Havik, 2018, s. 5). I møte med elever med skolefravær kan læreren måtte utføre handlinger basert på sitt profesjonelle skjønn.



## KAPITTEL 3: METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for metoden og forskningsdesignet jeg har benyttet. Først plasserer jeg forskningen innenfor et vitenskapelig syn og presenterer forholdet mellom empiri og teori. Deretter gjør jeg rede for og begrunner valg av kvalitativ metode og semistrukturert intervju. Videre presenterer jeg hvordan jeg har samlet inn data, og utvalget av informantene legges frem. Jeg vil så vise frem tankene bak analyseprosessen, før jeg til slutt presenterer studiens metodiske kvalitet.

### 3.1 Metodologi: Begrunnelse for valg av metode

#### 3.1.1 Fenomenologi og hermeneutisk tilnærming

Fenomenologi og hermeneutikk er to filosofiske perspektiver fra samfunnsvitenskapen og humaniora, som blir benyttet i denne oppgaven (Dalen, 2011, s. 17; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75). Begge perspektivene fokuserer på menneskelige erfaringer og forståelse (Kvale & Brinkman, 2015, s. 73-74; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 75). Fenomenologisk tilnærming beskriver hvordan mennesker oppfatter og erfarer fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). I denne studien har jeg en fenomenologisk tilnærming, da jeg er opptatt av å høre hver informants stemme, og hva som gir mening til deres verden.

Hermeneutikk innebærer å anerkjenne at fenomener kan tolkes på ulike måter, og at det ikke finnes en absolutt sannhet (Thagaard, 2018, s. 37). Det er utfordrende å være helt objektiv i forskning, ettersom forskerens forforståelse påvirker tolkningen av dataene (Gilje & Grimen, 1993, s. 148; Krogh, 2014, s. 49). Den hermeneutiske sirkel illustrerer prosessen der tolkning kontinuerlig veksler mellom å analysere deler og helhet av en tekst, noe som fører til en stadig dypere forståelse av meningen (Jacobsen, 2022, s. 208; Kvale & Brinkman, 2015, s. 237).

#### 3.1.2 Abduktiv tilnærming

I denne oppgaven har jeg benyttet en abduktiv tilnærming i forskningsprosessen.

Abduksjon er en dynamisk forskningsprosess som tillater justering av teorier basert på empiriske funn, noe som bidrar til en mer integrert analyse og øker forståelsen av problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 184; Tjora, 2021, s. 185). Abduksjon befinner seg mellom induksjon og deduksjon og innebærer en kombinasjon av begge tilnærmingene (Thagaard, 2018, s. 184).

Den abduktive prosessen startet med identifisering av problemstillingen og utforskning av relevant litteratur, for å bygge et solid teoretisk fundament. Dette er en deduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Deretter ble intervju gjennomført, og de innsamlede dataene ble så analysert ved hjelp av den eksisterende teorien. Etter den første analysen reevaluerte jeg den eksisterende teorien basert på nye innspill fra empirien. Dette reflekterer den induktive delen av abduktiv tilnærming, hvor forskeren går fra empiri til teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Ved å benytte en abduktiv tilnærming, har jeg vært i stand til å balansere mellom induktive og deduktive analyser og vært åpen for justering av teorier basert på empiriske funn. Dette har resultert i en mer nyansert og helhetlig forståelse av problematikken som studeres.

### 3.1.3 Kvalitativ metode og semistrukturert intervju

Forskningens tema og problemstilling påvirker valget av metode (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). I denne studien ble det valgt en kvalitativ tilnærming for å få en dypere forståelse av læreres tanker og erfaringer om elever med skolefravær. Kvalitative metoder fokuserer på å utforske og beskrive individuelle opplevelser og perspektiver (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95; Thagaard, 2018, s. 16). Etersom jeg ønsket lærernes erfaringer, valgte jeg bort kvantitativ tilnærming hvor datamaterialet ofte formidles ved hjelp av tall som settes i system (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Kvalitative metoder deles inn i kategorier, der de vanligste er observasjon og intervju (Thagaard, 2018, s. 12). Observasjon ble av praktiske og etiske hensyn vanskelig å gjennomføre knyttet til denne studiens tematikk. Den ble i tillegg vurdert lite hensiktsmessig ettersom jeg var ute etter informantenes egne erfaringer. Jeg valgte derfor å gjennomføre intervju for å samle inn mine data.

Det er ulike måter å gjennomføre intervjuet på og det skilles ofte mellom strukturerte, ustrukturerte og semistrukturerte intervju (Thagaard, 2018, s. 90-91). Jeg valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju, der spørsmål er forberedt på forhånd, gjerne i en intervjuguide (Svenkerud, 2021, s. 95). Det som er forskjellig fra andre strukturer er at semistrukturerte intervju gir rom for forandring i rekkefølge på spørsmål og dette skapte en dialog der begge parter kunne komme med tema de ønsket å snakke om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121; Svenkerud, 2021, s. 95). Denne formen for intervju ga også rom for oppfølgingsspørsmål ut ifra informantens respons, noe som var hensiktsmessig for å få informanten til å utdype (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122).

Det var nyttig å ha en viss struktur å følge under intervjuet for å sikre at hovedtemaene ble dekket, og for å samle mulige sammenlignbare data fra de ulike informantene. En mindre strukturert tilnærming krever at intervjuer må ta flere beslutninger under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 197). Jeg opplevde at fleksibiliteten i metoden tillot utforskning av nye temaer, men fant det i noen situasjoner utfordrende å avgjøre når jeg hadde samlet nok informasjon og når det var passende å endre tema (Thagaard, 2018, s. 91). Til tross for denne utfordringen, lærte jeg verdien av fleksibilitet og tilpasning i semistrukturerte intervju, noe som førte til dypere innsikt i informantenes erfaring.

### 3.2 Utvalg og presentasjon av intervjupersoner

Kvalitative metoder kjennetegnes med at det er få informanter, og dette betyr at utvalget er avgjørende. Den informasjonen man sitter igjen med etter å ha snakket med informantene er grunnlaget for videre analyse og tolkning (Dalen, 2011, s. 45). Det er omdiskutert hvor mange informanter en kvalitativ undersøkelse bør inneholde, men temaet for studiet og avsatt tid påvirker dette i stor grad (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49-50). Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) skriver at det er vanlig med et antall mellom 5-25 informanter. Jeg hadde som mål å rekruttere et utvalg mellom 5-10 informanter. Dette for å få en viss bredde i datamaterialet, samtidig som jeg da også tok hensyn til begrensinger i tid til transkribering og analyse. Jeg var i forkant av dette klar over at det kunne bli en utfordring å skaffe informanter, da jeg er kjent med at lærere har en travel hverdag.

Jeg benyttet et strategisk utvalg for å identifisere informanter til studiet. Et strategisk utvalg innebærer at forskeren har bestemt noen kriterier på forhånd, som informantene må oppfylle (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Det første kriteriet jeg hadde for mine informanter var at det skulle være lærere fra ungdomsskolen. Dette valget ble gjort på bakgrunn av at skolefravær er utbredt i ungdomsskolen (Brochmann & Madsen, 2022, s. 32), og det økte sjansen for å finne informanter med relevant erfaring innen temaet. Det andre kriteriet var at lærerne måtte ha personlig erfaring med å arbeide med elever som strever med å komme til/være på skolen og har et bekymringsfullt fravær.

For å finne informanter kontaktet jeg 15 skoler i Oslo og omegn via e-post. E-posten beskrev kriteriene, studiens hensikt og intervjuets omfang. Jeg poengterte at lærerne ikke trengte å ha disse elevene på nåværende tidspunkt, men at jeg var ute etter deres erfaring rundt problematikken. Etter manglende respons på e-postene, ringte jeg skolene en uke senere. Etter påfølgende uke hadde jeg fortsatt ikke hørt noe fra de ulike skolene som skulle gi tilbakemelding, så jeg ringte på nytt.

Det viste seg å være utfordrende å komme i kontakt og få tilbakemeldinger på denne måten. Dette kan være fordi jeg ikke selv var i direkte kontakt med rektor, og at prosjektet mitt ble videreformidlet fra skoleadministrasjonen og gjennom en e-post. Flere skoler ga også uttrykk for at de mottar mange slike henvendelser, og ikke har mulighet til å delta på alle. Jeg fortsatte arbeidet og sendte etter hvert e-post til tre lærere jeg visste hadde erfaring rundt temaet. Disse lærerne kjenner jeg fra ulike praksisperioder. Alle tre ga tilbakemelding på at de oppfylte kriteriene og kunne tenke seg å stille til intervju. Jeg ble også tipset av en bekjent som selv jobber i Oslo-skolen, om tre informanter jeg kunne ta kontakt med. Denne personen ble derfor det Gleiss og Sæther (2021, s. 41) kaller portvakt for meg. En portvakt er en person som allerede har tilgang og innsyn i feltet man ønsker tilgang i (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Jeg fikk kontaktinformasjon og sendte de den samme e-posten som jeg hadde benyttet tidligere med informasjon. Alle tre var positive, og bekreftet at de hadde erfaring med problematikken. Ved å ta kontakt med lærere direkte, førte dette til at informantene mine kommer fra ulike skoler i Oslo-skolen og omegn, og kunne derfor bidra med ulik erfaring. For å ivareta informantenes anonymitet valgte jeg å gi dem ulike bokstaver, og vil videre i teksten kalle dem A, B, C, D, E og F.

Alle informantene har vært lærere i ungdomskolen lenge og har fra 16- 25 års erfaring. A, B, C og D er kontaktlærere i skolen i dag, mens E har akkurat fått stilling som rådgiver. E har tidligere lang erfaring som kontaktlærer. Alle informantene bekrefter at de har hatt eller har elever med skolefravær. De legger også frem at denne problematikken har økt de siste årene, og at dette er noe de jobber med hver dag. F valgte å trekke seg fra prosjektet av personlige årsaker. Dette betyr at mitt datamateriale tar utgangspunkt i informantene A, B, C, D og E.

### 3.3 Innsamling av data

#### 3.3.1 Intervjuguide

Intervjuguiden ble til som et resultat av problemstillingen min, de utarbeidede forskningsspørsmålene og arbeid med faglitteratur. I denne prosessen arbeidet jeg mye med hva et godt spørsmål er. Thagaard (2018, s. 97) understreker betydningen av å stille åpne spørsmål for å oppmuntre informanten til å dele sine erfaringer. Et åpent spørsmål gir informanten mulighet til å fortelle om sine synspunkter og opplevelser uten at jeg leder vedkommende til et svar.

Innledningsvis ønsket jeg å presentere meg selv og formålet med studien. Intervjuguiden inkluderte deretter ulike typer spørsmål. Først stilte jeg det Tjora (2021, s. 159) kaller oppvarmingsspørsmål, for å bli kjent med informanten og bygge tillit. Det er i løpet av de første minuttene man skaper kontakt med deltakeren, og dette vil være avgjørende for intervjuet videre (Thagaard, 2018, s. 101). Deretter stilte jeg et spørsmål som ga informanten muligheten til å fritt beskrive en situasjon de hadde opplevd i skolen uten at jeg la føringer for svaret. Dette valget var ment for å gi rom for naturlig uttrykk av tanker og erfaringer, noe som kan føre til mer ærlige og autentiske svar. Videre i intervjuet stilte jeg nøkkelspørsmål, som utgjorde kjernen i intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Formålet med disse spørsmålene var å gi meg den informasjonen jeg trengte for å undersøke problemstillingen. Denne delen kunne trenge ekstra utdyping med både spontane og forhåndsplanlagte oppfølgingsspørsmål (Svenkerud, 2021, s. 96). Dette var også forberedt i mitt tilfelle. Avslutningsvis la jeg til rette for at informantene skulle kunne tilføye informasjon, erfaringer eller opplevelser dersom de følte at noe var usagt.

#### 3.3.2 Pilotintervju

Før de faktiske intervjuene ble utført, var det nyttig å gjennomføre ett eller flere pilotintervju. Dette ga mulighet for å teste intervjuferdigheter, intervjuguiden og utstyret (Dalen, 2011, s. 30). Jeg gjennomførte et pilotintervju i forkant av det første intervjuet. Dette var med en bekjent som selv er lærer og har gode forutsetninger for å svare på spørsmålene. Lydopptaker ble også testet under dette pilotintervjuet. Etter å ha fullført pilotintervjuet, foretok jeg noen mindre justeringer i intervjuguiden, hovedsakelig i formuleringen av et par spørsmål. Dette gjorde jeg, fordi jeg erfarte at noen av spørsmålene ikke ble oppfattet slik jeg hadde tenkt. Rekkefølgen på noen spørsmål ble også endret for å sikre bedre flyt.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i november 2022. For å forberede meg godt, satte jeg meg grundig inn i spørsmålene som skulle stilles. Tjora (2021, s. 135) anbefaler at intervjuet skal foregå et sted der informanten føler seg trygg og avslappet. Alle mine intervju ble derfor gjennomført på lærernes arbeidsplasser. I løpet av hvert intervju tok jeg lydopptak ved hjelp av nettskjema-diktafon mobilapp, som krypterte opptakene umiddelbart og sikret informantenes personvern (Universitetet i Oslo, 2022).

Jeg startet alle intervjuene med en brif der jeg forsikret meg om at informantene hadde fått med seg informasjonen i informasjonsskrivet, og samtykkeskjemaet ble signert (vedlegg 2). Jeg fortalte også kort om forskningsprosjektets hensikt, så informantene skulle være koblet på temaet og gjøre seg klare for å svare på spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Deretter stilte jeg oppvarmingsspørsmål, hvor alle informantene delte villig om sin bakgrunn i skolen og erfaringer med skolefraværssaker. Intervjuguiden fungerte som støtte i alle intervjuene. Jeg syntes det var utfordrende å stille gode oppfølgingsspørsmål i flere av intervjuene, dette krevde at jeg måtte fokusere på flere ting samtidig. Man skal lytte til det som blir sagt, merke seg poeng som kommer opp og deretter formulere konkrete spørsmål (Gleiss & Sæther, 2021, s. 91). Jeg opplevde i samtlige intervju at informantene kom med lange svar på flere av mine spørsmål. Den gode flyten i samtalen kan bli ødelagt dersom forskeren avbryter informanten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 91). Jeg erfarte også i intervjuene at det var utfordrende å begrense informantene og holde dem til tema. På den ene siden kunne dette være positivt ved at vi berørte temaer jeg ikke hadde tenkt på, men på den andre siden risikerte vi å bruke tid på mindre relevante emner. Som uerfaren intervjuer merket jeg at jeg utviklet meg fra det første til siste intervju, og ble tryggere i rollen. Gradvis klarte jeg å frigjøre meg mer fra intervjuguiden og gripe interessante temaer underveis i samtalen.

Til slutt stilte jeg alle informantene spørsmål om de hadde noe mer de ønsket å tilføye som kunne ha betydning for dette temaet. Fire av fem informanter brukte dette spørsmålet til å oppsummere sine egne svar og trekke frem det de syntes var viktigst. Dette ga også rom for at de kunne trekke frem nye ting som vi tidligere ikke hadde fått frem (Thagaard, 2018, s. 101). Alle intervjuer varte mellom 45-60 minutter. Etter hvert intervjuet gjennomførte jeg en debriefing (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161), hvor vi diskuterte prosjektet og informantene kunne stille spørsmål.

### 3.3.4 Transkribering

Transkribering betyr at man gjør om muntlig tale til skriftlig tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Transkribering gjør at det blir lettere å få oversikt over datamaterialet, og denne struktureringen er i seg selv en start på videre analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg valgte å transkribere alle intervjuene selv, og begynte denne prosessen umiddelbart etter hvert intervju. Nytt med å gjøre denne jobben selv, er at jeg kan tenke tilbake på situasjonen og huske kroppsspråk og uttrykk som var til stede (Tjora, 2021, s. 186-187).

Jeg transkriberte tett opp til informantens tale for å bevare deres uttryksmåte, og for å unngå meningsendringer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 99). For å sikre anonymitet ble alle intervjuer transkribert på bokmål, og underveis ble identifiserende informasjon fjernet (Tjora, 2021, s. 186). Jeg valgte videre å ta med informantenes fyllord, selv om disse opplevdes meningsløse. Dette gjorde jeg for å lettere kunne sette meg inn i situasjonen, og det opprettholdt en god flyt. Tjora (2021, s. 185) sier at det er lurt å transkribere litt mer nøyaktig enn det man tror er nødvendig. Jeg valgte derfor å markere sukk, latter og pauser med ulike tegnsetninger. Jeg valgte derimot å utelate mine egne bekreftende ord. Dette gjorde jeg fordi jeg mener det bare ble forstyrrende i transkripsjonen. Hver transkripsjon hadde eget dokument med kodenavn og ble lagret forsvarlig. Lydfilene ble slettet etter transkribering.

## 3.4 Analyseprosessen

I denne oppgaven har jeg gjennomført en tematisk analyse ved å ta utgangspunkt i Braun og Clarke (2006), sin fremstilling av tematisk analyse, men har valgt å benytte en forenklet versjon av analysens ulike trinn som er beskrevet av Johannessen et al. (2018, s. 282).

Metoden består av fire faser som har ledet meg gjennom analyseprosessen.

Første fase handler om forberedelse, og legger vekt på å få oversikt over datamaterialet (Johannessen et al., 2018, s. 283). Etter at intervjuene var transkribert, begynte jeg prosessen med å lese gjennom alle intervjuene før jeg startet kodingen. Underveis når jeg leste, skrev jeg også ned notater som kunne hjelpe meg videre. I andre fase begynner kodingen. Denne prosessen handler om å fremheve og sette ord på viktige poeng (Johannessen et al., 2018, s. 279). Ulike tema ble markert med ulik farge, og ved første koding hadde jeg 13 ulike kategorier. En gruppe av data som har vesentlige likheter kan betraktes som et tema (Braun & Clarke, 2006, s. 19). Jeg noterte meg også viktige poenger, innfall og ideer underveis, slik at

jeg kunne bruke dette videre i arbeidet. Etter at materialet var kodet grundig, gikk jeg over til tredje fase som handler om kategorisering. I denne fasen sorterte jeg dataene i mer overordnede kategorier og zoomet igjen ut for å finne sammenhenger og overordnede tema (Johannessen et al., 2018, s. 294). Jeg begynte derfor å se på hvordan de 13 ulike kategoriene kunne dannes til færre og bredere temaoverskrifter. Johannessen et al (2018, s. 295) anbefaler tre til fem overskrifter. Jeg fant det hensiktsmessig å velge ut fire temaoverskrifter. Disse ble trygghet, tilrettelegging, tilgjengelighet og samarbeid. I fjerde og siste fase begynte skrivingen på kapittel 4, hvor jeg presenterer studiens funn.

### 3.5 Studiens metodiske kvalitet

For å bedømme kvaliteten på et kvalitativt forskningsprosjekt anses begrepene reliabilitet, validitet og etiske betraktninger som sentrale. Disse begrepene gir en indikasjon på hvor pålitelige og gyldige forskningsresultatene er, samtidig som de sørger for at forskningen er etisk forsvarlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275-277).

#### 3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdighet, og gir innsyn i hvordan undersøkelsen og forskeren kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Det er viktig at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning og at forskeren gjør hele forskningsprosessen transparent, slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225; Tjora, 2021, s. 264).

Forskeren må være bevisst sin forforståelse og erkjenne at det kan være utfordrende å møte situasjoner helt objektivt. Min pedagogiske utdanning og praksiserfaring med innsyn i ulike skolefraværssaker kan påvirke studien. Alle lærerne jeg har møtt i praksis legger vekt på hvor viktig det er å jobbe med relasjon. Jeg har også selv en formening om hvordan man danner en god relasjon til elever, og denne forståelsen kan være med på å påvirke min tolkning av lærernes egne erfaringer. Når man bruker intervju som metode for datainnsamling, er det viktig å huske at en selv er forskningsinstrumentet. Dette betyr at min forforståelse legger grunnlaget for hvordan jeg forstår mine informanter sine utsagn og hvordan de følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194). Ved å blant annet lytte gjennom det transkriberte materialet flere ganger, bidro dette til å motvirke min subjektive fortolkning av materialet.



Relasjonen mellom informant og forsker, kan ha betydning for påliteligheten (Tjora, 2021, s. 264). Jeg tok selv kontakt med noen av mine tidligere praksislærere, men jeg anser ikke denne relasjonen som forstyrrende for funnene og resultatene ettersom vi ikke har en nær og pågående relasjon. Jeg må også være klar over at portvakten jeg benyttet er med å legge føringer for hvilke personer som ble rekruttert og hvilke erfaringer de tilfører forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). Jeg vurderer at dette ikke har betydningsfull innvirkning på resultatene mine, da de alle oppfylte kriteriene for å kunne delta i utvalget.

Intervjuene ble gjennomført på egne rom, og i fire av fem intervju ble intervjuet gjennomført uten forstyrrelser. Ett av intervjuene ble gjennomført på et rom med glassvegger, og andre kunne derfor se inn. Intervjuet ble avbrutt en gang, og jeg opplevde at dette var med å forstyrre informanten, slik at vedkommende mistet konsentrasjonen og fikk andre ting å tenke på, noe som kan påvirke svarene vedkommende kom med. Jeg valgte likevel å inkludere materialet i intervjuet, da jeg opplevde at jeg fikk interessante og relevante svar. Umiddelbart etter intervjuene ble gjennomført, var jeg konsekvent på å sette meg ned å skrive noen notater, som kan være til hjelp for videre prosess og analyse (Dalen, 2011, s. 57). Mine notater inkluderte mine tanker om intervjuene og ting jeg ønsket å endre til neste intervju. For eksempel, etter mitt første intervju, innså jeg at jeg måtte bli flinkere til å poengtere at det er elever med skolefravær vi snakker om og ikke «normal» eleven. Dette var jeg mer bevisst på i de andre intervjuene.

Ved å benytte en lydopptaker øker jeg påliteligheten av oppgaven, som anbefalt av Kvale og Brinkmann (2015, s. 205). Bruk av lydopptaker gjorde det mulig for meg å sjekke utsagn flere ganger og sikre nøyaktigheten av transkripsjonen. Jeg lyttet også til opptakene en ekstra gang etter transkripsjonen for å dobbeltsjekke at alt var riktig. Selv om det bare var små endringer i noen ordvalg som måtte gjøres, var det viktig for å sikre at analysen blir basert på nøyaktige data.

### 3.5.2 Validitet

Validitet er et begrep som brukes i forskning for å beskrive graden av nøyaktighet og gyldighet i målingene som er gjort i en studiet. Validitet handler om hvor godt en metode eller et instrument faktisk måler det det er ment å måle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Vi kan skille mellom indre og ytre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-223).

Indre validitet vurderer om forskningsstudien gir en nøyaktig beskrivelse og analyse av den virkeligheten som studeres, og om det er mulig å trekke konklusjoner om årsak og virkning basert på resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Ettersom problemstillingen søker lærerens erfaring, styrker det studiens gyldighet at intervjuene er gjennomført med lærere som har personlig erfaring med denne problematikken. Det må kommenteres at dette bare er erfaringer fra læreren sin side, og vi kan ikke si at elever opplever det likt. Flere likheter mellom tidligere forskning og mine funn styrker validiteten til oppgaven. For å sikre oppgavens gyldighet har jeg vært oppmerksom på å skille mellom egne tolkninger og informantens utsagn (Thagaard, 2018, s. 206). Derfor har jeg valgt å inkludere flere direkte sitater fra informantene i resultatpresentasjonen. Dette bidrar til at jeg ikke legger vekt på mine egne tolkninger, i stede kommer informantenes meninger og poenger tydelig fram.

Ytre validitet handler om i hvilken grad resultatene kan generaliseres til andre situasjoner eller populasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Ved bruk av en kvalitativ forskningsmetode kan ikke funnene generaliseres statistisk, og man må derfor vurdere generalisering på alternative måter (Tjora, 2021, s. 267). En slik metode kan være naturalistisk generalisering, som innebærer at leseren kan relatere det som står i teksten til egne erfaringer og overføre dette til egen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Jeg tenker at leserne av denne oppgaven vil kunne se paralleller mellom studiens funn og deres egen hverdag. Jeg har forsøkt å skrive alle delene i oppgaven slik at leseren føler seg inkludert i forskningsprosjektet, og ønsker at dette skal bidra til overførbarhet til lignende situasjoner. Siden jeg observerer likheter mellom tidligere forskning og mine funn, er denne oppgaven med på å belyse og utvikle forståelse for tematikken. På denne måten vil forskningsteksten kunne være nyttig og relevant for leseren.

### 3.5.3 Etiske betraktninger

Som forsker i en forskningsprosess må man ta hensyn til etiske prinsipper (Thagaard, 2018, s. 20). Når man skal behandle opplysninger om andre personer, er det nødvendig å sende inn meldeskjema til Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. De vurderer prosjektet og sørger for at data bearbeides, lagres og deles trygt (NESH, 2021, s. 46). Prosjektet måtte godkjennes av Sikt før jeg kunne kontakte utvalget og starte datainnsamlingen. Godkjenningen ble innvilget i midten av oktober 2022.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora (NESH) har utviklet nasjonale forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021). Gjennom dette prosjektet har jeg forholdt meg til disse retningslinjene, og Sikt sin vurdering av studien. NESH (2021, s. 18) skriver at forskeren må innhente et dokumenterbart samtykke til deltagelse i forskningen. De legger også vekt på at samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig. Informasjonsskrivet ble derfor sendt til informantene i rekrutteringsprosessen. Det er forsker sitt ansvar at informasjonen er forstått (NESH, 2021, s. 19). Jeg valgte derfor å ta med informasjonsskrivet i papirform, slik at vi sammen kunne gjennomgå det før informantene skrev under, og eventuelle spørsmål kunne stilles.

I forkant av intervjuet var det også viktig for meg å informere informantene om at de måtte opprettholde sin taushetsplikt ovenfor tredjepart, som i denne omgang var deres elever/tidligere elever. NESH (2021, s. 26) legger vekt på at forskeren må ta hensyn til at personer direkte eller indirekte kan bli berørt av forskningen, og dette uten at de selv har gitt samtykke. Anonymiteten skal også opprettholdes fra forskeren sin side ovenfor informantene som deltar (NESH, 2021, s. 22). Det var viktig for meg å gi informantene denne beskjeden muntlig ved oppstart av intervju, selv om det sto i samtykkeskjemaet. Jeg anonymiserte under transkripsjon ved å benytte kodenavn, som i oppgaven har ulike bokstaver. Datamaterialet etter intervjuene ble oppbevart på en forsvarlig måte bak passord beskyttede plattformer, og er i tråd med Sikt sin vurdering.

I et slikt prosjekt er det også nødvendig å reflektere over negative konsekvenser som kan oppstå for informantene og vurdere hvordan denne risikoen eventuelt kan bli mindre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Alle informantene fikk i debriefen av intervjuet spørsmål om de ønsket å lese det transkriberte materialet. Jeg valgte å tilby dem dette for å være åpen om materialet, og at de skulle føle seg trygge på at dette materialet faktisk var det de hadde sagt. Jeg ga informantene denne muligheten selv om dette kunne medføre at noen av de ønsket sensur på betydningsfulle deler. En av informantene ønsket å lese transkripsjonen. NESH (2021, s. 18) skriver også i sine retningslinjer at informanter har mulighet til å trekke seg fra prosjektet. En av mine informanter valgte å gjøre dette av personlige årsaker. Informantene har rett til å trekke seg på et hvilket som helst tidspunkt (Tjora, 2021, s. 55). Denne informanten trakk seg fra prosjektet før intervjuet var gjennomført.

## KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV STUDIENS FUNN

I dette kapitlet vil studiens funn bli presentert i lys av problemstillingen «*Hvilke dimensjoner er viktige i relasjonen mellom lærer og elev for å støtte elever med skolefravær?*». Funnene vil bli presentert gjennom sitater fra informantene A, B, C, D og E med tilhørende utfyllende tekst.

Ut ifra analysen presenteres funnene gjennom følgende tema: trygghet, tilrettelegging, tilgjengelighet og samarbeid.

### 4.1 Trygghet

Et sentralt funn i analysen er at informantene vektlegger trygghet i relasjonen til elever med skolefravær. Ordet trygg og/eller trygghet går igjen i samtlige intervju. Begrepene blir brukt på ulike måter, og det kommer blant annet frem at eleven skal oppleve det trygt, læreren skal være en trygg voksen, man skal skape trygge relasjoner, og det skal være trygge omgivelser. I en god relasjon til elever med skolefravær, sier informant B at det er viktig å være åpen, støttende og imøtekommende. Det er viktig at eleven vet at man kan komme for å få hjelp, samtidig som det er viktig å ha det gøy sammen og involvere humor i hverdagen.

#### 4.1.1 Oppleve det trygt

For at elevene skal oppleve det trygt, trekker informantene frem ulike egenskaper de tenker er viktig å ha i en relasjon til elever med skolefravær. Det er felles enighet om at de mener at lærere må ha et «omsorgsgen», slik at elevene føler seg ivaretatt. Det er sårbare elever som står i en utfordrende situasjon og trenger å kjenne at læreren bryr seg om dem, og som ønsker å danne en relasjon. En av informantene sier «Jeg ønsker å være en omsorgsfull voksen som er en trygg havn, slik at elevene har lyst å komme på skolen (B)»

Ifølge informant B er det avgjørende at læreren tar hensyn til kommende situasjoner og prøver å forutse hva som kan gjøres for å hjelpe eleven til å møte opp på skolen. Gjennom å vise omsorg på denne måten, kan eleven kjenne at læreren bryr seg og ønsker en god relasjon. Vedkommende kommer med et eksempel på hvordan læreren gjennom forebyggende arbeid kan vise eleven omsorg ved å skape trygge situasjoner, og forteller at ved oppstart av nye prosjekter, er det lurt å avklare med sårbare elever om f.eks. hvem de kunne tenke seg å være på gruppe med.

#### 4.1.2 Trygg voksen

Å være en trygg voksen fremheves som en viktig dimensjon av informantene. Informantene legger vekt på at de tror det er viktig for eleven å kjenne tilstedeværelse, i form av både handlinger og holdninger. En av informantene sier «Vi må være en trygghetsperson som hele tiden vil elevene være det beste» (E). Informant C legger også vekt på det samme, og sier «Det handler om å være en trygg voksenperson for elevene». Får å være dette mener informant B at det er viktig at elevene får mulighet til å bli kjent med læreren. Vedkommende sier:

De har et behov for å kjenne oss lærerne også, at man ikke bare er lærer, men at vi faktisk har et liv vi også. Det er selvfølgelig en grense for hva man skal utlevere, men det er noe med at de må oppleve at de kjenner deg som person. (B)

Dette er informant C også enig i og forteller at «De er opptatt av min familie, og spør mye om hva jeg gjør i helgene. De har lyst til å bli kjent med oss og er nysgjerrige på hvem vi er». Samtlige informanter legger samtidig vekt på at de skal være profesjonelle og at dette er en profesjonell relasjon. Dette understreker at informantene er opptatt av en balanse mellom nærhet og distanse til eleven.

#### 4.1.3 Trygg relasjon

I en trygg relasjon trekker D frem at det er viktig med god kommunikasjon. Vedkommende sier at det er viktig at læreren lytter til eleven. D legger også vekt på at læreren må være bevisst hvordan man møter elever med skolefravær. Informant C påpeker at det finnes forskjellige måter å vise eleven at man støtter dem. Dette kan man gjøre gjennom bekreftelse, gode blikk, en klapp på skulderen, men det viktigste av alt mener C er elevsamtalen.

B beskriver elevsamtaler som lærernes viktigste våpen for å komme i kontakt og bygge en relasjon med elever generelt, og spesielt elever med skolefravær. B understreker viktigheten av å begynne med dette så snart de mottar elevene i 8.klasse:

Det er jo elevsamtaler da, som er vårt viktigste våpen. Gjerne hyppige, korte og uformelle elevsamtaler. De må få lov til å være med å påvirke sin egen hverdag slik at de opplever det meningsfullt å gå på skolen. (B)

Informant C mener også at elevsamtalen er en god måte å bli kjent med eleven på og gir rom for å skape en trygghet i relasjonen. E bruker også elevsamtalen til å bli kjent med elevene sine og beskriver det utfordrende å skape en relasjon til elever med skolefravær, da de har vanskelig for å åpne seg for andre:

Det kreves jo en veldig trygg relasjon for å få en elev på ungdomskolen til å åpne seg, de kan være sårbare, flau, eller føle skam. Det kan være mange årsaker til at eleven bruker alle de forsvarsstrategiene de har for å skjule situasjoner. Det kan også være årsaken til at de bortforklarer. Det å komme under huden på eleven krever at man bruker tid, viser forståelse for og møter eleven der den er. Det er viktig å være tålmodig, åpen og lytte aktivt til det de sier. (E)

Tryggheten i relasjonen kan også utfordres. Elever som opplever skolefravær befinner seg i en sårbar situasjon, og dette kan føre til at relasjonen mellom eleven og læreren blir ekstra skjør. Dersom kommunikasjonen er dårlig, vil samarbeidet kunne føre til at elevene blir mindre positive til skolen. E forteller at det fort kan skjære seg:

Det skal så lite til å bryte en god relasjon eller å ødelegge den, i hvert fall midlertidig. Dette med å si feil ting, ikke følge opp, kommentere, se på, bli oppgitt eller bare vise at man er litt lei. Det kan være fryktelig vanskelig å bygge relasjonen opp igjen, og kreve stor tålmodighet. Av og til er det også slik at du har en bedre kjemi med noen elever enn andre, men i denne jobben er vi betalt for å like alle elever. I situasjoner når man er sliten og oppgitt er det lettere å falle gjennom. Elever oppfatter også veldig fort og gjennomskuer dersom du ikke er autentisk. (E)

En trygg relasjon mellom læreren og elever med skolefravær er avgjørende i overgangen mellom barne- og ungdomskolen forteller informantene. C sier at en støttende og trygg relasjon i denne situasjonen er betydningsfull. Informant B er enig, men poengterer at en utfordring er at elevene på ungdomskolen må forholde seg og danne en relasjon til flere lærere samtidig. B har erfart at både lærere og elever med skolefravær synes dette kan være krevende:

Jeg tenker at en faktor til at det kan være vanskelig å få en elev tilbake på skolen er at eleven må ha en relasjon til så mange forskjellige lærere. Hvis du er faglærer så har du ikke samme eierforhold til relasjonen som du har som kontaktlærer og det kan være utfordrende. Man må kanskje bruke mer tid på at alle faglærere får jobbet med relasjonsbygging, slik at elevene kan føle seg trygge på alle lærere. (B)

Trygghet i relasjonen til eleven kan bidra til større skolenærvær. Informant D kommer med et eksempel fra skolehverdagen, der det er en elev som velger bort enkelttimer på grunn av relasjonen til læreren:

Jeg har en elev hvor jeg nå har sett et mønster der hun skulker språktimer og engelsk. Etter kartlegging og samtaler med eleven, har jeg kommet frem til at årsaken til fraværet skyldes en dårlig relasjon til læreren i disse timene, så jeg tror virkelig det er en sammenheng mellom skolenærvær og relasjon mellom lærer og elev. (D)

D hevder at det er viktig med en følelse av trygghet i relasjonen til læreren for at eleven skal møte opp. Elevene må oppleve at læreren ønsker å ha de der, og at de sammen kan etablere et positivt læringsmiljø.

#### 4.1.4 Trygge omgivelser

Å skape trygge omgivelser legges frem som et viktig aspekt. Informantene poengterer at det er viktig med trygge omgivelser for elever med skolefravær for å bidra til mindre bekymring. En av informantene trekker frem plassering i klasserommet som nyttig for å bidra til større trygghet. D sier:

Plassering i klasserommet kan også være en del av tilretteleggingen, der de kan få være med å bestemme hvor de helst vil sitte. Hvis jeg vet at det er enklere for eleven å komme dersom vedkommende får sitte med noen de er trygge på, så er dette noe jeg ønsker å tilrettelegge. (D)

Læreren har i oppgave å tilrettelegge for trygge omgivelser både i og utenfor klasserommet. Informantene understreker lærerens ansvar når det kommer til å bygge relasjon til eleven. De hevder at det også er av betydning at læreren skaper et inkluderende klassemiljø hvor elever med skolefravær føler seg verdsatt. Informant E sier at det er viktig at læreren anerkjenner og

forteller eleven hvor viktig den er for fellesskapet. Informanten understreker videre at elevene er opptatt av å bli likt, og at det er deres ansvar å gi elevene den tryggheten og bekreftelsen de trenger:

Dersom eleven får følelsen av å være likt av læreren, kan dette bidra til en bedre relasjon. De ønsker ikke å skuffe læreren ved å ikke møte opp. De må også få følelsen av at de spiller en rolle i fellesskapet. Hvis man føler at det er det samme om man er der eller ikke, og at ingen bryr seg om at du kommer så er det mye lettere å bare bli hjemme. (E)

I dette aspektet kommer det frem at det er viktig for eleven at læreren legger til rette for at eleven skal oppleve trygghet og tilhørighet. Vi kan med dette se at tilrettelegging bidrar til å skape trygghet, noe som bringer oss over til neste funn.

## 4.2 Tilrettelegging

Analysen identifiserer tilrettelegging som et svært sentralt tiltak som benyttes for å hjelpe elever med skolefravær. Når lærerne stilles spørsmål knyttet til relasjonen, kommer de svært ofte inn på ulike tiltak de kan gjøre for å hjelpe eleven. Dette kan tyde på at læreren har et ønske om å gjøre noe konkret for å være en støtte, og gjennom dette mener de at det dannes en god relasjon. Lærerne ønsker å tilrettelegge ved å danne forutsigbarhet, hjelpe elevene å sortere og tilpasse timeplanen. I noen tilfeller trengs det også ulik kompetanse fra ulike personer for å optimalisere tilretteleggingen.

### 4.2.1 Forutsigbarhet

Det kommer frem i alle intervjuene at elever med skolefravær trenger forutsigbarhet. Informant A sier at «Disse elevene må vite hva som skjer». C støtter A og beskriver at informasjon er en måte å gi eleven forutsigbarhet på. E mener også forutsigbarhet er viktig for relasjonen og sier:

At læreren er tydelig, konsekvent og definitivt forutsigbar er viktig. At man skaper en veldig trygg setting hvor eleven vet hva han kan forvente. Det er også viktig at han vet hvor han har deg til enhver tid og at du vil elevens beste. (E)



C beskriver videre at i relasjonen til eleven som ikke ønsker å være på skolen, er det viktig å være åpen om hva som kommer til å skje og hvilke personer som vet hva, da dette er med å skape tillit. Vedkommende understreker at det er viktig at ikke noe kommer som en overraskelse for dem. Det er derfor viktig med tett oppfølging og klare avtaler.

#### 4.2.2 Sortere

Å hjelpe eleven å sortere hva som bør prioriteres er et aspekt informantene trekker frem. De beskriver at de har observert at elever med skolefravær ofte gir uttrykk for at de har mye å tenke på, noe som resulterer i at det å bli hjemme blir den enkleste løsningen for dem. Informantene sier at de ønsker gjennom sin relasjon til eleven å bidra til å velge hva som er viktig og hva som er mindre viktig å prioritere. Informant B sier «Jeg tror det er viktig å være tilrettelegger fordi vi må hjelpe dem å sortere». Dersom elevene ikke opplever mestring ved å møte opp på skolen, kan dette være med å forsterke negative følelser til skolen. Informant B sier at de som lærere har et ønske om at deres posisjon til eleven skal være til hjelp slik at eleven opplever mestring ved å møte opp og gjennom arbeidet de gjør på skolen:

Jeg pleier å sammenligne skolen med en film. Den stopper aldri. Det er ikke slik at hvis man er syk en dag, så er det pause på filmen. Filmen bare fortsetter å spille. Jeg tror det kan være utfordrende for eleven å bare komme innom av og til, og at dette kan være starten på større fravær. Hver gang eleven er innom skolen, kan den føle seg litt «lost», fordi det har skjedd nye ting på skolen. Eleven kan sitte igjen med lite mestring, og en følelse av at hullene i de ulike fagene har blitt for store. Dette kan gjøre at de bare gir opp. Jeg opplever at det bare blir svartere og svartere hos noen av disse elevene, og det kan jeg ha en forståelse for. Men det er slik skolen er, vi greier ikke å tilrettelegge alt alltid. Men noe kan vi gjøre, og dette tenker jeg er med på å styrke min relasjon til eleven. Jeg kan møte eleven når alt føles håpløst. (B)

Flere av informantene trekker frem at de i situasjoner med stort fravær, prøver å fokusere på det som er mest viktig at elevene får med seg av skolehverdagen. De forteller at gjennom samtaler med elevene, kan læreren bidra i sortering av oppgaver og krav. Et tiltak informant B legger vekt på er å prioritere noen fag, og bli enige med eleven om når det er viktig å være der. På denne måten føler B at vedkommende bidrar med å redusere bekymring, B sier videre «Jeg har en elev nå som prioriterer avgangsfaget mat og helse og greier å komme på skolen til dette. Det handler om tilrettelegging, og jeg hjelper vedkommende med å sortere». Noen

elever trenger også tilrettelegging når det kommer til karakterer, og her forteller informantene at det er viktig å sortere ut hvilke fag som trenger karakter og ikke. Informantene forteller at karaktersetning kan være med å ødelegge relasjonen mellom lærer og elev. A har erfart at elever kan se på læreren med andre briller etter at læreren har gitt eleven en karakter som de ikke er enig i.

#### 4.2.3 Tilpasse timeplanen

Informantene ønsker å tilrettelegge timeplanen for elever som har utfordringer med å komme på skolen. For mange elever kan det være vanskelig å komme på skolen fra morgenen av, eller kanskje noen dager i uken er vanskeligere enn andre. A sier at det er viktig å gjøre elevene trygge på at de er velkomne, selv om de ikke klarer å være på skolen hundre prosent. «Klarer de ikke å være her kl 08:00, kan de komme senere på dagen» (A). Noen ganger kan også relasjonen eleven har til læreren gjøre det enklere å møte opp på skolen. C kommer med et eksempel på konkret tilrettelegging som samtidig er knyttet til den personlige relasjonen de har til eleven. Ved å møte eleven på denne måten ønsker informant C å bidra til skolenærvær:

Jeg tror relasjonsbiten er fryktelig viktig, og det er vel det som gjør at man klarer å få eleven tilbake til skolen. Jeg har hatt elever med høyt skolefravær som ikke tørr å komme til skolen, fordi de synes det er vanskelig å gå inn i skolegården. Da har jeg møtt dem på parkeringsplassen og gått inn sammen med eleven. Jeg sender gjerne en melding til eleven på morgenen og skriver f.eks. «regner med du er på vei til skolen, møter deg utenfor». (C)

En vanlig timeplan er ikke for alle, og informant E forteller om da vedkommende og en kollega underviste i friluftsliv der undervisningen var flyttet fra klasserommet og ut i naturen. I denne klassen jobbet E aktivt med relasjonen sin til en av elevene som slet mye med fravær. E sier at relasjonen var avgjørende for å endre skolemønsteret til denne eleven. E forteller videre:

I denne klassen hadde vi en elev som vi slet veldig med å få på skolen. Etter samtale med eleven, bestemte vi oss for å møte personlig opp og hente eleven på morgenen. Vi sørget også for at alt utstyr var pakket klart, og vi ga beskjed om at vi var der kl 08:00. Dette gjorde vi fra begynnelse av 8.klasse, og når vi kom ut i 9. og 10. klasse så vi endring og eleven begynte å møte opp selv. Jeg tror rett og slett at denne eleven ikke

hadde fullført skoleløpet dersom det ikke hadde vært en slik tett relasjon og oppfølging. (E)

E legger til at denne eleven hadde liten oppfølging hjemmefra, og med elever med en slik bakgrunn har E erfart at de kan ha vanskelig med å tørre og tro på, og stole på at du som lærer bare ikke blir borte eller gir opp når eleven selv ikke klarer å holde en avtale. E har selv erfart gang på gang at elever sier at de skal komme, også gjør de det ikke likevel. I en slik situasjon kan eleven være redd for at relasjonen til læreren blir ødelagt, ettersom de ikke klarer å holde avtaler. E poengterer at det da er viktig å gi eleven tid og mulighet til å se at relasjonen fortsatt betyr noe, for hvis ikke er det vanskelig å få til en endring i elevens egne mønstre.

#### 4.2.4 Ulik kompetanse

Tilrettelegging kan i noen situasjoner gå utenfor lærerens kompetanse. A understreker at for å kunne opprettholde den gode relasjonen som man har bygd til en elev med fravær, kan det noen ganger være nødvendig med hjelp fra andre som har en annen type relasjon til eleven. A sier også at det er nødvendig å jobbe sammen, for å stå alene i en relasjon med elever i en sårbar situasjon kan være krevende. E mener også det noen ganger er bra at eleven har andre å benytte seg av. Kontaktlæreren kan for noen også komme litt for tett, og det kan være enklere å fortelle en annen som man ikke må se i øynene hver dag, hvorfor det er vanskelig å være/komme på skolen.

Noen ganger handler det om å innse når man ikke har den riktige kompetansen, der relasjonen og situasjonen har godt av andre innspill. C sier:

Det er en balanse hvor mye man skal skyve og hvor mye man skal holde rundt. I tillegg har jeg mange elever å forholde meg til. Det er ikke alltid jeg strekker til. Når det blir for komplisert og sammensatt, trengs det fagfolk som kan noe mer enn oss som er satt til å undervise. Dette kan f.eks. være BUP, PPT eller barnevernet. (C)

Tilrettelegging for elever med skolefravær er noe alle informantene vektlegger og beskriver som en avgjørende side ved relasjonen til eleven. Informant A ønsker likevel å poengtere at tilrettelegging alene ikke alltid fører til større skolenærvær, og sier at det uansett er viktig å fortsette å snakke med eleven for å opprettholde en god relasjon og ha en åpen dialog på hvilken støtte eleven trenger.

### 4.3 Tilgjengelighet

Tilgjengelighet kommer frem som et tredje funn i analysen. Informantene er opptatt av å være tilgjengelig for elevene sine, og legger vekt på at tilstedeværelse er avgjørende for å skape en god relasjon til elever med skolefravær. Alle informantene er tydelige på at de prøver å være tilgjengelig for elever med skolefravær både når de møter opp og når de blir hjemme.

Informant C sier:

Hvis det er en elev som ikke møter opp, er det fort gjort å sende en melding på Teams «Hei, er du på vei?» og da får jeg ofte svar «kommer nå». Jeg føler denne meldingen kan være grunnen til at eleven kommer fordi den får følelsen av at jeg venter på dem. (C)

Informantene sier at det er ulike faktorer som påvirker deres mulighet til å være tilgjengelig i relasjonen til eleven, dette er tid og elevens eget oppmøte.

#### 4.3.1 Tid

Det kommer frem i samtlige intervju at tiden informantene disponerer er en begrensning når det kommer til hvor tett de får fulgt opp elever med skolefravær. De har ikke mulighet til å være så tilgjengelig som de ønsker til enhver tid. Videre sier de at det tar tid å skape og utvikle en relasjon til denne elevgruppen. Elevene er sårbare og trenger tid til å stole på lærere. Informant B har opplevd det utfordrende å få en relasjon til elever med skolefravær, og reflekterer over hvorfor dette kan være vanskelig:

Jeg har flere ganger opplevd at de som utvikler høyere fravær er ofte også de det er tyngst å bygge en relasjon med. Dette kan være fordi de ikke er så søkende og åpne, og jeg opplever de mer kritiske til at de skal ha et forhold til læreren sin. (B)

Informant A er klar over konsekvensene dersom man ikke klarer å danne en god relasjon til denne eleven, og sier at «Mister vi dem her på ungdomskolen, mister vi dem mest sannsynlig på videregående også, og den videre konsekvensen er at de ofte blir arbeidsledige og i noen tilfeller kriminelle». A forteller at de hele tiden prøver å jobbe med relasjonsbygging, både i og utenfor klasserommet. Informant C er enig i dette, men poengterer «Tiden er en utfordring og vi trenger ofte mer tid enn vi har på å bygge relasjon».

Informantene vektlegger likevel at de prøver å bruke den tiden de har til å være tilgjengelig for eleven. Flere av informantene sier at de bruker mye av skolehverdagen i klasserommet, og understreker at deres tilstedeværelse da er for alle elever. Informant A forteller derfor hvor viktig det f.eks. er å benytte friminuttene hvor man har inspeksjon til å følge opp elever som er sårbare og benytte denne tiden til å bygge relasjon:

Den gode relasjonen skapes i friminuttene, f.eks. rundt bordtennisbordet. Da kan man snakke om ikke bare bordtennis, men også andre ting. Jeg bruker også denne tiden på å kartlegge hvem de er sammen med, hva de gjør og hva som interesserer dem. (A)

Denne tiden gir rom for å lære elevene å kjenne utenfor klasserommet, og på andre arenaer enn fag. Dette beskriver informantene som verdifullt når de må ta eleven til side for samtale, både om fag, men også for å høre hvorfor det kan være vanskelig å komme på skolen.

#### 4.3.2 Elevens oppmøte

Informantene sier at det er lettest å bygge en relasjon til eleven når vedkommende selv er tilgjengelig på skolen. Dette skaper en utfordring når det kommer til elever med høyt fravær. Informant B sier derfor at det er viktig å følge opp elever med skolefravær tett, slik at de opplever at læreren ønsker at de skal være der. Informant E er enig og sier at det er viktig å verdsette at eleven er til stede, og anerkjenne hva eleven får til. Informant B sier videre at dette kan være utfordrende og at de må jobbe aktivt for å bygge relasjonen når eleven faktisk er til stede:

For spørsmålet er ofte hvordan vi tar vare på dem når de er her slik at de velger å bli. Jeg er derfor bevisst på å oppsøke kontakt så fort jeg ser en av disse elevene på skolen. [...] Med stort fravær blir det ofte vanskeligere. Da blir det fort enveiskommunikasjon, der vi prøver å oppnå kontakt med eleven. Dersom dette ikke fungerer, kjenner jeg behov for støtte og råd fra andre kollegaer eller instanser. (D)

Informant A legger videre vekt på at man på et tidspunkt må få eleven tilbake på skolen for å kunne snakke med den. Eleven må være tilgjengelig for samtale, slik at den forstår at læreren ønsker å skape en relasjon der man kan være en støtte. A sier «Det viktigste er å prøve å vinne hjerte til eleven, og bare at de er til stede er en verdi i seg selv». A ønsker at eleven skal

oppleve at læreren bryr seg, og gjennom sin tilstedeværelse og relasjon kan være en støtte når skolen er et vanskelig sted å komme til eller være.

#### 4.4 Samarbeid

Samarbeid fremtrer som et siste funn. Informantene legger vekt på at en god relasjon til hjemmet er med på å styrke deres egen relasjonen til eleven. Dette er et funn fordi informantene gir uttrykk for at det er en direkte sammenheng mellom relasjonen til hjemmet og relasjonen til eleven, og spesielt i situasjoner hvor eleven har utfordringer med skolefravær. Informantene understreker at de har et stort ansvar når det gjelder å være samarbeidspartner med hjemmet. En klar kommunikasjon, kunnskap om elevens bakgrunn og tydelig definerte ansvarsområder er avgjørende faktorer når det gjelder samarbeid med hjemmet.

##### 4.4.1 Kommunikasjon

Informant B legger vekt på at god kommunikasjon med hjemmet hjelper læreren å forstå eleven bedre, som gir mulighet for en bedre relasjon. Informantene sier at det ofte er foreldrene man kommer i kontakt med først når eleven ikke møter opp på skolen. B bekrefter dette og sier «Veldig mye av hverdagskommunikasjonen når elevene er borte fra skolen går gjennom foresatte».

Informant C mener også at kommunikasjon er viktig, men ønsker å understreke at ikke alt eleven forteller til læreren må fortelles videre til hjemmet. Det er selvfølgelig noe man har plikt til å videreformidle, men ikke alt. I slike situasjoner påpekes det at eleven skal vite hva foreldrene får høre. C ønsker at sine elever skal være klare over hva relasjonen til foreldrene går ut på og hvilken informasjon de får. Det kommer frem at denne avklaringen er viktig for at eleven skal kunne stole på læreren sin og at relasjonen til læreren skal oppleves trygg.

##### 4.4.2 Elevens bakgrunn

Elevene har ulike bakgrunn og kommer fra ulike hjem. Informantene påpeker derfor også at det er viktig at læreren har oversikt over hvordan eleven har det hjemme. På denne måten har de større forståelse av hvordan deres relasjon kan hjelpe eleven til større skolenærvær. Informant E understreker at det kan være mange elever som sliter med fravær som allerede har mange voksne i livet sitt, som kan medføre at de ikke har kapasitet til å forholde seg til flere.

E opplever at eleven kanskje ikke trenger en tett og varm samtalerelasjon, men at læreren her tar en mer organisatorisk rolle og hjelper eleven å strukturere.

#### 4.4.3 Definerte ansvarsområder

Informantene mener det er viktig å avklare tydelige ansvarsområder for å definere hvilken rolle læreren og hjemmet har i samarbeidet. Det er avgjørende å klargjøre hvem som har ansvaret for hva. Informantene er alle enige i at de har et ansvar for å danne relasjon til eleven og ønsker å ta dette på alvor. Informant B legger likevel vekt på at deres hovedoppgave er opplæringsansvaret de har ovenfor elevene sine. C utdyper dette litt mer og sier at i utgangspunktet skal læreren møte opp i klasserommet, og der skal elevene være. C forklarer at det er foreldrene som skal sørge for eleven møter opp, men at dette ikke er tilfellet i alle hjem. C forteller at ansvaret læreren har er å registrere fraværet, ha kontakt med foresatte, si fra til ledelsen, rapportere inn for mye fravær og gjennomgå situasjonene på teammøter. Etter dette mener C at det meste er gjort, men legger likevel vekt på at det ikke er slik de holder på. C sier «Jo mer fravær en elev har, jo større hull blir det. Ønsket til læreren er at elevene skal lykkes, så man strekker seg langt for å hjelpe eleven».

Det resulterer jo dermed i som D forteller at man heller prøver å ta kontakt med eleven for å undersøke hva som er årsaken til problemet, og hva man kan bidra med for å hjelpe. Her er samarbeidet med hjemmet viktig, for det er ikke alltid mulig å nå eleven direkte.

Informantene legger også vekt på at det noen ganger kan være utfordrende å samarbeide med enkelte hjem. Foreldre kan være i ulike livsfaser, og dette kan medføre at de følger opp og ser situasjonen på en annen måte enn læreren.

## KAPITTEL 5: DRØFTING

Basert på resultatene som ble presentert i det tidligere kapitlet, vil utvalgte aspekter bli diskutert mer grundig med hensyn til tidligere forskning og teoretiske perspektiver.

Målet er å kaste lys over problemstillingen: «*Hvilke dimensjoner er viktige i relasjonen mellom lærer og elev for å støtte elever med skolefravær?*».

Jeg har gjennom studien sett på aktuell forskning og teori, og basert de semistrukturerte intervjuene på disse tre forskningsspørsmålene:

- Hva mener ungdomsskolelæreren må til for å etablere en god relasjon mellom lærer og elev med tanke på å fremme skolenærværet?
- Hva gjør ungdomsskolelæreren for å opprettholde en god relasjon til elever med skolefravær?
- Hvilke faktorer vanskeliggjør den gode relasjonen mellom ungdomsskolelæreren og elever med skolefravær?

Ved å koble sammen teori, tidligere forskning og funnene fra denne studien, kommer det frem elementer som sammen gir en forståelse av problemstillingen. Videre vil jeg benytte forskningsspørsmålene som overordnet perspektiv for å diskutere hvilke dimensjoner som er viktig i relasjonen mellom lærer og elev med skolefravær.

### 5.1 Hva mener ungdomsskolelæreren må til for å etablere en god relasjon mellom lærer og elev med tanke på å fremme skolenærværet?

En god relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for å fremme skolenærværet (Havik, 2016, s. 98). En god relasjon som er preget av trygghet, gjensidig respekt og omsorg, vil kunne støtte eleven i møte med skolen (Havik, 2016, s. 98; Nordahl, 2010, s. 134-135, 177). For at en slik relasjon skal kunne etableres, trekker informantene fram at det må ligge en trygghet til grunn hvor læreren er en tilknytningsperson for eleven. Med fokus på samtale, tålmodighet, profesjonell balanse og støttende handlinger, mener de at de kan fremme en god relasjon mellom lærer og elever med skolefravær.



Det kommer tydelig frem i studiens funn at trygghet menes å være en viktig faktor for å etablere en god relasjon mellom lærer og elev for å fremme skolenærværet. Trygghet knyttes til at eleven skal oppleve læreren som en trygg voksen og ha trygge omgivelser. Informantene påpeker at det finnes ulike metoder for å skape trygghet rundt eleven, som kan inkludere bekreftelse, gode blikk, en klapp på skulderen eller ved samtale. Kjernen i tilknytningsteori er menneskets grunnleggende behov for trygghet (Brandtzæg et al., 2016, s. 22). Nærværet av en tilknytningsperson er viktig for å hjelpe eleven i utrygge situasjoner (Brandtzæg et al., 2016, s. 22). Når informant C sier at de ønsker å være en trygg voksenperson for elevene, kan dette tolkes som at informantene ønsker å være elevenes tilknytningsperson. Dette er i tråd med forståelsen av læreren som tilknytningsperson slik den beskrives i trygghetssirkelen (Brandtzæg et al., 2016, s. 30). Ingen av informantene trekker frem trygghetssirkelen, og dette kan bety at de har lite kjennskap til den. Likevel viser de til sentrale emner som kan knyttes til modellen. Informant E sier at de må være en trygghetsperson som hele tiden vil elevene det beste, noe som er selve fundamentet i trygghetssirkelen.

Det er ingen selvfølge at læreren er elevens tilknytningsperson, men for å etablere en slik relasjon kreves det tid, interesse og forståelse fra læreren (Brandtzæg et al., 2016, s. 28). Dersom læreren legger ned denne innsatsen, har eleven mulighet til å bevege seg mellom den trygge havnen og basen, og på denne måten kjenne tilknytning og nærhet til læreren (Powell et al., 2015, s. 48). På den ene siden kan det være sårbart for eleven å ha en for nær relasjon til læreren og en sterk tilknytning, for hva skjer den dagen læreren ikke kommer på skolen? Dersom eleven har liten tilknytning til andre lærere, kan en slik situasjon gjøre skolehverdagen og oppmøtet vanskelig. Forskning legger frem at elever med skolefravær synes det er stressende å ha vikarer (Havik et al., 2014, s. 139-140). Dette underbygger viktigheten av kontinuitet hos læreren, og at det blir etablert en grunnleggende nærhet til eleven (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 34).

Informantene mener at elevsamtalen er deres viktigste våpen for å etablere en sterkere relasjon med elevene, og gjennom dialog kan man gi eleven følelse av anerkjennelse. Som teorien antyder, er det ulike måter å forstå anerkjennelsesbegrepet (Jordet, 2020, s. 86; Schibbye, 2009, s. 258). Når informantene selv benytter ordet anerkjennelse, ser det ut som de bruker dette for å gi eleven ros eller positive kommentarer. Dette kan beskrives som en overfladisk form for anerkjennelse som fokuserer på de ytre og overfladiske aspektene ved eleven (Jordet, 2020, s. 86). Hvis elever med skolefravær hovedsakelig mottar overfladisk

anerkjennelse, kan det kanskje føre til en svakere tilknytning og nærhet i relasjonen til læreren. Samtidig understreker informant E at det er viktig å lytte aktivt og være åpen for hva eleven forteller, men gjennom funnene i studien kan man få inntrykk av at informantene i større grad utfører konkrete handlinger framfor å lytte aktivt til elevens stemme. For å forstå eleven fullt ut, må læreren være mottakelig for både de kognitive og emosjonelle aspektene av det eleven uttrykker. Dette synes å være i tråd med vektleggingen av elevens subjektive opplevelse (Schibbye, 1996, s. 533).

Tålmodighet er viktig når man skal etablere en god relasjon til elever med skolefravær. Informant E forteller at elever med skolefravær ofte har vanskelig for å åpne seg. De kan føle skam eller flauhet over sin egen situasjon. Derfor understreker E hvor viktig det er å prøve å forstå elevens situasjon ved å møte dem, snakke med dem og kommunisere gjennom positivt kroppsspråk, stemmebruk og mimikk (Jordet, 2020, s. 229). Det kan diskuteres hvorfor relasjonen til en elev med skolefravær kan være utfordrende å etablere. På den ene siden kan det tyde på at elevene ikke opplever den emosjonelle støtten de trenger fra læreren, slik at de trekker seg unna og det oppstår en distanse. Det er mulig at læreren noen ganger føler seg overveldet og usikre på hvordan de bør håndtere forskjellige situasjoner, som medfører at de må bruke sitt profesjonelle skjønn for å finne ut hvordan man kan møte eleven på best mulig måte (Irgens, 2021, s. 44). På den andre siden har lærerne mange arbeidsoppgaver og skal forholde seg til mange elever med ulike utfordringer. Det er viktig å merke seg at selv om læreren opplever at de har klart å etablere en god relasjon, kan eleven oppleve dette annerledes (Brandtzæg et al., 2016, s. 134). Dette kan gjøre samspillet og etableringen av relasjonen vanskelig (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 34).

For å danne en god relasjon som er basert på trygghet og tillit mellom lærer og elever med skolefravær, kan det være essensielt å bli kjent med hverandre på et dypere plan. Dette synes informantene kan være utfordrende da f.eks. det å dele informasjon fra eget liv også kan bidra til trygghet i relasjonen. Informantene sier de er opptatt av å etablere en god, men samtidig profesjonell relasjon til eleven. Det er mulig at læreren selv er usikker på hvor grensen går når det kommer til informasjonsdeling overfor elever med skolefravær. Ettersom informantene har et ønske om å følge opp elever med skolefravær tett, kan dette muligens fortolkes som at de opplever at det kan være vanskelig å distansere seg fra en elev som står i en sårbar situasjon. Læreren kan på denne måten oppleve å stå overfor et yrkesetisk valg (Bergem, 2011, s. 18; Havik, 2018, s. 45). Ettersom de ønsker å etablere trygghet, kan de være redde for

at eleven ikke opplever denne tryggheten dersom de føler for stor distanse til læreren. Imidlertid er det viktig å understreke at hensikten med distansen er at lærerne skal utføre sitt arbeid på en effektiv og profesjonell måte (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 34).

Eleven kan skifte mellom å være utforskende til å ha behov for tilknytning flere ganger i løpet av dagen (Brandtzæg et al., 2016, s. 32). Dersom læreren greier å møte eleven i bevegelsene som oppstår i trygghetssirkelen (Powell et al., 2015, s. 48), vil læreren ha større forutsetning for å etablere en trygg og nær relasjon der eleven i større grad er klar for å utforske selvstendig (Brandtzæg et al., 2016, s. 31). Slik informantene legger frem erfaringene sine om elever med skolefravær, kan det tolkes som elevene beveger seg i kortere distanser mellom trygg base og trygg havn. Dette kan bety at eleven kanskje ikke er klar for å utforske og lære på egen hånd i samme grad som andre elever, og derfor trenger mer støtte fra læreren for å føle seg trygg nok til å ta et større steg mot selvstendighet. Det er derfor viktig å kommunisere med eleven og lytte til deres synspunkter og erfaringer (Jordet, 2020, s. 236). Dette kan betraktes som en måte å støtte elevens autonomi på, og bidra til selvstendigjøring (Nordahl, 2002, s. 134). På denne måten kan læreren og eleven sammen finne ut hvordan balansen mellom tilknytning og selvstendighet skal være i deres relasjon for at den skal oppleves best mulig for begge parter.

## 5.2 Hva gjør ungdomsskolelæreren for å opprettholde en god relasjon til elever med skolefravær?

Når den gode relasjonen mellom lærer og elev er etablert, må læreren fortsatt jobbe proaktivt for at den skal opprettholdes. En av informantene påpeker at det kan være enkelt å skade eller svekke en relasjon, i hvert fall midlertidig. Dette understreker viktigheten av god samhandling mellom lærer og elev over tid. Funnene i denne studien indikerer at informantene i stor grad bruker konkrete handlinger for å opprettholde en god relasjon til elever med skolefravær. Fravær er et sammensatt tema som innebærer at ulike elever vil ha behov for støtte på forskjellige områder (Havik, 2018, s. 5). Informantene trekker fram bruken av ulike former for tilrettelegging og lærerstøtte i møte med disse elevene. Den gode relasjonen mellom lærer og elev er også enklere å opprettholde dersom man også har et godt samarbeid med hjemmet (Havik et al., 2014, s. 134).

Informantene trekker fram at de ønsker å hjelpe eleven med skolefravær med tilrettelegging ved å sortere og strukturere hva som er viktig og mindre viktig gjennom skolehverdagen. En forutsetning for dette er at læreren lytter aktivt til elevens bekymringer og gir dem muligheter for medvirkning i beslutningsprosesser knyttet til deres egen læring og vurdering (Jordet, 2020, s. 229; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Slik kan læreren bidra til organisatorisk støtte. Denne støtten kan være å tilrettelegge pauser, skolefag og timeplan, noe som fører til en mer forutsigbar skolehverdag og gir eleven mindre bekymring (Havik et al., 2014, s. 134). Dette kan bidra til å redusere elevens fravær og øke deres motivasjon for å delta i skolen (Havik, 2016, s. 98). På den andre siden er det samtidig viktig å vurdere i hvilken grad tilpasning over tid kan hemme elevens utvikling av selvstendighet (Brandtzæg et al., 2016, s. 31). Ved å hele skoleløpet få stor grad av organisatorisk støtte, kan det i et lengre perspektiv føre til at eleven får vansker med å møte samfunnets krav i møte med videre skolegang og arbeidsliv.

En annen form for viktig støtte er den emosjonelle støtten som læreren kan bruke aktivt for å opprettholde en god relasjon til elever med skolefravær (Havik et al., 2014, s. 133). Informantene vektlegger «omsorgsgenet» til læreren som en viktig egenskap. Dette støttes av forskning som tilsier at lærerne som er oppmerksomme på elevenes følelsesmessige behov, og som viser omsorg og forståelse, kan bidra til å redusere elevens fravær (Havik, 2016, s. 98). Når lærerne viser empati og støtte til eleven, kan det hjelpe eleven med å føle seg sett og verdifull (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantene påpeker at dette handler om at de viser at de bryr seg om eleven både i og utenfor klasserommet, at de møter eleven med varme og inviterer til samtale. Når eleven føler seg trygg, blir anerkjent og opplever støtte, vil skolen kunne bli assosiert med positive opplevelser. Å gi en slik emosjonell støtte til eleven vil kreve spesifikke ferdigheter fra læreren. Det er derfor et relevant spørsmål hvor bevisste læreren er rundt dette temaet, og hvor stort fokus det har vært på egen relasjonskompetanse i løpet av utdanning og profesjonell praksis (Spurkeland, 2012, s.15). Et sentralt aspekt å vurdere er hvordan lærerutdanningen og etterutdanningen kan bidra til å utvikle lærerens relasjonskompetanse og evne til å gi emosjonell støtte, slik at de blir enda mer kompetente til å hjelpe elever med skolefravær ved å skape en trygg og støttende læringsatmosfære.

Det er viktig at læreren legger til rette for mestring for sine elever, men spesielt viktig er det for elever med skolefravær. Dette kan de gjøre gjennom undervisningsstøtte ved individuell tilpasning og veiledning (Hamre & Pianta, 2006; Havik et al., 2014, s. 133). Det handler om å

tilpasse vanskegraden til den enkelte elev slik at de får en mestringsfølelse (Havik et al., 2014, s. 133). Dette er viktig for å opprettholde den gode relasjonen mellom lærer og elev.

Informantene påpeker at elever med skolefravær har vanskeligere for å komme tilbake, da de har en opplevelse av at gapet i de ulike fagene har blitt for omfattende. Dette støttes av forskning som viser at fravær fører til faglige hull, noe som påvirker elevens mestring, gir mer faglig stress og økt fravær (Havik, 2018, s. 86). Det kommer i liten grad frem i funnene hvilke konkrete tiltak informantene gjør for at elevene skal oppleve faglig mestring. Det vil være viktig å identifisere og iverksette passende tiltak og bruke ulike undervisningsmetoder som åpner for samarbeid og involvering av eleven. I dette arbeidet må læreren ta i bruk og stole på sitt profesjonelle skjønn (Irgens, 2021, s. 44).

Når en elevs fravær gjør det utfordrende å opprettholde kommunikasjon og relasjon til læreren, er det viktig å etablere et samarbeid med hjemmet. Informantene sier at veldig mye av hverdagskommunikasjonen når eleven er borte fra skolen går gjennom foresatte, og at disse samtalene er viktige for å hjelpe læreren å forstå årsaken til fraværet bedre. Slik kan de i møte med eleven få større forståelse for deres utfordringer, ønsker og behov og på den måten opprettholde en god relasjon. Tidligere studier viser nettopp at et godt samarbeid mellom skole og hjem gjør det lettere å bygge et støttende og positivt miljø rundt eleven (Havik et al., 2014, s. 134). Informantene sier samtidig at det er essensielt å bevare det gode forholdet mellom lærer og elev ved å finne en balanse, og at eleven får vite hvilken informasjon som deles med foresatte. Dette sikrer at læreren fortsatt blir betraktet som en pålitelig tilknytningsperson. Samarbeidet med hjemmet trenger ikke alltid være like enkelt.

Utfordringer kan oppstå dersom læreren kommer for tett på hjemmet, og potensielt ser forhold som de foresatte ikke ønsker at skolen skal ha kjennskap til. Informantene deler at de har ulike erfaringer når det kommer til samarbeid med hjemmet, og begrunner dette med at de møter foreldre og foresatte i ulike livssituasjoner. Det kan også forekomme situasjoner der de foresatte ikke er like interessert i å inkludere læreren i håndtering av problemstillinger eleven står overfor (Havik et al., 2014, s. 134). Dette understreker at det viktig å erkjenne når man har behov for støtte fra andre instanser, slik at læreren i større grad kan fokusere på å opprettholde en god relasjon til eleven.

### 5.3 Hvilke faktorer vanskeliggjør den gode relasjonen mellom ungdomsskolelæreren og elever med skolefravær?

Det kan ofte være utfordrende å etablere og opprettholde en god relasjon mellom lærer og elever med skolefravær. En god kjemi faller ikke alltid naturlig, men læreren er den profesjonelle i relasjonen og har derfor et hovedansvar (Nordahl, 2010, s. 139). Informantene påpeker at dette er en elevgruppe som er sårbar der de må tilnærme seg eleven på en varsom, tålmodig og åpen måte. I møte med disse elevene er det derfor ulike faktorer som kan vanskeliggjøre den gode relasjonen mellom lærer og elev. I denne studien trekkes den tiden læreren har til disposisjon, elevens faktiske tilstedeværelse på skolen og balansen mellom nærhet og distanse frem som sentrale faktorer.

Lærerrollen i dag innebærer blant annet at man skal være en formidler, veileder, forbilde, omsorgsperson og organisator (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 15; Imsen, 2020, s. 49). Det er tidligere påpekt at elever med skolefravær har behov for en god relasjon til læreren med tilpasset opplæring og varierende form for støtte. Informantene gir uttrykk for at de føler seg begrenset av tid for å kunne innfri på alle disse områdene. I tillegg ønsker de å følge opp skolefraværssaker for å identifisere bakenforliggende årsaker til fraværet og støtte eleven til større skolenærvær. Informant C prøver å sette ord på hvilke ansvarsoppgaver læreren har i møte med elever med skolefravær, men sier samtidig at de ønsker å strekke seg langt for å hjelpe eleven. Innenfor den ordinære undervisningen har læreren ansvar for tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17-18). Det er samtidig interessant å merke seg at selv om læreren skal gi tilpasset opplæring, har det så langt ikke vært spesifisert i lovverket at dette også dreier seg om tilpasning i forhold til fravær. Dette kan endres dersom formuleringen i det nye forslaget for opplæringslov går gjennom, der det tydelig presiseres at skolen kan få en plikt til å følge opp fravær med økt nærvær i skolen som mål (Prop. 57 L (2022-2023), s. 95). Dette kan muligens bidra til at lærerne får tid og dermed bedre mulighet til å følge opp elever med skolefravær innenfor den ordinære undervisningstiden.

Læreren står overfor en rekke oppgaver i løpet av en undervisningstime og arbeidsdag. De må håndtere et stort antall elever i klassen, og samtidig bygge og vedlikeholde relasjoner med hver enkelt av dem. Informantene trekker fram at det i en travel skolehverdag kan være utfordrende å gi ekstra fokus til eleven med skolefravær, og å gjennomføre de tiltak de ser nødvendige for å støtte eleven. Teorien belyser at elever med skolefravær ofte kan oppleve at

læreren ikke bryr seg i like stor grad som de har behov for og opplever på denne måten at relasjonen vanskeliggjøres (Havik, 2016, s. 98). Det er derfor viktig at lærerne er bevisst dette og at de bruker ulike virkemiddel for å gi denne elevgruppen bekræftelsen de trenger, for eksempel gjennom et vennlig blikk, smil eller et klapp på skulderen. Lærere som viser elevene sine omsorg, varme og empati, skaper fundamentet for at eleven skal føle seg sett (Jordet, 2020, s. 196).

Tidligere forskning viser at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev svekkes når eleven ikke er til stede på skolen (Havik, et al., 2014, s. 144). Informantene trekker fram det at elevene er borte fra skolen, i seg selv er en faktor som vanskeliggjør den gode relasjonen mellom dem. Dette fordi samvær ofte er en forutsetning for å kunne etablere og opprettholde den tryggheten og tilliten som relasjonen trenger, noe som igjen vil kunne fremme elevens skolenærvær. I denne sammenheng kommer det fram i studien at informantene ønsker å ha økt fokus på eleven når de er til stede på skolen. Som tidligere diskutert har vi sett at informantene i stor grad utøver konkrete tiltak gjennom for eksempel tilpasning av timeplan og plassering i klasserommet, men det kommer i liten grad fram hvordan de kommuniserer med eleven og hvordan de fokuserer på elevens følelser og deres indre opplevelse av situasjonen. Dette kan vanskeliggjøre relasjonen ettersom læreren ikke vet hvordan eleven egentlig har det, eller hva de føler om deres egen situasjon. Teorien trekker fram de fire ulike elementene "lytte, forstå, akseptere og bekrefte" innenfor anerkjennende væremåter som er gjensidig avhengig av hverandre (Schibbye, 1996, s. 533). Disse er også nært beslektet til kjærlighetsbegrepet (Jordet, 2020, s. 168). Ved mer forståelse og bevisst bruk av disse begrepene og væremåtene har læreren mulighet til å i større grad sette seg inn i elevens subjektive følelser.

I dagens samfunn og med dens teknologi er man alltid tilgjengelig. I studien kommer det fram at informantene bruker blant annet tekstmeldinger og Teams for å komme i kontakt med elever med skolefravær. Informant C forteller at kommunikasjon gjennom slike medier kan føre til økt skolenærvær hos eleven. Eleven kan derimot føle at læreren overvåker, stiller for mange krav og forventninger. Det kan også være vanskelig for eleven å tolke gjennom tekst om læreren er sint, oppgitt eller viser omsorg. Kommunikasjonen dreier seg ikke bare om ordene som blir uttalt, men inkluderer også følelser og kroppsspråk (Jordet, 2020, s. 229). Dette kan medføre at det oppstår flere misforståelser mellom læreren og eleven. I tillegg må læreren være forsiktig med å ikke bli for nærgående (Nordahl, 2010, s. 145). I studien

kommer det også fram at en av informantene velger å hente eleven hjemme og at andre bruker friminutt som arena for å imøtekomme eleven. Det er viktig at læreren gir rom for både nærhet og distanse, hvis ikke kan dette også vanskeliggjøre en god relasjon mellom lærer og elev (Henriksen & Vetlesen, 2006, s. 34).

#### 5.4 Oppsummerende avslutning på drøfting

Svaret på det første forskningsspørsmålet kan oppsummeres med kjernen i tilknytningsteorien som påpeker at det er behov for en grunnleggende trygghet. Men hvor enkelt er det for læreren å tilrettelegge dette for den enkelte elev? Funnene i studien viser at hvis læreren står i en posisjon som elevens tilknytningsperson, vil dette kunne gi en tryggere relasjon som fremmer elevens skolenærvær. For å gi elevene den tryggheten de trenger, er det viktig å bruke det relasjonelle anerkjennelsesbegrepet for å bedre forstå elevens subjektive opplevelse. Det er viktig at læreren investerer tid for å bli kjent med eleven og dens behov på et dypere plan, samtidig som det er viktig med en balanse mellom nærhet og distanse til eleven. Dersom læreren gjennom skolehverdagen klarer å møte eleven med trygghet i de små bevegelsene som oppstår i trygghetssirkelen, vil relasjonen forsterkes slik at skolenærværet kan bedres.

Ut fra studiens funn kan svaret på det andre forskningsspørsmålet knyttes til lærerens utførelse av konkrete handlinger for å opprettholde en god relasjon til elevene med skolefravær. Læreren bidrar med støttende handlinger gjennom å tilrettelegge for den enkelte elev med organisatorisk-, emosjonell-, og undervisningsstøtte. For å opprettholde et støttende miljø rundt eleven, trekkes også et godt samarbeid med hjemmet frem som en fordel. Ved at læreren legger til rette for forutsigbarhet i skolehverdagen, møter elevens følelsesmessige behov og fremmer mestringsfølelse i undervisningen, kan skolen bli assosiert med en positiv opplevelse og støtte skolenærværet. Det er interessant å vurdere om enda mer fokus på den emosjonelle lærerstøtten vil kunne senke skolefraværet. Har læreren nok kompetanse på dette feltet?

Perspektiver rundt det tredje forskningsspørsmålet knyttes til tiden læreren disponerer. Med begrenset tid og mange arbeidsoppgaver, kommer det frem i denne studien at lærerne opplever det utfordrende å følge opp elever med skolefravær så tett som de ønsker. Både teori og studiens funn indikerer at relasjonen mellom lærer og elev vanskeliggjør relasjonen da samvær og fysisk kommunikasjon styrker en god relasjon. I lærerens travle hverdag kan det



oppstå misforståelser, selv om læreren ønsker å tilrettelegge for den enkelte elev. Det nye forslaget til opplæringsloven skal snart vurderes. Vil en endring som inkluderer plikt til å følge opp fravær gi læreren bedre mulighet til støtte eleven i økt skolenærvær?

Ved å ha sett på ulike måter å gi elever med skolefravær støtte i hverdagen for å etablere og opprettholde en god relasjon, er det viktig å vurdere i hvilken grad tilpasning over tid kan hemme elevens utvikling av selvstendighet. Løsningen kan være å øke utfordringene gradvis, slik at elevenes behov for trygghet ivaretas. Det vil derfor være avgjørende for læreren og finne en balanse i de ulike måtene å være en støtte for eleven, og gjennom en god relasjon kan eleven føle seg sett og ønsket på skolen.

## KAPITTEL 6: AVSLUTNING

I mitt arbeid med å utforske problemstillingen «*Hvilke dimensjoner er viktige i relasjonen mellom lærer og elev for å støtte elever med skolefravær?*» har jeg oppdaget flere aspekter. For å støtte elever med skolefravær er det viktig å etablere en trygg relasjon, der eleven kan oppleve læreren som sin tilknytningsperson. Det vil være viktig å fortsette å opprettholde den gode relasjonen, ved å legge til rette for støttende handlinger og bygge et positivt miljø rundt eleven i samarbeid med hjemmet. Tiden læreren disponerer og elevens tilstedeværelse, kan samtidig vanskeliggjøre relasjonen og muligheten til å tilrettelegge for den enkelte elev. Dermed blir det viktig for læreren å oppnå en optimal balanse mellom tilretteleggende og trygghetsskapende tiltak for å fremme elevens skolenærvær.

I forskningsprosessen har jeg lagt merke til flere likheter mellom mine funn og tidligere forskning og teori. Dette bekrefter at studien kan være med å belyse tematikken om skolefravær. Jeg håper at denne studien kan være et godt bidrag til refleksjon rundt hvordan lærer-elev relasjonen kan støtte elever med skolefravær. Basert på funnene kan denne masteroppgaven ha implikasjoner for praksis ved at den kan vise behov for at lærerne i større grad fokuserer på den emosjonelle støtten. I tillegg kan studien belyse viktigheten av en balansegang innen individuell tilrettelegging, slik at eleven ikke mister evnen til selvstendighet. Antall informanter inkludert i denne studien var begrenset, og implikasjonene må sees i lys av dette.

Underveis i arbeidet har jeg sett at flere elementer kunne blitt gjort annerledes. Jeg kunne vurdert å gi mer informasjon til informantene i forkant av intervjuene, slik at de kunne satt seg inn i tematikken. Samtidig var det informantenes tanker og erfaringer rundt relasjoner med den spesifikke elevgruppen som var av interesse for resultatene, og ikke deres teoretiske kunnskap om skolefravær. Ved gjennomgang av materialet ser jeg at jeg også kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål for bedre utdyping innenfor enkelte tema. Imidlertid opplever jeg at informantene deler relevante emner som besvarer problemstillingen på en tilfredsstillende måte.

Skolefraværproblematikken er et relativt nytt forskningsfelt i Norge. I et videre forskningsarbeid ville det vært relevant å gjøre kvantitative studier, for å kartlegge grad av fravær og få aktuell statistikk. Andre forskningsområder av interesse ville være de

bakenforliggende årsaker til fravær, konsekvensene av fravær, forebyggende tiltak og ulike intervensjonsstrategier. For å bedre kunne kartlegge relasjonen mellom lærer og elever med skolefravær, kunne man inkludert elevstemmen. Det kan være ulik oppfatning om hva som trengs i forhold til om man er personen som gir eller mottar støtte. Ved å inkludere elevenes perspektiv i forskningen, kunne vi fått et mer helhetlig bilde av hvilke faktorer som påvirker relasjonen mellom læreren og eleven og hvordan denne relasjonen kan forbedres for den enkelte. Elevenes stemme kan gi bedre innsikt i deres egne erfaringer og behov i møte med lærerne, samt deres synspunkter på de ulike tiltakene som iverksettes for å styrke relasjonen og fremme skolenærverket.



## LITTERATURLISTE

- Amundsen, M., Herrebrøden, M., Mjøberg, A.G., Rosenberg, C. (2020). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Pyskologi i kommunen*. (2). <https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2023, 25. april). *Hjelpetiltak i barnevernssaker er nyttige viser ny rapport*. <https://www.bufdir.no/aktuelt/hjelpetiltak-i-barnevernssaker-er-nyttige-viser-ny-rapport/>
- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3.utg). Gyldendal Akademisk.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø: Faglig og sosialt*. Gyldendal akademisk.
- Bjøranger, A. D. (2022, 13.september). *Slår 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?fbclid=IwAR111SOEqDaxY\\_U3ntri0i9BcRWGIepeHxxWkIfSKP811fBHCzK81-iiqoU](https://www.nrk.no/sorlandet/slar-alarm-om-ufrivillig-skolefravaer--sakene-blir-flere-og-barna-blir-yngre-1.16090430?fbclid=IwAR111SOEqDaxY_U3ntri0i9BcRWGIepeHxxWkIfSKP811fBHCzK81-iiqoU)
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. Routledge.
- Brandtzæg, I., Smith, L. & Torsteinson, S. (2011). *Mikroseparatorjon: Tilknytning og behandling*. Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2020, 26. mai). *Hva er tilknytning?*. Norsk psykolog forening. <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-tilknytning>
- 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>
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet: Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdige og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

- Circle of Security. (u.å. -a). *COS classroom Approach: Enhancing Attachment in Early Care Settings*. Hentet 9. Mai 2023 fra <https://www.circleofsecurityinternational.com/cosc-approach-an-overview/>
- Circle of Security. (u.å. -b). *Research foundations and Emerging Evidence*. Hentet 9. Mai 2023 fra <https://www.circleofsecurityinternational.com/cosc-approach-research/>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen – et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Gleiss, M, S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. I G.G. Bear & K. M. Minke (Red.), *Children's Needs 3: Development, Prevention, and Intervention* (s.59-72). National Association of School Psychologists.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: Maksimal effekt på læring* (I. C. Goveia, Overs.). Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2011).
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131 – 153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T. (2015). *School non-attendance: A study of the role of school factors in school refusal* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 59(3), 316-336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Brun, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93 – 108). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.
- Henriksen, J, O. & Vetlesen, A, J. (2006). *Nærhet og distanse: Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker*. Gyldendal Akademisk.

- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax forlag.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (6.utg). Universitetsforlaget.
- Ingul, J. M. (2014). *Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents: Studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects* [Doktorgradsavhandling]. Norges tekniske-naturvitenskapelige universitet.
- Irgens, E. J., (2021). *Profesjonen og organisasjonen: En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jacobsen, H. (2016). Barn med tilknytningsvansker – hvordan kan læreren være en ressurs?. I E. Brun, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 125–139). Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339–354. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (1), 57-65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: Utdanningshistorie for lærere*. Universitetsforlaget.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen: Om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Mausestaden, Sølvi. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon-mestring-muligheter: ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>
- Myers, S. S. & Pianta, R. C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student-Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608.  
<https://doi.org/10.1080/15374410802148160>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handling i skolen* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV- 1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen: En tilknytningsbasert intervensjon*. Gyldendal akademisk.
- Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/>
- Schibbye, A. L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon?. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 33(7), 530-537.
- Schibbye, A. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2.utg.). Universitetsforlaget.



- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: Resultater gjennom samhandling* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Svenkerud, W. S. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101). Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. V. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: Typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Tyrrell, M. (2005). School phobia. *The Journal of School Nursing*, 21(3).  
<https://doi.org/10.1177/10598405050210030401>
- Universitetet i Oslo. (2022, 15. november). *Nettskjema-diktafon mobilapp*.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>





[Meldeskjema](#) / [Lærerens relasjonskompetanse i forhold til elever med skolevegring](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 139478	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 13.10.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

### Prosjekttittel

Lærerens relasjonskompetanse i forhold til elever med skolevegring

### Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

### Prosjektansvarlig

Renate Cecilie J. Vesteraas

### Student

Ingrid Kiplesund Fremo

### Prosjektperiode

01.09.2022 - 31.12.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

### LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***” Relasjonens betydning mellom lærer og elev i skolefraværssaker”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elever som sliter med å komme på skolen og har høyt fravær. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette forskningsprosjektet er den avsluttende delen av masterstudiet i profesjonsrettet pedagogikk på NLA Høgskolen. Hovedfokuset for denne oppgaven er å belyse læreres erfaringer rundt deres relasjon til elever med bekymringsfullt fravær. Jeg ønsker å finne ut hva lærerne tenker om egen kompetanse, hvilke erfaringer de har og hvilke utfordringer de har møtt i møte med elever som ikke ønsker å komme på skolen.

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

Ingrid Kiplesund Fremo (student), Renate Cecilie J. Vesteraas (hovedveileder) og Øyvind Økland (biveileder) er ansvarlig for forskningsprosjektet ved NLA høgskolen.

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

Jeg ønsker å komme i kontakt med ungdomsskolelærere for å høre om deres erfaringer rundt relasjonen til elever med høyt fravær. Du får spørsmål om å delta fordi du har erfaring med dette, og er derfor en egnet informant til prosjektet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju som vil ta ca 45-60 minutter. Intervjuet vil omfatte spørsmål om dine erfaringer med elever som har høyt fravær og relasjonens betydning i møte med slike elever. Det vil bli gjort opptak med lydopptaker. Opptakene vil videre bli transkribert, kodet og analysert.

#### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg (student) og veileder som har tilgang til personopplysningene om informantene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til opplysninger vil dataene lagres på en egen disk med lukkede lagringssystemer. Lydopptakene blir slettet så fort de er transkribert. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I masteroppgaven vil deltakerne og dataene anonymiseres på en slik måte at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes. Det vil ikke oppgis hvilken skole informasjonen er hentet fra, og informantene får fiktive navn.

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

Ved prosjektslutt vil datamaterialet med dine opplysninger slettes. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kunne gjenbrukes til for eksempel forskning. Dette vil skje innen 31.12.23.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Student, Ingrid Kiplesund Fremo, telefon: 41309707, mail: [ingridfremo@hotmail.com](mailto:ingridfremo@hotmail.com)
- Hovedveileder, Renate Cecilie J. Vesteraas, telefon: [REDACTED], mail: [REDACTED]
- Vårt personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau, telefon: 55540749, mail: [personvernombud@nla.no](mailto:personvernombud@nla.no)

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

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

Med vennlig hilsen

*Ingrid Kiplesund Fremo*  
(Student)

*Renate Cecilie J. Vesteraas*  
(Hovedveileder)

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærerens relasjonskompetanse i forhold til elever med skolefravær*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

#### Presentasjon av prosjektet

- Presentasjon av meg selv og forskningsprosjektets hensikt.
- Minne deltakeren på anonymitet og at vedkommende når som helst kan trekke seg fra prosjektet.
- Minne deltakerne på at jeg ikke ønsker navn på elever de snakker om, det er viktig at de opprettholder sin taushetsplikt ovenfor elevene.

#### Bakgrunnsinformasjon om deltakeren

- Hvilken utdanning har du?
- Hvilken stilling har du i skolen?
- Kan du fortelle litt om din bakgrunn i skolen?
- Hvor mange skolefraværssaker har du erfaring med fra skolen, og hvilken rolle har du hatt i disse sakene?

#### Spørsmål til intervju

##### Skolefraværssaker

- Har du erfaring med en skolefraværssak der du opplevde at du/skolen klarte å hjelpe eleven til større skolenærvær, og der du opplevde å lykkes med noe av det dere gjorde i samarbeid med eleven? Fortell om denne situasjonen.
  - o Hva gjorde du?
  - o Hvorfor tror du dette fungerte?
- Hvordan vil du beskrive lærerens ansvar i møte med elever som vegrer seg for å gå på skolen?

##### Relasjoner

- Hva tenker du kjennetegner en god relasjon?
  - o Tenker du det er noe spesielt som kjennetegner en god relasjon mellom lærer og elev?
- Hva skal til for å bygge en god relasjon til elever med høyt fravær?
  - o Hvilke roller tenker du er viktige å vektlegge ovenfor disse elevene?



- Hvilke egenskaper er viktige for en lærer å ha i relasjonen med elevene?
- Hvordan opplever du at tiden du disponerer i skolehverdagen fremmer/hemmer en god relasjon?
- I hvilken grad opplever du gjensidig relasjon med elever med høyt fravær, og i hvilke situasjoner tar eleven kontakt for støtte?
- Hvilke faktorer kan gjøre relasjonen til elever med høyt fravær vanskelig?
- Hvordan arbeider du dersom relasjonen til en elev ikke fungerer?

#### Skolehverdagen

- Hvordan legger du til rette for relasjonsarbeid i skolehverdagen?
- Hva er viktig i arbeidet med eleven i en tidlig fase?
- Hva er viktig i arbeidet når du ønsker å forebygge videre utvikling av fravær?
- Hva er viktig i arbeidet med eleven når fraværet er stort eller fullstendig?

#### Til slutt

- Er det noe du ønsker å tilføye som du mener har betydning for dette temaet?
- Ønsker du å lese gjennom det transkriberte intervjuet når dette er gjort?