

Selina Eckhoff Hamadi

"De vil jo så gjerne, men så makter de ikke"

En kvalitativ studie av PPT´ s arbeid med skolevegringsproblematikk.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Anne Sofie Samuelsen

Mai 2021

Selina Eckhoff Hamadi

"De vil jo så gjerne, men så makter de ikke"

En kvalitativ studie av PPT´ s arbeid med skolevegringsproblematikk.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Anne Sofie Samuelsen
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet hadde som hensikt å undersøke hvordan ledere og rådgivere i pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT) arbeider med skolevegringsproblematikk. Studien tar for seg forståelse og identifisering av skolevegring, arbeid med utforming, iverksetting og oppfølging av tiltak rettet mot elever med skolevegring, og PPT's rolle i samarbeidet med skole og øvrig tiltakssystem i disse sakene. Den overordnede problemstillingen for studien er: «*Hvordan arbeider PPT med å hjelpe elever som sliter med skolevegring?*». Studien har et kvalitativt forskningsdesign hvor semi-strukturerte intervjuer er benyttet som datainnsamlingsmetode. Intervjuene ble gjennomført med tre ledere og to rådgivere i PPT, som tilhørte til sammen fire ulike kontorer.

De empiriske funnene blir presentert gjennom de tre hovedkategoriene «identifisering», «tiltak» og «samarbeid» som ble utarbeidet i dataanalysen. Kategorien «identifisering» består av underkategoriene «forståelse av skolevegring», «kriterier for involvering av PPT» og «kartlegging av skolevegring». Kategorien «tiltak» har underkategoriene «forebygging og systemarbeid», «utarbeiding og iverksetting av tiltak» og «oppfølging og evaluering av tiltak». Kategorien «samarbeid» består av underkategoriene «PPT's rolle overfor skolen», «PPT's rolle i det tverrfaglige samarbeidet» og «ansvarsfordeling».

Studiens hovedfunn viser til at informantene har et bredt perspektiv på årsaker til utvikling av skolevegring. Samtlige av informantene presiserte i den forbindelse at de benytter ulike varianter av skolefraværsbegrepet om skolevegring. Det blir gjennom denne begrepsbruken tydelig at informantene assosierer skolevegring med fravær, noe som også reflekteres i det faktum at tjenesten hovedsakelig involveres formelt i saker hvor vansker har fått rom til å utvikle seg til et nivå som involverer alvorlig skolefravær. PPT's rolle fremstår slik som reaktiv i enkeltsaker, også da tjenesten ser ut til å være aktivt involvert i kartleggingsfasen og i utarbeidingen av sakkyndige vurderinger, men ofte trekker seg ut etter dette. Det ble i intervjuene lagt stor vekt på samarbeid med skole og foreldre i utforming og iverksetting av tiltak. På systemnivå ser det ut til at de aktuelle PPT-kontorene i relativt stor grad arbeider med både kompetanseheving og tidlig rådgivning og veiledning på skolenivå. På individnivå ble det hovedsakelig trukket frem praktiske og logistikkbaserte tiltak. Funnene viser store likheter mellom de aktuelle PPT-kontorene i denne fasen. Det ble videre presisert at det ved saker som involverer skolevegring og skolefravær, er viktig at det følges opp tett og over tid. PPT fremstår imidlertid lite aktiv i denne fasen. Ansvaret for tett oppfølging ble av de fleste informantene tillagt skolen, men flere av informantene fremhevet i tillegg at det var behov for en ekstern instans som kunne arbeidet tettere på, og fulgt opp disse elevene i det daglige. Det fremstår likevel uklart hvilken instans informantene mener burde bli tillagt dette ansvaret.

Abstract

The purpose of this study was to examine how leaders and counsellors in the pedagogical-psychological-service (PPT) work with helping students who struggle with school refusal. The study addresses PPT's understanding and identification of school refusal, preparation, implementation and follow-up of measures aimed at school refusers, as well as PPT's role in cooperation with schools and other community-based professionals in these cases. The overall research question for the study is: "*How does PPT work to help students who are struggling with school refusal?*". The study uses a qualitative research design and semi-structured interviews as the methodological approach. The empirical data were gathered through interviews with three leaders and two counsellors in PPT, belonging to a total of four different offices.

The empirical findings of this study are presented through the three main categories "identification", "measures" and "cooperation", which were prepared through the data analysis. The category "identification" consists of the subcategories "understanding of school refusal", "criteria for involvement of PPT", and "assessment of school refusal". The category "measures" has the subcategories "preventive and system-oriented work", "preparation and implementation of measures" and "follow-up and evaluation of measures". The category "cooperation" consists of the subcategories "PPT's role towards the school", "PPT's role in interdisciplinary cooperation" and "division of responsibilities".

The main findings of the study indicate that the informants have a broad perspective on causes of school refusal. All of the informants emphasized that they use different variations of the concept "school absenteeism" regarding school refusal. Through the use of this term, it becomes clear that the informants associate school refusal with absenteeism, which is also reflected in the fact that the service is mainly formally involved in cases where problems have been allowed to develop to a level involving serious school absence. PPT's role therefore appears to be reactive in individual cases. This also becomes clear through the fact that the service appears to be actively involved in the assessment phase, but often withdraws after this. During the interviews, great emphasis was placed on cooperation with schools and parents in the preparation and implementation of measures. At the system level, it appears that the relevant PPT offices to a relatively large extent work with both skills development and early counselling and guidance directed towards the schools. At the individual level, practical and logistics-based measures were mainly highlighted. The findings show great similarities between the relevant PPT offices in this phase. It was further emphasized that in cases involving school refusal and school absenteeism, close follow-up over time is important. The responsibility for close follow-up was assigned to the school by most of the informants, but several of the informants also emphasized the need for an external service that could work more closely with and follow up these students on a daily basis. However, it remains unclear which service the informants believe should be given this responsibility.

Forord

Dagen er her, og masteroppgaven skal leveres. Det betyr at fem lange og lærerike år som student går mot slutten, de to siste som masterstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Arbeidet med denne masteroppgaven har vært både tidkrevende, spennende og tidvis utfordrende. Nå er jeg i mål, og jeg gleder meg til å kunne bruke all den kunnskapen og innsikten jeg har opparbeidet meg gjennom studiene i praksis.

Først og fremst, tusen ganger takk til min veileder Anne Sofie Samuelsen for supre tilbakemeldinger, råd og oppmuntringer gjennom hele prosessen. Jeg vil også rette en stor takk til informantene som tok seg tid til å delta i mitt forskningsprosjekt, til tross for travle dager. Denne masteroppgaven hadde ikke fått ben å gå på uten dere!

Mona, takk for «morgenmøter», latter, surk og lange dager på masterkontoret. Vi har holdt ut med hverandres vekslende mellom frustrasjonsutbrudd og motivasjonstaler – og nå er vi ferdige, JIPPI! Takk også til resten av spesped-gjengen. Selv om kombinasjonen av covid-19 og oppgaveskriving har satt en liten stopper for sosiale sammenkomster det siste året, har det vært en glede å bli kjent med dere. Videre, takk til mamma for korrekturlesing og til pappa for at dere begge har engasjert dere og vært behjelpelige med motivasjon og støtte over telefon. Og til sist, en stor takk til Marius. Du har bidratt mer enn du tror.

Trondheim, mai 2021
Selina Eckhoff Hamadi

Innhold

Figurer	xi
1 Introduksjon	12
1.1 Presentasjon av tema.....	12
1.1.1 Skolefravær og skolevegning	12
1.2 Undersøkelsens formål og problemstilling	13
1.3 Oppgavens avgrensninger og oppbygning	13
2 Litteraturgjennomgang	15
2.1 Lovgrunnlag	15
2.1.1 Rett og plikt til opplæring	15
2.1.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste	15
2.2 Skolefravær og skolevegning	17
2.2.1 Systematisering av skolevegringsbegrepet.....	17
2.2.2 Fraværets funksjon.....	18
2.3 Identifisering av skolevegning	20
2.3.1 Internaliserte vansker	21
2.3.2 Risikofaktorer knyttet til skolevegning	23
2.4 Forekomst av skolevegning.....	24
2.5 Tiltak rettet mot skolevegning	24
2.5.1 Tiltak på universelt nivå	25
2.5.2 Tiltak på selektert nivå.....	26
2.5.3 Tiltak på indikert nivå	28
2.6 Tverrfaglig samarbeid og øvrige støtteinstansers rolle	28
3 Metode.....	31
3.1 Litteraturgrunnlaget.....	31
3.2 Metodevalg	31
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	32
3.3 Vitenskapsteoretisk rammeverk	32
3.3.1 Epistemologisk posisjon.....	32
3.3.2 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	32
3.4 Utforming av intervjuguide.....	33
3.5 Rekruttering av utvalg.....	34
3.6 Gjennomføring av intervjuene.....	35
3.7 Bearbeiding av intervjudata.....	36
3.7.1 Transkribering	36

3.7.2	Analyse	36
3.8	Kvalitetsvurderinger.....	37
3.8.1	Refleksivitet	37
3.8.2	Validitet (gyldighet).....	37
3.8.3	Reliabilitet (pålitelighet)	38
3.8.4	Generaliserbarhet (overførbarhet).....	38
3.9	Etiske vurderinger	39
3.9.1	Fritt, informert og uttrykkelig samtykke	39
3.9.2	Konfidensialitet og anonymitet.....	39
4	Presentasjon og drøfting av funn	40
4.1	Identifisering	41
4.1.1	Forståelse av skolevegring	41
4.1.2	Kriterier for involvering av PPT	43
4.1.3	Kartlegging av skolevegring	45
4.2	Tiltak	48
4.2.1	Forebygging og systemarbeid.....	48
4.2.2	Utarbeiding og iverksetting av tiltak	50
4.2.3	Oppfølging og evaluering av tiltak	52
4.3	Samarbeid	54
4.3.1	PPT ´s rolle overfor skolen.....	54
4.3.2	PPT ´s rolle i det tverrfaglige samarbeidet	55
4.3.3	Ansvarsfordeling	57
5	Avslutning	60
5.1	Oppsummering av hovedfunn	60
5.2	Studiens styrker og svakheter	62
5.3	Konklusjoner og implikasjoner for forskningsfeltet.....	63
	Referanser	64
	Vedlegg	69

Figurer

Figur 1: Klassifisering av skolefravær.....	18
Figur 2: Tiltakspyramiden	25
Figur 3: Fremstilling av hoved- og underkategorier	40

1 Introduksjon

Da jeg gjennom mastergradsstudiet var i observasjonspraksis hos PPT, ble jeg for første gang introdusert for det komplekse skolevegringstemaet. Mitt inntrykk var at skolevegring var en økende henvisningsårsak, og i tillegg en utfordrende og ressurskrevende problematikk som i stor grad avhenger av oppfølging over tid, samt god kompetanse hos de ansatte. Begrunnelsen for valget av dette temaet er ønsket om å belyse skolevegringsproblematikk, og å øke forståelsen for hvordan disse elevene kan hjelpes på best mulig måte. Med denne masteroppgaven håper jeg på både å kunne bidra til økt innsikt i det praktiske individ- og systemrettede arbeidet rundt skolevegring, og å eksemplifisere god praksis i forhold til hvordan elever med skolevegring bør møtes, og hvilken hjelp de har behov for.

I denne delen av oppgaven vil jeg i første omgang presentere masteroppgavens tema. I det inngår aktualisering og en kort begrepsavklaring rundt tematikken skolefravær og skolevegring. Deretter presenteres formål med undersøkelsen, undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål, og videre oppgavens avgrensning og oppbygning.

1.1 Presentasjon av tema

Et for stort antall elever i Norge har et for høyt fravær i grunnskolen som potensielt fortsetter videre inn i videregående opplæring, og som for enkelte utvikler seg til skolevegring (Meld. St.6 (2019-2020), s. 10). Dette gjelder ifølge en studie gjennomført av Havik, Bru og Ertesvåg (2015), minst én elev i hvert klasserom. I tråd med dette omtaler Kearney og Graczyk (2014) høyt og ugyldig skolefravær som et voksende problem, og Havik (2018) skriver at både skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste rapporterer om en økning i antall elever med skolefravær, derav spesielt skolevegring.

Barn og unge som er mye borte fra skolen, står i risiko for utvikling av en rekke negative problemer knyttet til faglig tilkortkomning, psykisk uhelse og sosiabilitet (Dube & Orpinas, 2009). Kearney & Graczyk (2014) peker på at regelmessig skolegang er grunnleggende for barnets akademiske og språklige utvikling, utvikling av sosial kompetanse og deltakelse i sosiale relasjoner med jevnaldrende. I tillegg eksponeres barn med regelmessig skolegang i større grad for erfaringer i arbeidslivsrelaterte ferdigheter som utholdenhet, problemløsning og samarbeid (Kearney & Graczyk, 2014). Høyt skolefravær kan med andre ord føre med seg både kortsiktige og langsiktige problemer (Kearney & Bensaheb, 2006).

1.1.1 Skolefravær og skolevegring

Begrepet «skolefravær» er komplekst, og det deles derfor ofte opp i ulike underdimensjoner. Når det snakkes om ugyldig skolefravær, anvendes ofte det engelskspråklige begrepet «school refusal» (Egger, Costello & Angold, 2003; Havik, Bru & Ertesvåg, 2014) eller «school refusal behavior» (Kearney 2008b), som gjerne oversettes til det norskspråklige begrepet «skolenekting» (Sållman, Larsen, Holden & Kroken, 2012). Skolenekting refererer til skolenektende atferd eller faktisk fravær som er motivert av eleven selv, og kan deles opp i ytterligere to årsakskategorier (Kearney & Bensaheb, 2006). Den første årsaken handler om at det er ubehagelig å gå på skolen, og den andre bunner i at det finnes noe mer attraktivt å gjøre enn å gå på skolen (Sållman

m.fl., 2012). Innenfor førstnevnte kategori finner vi begrepet «skolevegring» (Sållman m.fl., 2012), som rommer denne oppgavens fokusområde.

Begrepet «skolevegring» ses ofte i sammenheng med emosjonelt ubehag knyttet til det å gå på skolen, og assosieres gjerne med internaliserte vansker som angst og depresjon (King & Bernstein, 2001). Ifølge Ingul (2005) utelukker en slik definisjon skolefravær med bakgrunn i eksterne vansker, som atferdsproblemer og antisosial atferd. Skolefravær med bakgrunn i eksterne vansker anses og omtales derimot gjerne som skulk, og handler om at eleven ikke ønsker å gå på skolen (Havik, 2018; Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Elever med skolevegring har i motsetning til elever som skulker ofte et ønske om å kunne gå på skolen, men klarer det ikke (Havik, 2018). Skolevegrere assosierer skolegangen med en rekke negative emosjoner, ofte frykt og angst, og fraværet motiveres av ønsket om å unngå dette ubehaget (Thambirajah m.fl., 2008). Det er viktig å presisere at skolevegring også omfatter elever som ikke nødvendigvis er borte fra skolen, men som opplever et emosjonelt ubehag ved skoledeltakelse som gjerne etter hvert vil føre til fravær (Heyne, Gren-Landell, Melvin, Gentle-Genitty, 2019). Med hensyn til oppgavens avgrensninger, vektlegges likevel primært her fravær som følge av skolevegring i King og Bernsteins (2001) forståelse av begrepet.

1.2 Undersøkelsens formål og problemstilling

Hensikten med denne studien er å undersøke skolevegring, hovedsakelig fra et tiltaks- og oppfølgingsperspektiv. Jeg ønsker å få innsikt i hvilken rolle PPT-ansatte opplever at de har i skolevegringssaker, derav hvordan skolevegring forstås og identifiseres, hvilke tiltak som iverksettes og hvordan oppfølging av elevene og samarbeid med andre aktører fungerer i praksis.

Opgavens overordnede problemstilling er som følger:

«Hvordan arbeider PPT med å hjelpe elever som sliter med skolevegring?»

For å svare på denne problemstillingen er det utarbeidet tre underordnede forskningsspørsmål som undersøker ulike dimensjoner ved PPT's arbeid med skolevegring:

1. *Hvordan forstås og identifiseres skolevegring av ansatte i PPT?*
2. *Hvilke tiltak og hvilken oppfølging tilbyr PPT i skolevegringssaker?*
3. *Hvilken rolle har PPT i samarbeidet med skole og øvrig tiltakssystem om hjelp til elever som sliter med skolevegring?*

1.3 Oppgavens avgrensninger og oppbygning

Fokusområdet for undersøkelsen avgrenses til barn i grunnskolealder med skolefravær som bunn i skolevegring. Oppgaven forholder seg til King og Bernsteins (2001) definisjon: «*Difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression*» (s. 197). Andre varianter av skolefraværsbegrepet vil kun inkluderes for å presisere utfordringer rundt bruk av terminologi og definisjoner.

Undersøkelsen tar primært fatt på arbeid med skolevegring fra et tiltaks- og oppfølgingsperspektiv, det vil si etter at skolevegringen er identifisert i skolen og meldt opp til PPT. Det innebærer imidlertid også PPT sin forståelse av skolevegring og deres identifiseringsarbeid ved undersøkelser og kartlegging som grunnlag for iverksetting av

tiltak. Oppgavens teoridel vil derfor inneholde beskrivelser av funksjoner av skolefravær og kjennetegn på skolevegring. Videre fokuserer oppgaven på arbeid med skolevegring fra PPT-ansattes ståsted og deres samarbeid med skole og øvrige støtteinstanser. Det gjør at både skole, andre instanser, elever og foreldres perspektiver i liten grad inkluderes i denne oppgaven.

Masteroppgaven består av fem deler. Kapittel 1 gir en introduksjon til skolevegringsbegrepet og presentasjon av studiens formål og problemstilling. I kapittel 2 presenterer jeg studiens litteraturgrunnlag. Kapittel 3 tar for seg de vitenskapsteoretiske perspektiver og metodiske valg som ligger til grunn for gjennomføring av masterprosjektet. I kapittel 4 presenteres og drøftes studiens empiriske funn opp mot relevant teori og forskning fra litteraturgrunnlaget. I kapittel 5 gis en oppsummering av sentrale funn, refleksjoner rundt studiens styrker og svakheter, konklusjoner og implikasjoner for forskningsfeltet.

2 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet presenteres studiens litteraturgrunnlag. Jeg vil i første omgang gjøre rede for lovgrunnlaget ved å presentere opplæringsplikten og gi en beskrivelse av pedagogisk-psykologisk tjenestes rolle og mandat. Deretter presenteres teori med hensikt om å belyse skolefravær og skolevegring som begrep, teori knyttet til identifisering av skolevegring, tiltak på ulike nivå og det tverrfaglige samarbeidets funksjon med øvrige støtteinstansers rolle relatert til arbeid med skolevegring. Litteraturen som belyses i dette kapitlet utgjør utgangspunktet for drøfting av informantenes utsagn i kapittel 4.

2.1 Lovgrunnlag

2.1.1 Rett og plikt til opplæring

I opplæringslovens (1998) §2-1 presiseres barn og unges rett og plikt til 10-årig grunnskoleopplæring i Norge. Foreldre, foresatte eller andre som har omsorg for barnet, har ansvaret for å påse at barnet får den grunnskoleopplæringen det har plikt og rett til (Utdanningsdirektoratet, 2019). Opplæringsplikten innebærer videre at skolene skal registrere gyldig og ugyldig fravær, hvorav gyldig fravær kan inkludere dokumentasjon på sykdom, lege- eller tannlegetime, religiøse dager, familiekriser eller annen innvilget permisjon (Thambirajah m.fl., 2008). Ifølge Havik (2018) har rundt 80% av elever som er fraværende fra skolen, gyldig dokumentasjon. Mange kommuner opplever imidlertid hvert år at noen elever ikke møter på skolen, uten at man har kjennskap til årsaken (Utdanningsdirektoratet, 2019). Slikt ugyldig og udokumentert fravær inkluderer fravær som foreldre ikke har meldt fra om, og fravær utover det skolen har innvilget permisjon for (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ugyldig fravær kan også i noen tilfeller bli tilmeldt skolen som gyldig fravær, med bakgrunn i at foreldre legitimerer skolevegring og diffuse plager som gyldig ved å oppgi «falsk» dokumentasjon, eller ved at fraværet er foreldremotivert (Havik, 2018). Dersom elevens fravær kan føres tilbake til at foreldre eller andre med omsorg for barnet har opptrådt forsettlig eller uaktsomt, kan det straffes med bøter (Opplæringslova, 1998, §2-1).

2.1.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Skolen har flere instanser å henvende seg til for rådgivning. Disse er blant andre pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), skolehelsetjeneste, barneverntjeneste og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). I arbeidet med å utvikle et inkluderende læringsmiljø er PPT skolens viktigste samarbeidspartner (Vogt, 2018). I dette delkapitlet vil jeg først presentere PPT's mandat ved system- og individrettet arbeid, før jeg videre gjør rede for saksgangen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden med vekt på PPT's rolle overfor skolen.

PPT's mandat

Hver kommune og fylkeskommune skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste (Opplæringslova, 1998, §5-6). PPT's mandat er todelt og regulert i opplæringslovens (1998) §5-6 og barnehagelovens (2005) §33, og innebærer at tjenesten både skal arbeide system- og individrettet. Det systemrettede arbeidet innebærer kompetanse- og

organisasjonsutvikling i barnehager og skoler, slik at disse kan sørge for at barn og elever med særskilte behov får den tilretteleggingen de trenger. Det individrettede arbeidet baseres på henvisninger av enkeltbarn eller -elever det er bekymring rundt, og omfatter undersøkelser og utarbeiding av sakkyndige vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sakkyndig vurdering utarbeidet av PPT må ligge til grunn før det blir gjort vedtak om blant annet spesialundervisning etter opplæringslovens (1998) §5-1, eller spesialpedagogisk hjelp etter barnehagelovens (2005) §31. PPT har altså både ansvar for å bistå barnehager og skoler i arbeidet med å tilrettelegge tilbudet for barn med særlige behov, og for å utarbeide sakkyndige vurderinger der loven krever det (Meld. St.6 (2019-2020), s. 55).

I skolesammenheng retter det systemrettede arbeidet i PPT seg mot skolen som system eller organisasjon (Tveitnes & Simonsen, 2019). Tjenesten skal samarbeide med skoler om tidlig innsats og forebygging med vekt på generell støtte til elevers faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). PPT kan arbeide systemrettet med for eksempel kompetanseheving eller ved å være til stede i drøftingsmøter på skolen som en rådgivende instans (Holst-Jæger, 2018). Med tanke på skolevegring har PPT i flere kommuner utarbeidet veiledere for skolefravær og skolevegring (Oslo kommune, 2009; Stavanger kommune, 2020). Dette kan ses på som en form for kompetansehevende og systemrettet arbeid. Veilederne er utarbeidet med formål om å hjelpe skolene med både forebygging og håndtering av skolevegring, og gir i tillegg råd for når det kan være aktuelt å kontakte ulike eksterne instanser (Stavanger kommune, 2020).

Individrettet arbeid i PPT innebærer utarbeiding av sakkyndige vurderinger rundt enkeltelever etter opplæringslovens (1998) §5-3. Saker som henvises PPT omfatter som regel bekymringer rundt en elevs utvikling eller læring (Utdanningsdirektoratet, 2017). Sakkyndig vurdering utarbeidet av PPT er basert på henvisning og informasjon fra skole, foresatte eller andre instanser, og PPT's egne undersøkelser og vurderinger (Holst-Jæger, 2018). Det vil også være naturlig å henvende seg til PPT i skolevegringssaker hvor skolen og foresatte ikke har klart å hjelpe eleven som sliter. PPT's rolle vil da være å innhente informasjon om eleven og fraværet, veilede foresatte og skole, og foreslå tiltak utover det som er utprøvd før henvisning (Stavanger kommune, 2020). Det kan imidlertid være spesielt viktig at PPT blir involvert tidlig, helst allerede ved de første tegn til skolevegring, for å unngå at problemene utvikler seg og blir kroniske (Bredesen & Kvilhaug, 2017; Ingul, 2005).

Saksgangen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden

Den spesialpedagogiske tiltakskjeden deles gjerne opp i førhenvisningsfasen, henvisningsfasen, sakkyndighetsfasen (eller andre handlingsalternativer), vedtaksfasen, plan- og oppfølgingsfasen og videre evalueringsfasen (Holst-Jæger, 2018).

I førhenvisningsfasen, etter at det er oppstått bekymring om en elevs sosiale eller faglige utvikling, skal skolen etter opplæringslovens (1998) §5-4, ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet i forkant av henvisning til PPT. Det er i denne fasen også vanlig at skolene har etablerte drøftingsmøter, hvor PPT gjerne deltar på systemnivå (Holst-Jæger, 2018). Her vil skolene kunne ta opp og drøfte saker anonymt med PPT før det kan bli aktuelt å henvise saken til tjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2021). I neste fase kan eleven henvises til PPT dersom det ikke skjer fremgang på tross av utprøvede tiltak innenfor det ordinære tilbudet. Det bør i henvisningen legges ved en pedagogisk rapport som beskriver faglig og sosial utvikling, utprøvede tiltak og effekt av disse (Holst-Jæger, 2018). I sakkyndighetsfasen starter det

sakkyndige utredningsarbeidet, som inkluderer samtaler med elev, foreldre og skole, informasjon fra andre instanser og PPT's egne undersøkelser, observasjoner, testing og kartlegging (Holst-Jæger, 2018). Her er det viktig at elevens rett til å medvirke blir ivarettatt. PPT's samtaler med elev og foreldre i sakkyndighetsfasen er derfor sentralt (Barneombudet, 2017; Opplæringslova, 1998, §5-4). Den endelige sakkyndige vurderingen skal inneholde en utredning og en tilråding som informerer skolen om hvilket opplæringstilbud PPT etter sine undersøkelser mener er forsvarlig for elevens utbytte (Utdanningsdirektoratet, 2021). I de tilfellene hvor eleven ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har eleven rett til spesialundervisning etter opplæringslovens (1998) §5-1. Dette vil da stå i PPT sin tilråding. I vedtaksfasen fatter skoleleder på bakgrunn av den sakkyndige vurderingen et enkeltvedtak som utgjør grunnlaget for utforming av en individuell opplæringsplan (IOP). IOP viser mål for, og innholdet i opplæringen, og hvordan den skal drives. Dersom eleven har behov for langvarige og koordinerte helse- og omsorgstjenester, utarbeides det en individuell plan (IP), og IOP inngår da som en del av denne. PPT bistår gjerne i et samarbeid rundt utarbeidelsen av IOP og i oppfølgingsfasen. I evalueringsfasen utarbeider skolen en skriftlig årsrapport som vurderer elevens utvikling. Vanlig praksis er her at PPT sammen med foreldre innkalles til et møte hvor denne rapporten gjennomgås (Holst-Jæger, 2018).

2.2 Skolefravær og skolevegring

2.2.1 Systematisering av skolevegringsbegrepet

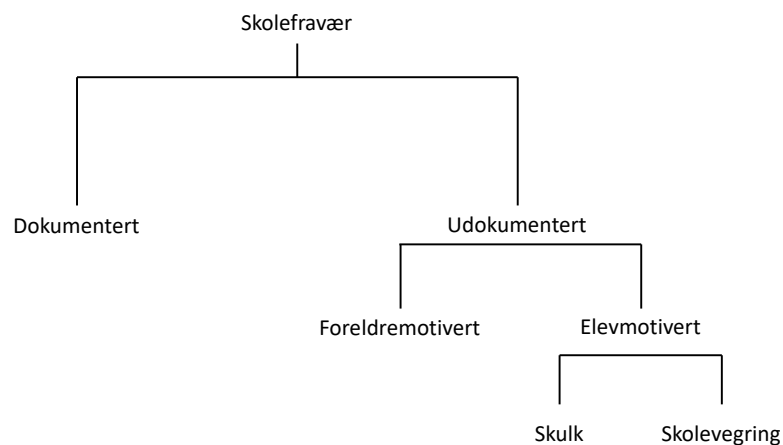
Ulike definisjoner av begreper og ulik bruk av terminologi knyttet til skolefravær og skolevegring pekes på som et gjennomgående problem i forskningslitteraturen (Heyne m.fl., 2019; Kearney 2008b; King & Bernstein, 2001). For å differensiere forståelsen av skolevegring jeg har lagt til grunn i denne masteroppgaven fra andre former for skolefravær, vil jeg derfor med bakgrunn i forskningslitteratur forsøke å avgrense skolevegringsbegrepet ved å se det opp mot andre former for skolefravær.

Skolefravær er et alvorlig samfunnsproblem som fører med seg både lang- og kortsiktige konsekvenser på system- og individnivå (Dube & Orpinas, 2009; Holden & Sällman, 2010; Kearney, 2008b). Kortsiktige konsekvenser inkluderer å havne etter med skolearbeid og å miste kontakt med jevnaldrende grunnet isolasjon, mens langsiktige konsekvenser kan være alt fra skolefracfall til kriminalitet og økonomiske eller psykiske problemer i voksen alder (Kearney & Bensaheb, 2006; Tyrell, 2005). Årsakene til skolefravær kan være mange, fraværet kan være sporadisk eller langvarig, og det kan være dokumentert eller udokumentert (Thambirajah m.fl., 2008). For å gi best mulig hjelp til elever som uteblir fra skolen er det derfor nødvendig å kunne skille mellom ulike former for skolefravær.

Det overordnede begrepet «skolefravær» omtales gjerne i forskningslitteraturen som «school absenteeism» (Dube & Orpinas, 2009; Ingul & Nordahl, 2013; Kearney & Bensaheb, 2006) eller «school non-attendance» (Havik m.fl., 2015; Thambirajah m.fl., 2008). Skolefravær deles i første omgang inn i gyldig/dokumentert og ugyldig/udokumentert fravær (Havik, 2018; Kearney, 2008b). Udokumentert fravær omfatter både foreldre- og elevmotivert fravær (Kearney, 2008b). Foreldremotivert fravær refererer til fravær hvor foreldre eller foresatte bevisst holder barnet hjemme, for eksempel for å hjelpe til med husarbeid eller passe på søsken (Thambirajah m.fl., 2008). Udokumentert fravær motivert av eleven selv omtales gjerne som «school avoidance»

(Tyrell, 2005) eller «school refusal» (Egger m.fl., 2003; Havik m.fl., 2014; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney, 2008b; Thambirajah m.fl., 2008), hvorav sistnevnte begrep har fått størst oppslutning. Forskere forholder seg imidlertid til ulike definisjoner av dette begrepet. Kearney (2008b) bruker «school refusal behavior» som et overordnet begrep for elevmotivert fravær, som inkluderer både skolevegring og skulk. Han skiller likevel tydelig mellom disse to formene for fravær (Kearney, 2008b). Holden og Sällman (2010) legger til grunn tilsvarende forståelse, og bruker som nevnt innledningsvis det norske begrepet «skolenekting» som en paraplybetegnelse for skulk og skolevegring. «School refusal» blir imidlertid også brukt om skolevegring atskilt fra skulk («truancy»), blant andre av Thambirajah m.fl. (2008), King og Bernstein (2001) og Havik, Ingul og Heyne (2019). Havik (2018) og Ingul (2005) skiller også på norsk mellom skolevegring og skulk. I tillegg bruker noen forskere begrepet «school phobia» (Ek & Eriksson, 2013; Tyrell, 2005) eller «skolefobi» (Bredesen & Kvilhaug, 2017; Grøholt, Garløv, Weidle & Sommerschild, 2019) om skolevegring med bakgrunn i angst og fobi som er spesifikt knyttet til skolen eller aspekter ved skolen (Thambirajah, m.fl., 2008). Skolevegring eller «school refusal» har imidlertid de siste tiårene fått større oppslutning enn begrepet skolefobi, da skolevegringsbegrepet beskriver atferden hos eleven fremfor hva som er årsaken til atferden (Thambirajah, m.fl., 2008). Skolevegring er slik et bredere begrep som inkluderer ulike årsaker til at skoledeltakelse oppleves emosjonelt ubehagelig (Heyne m.fl., 2019).

Elever som er borte fra skolen er slik ingen ensartet gruppe, noe som i praksis betyr at tiltak som iverksettes må differensieres i forhold til fraværets årsaker. Oppsummert kan skolefravær klassifiseres slik:



Figur 1: Klassifisering av skolefravær (basert på Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008, s. 16)

Fravær med bakgrunn i skolevegring forstås her som udokumentert, elevmotivert fravær som skiller fra skulk ved at fraværet er basert på emosjonelle vanskeligheter knyttet til skoledeltakelse.

2.2.2 Fraværets funksjon

For å avdekke årsaker til elevmotivert fravær vil det være nyttig å kartlegge hvilken funksjon fraværet har for eleven som ikke møter opp på skolen. School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R) er et instrument for evaluering av årsaker til eller funksjoner av elevmotivert skolefravær, som består av to sett med spørreskjema; en

barneverisjon (SRAS-R-C) og en foreldreversjon (SRAS-R-P) (Kearney, 2006). Hvert av spørreskjemaene består av 24 spørsmål fordelt på fire hovedårsaker til elevmotivert fravær som vurderes på en skala fra 0 (aldri) til 6 (alltid) (Havik, 2018; Holden & Sällman, 2010). De fire funksjonene til skolefravær som vurderes i SRAS-R er følgende (Havik, 2018, s. 50; Kearney 2008b, s. 463):

1. Unngåelse på grunn av emosjonelt ubehag som oppstår forbindelse med skolemiljøet
2. Unnslippe krevende sosiale situasjoner
3. Søken etter oppmerksomhet eller separasjonsangst
4. Belønnende opplevelser utenfor skolen

De to første funksjonene handler om å unngå negative forsterkninger, mens de to siste er knyttet til å oppnå positive forsterkninger. Det er ifølge Kearney (2008b) hovedsakelig første og andre funksjon som relateres til skolevegring.

Første funksjon handler om unngåelse av skolerelatert stimuli som øker ubehag, og refererer vanligvis til yngre barn som har vansker med å identifisere årsaken til ubehaget som oppstår i skolen, men som likevel unngår skolen for å unnslippe de negative emosjonene (Kearney, 2008b). Funksjonen inkluderer også spesifikke steder eller situasjoner i skolen som oppleves som vanskelige (Holden & Sällman, 2010), og knyttes gjerne til generalisert angst eller depresjon (Kearney, 2008b). Den andre funksjonen handler om å unnslippe krevende sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner i skolen, og gjelder oftere litt eldre barn og ungdommer med vansker knyttet til sosial interaksjon eller situasjoner som krever eksponering (Holden & Sällman, 2010; Kearney 2008b). Funksjonen knyttes til generalisert eller sosial angstlidelse, men også til innadventd atferd (Kearney, 2008b).

Den tredje funksjonen handler om å oppnå oppmerksomhet fra signifikante andre, og er oftest typisk for yngre barn som nekter å gå på skolen for å kunne være hjemme med foreldre eller foresatte. Kearney (2008b) inkluderer både opposisjonell atferdsforstyrrelse og separasjonsangst som assosiert med denne funksjonen. Her er ikke årsaken til fraværet knyttet til skolen i seg selv, men til ønsket om å være hjemme eller i nærheten av foreldre (Holden & Sällman, 2010). Fjerde funksjon forbindes med oppnåelse av positive forsterkninger utenfor skolen, for eksempel tv, videospill, venner eller bruk av rusmidler, og knyttes til opposisjonell atferdsforstyrrelse, alvorlig atferdsforstyrrelse og skulk hos eldre barn og ungdommer (Kearney, 2008b).

Med utgangspunkt i funksjonsskjemaet handler skolevegring primært om å unngå negative forsterkninger knyttet til skolen. Skolefravær med bakgrunn i separasjonsangst blir av Kearney (2008b) grovt sett kategorisert som atskilt fra skolevegring. Flere forskere inkluderer imidlertid separasjonsangst som en årsak til eller som en risikofaktor for utvikling av skolevegring (Doobay, 2008; Egger m.fl., 2003; Ek & Eriksson, 2013; Ingul, Havik & Heyne, 2019; Thambirajah, m.fl., 2008). King og Bernstein (2001) definerer dessuten skolevegring som vanskeligheter med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag, uten å spesifisere om årsaken til ubehaget ligger i eller utenfor skolen. Definisjonen skisserer slik at skolevegring kan ha flere ulike årsaker, men vektlegger at det primære kjennetegnet er en indre, emosjonell motstand i møte med skolen. Basert på dette, velger jeg å inkludere skolevegring assosiert med separasjonsangst i denne oppgaven. Dette med forbehold om at skolevegring også kan ha bakgrunn i andre årsaker enn de som videre vil omtales her.

Målet ved bruk av SRAS-R er å få innsikt i hva fraværet skyldes. Det anbefales imidlertid at vurderingsskjemaene brukes i tillegg til andre kartleggingsprosedyrer, blant annet på grunn av at SRAS-R ikke inkluderer alle dimensjoner ved fravær, som foreldremotivert fravær, subjektive helseplager, somatiske symptomer eller annen sykdom (Havik, 2018; Holden & Sällman, 2010). I tillegg vil årsaker og funksjoner til fraværet i flere tilfeller overlape (Holden & Sällman, 2010), noe som gjør at en elev ikke utelukkende trenger å tilhøre kun én av funksjonene som defineres i modellen. Atferden hos en elev med elevmotivert skolefravær kan med andre ord både være positivt og negativt forsterket, og ha årsaker utover det som fremkommer av SRAS-R. Ifølge Havik (2018) kan en derfor supplere med å kartlegge tidlige tegn og risikofaktorer hos og rundt eleven, med formål om å få et mer helhetlig, individuelt bilde, og avdekke om det er sammensatte årsaker til fraværet.

2.3 Identifisering av skolevegring

For å best mulig kunne hjelpe elever som sliter med eller som viser tegn til utvikling av skolevegring, er pedagogiske aktørers kunnskap om identifisering og kjennetegn svært viktig. I første omgang gjelder dette å kunne oppdage og gjenkjenne mønster av og årsaker til fravær, og å overvåke atferd og skoleprestasjoner for å avdekke eventuelle avvik (Havik, 2018). I følge Kearney (2008a) kan fravær sies å være alvorlig når eleven er borte fra skolen i minst 25% av total skoletid i en periode på minst to uker, har alvorlige vanskeligheter knyttet til skolegangen i minst to uker, og/eller har et fravær på minst 10 dager i løpet av en 15-ukers skoleperiode.

Gitt at fravær observeres, bør neste steg være å finne ut hva som er årsaken til at eleven strever med å møte opp på skolen (Heyne, m.fl., 2019). Heyne m.fl. (2019) understreker viktigheten av å differensiere mellom ulike typer fravær i relasjon til både forståelse, identifisering og tiltaksarbeid. Dersom det avdekkes at fraværet er elevmotivert, er en viktig del av arbeidet med å identifisere skolevegring, å differensiere det fra skulk (Doobay, 2008; Havik m.fl., 2015; Heyne m.fl., 2019; Thambirajah, m.fl., 2008). Dette ligger i at disse to gruppene vil kreve ulike tiltak og behandling, da skulk og skolevegring ofte skyldes ulike årsaker (Havik, 2018). I hovedsak skilles skolevegring fra skulk ved at elever som skulker ikke ønsker å delta på skolen, mens elever med skolevegring ikke klarer å delta (Havik, 2018; Thambirajah, m.fl., 2008). Broadwin (1932) var den første til å omtale skolevegring som adskilt fra skulk (Thambirajah, m.fl., 2008). Han definerte det slik:

«The child is absent from school for periods varying from several months to a year. The absence is consistent. At all times the parents know where the child is. It is with the mother or near the home. The reason for the truancy is incomprehensible to the parents and the school. The child may say it is afraid to go to school, afraid of the teacher, or say it does not know why it will not go to school» (Broadwin, 1932, s. 254).

I Broadwins (1932) definisjon vektlegges kjennetegn og årsaker som også knyttes til skolevegring i dagens forståelse. Foreldrene vet som regel hvor barnet er når det ikke deltar på skolen, og fraværet bunner gjerne i frykt eller redsel. Nyere beskrivelser av skolevegring inkluderer også andre negative emosjonelle eller somatiske komponenter og fravær av antisosial atferd (Thambirajah, m.fl., 2008). Berg, Nichols og Pritchard (1969, s. 123) utviklet fire kriterier som kjennetegner skolevegring. Disse fire kriteriene bidrar til å differensiere skolevegring fra skulk, mens et femte kriterium senere er blitt lagt til for å differensiere skolevegring fra foreldremotivert fravær (Heyne, m.fl., 2019). Ifølge

Thambirajah m.fl. (2008) forholder det meste av forskningen på skolevegring seg til disse kjennetegnene. Ingul m.fl. (2019, s. 42) oppsummerer kriteriene slik:

1. Vanskeligheter med å gå på skolen, som ofte fører til langvarig fravær
2. Barnet er oftest hjemme når det er borte fra skolen, og foresatte kjenner til dette.
3. Alvorlige emosjonelle plager ved tanken på skoledeltakelse (f.eks. overdreven frykt, somatiske plager, angst og depresjon)
4. Fravær av alvorlig antisosial atferd (f.eks. stjeling, lyving og ødelegging), men motvillig atferd kan oppstå når foresatte prøver å få barnet på skolen.
5. Foresatte har forsøkt å få barnet til å gå på skolen, uten å lykkes.

Skolevegring refererer altså til vansker med skoledeltakelse eller fravær som hovedsakelig motiveres av forsøket på å unngå ubehag i form av frykt, angst, depresjon, andre negative opplevelser eller fysiologiske reaksjoner som oppstår i forbindelse med deltakelse på skolen. Det kan være konkrete steder eller situasjoner, som transport til og fra skolen, spesifikke rom eller korridorer som vekker ubehaget. Det kan også være ubehagelige sosiale situasjoner, som en streng lærer, støyende medelever, mobbing eller situasjoner som innebærer evaluering, for eksempel prøver, høytlesning og andre situasjoner hvor eleven må eksponere seg (Holden & Sällman, 2010). Skolevegring kan også bunne i årsaker utenfor skolen, som kan være relatert til karakteristikk hos eleven eller til familie- og hjemmesituasjon (Ingul, m.fl., 2019). Dersom skolevegringen vedvarer kan den utvikle seg til å omfatte skolen generelt, med mer diffuse og sammensatte årsaker (Havik, 2016). Vegringen kan oppstå uavhengig av kjønn, alder, evner og ferdigheter, den kan komme akutt eller over tid og ha bakgrunn i ulike årsaker. Skolevegringen kan også forsterkes av opprettholdende faktorer i hjemmet eller på skolen, som gjør det svært viktig med tidlig og riktig identifisering knyttet til hvilke tiltak som kan iverksettes (Havik, 2018).

Det er videre viktig å fastslå at skolevegring i seg selv ikke er en diagnose, men snarere et symptom hos elever som ikke klarer å gå på skolen (Havik, 2016). Det betyr at skolevegringen kan inngå i en rekke psykiatriske diagnoser og være ett av flere tegn som utgjør grunnlaget for å stille en diagnose (Holden & Sällman, 2010). Skolevegring knyttes gjerne til internaliserte eller emosjonelle problemer (King & Bernstein, 2001; Maynard, Heyne, Brendel, Bulanda, Thompson & Pigott, 2018), og er slik naturlig forbundet med plager som angst og depresjon (Havik, 2018).

2.3.1 Internaliserte vansker

Internaliserte vansker omfatter emosjonelle problemer som blant annet angst og depresjon, og er nært knyttet til skolevegring (Ingul, 2005; Maynard, m.fl., 2018). De vanligste internaliserte problemene er depresjon, angst og somatiske symptomer (Ogden, 2018). Somatiske symptomer forekommer gjerne som et tillegg til angst- og depresjonslidelser (Ogden, 2018), men er et vanlig og tidlig kjennetegn på skolevegring (Havik, 2018). Av psykiatriske diagnoser relatert til skolevegring hos barn og unge er sosial angst, separasjonsangst og depresjon de mest forekomne (Egger, m.fl., 2003; Ek & Eriksson, 2013). Jeg velger derfor å ta for meg disse.

Angst

Et viktig skille går mellom vanlig angst og angstlidelser. I skolealder begynner de fleste barn å bli reddet for å dumme seg ut ved å bli usikre og angstfulte før fremføringer eller i forkant av andre prestasjonssituasjoner (Grøholt m.fl., 2019). Denne hverdagslige formen for angst fungerer som en fornuftig tilpasning til stressende situasjoner, og fører

derfor ofte til økt konsentrasjon og prestasjon, men avtar raskt og er selvbegrensende (Thambirajah, m.fl., 2008). Det er først når angstreaksjonene er upassende for alderen, fører til unngåelsesatferd og påvirker trivsel og fungering, at det kan tales om angstlidelser (Grøholt, m.fl., 2019). Elever som opplever angst vil naturligvis respondere på dette ved å unngå situasjoner som utløser ubehag (Øverland & Bru, 2016).

I diagnosemanualen «International Classification of Diseases and Related Health Problems, 10th edition» samles angstlidelser som debuterer i barnealder i kapitlet F93 «følelsesmessige forstyrrelser oppstått i barndommen» (10.utg.; ICD-10; World Health Organization, 2020). Den vanligste angstlidelsen forbundet med skolevegring er sosial angstlidelse (Havik, 2018). Det anslås at sosial angstlidelse er diagnostisert hos 65% av elever med skolevegring (Heyne, Sauter, Widenfelt, Vermeiren & Westenberg, 2011). Sosial angst kan beskrives som en vedvarende frykt for sosiale situasjoner eller situasjoner som krever prestasjoner (Ogden, 2018). Denne angstlidelsen oppleves som en sterk tro på at andre stadig vurderer en negativt, og resulterer ofte i unngåelse eller rømning fra sosialt pressede situasjoner (Øverland & Bru, 2016). Disse barna er overoppmerksomme på seg selv, føler seg stadig forvirret og preges av et sterkt ubehag dersom de blir presset (Grøholt m.fl., 2019). Elever med sosial angst som unngår skolesituasjonen vil på sikt kunne slite med sosiale ferdigheter og relasjoner til jevnaldrende, som kan gjøre tilbakegangen til skolen enda vanskeligere (Havik, 2018).

Hos yngre barn som utvikler skolevegring dominerer separasjonsangst som den mest vanlige angstlidelsen (Thambirajah m.fl., 2008). Separasjonsangstlidelse er vanligst diagnostisert i alderen 7-9 år, og forekomsten i befolkningen generelt er på ca. 2% (Grøholt, m.fl., 2019). Denne formen for angst synes likevel helst i småbarnsperioden og i barnehagen, og er en naturlig og normal del av barnets utvikling frem til seksårsalderen (Havik, 2018). Separasjonsangst kan imidlertid også oppstå eller vedvare inn i barneskolealder (Øverland & Bru, 2016), og dersom den vedvarer og forsterkes, kan den utvikle seg til separasjonsangstlidelse (Havik, 2018). I barneskolealder kjennetegnes lidelsen blant annet av urealistiske bekymringer om foreldre, frykt for å være alene og overdrevne følelser av stress og ubehag ved separasjon (Thambirajah m.fl., 2008). Barn med separasjonsangst er stadig engstelige for at noe skal skje med foreldrene, og bekymringen kan være så overveldende at det hindrer dem i å gå på skolen (Grøholt m.fl., 2019). Konsekvenser for elever med separasjonsangst i skolealder inkluderer å miste konsentrasjon over skolearbeidet, unngå deltakelse i læringsaktiviteter og slite med å relatere seg til jevnaldrende (Øverland & Bru, 2016), som igjen utgjør en risiko for utvikling av skolevegring.

Depresjon

Depresjon går i ICD-10 under gruppen F30-F39 «affektive lidelser eller stemningslidelser» (10.utg.; ICD-10; World Health Organization, 2020). Før 12 års alder kan forekomsten av depressive lidelser anslås å være på rundt 1-2%, men øker til mellom 4-8% fra 12-13 års alder (Grøholt m.fl., 2019). Nedstemt humør, overdreven tristhet, negative forventninger og manglende interesse for deltakelse i aktiviteter er de vanligste kjennetegnene på depresjon (Ogden, 2018). Hos barn uttrykker lidelsen seg gjerne som følelsesmessig flathet, og hos ungdom er langvarig tristhet og følelse av håpløshet mer vanlig (Atkinson & Hornby, 2002 i Bru, Garvik, Øverland & Idsøe, 2016). Elever med depressive symptomer forsøker ofte å unngå utfordrende situasjoner for å minske negative følelser, som for eksempel å utsette skolearbeid eller å være borte fra skolen uten gyldig grunn (Bru m.fl., 2016). Depresjon som vedvarer kan slik føre til

isolasjon fra venner og familie, og videre gi seg uttrykk i skolevegring (Ek & Eriksson, 2013).

Somatiske symptomer

Somatiske symptomer uten medisinsk, organisk eller fysisk grunnlag vurderes ofte som et tillegg til internaliserte vansker som angst og depresjon (Ogden, 2018). Ved skolevegring kan somatiske eller psykosomatiske plager som kvalme, hodepine eller magesmerter være tidlige tegn, spesielt dersom de synes å oppstå i forkant av skolegangen og avta ved fri fra skolen (Havik, 2018). Egger m.fl. (2003) fant i sin undersøkelse at somatiske symptomer oppstod hos 25-42% av elever med skolevegring. Somatiske symptomer kan gjøre det vanskelig å identifisere skolevegring, da slike symptomer kan være akseptable grunner til fravær i seg selv, og i tillegg være knyttet til psykiatriske lidelser. Et vanlig kjennetegn på somatiske plager knyttet til skolevegring er imidlertid at smertene oppstår i forbindelse med skolegang, og forsvinner når barnet vet at det slipper skolen (Havik, 2018).

2.3.2 Risikofaktorer knyttet til skolevegring

Faktorer som påvirker om en elev utvikler skolevegring, beskrives gjerne som risikofaktorer. Disse kan være knyttet til egenskaper hos eleven selv, eller til miljøet rundt eleven. Risikofaktorene som nevnes under er på ingen måte uttømmende, men gir en oversikt over faktorer som anses som å kunne påvirke sjansen for at et barn utvikler skolevegring. Det er imidlertid viktig at det enkelte barnets risikofaktorer ses i et helhetsperspektiv, da disse bør inngå i kartlegging og i utforming av tiltak (Kearney, 2008a).

Individuelle risikofaktorer

Individuelle risikofaktorer for skolevegring refererer til elevens individuelle sårbarhet i relasjon til å gå på skolen eller å forlate hjemmet (Havik, 2018). Risikofaktorer som pekes på i forskningslitteraturen er eksempelvis emosjonell sårbarhet i form av problematisk emosjonsregulering, negative tanker, disposisjon for emosjonelle eller internaliserte plager som angst og depresjon (Egger m.fl., 2003; Ingul, m.fl., 2019; Kearney, 2008a), lav mestringsforventning, lav problemløsningsevne (Ingul m.fl., 2019), lav selvtillit, underutviklede sosiale og akademiske ferdigheter, lærevansker og innadvendt personlighet (Kearney, 2008a).

Familierelaterte risikofaktorer

Ulike faktorer i familien kan ha en sammenheng med elevens skolevegring (Havik, 2018). Eksempler på familierelaterte risikofaktorer er overbeskyttende foreldre, foreldre med psykiske lidelser, konfliktfylt familiefungering (Ingul, m.fl., 2019; Kearney, 2008a; King & Bernstein, 2001), uklar foreldrerolle (Havik, 2018), aleneforeldre, lave forventninger til skoleprestasjoner, fattigdom og endringer i familiedynamikk som skilsmisse, sykdom, arbeidsledighet eller flytting (Kearney, 2008a). Thambirajah m.fl. (2008) peker i tillegg på det å måtte separeres fra foreldre i forbindelse med skolestart som en risikofaktor.

Skolerelaterte risikofaktorer

Ifølge Havik (2018) er skolens rolle underprioritert i forskning når det gjelder skolevegring, da forskningen i størst grad har vektlagt individuelle faktorer og familiefaktorer. Hendron og Kearney (2016) fant i sin studie at mangel på skolemiljøfaktorer som tilgang til skoleressurser, struktur, samarbeid med foreldre, relasjoner til lærere og relasjoner mellom jevnaldrende hadde sammenheng med både depresjon og angst hos elever med høyt fravær. Skolerelaterte risikofaktorer som har

blitt pekt på i forskningslitteraturen er problematisk lærer-elev-relasjon (Ingul m.fl., 2019; Kearney, 2008a), høyt lærerfravær (Kearney, 2008a), uforutsigbarhet i skolen, mobbing, sosial isolasjon og ensomhet i skolen, begrenset samarbeid mellom skole og hjem (Ingul, m.fl., 2019), utrygt læringsmiljø, faglige vansker (Havik, 2018), vansker i relasjon med jevnaldrende og dårlig klasseledelse (Havik m.fl., 2015).

2.4 Forekomst av skolevegring

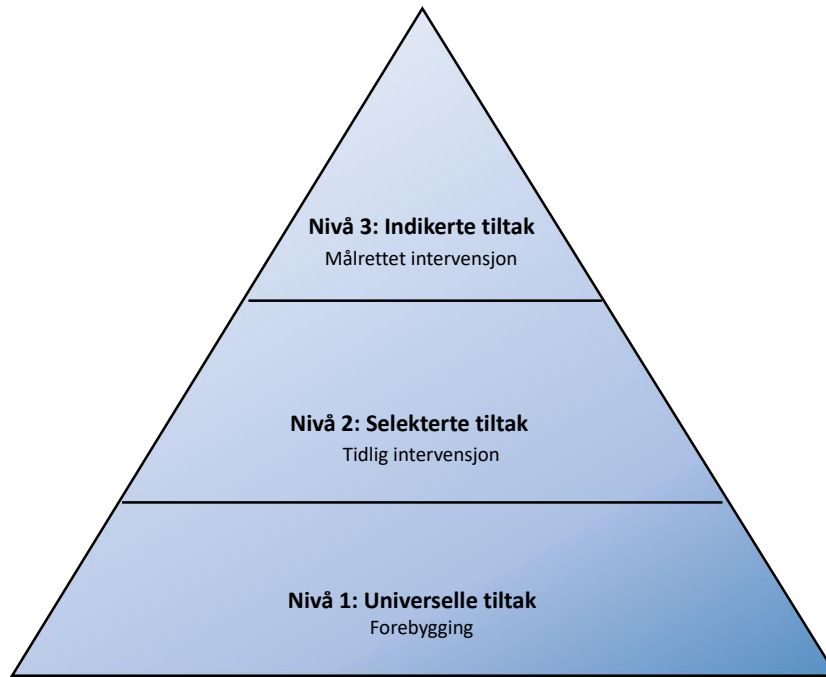
Det er vanskelig å si noe om forekomsten av skolevegring, da det anvendes ulike begreper og definisjoner i forskningslitteraturen (Havik, 2018; Heyne, m.fl., 2019; Ingul, 2005; Kearney, 2008a). Internasjonalt varierer forekomsten både mellom ulike land og ulike studier (Havik, 2018). Av norsk forskning er det gjort lite om skolevegring, og både forekomst og tiltak er lite dokumentert (Ingul, 2005). Det mangler også en nasjonal rapportering av skolefravær i Norge (Havik, 2018).

Tall fra SSB viser at det i 2019 var 3419 elever, altså 5,5%, som gikk ut fra grunnskolen med manglende grunnskolepoeng (Statistisk sentralbyrå, 2019). Dette kan imidlertid ha flere og andre årsaker enn skolefravær og skolevegring. En norsk studie gjennomført av Havik, Bru og Ertesvåg (2015) av elever fra 6.-10. trinn i syv norske kommuner, viser at 3,6%, altså rundt én elev i hver klasse kan vise tegn til skolevegring. King og Bernstein (2001) anslår som følge av tidligere internasjonale undersøkelser at skolevegring oppstår hos omtrent 5% av alle elever. Grunnet varierende dokumentasjon på forekomst både internasjonalt og i Norge, velger jeg å ikke gå inn på flere tall enn dette.

De fleste studier viser ingen kjønnsforskjeller når det gjelder skolevegring (Havik, 2018), og problemet eksisterer i alle sosiale miljøer (Holden & Sällman, 2010). Skolevegring kan starte i hele den skolepliktige alder, men det er økt risiko i forbindelse med skolestart og overganger, for eksempel fra barneskole til ungdomsskole eller i etterkant av ferier og sykefravær (Havik, 2016; Ingul, 2005; Thambirajah, m.fl., 2008). Det ser også ut til at forekomsten er høyest i alderen 10-13 år (Holden & Sällman, 2010).

2.5 Tiltak rettet mot skolevegring

I dette kapitlet presenteres tiltak rettet mot skolevegring. Jeg vil med utgangspunkt i Kearney og Graczyk (2014) sin intervensjonsmodell for skolefravær gjøre rede for både system- og individrettede tiltak som kan iverksettes i forhold til skolevegringsproblematikk. Intervensjonsmodellen for skolefravær er basert på den tradisjonelle Response to Intervention-modellen (RTI). RTI-modellen er tredelt og presenterer tiltak på ulike nivå: universelle tiltak, selekterte tiltak og indikerte tiltak. Med hensyn til oppgavens primære fokusområde vies mest oppmerksomhet til tiltak på selektert og indikert nivå.



Figur 2: Tiltakspyramiden (basert på Havik, 2018, s. 97; Kearney & Graczyk, 2014, s. 5)

2.5.1 Tiltak på universelt nivå

Tiltak på universelt nivå rettes mot alle elever, og har som formål å forebygge skolefravær og fremme oppmøte på skolen. I tillegg skal det forebyggende arbeidet bidra til å identifisere elever som ikke har utbytte av universelle tiltak, og som kan trenge ytterligere intervensjon (Kearney & Graczyk, 2014). Prinsippet om tidlig innsats står sterkt i norsk pedagogisk praksis, og forstås i Meld. St.6 (2019-2020, s. 12) både som forebyggende arbeid fra tidlig alder, og som tidlig inngripen ved umiddelbar iverksetting av tiltak når utfordringer avdekkes. Kearney og Graczyk (2014) fremhever at intervensjonsmodellen fremmer prinsippet om tidlig innsats og slik bidrar til å unngå at pedagogiske aktører praktiserer det de refererer til som en «wait to fail approach». Forskerne poengterer i tillegg at tidlig intervensjon er svært viktig når det gjelder fravær, og refererer til at flere studier har vist at til og med en liten andel fravær kan føre med seg alvorlige problemer (Kearney & Graczyk, 2014). Kearney og Graczyk (2014) peker videre på universelle tiltak for å fremme et positivt skolemiljø, trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen, psykisk og fysisk helse, foreldreinvolvering, god tilrettelegging rundt overganger og å sørge for kompetanse rundt skolefravær hos ansatte i skolen. Dette inkluderer også implementering av programmer for forebygging av mobbing, og tilrettelegging for sosioemosjonell læring for utvikling av sosiale ferdigheter og relasjoner mellom jevnaldrende (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014).

Som det fremkommer, er tiltakene på det universelle nivået hovedsakelig systemrettede. De skal både ha en forebyggende funksjon, og bidra til tidlig identifisering av elever som kan trenge ytterligere tiltak (Kearney & Graczyk, 2014). Et eksempel på et universelt tiltak med sistnevnte funksjon er å inneha et fungerende system i skolen for registrering av fravær. Dette gjør det lettere å oppdage og identifisere elever som er borte fra skolen uten dokumenterte årsaker, og samtidig å kunne se etter mønstre i fraværet for å avdekke eventuelle sammenhenger (Havik, 2018). Videre kan PPT´s tilstedeværelse i drøftingsmøter på skolen i førhenvissningsfasen og det systemrettede arbeidet med

utvikling av kommunale veiledere for skoler også ses på som slike former for forebyggende tiltak. Dette da arbeidet har som formål å fremme kunnskap rundt identifisering og tiltak som kan iverksettes internt i skolen før det kan bli aktuelt å henvende seg til støtteinstanser.

2.5.2 Tiltak på selektert nivå

Tiltak på selektert nivå retter seg mot elever som viser tegn til, eller er i risiko for utvikling av alvorlig skolevegring, og som har behov for tiltak utover det som er iverksatt på det universelle nivået. Ifølge Havik (2018) kan dette gjelde for omtrent 5-10% av alle elever. Tiltak på dette nivået refererer til tidlig identifisering og intervensjon, og har som formål å forhindre at vansker utvikler og forverrer seg (Havik, 2018). Elever som viser tegn til skolevegring, trenger nemlig raskt tiltak og oppfølging. Dette følger av at etter hvert som elevens fravær øker, vil problemene fraværet fører med seg også øke, og slik være med på å opprettholde og etablere elevens uteblivelse fra skolen. Jo mer skolearbeid og sosial interaksjon eleven går glipp av, jo mer forsterkes ubehaget og frykten for å returnere til skolen (Thambirajah m.fl., 2008). Målsettingen på dette nivået blir dermed å stabilisere elevens oppmøte ved å utvikle en tydelig strategi for å få eleven tilbake på skolen, og å redusere emosjonelt ubehag, hindringer eller trusler som står i veien for elevens skoledeltakelse (Kearney & Graczyk, 2014).

Dersom vanskene hos en elev tilsvarer behov for tiltak på selektert nivå, er det ofte nødvendig med individrettede intervensjoner i tillegg til de systemrettede fra det universelle nivået. Dette gjelder særlig dersom skolevegringen er angst- eller depresjonsbasert (Kearney & Graczyk, 2014). Kognitiv atferdsterapi (CBT) som behandling for skolevegring trekkes frem av flere forskere (Ek & Eriksson, 2013; Heyne m.fl., 2019; Kearney & Graczyk, 2014; Kearney & Bensaheb, 2006; King & Bernstein, 2001; King, Tonge, Heyne & Ollendick, 2000; Maynard m.fl., 2018). King m.fl. (2000) konkluderte i sin litteraturstudie med at skolevegrere med angstlidelser responderte svært godt på kognitiv atferdsterapi, både i form av redusert angst, økt mestringsforventning og oppmøte på skolen. De fant også at skolevegring assosiert med frykt og depresjonssymptomer hadde godt utbytte av kognitiv atferdsterapi. Maynard m.fl. (2018) fant senere i sin metaundersøkelse av resultatene fra åtte studier på kortsiktige effekter av kognitiv atferdsterapi, at denne typen terapi hadde god effekt på skolevegreres fravær, men ikke signifikant effekt på angstsymptomer. Maynard m.fl. (2018) etterspør derfor flere longitudinelle studier på effekten av kognitiv atferdsterapi med større utvalg i fremtiden.

Kognitiv atferdsterapi kan eksempelvis innebære innlæring av avslapningsteknikker og pusteteknikker for å hjelpe eleven med å kontrollere de fysiske aspektene ved angst, kognitiv restrukturering av situasjoner som er forbundet med det å gå på skolen, kognitive teknikker for å modifisere uhensiktsmessige tanker, sosial ferdighetstrening og gradvis eksponering for og trening på tilbakeføring til skolen (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014). Kognitiv atferdsterapi kan også rettes mot elevenes foreldre (Ek & Eriksson, 2013; Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014; Maynard m.fl., 2018). Det kan eksempelvis innebære å ignorere uønsket atferd og positivt forsterke mestringsatferd, etablere faste morgen- og kveldsrutiner, redusere forhold som opprettholder fravær, gi klare og tydelige instruksjoner og regler og skape forutsigbarhet i hjemmet (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014). I tillegg må skolen tilrettelegge både organisatorisk, faglig og sosialt for den gjeldende eleven (Havik, 2018).

Kearney og Graczyk (2014) poengterer at tiltak må individualiseres da skolevegringsgruppen er svært heterogen. En tilnærming som foreslås av Kearney (2008b) er at tiltak fra blant annet kognitiv atferdsterapi baseres på fraværets hovedfunksjon med utgangspunkt i identifisering fra funksjonsmodellen (se delkapittel 2.2.2). Her inkluderes tiltak knyttet de tre første funksjonene i modellen (Kearney, 2008b, s. 463):

1. Tiltak knyttet til unngåelse på grunn av emosjonelt ubehag som oppstår i forbindelse med skolemiljøet
 - Psykoedukasjon rundt angst (å motta informasjon om og lære om lidelsen)
 - Avslapnings- og pusteteknikker
 - Gradvis eksponering for skolemiljøet
 - Selvforsterkende gevinster
2. Tiltak knyttet til å unnsnippe krevende sosiale situasjoner
 - Psykoedukasjon rundt angst
 - Avslapnings- og pusteteknikker
 - Kognitiv atferdsterapi for modifisering av irrasjonelle tanker
 - Mestringstrening i sosiale situasjoner og/eller evalueringssituasjoner
 - Gradvis eksponering for skolemiljøet
 - Selvforsterkende gevinster
3. Tiltak knyttet til søken etter oppmerksomhet eller separasjonsangst
 - Modifisere foreldrekrav
 - Etablere en fast morgenrutine i forkant av skoledeltakelse
 - Iverksette belønning for skoledeltakelse og straff for fravær
 - Tvungen skoledeltakelse i spesifikke saker.

Andre tiltak som trekkes frem på selektert nivå er å bruke medelever som en ressurs for å hjelpe eleven tilbake, for eksempel ved å slå følge til skolen, levere bøker eller lekser hjem til eleven, eller arbeide sammen på et grupperom adskilt fra klassen (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014). Dette kan både tjene sosiale ferdigheter og fungere som en gradvis eksponering for skolemiljøet. Det kan også være aktuelt med tiltak rettet mot elevens akademiske oppnåelse dersom fraværet er så høyt at det medfører trusler mot elevens vurderingsgrunnlag (Kearney & Graczyk, 2014). I tillegg vil det å henge etter med skolearbeidet i seg selv ofte være en opprettholdende årsak til elevens skolevegring (Thambirajah m.fl., 2008).

Når elevens vansker tilsvarer behov for tiltak på selektert nivå, er det ofte aktuelt at PPT involveres. Dette ligger i at tiltaksbehovet gjerne overstiger, eller er ved grensen til å overstige det som kan ivaretas innenfor det ordinære opplæringstilbudet og det universelle nivået. PPT's rolle i førhenvisningsfasen kan for eksempel være å bistå i skolens arbeid med tidlig intervensjon og rådgivning om enkeltsaker i drøftingsmøter med skolen (Holst-Jæger, 2018), som vil tilsvare arbeid på selektert nivå. Selektert arbeid med tidlig identifisering og intervensjon vil også gjelde i de andre fasene av tiltakskjeden dersom saken meldes opp til PPT på et tidlig tidspunkt. Tiltak på selektert nivå krever videre samarbeid mellom skole, hjem og eventuelt øvrige støtteinstanser som PPT, skolehelsetjenesten, BUP eller barnevern (Havik, 2018; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney & Graczyk, 2014). Et tett samarbeid mellom aktuelle aktører er spesielt nødvendig dersom fraværet har sammensatte årsaker (Kearney & Graczyk, 2014).

2.5.3 Tiltak på indikert nivå

Det indikerte nivået rettes mot elever med alvorlige, kroniske eller komplekse skolevegringsproblemer som krever intensive, målrettede tiltak og hyppig monitorering av fremgang (Kearney & Graczyk, 2014). Ifølge Havik (2018) gjelder dette omtrent 1-5% av alle elever. Kearney og Graczyk (2014) beskriver fravær på dette nivået som nært eller passert «bristepunktet», som betyr at å få eleven tilbake til skolen fullt og helt er langt mindre sannsynlig enn dersom vanskene tilsvarte behov for tiltak på det selekterte nivået. Noen kan dessuten trenge klinisk behandling og innleggelse på barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling eller alternativ skolegang knyttet til spesialisthelsetjenesten, og det er ofte nødvendig med multisystemiske tiltak på flere arenaer samtidig (Havik, 2018).

I hovedsak innebærer tiltak på indikert nivå en betydelig utvidelse av tiltak fra selektert nivå (Kearney & Graczyk, 2014). Det inkluderer et tett samarbeid mellom foreldre, skole og andre aktører, og vil oftest innebære at det innhentes flere eksterne støtteinstanser. Dersom vanskene har nådd behov for tiltak på indikert nivå, bør PPT allerede være involvert, og det kan være behov for bistand fra ytterligere støtteinstanser. Av tiltak i tillegg til kognitiv atferdsterapi og psykoedukasjon av mer intensiv karakter, kan det være nødvendig med familierapi og opptrappet sosial ferdighetstrening. Dette krever økt foreldreinvolvering og tiltak på hjemmebane. Eksempler er mobilisering av sosial støtte til familien, slik at andre kan hjelpe til med å få barnet på skolen om morgenen, lette på logistikkproblemer som transporter til skolen og implementering av familiebasert kommunikasjons- og problemløsningstrening (Kearney & Graczyk, 2014).

Tiltak på dette nivået må inkludere innovative, kreative og intense prosedyrer tilpasset den enkelte elev. Det vil derfor være nødvendig å avdekke om fraværet har sammensatte årsaker (Kearney & Graczyk, 2014). Havik (2018) peker i tillegg på at alle tiltak som iverksettes bør være evidensbaserte. Da fraværet i denne kategorien er såpass alvorlig, vil eleven sannsynligvis også trenge tiltak som er direkte rettet mot faglige aspekter. Det kan eksempelvis innebære hjemmebesøk fra lærer eller deltakelse i alternative opplæringsprogrammer for å ivareta opplæringsplikten. På ungdomsskolenivå vil dette også handle om å sørge for at eleven har tilstrekkelig vurderingsgrunnlag til at det kan settes standpunkt karakterer (Kearney & Graczyk, 2014). Her vil PPT's rolle være særlig sentral.

De fleste elever som sliter med skolevegring vil falle inn under et av nivåene i intervensjonsmodellen, og modellen utgjør dermed et godt utgangspunkt for både forebygging og intervensjon. Det forutsetter imidlertid ifølge Kearney og Graczyk (2014) at tiltak på de ulike nivåene i økende grad foregår i samarbeid mellom foreldre, skole og støtteinstanser som PPT, skolehelsetjenesten, BUP eller barneverntjenesten.

2.6 Tverrfaglig samarbeid og øvrige støtteinstansers rolle

Tverrfaglig samarbeid kan beskrives som et samarbeid mellom ulike faggrupper, bruker og eventuelt pårørende i utredning av behov og i planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak (Helsedirektoratet, 2017). Et godt tverrfaglig samarbeid handler om at disse arbeider sammen og ser tilbudene til barn og unge i sammenheng, med barnets behov som utgangspunkt (Meld. St.6 (2019-2020), s. 78). Ved skolevegring vil det være naturlig at flere etater og profesjoner blir involvert i et slikt samarbeid (Bredesen & Kvilhaug, 2017). Aktuelle støtteinstanser i skolefravær- og skolevegringssaker er blant andre PPT, skolehelsetjeneste, spesialisthelsetjeneste og barneverntjeneste. Tverrfaglig

samarbeid er spesielt viktig dersom fraværet er av alvorlig art, og dersom det ikke skjer fremgang til tross for at det er iverksatt tiltak (Havik, 2018).

Da PPT´s mandat er gjennomgått i oppgavens delkapittel 2.2, vil jeg i dette delkapittelet supplere med en kort redegjørelse for andre aktuelle støtteinstansers mandat og rolle i det tverrfaglige arbeidet med skolevegring.

Skolehelsetjenesten

Skolehelsetjenesten skal gi et helsefremmende og forebyggende lavterskeltilbud til barn og unge, og skal være knyttet til alle grunnskoler og videregående skoler. Tjenesten skal videre foreta helseundersøkelser, blant annet relatert til emosjonelle problemer, drive helseopplysning og samtidig samarbeide med skolen og øvrige støtteinstanser om hjelp til elever med spesielle behov (Vogt, 2018). I arbeid med alt fravær bør skolehelsetjenesten være sentral. Det er dermed viktig at tjenesten har kompetanse rundt tidlige tegn på skolevegring, slik at problemene kan oppdages og identifiseres på et tidlig tidspunkt (Bredesen & Kvilhaug, 2017). Skolehelsetjenesten har slik en viktig rolle i arbeidet med tiltak og forebygging av skolefravær og skolevegring på det universelle nivået.

BUP

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk er det polikliniske spesialisthelsetilbudet innenfor psykisk helsevern for barn og ungdom under 18 år. BUP tilbyr utredning og behandling med samtaler, terapi, aktiviteter og medisiner for barn med psykiske helseutfordringer (Havik, 2018). PPT fikk gjennom en prøveordning fra 2013-2014 henvisningsrett til BUP. Dette ble begrunnet med mulighet for bedre sammenheng mellom de to tjenestene (Meld. St.18 (2010-2011), s. 92). I Meld. St.6 (2019-2020, s. 61) presiseres det at ordningen ga gode resultater, og at regjeringen vil vurdere om henvisningsretten bør fremgå av regelverket. Det har imidlertid hovedsakelig vært fastlegen som henviser til BUP, med samtykke fra barnets foreldre (Havik, 2018). Når det gjelder skolevegring, gir «Prioriteringsveilederen for psykisk helsevern for barn og unge» ikke disse sakene rett til nødvendig helsehjelp i BUP, med mindre skolevegringen er basert på psykopatologi som alvorlig angst, depresjon eller andre definerte underliggende individuelle forhold (Helsedirektoratet, 2015). Arbeidet vil i så fall bestå av diagnostisering og utredning, behandling, tiltak for tilbakeføring i skolen og samarbeid med skole og andre støtteinstanser (Helsedirektoratet, 2015). Involvering av BUP er således aktuelt når elevens vansker tilsvarer behov for tiltak på selektert eller indikert nivå.

Barnevern

Barneverntjenesten har ansvaret for å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling får nødvendig hjelp og omsorg. Det innebærer at tjenesten skal kartlegge og utrede barnets situasjon, gi veiledning, treffe vedtak og iverksette og følge opp tiltak. Tjenesten har også en lovbestemt plikt til å samarbeide med andre tjenester både på system- og individnivå (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2015). Dersom skolen fatter bekymring rundt en elevs omsorgsmiljø, er lærere forpliktet til å varsle barnevernet (Kreyberg, 2016). Dette står hjemlet i opplæringslovens (1998) §15-3. I fraværssaker vil det være aktuelt å kontakte barnevernet dersom skolen ikke har mottatt dokumentasjon på fravær, men finner barnet i Norge uten at barnet får opplæring, eller dersom skolen ikke finner barnet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ved skolevegring kan barnevernet involveres dersom det oppstår bekymring rundt elevens hjemmeforhold som kan knyttes til skolevegringen,

eller dersom foreldre selv tar kontakt for å be om hjelp (Havik, 2018). Involvering av barnevernet vil således trolig tilsvare skolevegring med sammensatte årsaker og derav behov for tiltak på selektert eller indikert nivå, alt etter hvor alvorlig fraværet har rukket å bli.

Amundsen (2019) fant i sin kvalitative studie at flere foresatte til barn med skolevegring har opplevd at skolen har sendt bekymringsmelding til barnevernet, til tross for at skolen er kjent med skolevegringen. Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg og Rosenberg (2020) poengterer at skolen i slike tilfeller bryter taushetsplikten dersom det ikke er grunn til å mistenke omsorgssvikt i forbindelse med elevens fravær. Amundsen (2019) skriver videre at det i tverrfaglig samarbeid om skolevegring bør gis hovedansvar til en av støtteinstansene, og at dette bør være PPT.

3 Metode

Metode betyr opprinnelig «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 140). Dette kapittelet handler om valg av forskningsmetode, og hvordan denne egner seg til å besvare problemstillingen: «*Hvordan arbeider PPT med å hjelpe elever som sliter med skolevegring?*». Jeg vil først presentere litteraturgrunnlaget, før jeg gjør rede for metodevalg og det vitenskapsteoretiske rammeverket for utforming av forskningsdesignet. Deretter går jeg inn på forskningsprosessen, hvor jeg presenterer utforming av intervjuguide, rekruttering av utvalg, gjennomføring og bearbeiding av intervjuene, inkludert transkripsjon og analyse av datamaterialet. Videre vil jeg komme inn på kvalitetskriterier med utgangspunkt i begrepene refleksivitet, validitet (gyldighet), reliabilitet (pålitelighet) og generaliserbarhet (overførbarhet), før jeg til slutt sier noe om etiske vurderinger.

3.1 Litteraturgrunnlaget

Valg av litteratur og forskning er basert på tips fra veileder og medstudenter, tidligere pensumlitteratur og egne litteratursøk. Jeg har for det meste benyttet meg av de elektroniske søkemotorene ORIA og Google Scholar, men databasene Education Source og ERIC er også brukt. Litteratursøkingen har foregått fra november 2020 til mars 2021. Jeg har forsøkt å finne så ny forskning som mulig, men noe eldre forskning, derav klassikere, er inkludert som supplement. Mesteparten av litteraturen jeg har valgt er fagfelleverdert, og jeg har hovedsakelig begrenset meg til anvendelse av primærkilder.

For et bredt utvalg av forskning og litteratur har jeg brukt både norske og engelske søkeord. Dette også med bakgrunn i at det finnes lite norsk forskning på skolevegring (Ingul, 2005). Engelske søkeord jeg har benyttet meg av er ulike varianter av skolefraværsbegrepet, som «school refusal», «school absenteeism», «school non-attendance» og «school phobia». Jeg har også kombinert disse med ord som «anxiety», «depression», «emotional disorder» og «internalizing problems» for å finne litteratur som støtter opp under den definisjonen av skolevegring som oppgaven forholder seg til. Dette har vært nødvendig da ulike forskere bruker ulike definisjoner og begreper for å beskrive skolefravær og skolevegring.

For videre utforskning av relevant litteratur har jeg hyppig benyttet meg av referanser i forskningsartikler og lærebøker, såkalt «snøballmetoden». Jeg merket meg fort at Christopher A. Kearney var fremtredende på skolefraværsfeltet internasjonalt, og at Trude Havik og Jo Magne Ingul var hyppig referert til i norsk kontekst. Utgangspunktet for teoridelen er derfor i stor grad basert på litteratur og forskning fra disse forskerne. Jeg har i tillegg forholdt meg til nyere offentlige publikasjoner på feltet, for å sørge for at forskningen jeg har valgt ut er i tråd med hvordan skolevegring forstås og behandles i den norske konteksten i dag.

3.2 Metodevalg

For å svare på masteroppgavens problemstilling, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitative metoder er basert på tekstdata, preges av nærhet til forskningsfeltet, og åpner for fleksibilitet gjennom forskningsprosessen (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Målsettingen ved kvalitative tilnærminger kan beskrives som å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Hensikten med denne undersøkelsen er å belyse PPT's rolle i arbeidet med skolevegring ut fra de ansattes egne erfaringer, tanker og refleksjoner. Valget av metode falt derfor på kvalitativt forskningsintervju.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Innenfor kvalitativ forskning er intervju den mest anvendte metoden. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å oppnå kunnskaper om hvilke synspunkter og perspektiver menneskene som intervjues har på de temaene intervjuet handler om (Thagaard, 2018). Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) søker det kvalitative forskningsintervjuet slik å konstruere kunnskap i interaksjonen mellom forsker og den intervjuede. Intervjukunnskapen ses på som produsert av det sosiale samspillet mellom samtalepartene, og er derfor også kontekstuell, relasjonell og intersubjektiv (Kvale & Brinkmann, 2019).

Kvalitative forskningsintervju kan ha ulik forhåndsbestemt struktur. I denne undersøkelsen strukturerte jeg intervjuet delvis, som gjerne kalles for et semi-strukturert intervju. Semi-strukturerte intervju kan beskrives som et middel for å få frem beskrivelser av den intervjuedes livsverden, og preges både av åpenhet og en viss grad av struktur (Kvale & Brinkmann, 2019). Ved bruk av denne intervjuformen kunne jeg som forsker bestemme intervjuets retning ved å definere tema og hovedspørsmål i en intervjuguide på forhånd, men fortsatt holde intervju spørsmålenes rekkefølge og muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål åpent. Det semi-strukturerte intervjuet åpner slik for at man både kan snakke om de forhåndsbestemte temaene som reflekterer prosjektets interesser, og de temaene som intervjupersonen tar opp underveis (Thagaard, 2018). På denne måten fikk jeg også innsikt i temaer jeg ikke hadde reflektert over i forkant av datainnsamlingen. Strukturen i denne intervjuformen gjorde det i tillegg på noen områder mulig å sammenlikne data fra de ulike intervjuene (Ringdal, 2018). I mitt prosjekt var dette nyttig, da jeg hadde informanter som arbeidet ved ulike PPT-kontor og som dermed gjorde at jeg fikk innsikt i variasjoner i praksis.

3.3 Vitenskapsteoretisk rammeverk

3.3.1 Epistemologisk posisjon

Jeg har i utformingen av dette forskningsprosjektet basert meg på et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskapsproduksjon. I det sosialkonstruktivistiske paradigmet tas det utgangspunkt i at kunnskap konstrueres og struktureres av språket og måten vi kommuniserer med hverandre på (Kleven & Hjordemaal, 2018). Kunnskapen blir slik til i interaksjonen mellom forskeren og de personene som studeres (Thagaard, 2018). Dette reflekterer mitt valg om å anvende intervju som datainnsamlingsmetode.

3.3.2 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Fenomenologisk forankret kvalitativ forskning handler om en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne opplevelser og perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2019). Ifølge Thagaard (2018) tar fenomenologien utgangspunkt i den subjektive opplevelsen informantene beskriver, og har som hensikt å oppnå en forståelse av den dypere meningen i deres erfaringer. Interessen sentrerer dermed rundt fenomenverdenen slik den oppleves av informantene, og den ytre verdenen kommer i bakgrunnen. Dette kalles gjerne for «den fenomenologiske reduksjonen» (Thagaard, 2018). I arbeidet med innsamling av data til denne masteroppgaven har jeg vært

interessert i hvordan ansatte i PPT opplever arbeidet med skolevegringsaker basert på deres erfaringer med å hjelpe disse elevene med å få det bedre. Med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming til intervjusituasjonen forsøkte jeg å sette til side min forhåndskunnskap og stille åpne spørsmål for å nå frem til det Kvale og Brinkmann (2019) kaller «en fordomsfri beskrivelse av fenomenene» (s. 46).

Hermeneutikken fremhever betydningen av fortolkning gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2018). Formålet med hermeneutisk tolkning er slik å oppnå en gyldig forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2019). Et prinsipp innenfor hermeneutisk fortolkning omtales gjerne som «den hermeneutiske sirkel», og refererer til en frem-og-tilbake-prosess mellom fortolkninger av deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2019). Fenomener kan slik tolkes på ulike nivåer, men mening kan bare forstås ut fra den sammenhengen det vi studerer, er en del av. Vi kan med andre ord bare forstå delene i lys av helheten (Thagaard, 2018). I tråd med dette har jeg studert informantenes utsagn fra transkripsjonene i deler, samtidig som at jeg har sett disse delene opp mot tekstenes helhet, med hensikt om å oppnå en gyldig forståelse av meningsinnholdet. Tolkningen av intervjuetekster kan slik ses på som en dialog mellom forskeren og teksten, hvor forskerens fokus ligger på den meningen teksten formidler (Thagaard, 2018). Innenfor denne dialogen mellom forskeren og teksten, vektlegger hermeneutikken også betydningen av forskerens forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2019; Larsson, 2005; Thagaard, 2018). Vi kan ut ifra en hermeneutisk tilnærming, ikke fortolke en tekst helt forutsetningsløst, da vår forforståelse alltid vil prege vår forståelse og fortolkning av tekstens mening. Vi kan likevel sørge for å bli bevisst den (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg har derfor vært bevisst på at min kunnskap og forforståelse ville prege min fortolkning av datamaterialet.

De to tilnærmingene kan hver for seg anses som litt motsigende, da den fenomenologiske tradisjonen legger vekt på at forskeren skal legge sin forhåndskunnskap og forforståelse til side i utforskningen av et fenomen, mens det i den hermeneutiske tilnærmingen er nettopp forforståelsen som utgjør grunnlaget for å forstå fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2019; Larsson, 2005). I starten av arbeidet med dette masterprosjektet hadde jeg forholdsvis lite kjennskap til arbeidet med skolevegringsproblematikk i praksis, selv om jeg hadde lest mye teori og forskning i forkant. Jeg anså det derfor som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming til datainnsamlingsprosessen, for slik å kunne utforske arbeidet med skolevegringsproblematikk med fokus på informantenes subjektive opplevelser og beskrivelser. Likevel anerkjenner jeg det faktum at jeg som forsker utover i prosessen stadig opparbeider meg en forforståelse som vil prege min fortolkning og forståelse av fenomenet jeg utforsker. Ved å forsøke å bli bevisst den, sette den til side i intervjusituasjonen, men likevel akseptere dens innvirkning på analyseprosessen, har jeg forsøkt å utforske arbeid med skolevegring ut ifra både et fenomenologisk og et hermeneutisk perspektiv.

3.4 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som i større eller mindre grad strukturerer intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2019). Thagaard (2018) skriver at hovedspørsmålene i en intervjuguide bør være åpne, samtidig som at de rettes mot intervjupersonens erfaringer og synspunkter rundt det som er sentrale temaer for prosjektet. Det semi-strukturerte intervjuet baseres derfor gjerne på en intervjuguide som inneholder forhåndsbestemte tema og forslag til spørsmål. Slik gis det rom for

endringer i rekkefølge, og mulighet for å stille inngående, spesifiserende- eller oppfølgingsspørsmål når intervjuet gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2019).

Utarbeidelsen av min intervjuguide startet ved innsendelse av meldeskjema til NSD. Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i teori, og strukturert etter kategorier som stod i samsvar med mine forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019). Under hovedspørsmålene utarbeidet jeg en del tilleggsspørsmål og stikkord som jeg tenkte at kunne bli aktuelle for å eventuelt utdype temaene (se vedlegg 2).

Tjora (2021) deler i grove trekk det semi-strukturerte intervjuet inn i tre faser; oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål, og avrundingssspørsmål. Ifølge Tjora (2021) bør de innledende spørsmålene være konkrete og vurderes som enkle å svare på, med temaer som krever liten grad av refleksjon. Videre bør andelen spørsmål som stiller krav til refleksjon gradvis økes gjennom intervjuets hoveddel, før intervjueren avrunder ved å senke refleksjonsnivået og slik normalisere situasjonen før intervjuet avsluttes. Min intervjuguide starter med bakgrunn i dette med noen innledende spørsmål om informantens bakgrunn og arbeidsoppgaver. Deretter følger spørsmål knyttet til fire kategorier som reflekterer de tre forskningsspørsmålene i studien. Disse kategoriene er «identifisering av skolevegring», «tiltak og oppfølging», «PPT´s rolle overfor skolen» og «PPT´s rolle i det tverrfaglige samarbeidet». Til slutt følger en oppsummering av temaene som er gjennomgått, og spørsmål om det er noe informanten ønsker å tilføye eller lurer på før intervjuet avsluttes. Jeg forsøkte å legge opp intervjuguiden i tråd med Tjoras (2021) tre faser, slik at det ble stilt generelle spørsmål i starten, før jeg i hoveddelen gradvis spisset spørsmålene mer inn mot mine hovedtemaer, og avsluttet med et åpent avrundingssspørsmål. Intervjuguiden ble ikke gitt ut til informantene i forkant av intervjuet, men de var kjent med prosjektets formål gjennom informasjonsskrivet.

3.5 Rekruttering av utvalg

Temaet for denne oppgaven er rettet mot PPT´s arbeid med skolevegring. Valget av informanter falt naturligvis derfor på ansatte i PPT, da disse kunne bidra med erfaringer direkte knyttet til tematikken og oppgavens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018). Informantene ble med andre ord strategisk utvalgt (Tjora, 2021).

Jeg hadde tidlig et ønske om å intervju PPT-ansatte i ulike kommuner og med ulike roller innenfor tjenesten. Tanken bak dette var ønsket om å få et nyansert bilde av hvordan ansatte i tjenesten opplever arbeidet med identifisering, tiltak og oppfølging og samarbeid om skolevegring, og hvordan dette eventuelt varierte mellom ulike kontor. For å rekruttere informanter tok jeg kontakt med ledelsen ved ulike PPT-kontor via e-post. For å skape bredde i utvalget kontaktet jeg kontorer rundt om i hele landet, med forbehold om at intervjuene kunne gjennomføres digitalt med hensyn til den pågående koronasituasjonen. Jeg valgte å kontakte ledelsen fremfor enkeltansatte, slik at det ikke ble lagt press på enkeltpersoner i forhold til deltakelse. Jeg sørget også for at jeg ikke på forhånd hadde kjennskap til ansatte i tjenestene som ble kontaktet.

Etter et par dager fikk jeg positive tilbakemeldinger fra fire ulike kontorer. Kontorene var spredt over fire ulike regioner i landet. Jeg endte opp med fem informanter, hvorav to av disse arbeidet ved samme kontor. Jeg sendte ut informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 1), og avtalte dato og tidspunkt etter informantens preferanse for digitalt intervju over Teams etter at de hadde signert og gitt sitt samtykke til deltakelse. Utvalget bestod av fire kvinner og én mann. En av disse hadde lærerbakgrunn, og en

annen hadde bakgrunn som skoleleder. Jeg hadde også to informanter med utdanning innen psykologi, og en informant med bakgrunn som barnevernspedagog. Tre av mine informanter arbeidet som ledere for sine PP-tjenester, mens de øvrige to arbeidet som rådgivere. Jeg refererer videre i oppgaven til informantene i prosjektet som informant A, B, C, D, og E.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

En viktig forutsetning for å lykkes med det semi-strukturerte intervjuet er ifølge Tjora (2021) at forskeren skaper en avslappet stemning hvor informanten føler at det er greit å snakke åpent, tenke høyt og hvor digresjoner tillates. I og med at alle mine fem intervju ble utført digitalt over videosamtale, ble det litt mer utfordrende å skulle tilrettelegge for en uformell og avslappet stemning. Jeg forsøkte likevel å gjøre dette ved å starte samtalen med å takke for informantenes tid og deltakelse, gjennomgå undersøkelsens formål på nytt og presentere temaene jeg ønsket å ta opp i intervjuet. Dette kalles gjerne for «brifing» (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg gjentok også at deltakelsen var frivillig og at informantene når som helst kunne trekke seg uten å oppgi grunn, uten at det ville ha noen negative konsekvenser for dem. I tillegg hadde jeg blitt bedt av NSD om påminne informantene om sin taushetsplikt for å sikre at taushetsbelagte opplysninger ikke ble nevnt under intervjuet. Jeg informerte også om at dersom personvernopplysninger eller taushetsbelagte opplysninger likevel skulle bli nevnt, så ville disse bli strøket i transkripsjonsprosessen.

Etter introduksjonen slo jeg på diktafonen og startet intervjuet. Informantene hadde i forkant samtykket til at intervjuet ville bli tatt opp. Jeg opplevde at jeg fikk spurt om det jeg ønsket, og at det var fin flyt i samtalene. Informantene tok også opp noen ting som jeg ikke hadde reflektert så mye over i forkant, og som jeg noen ganger valgte å følge opp der hvor jeg tenkte at det ville ha verdi for oppgavens formål. Hvorvidt jeg fulgte rekkefølgen på tema fra intervjuguiden, varierte fra intervju til intervju (Ringdal, 2018). Noen av informantene svarte så utfyllende på mine spørsmål at de dekket flere av mine tema under samme besvarelse. Dette opplevde jeg som en bekreftelse på at spørsmålene jeg stilte var åpne nok til at de ga rom for informantenes egne beskrivelser av sine erfaringer og opplevelser.

Kvale og Brinkmann (2019) peker på at et viktig aspekt ved intervjusituasjonen er å skape en god relasjon til informanten, og at dette er avhengig av i hvilken grad forskeren lytter og viser interesse, forståelse og respekt for det som blir sagt. Under intervjuet lyttet jeg derfor nøye og forsøkte å vise interesse for det informantene fortalte om ved å benytte prober som nikk og korte responser som «mhm» (Thagaard, 2018). Ved at jeg benyttet meg av diktafon kunne jeg konsentrere meg om informantenes utsagn, og dermed fokusere på å stille utdypende og konkretiserende spørsmål der jeg følte at dette var nødvendig (Tjora, 2021). Kvale og Brinkmann (2019) fremhever også betydningen av å reflektere over kontekstuelle faktorer i intervjusituasjonen, som kroppsspråk og de fysiske omgivelsene, da disse kan spille inn på produksjonen av kunnskap. Jeg opplevde til tross for at jeg ikke var fysisk til stede hos informantene, at jeg gjennom det digitale intervjuet fortsatt fikk bevart muligheten til både ansikt-til-ansikt- og kroppslig kommunikasjon. I tillegg skriver Tjora (2021) at det kan være hensiktsmessig at semi-strukturerte intervjuer blir gjennomført på steder der informanten kan føle seg trygg. Ved å utføre intervjuene digitalt, fikk jeg ivaretatt informantenes mulighet til å velge arena for gjennomføring av intervjuet selv. Mot slutten av intervjuet oppsummerte jeg kort de temaene vi hadde snakket om, og spurte om informantene hadde noe de ønsket

å tilføye. Jeg opplevde at samtalen i denne fasen ble mer uformell, og at jeg samtidig fikk forsikret meg om at informantene hadde fått frem det de ønsket å formidle. Jeg avsluttet med å igjen takke for informantenes tid og deltakelse, og informerte om at de kunne kontakte meg når som helst på e-post dersom det skulle dukke opp noen spørsmål i etterkant.

3.7 Bearbeiding av intervjudata

3.7.1 Transkribering

«Å transkribere betyr å transformere» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Transkribering handler om å oversette fra talespråk til skriftspråk, med formål om å strukturere og klargjøre intervjusamtalene til analyse (Kvale & Brinkmann, 2019). Transkripsjoner blir dermed det Kvale og Brinkmann (2019) kaller for «svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (s. 205). Det viktigste tapet i oversettelsen fra intervju til transkripsjon er ifølge Tjora (2021) visuelle ledetråder og informasjon om stemningen i løpet av intervjuet.

Jeg valgte å transkribere intervjuene mine mest mulig ordrett, men med hensyn til personvern og anonymisering da informantene hadde ulike dialekter, ble alle intervjuene transkribert på bokmål (Tjora, 2021). I tillegg utelot jeg en del småord, kremting og små pauser der hvor jeg vurderte at dette ikke tilførte informasjon. Småord som «ehm» og lengre pauser ble imidlertid beholdt der hvor de så ut til å ha betydning, for eksempel der hvor informantene tenkte seg godt om før de svarte. Jeg valgte også å beholde følelsesuttrykk som latter og sukk i transkripsjonen, slik at jeg ivaretok informasjon om stemningen i intervjuet (Tjora, 2021). Jeg passet videre på å utelate informasjon som kunne spores tilbake til informantene, som stedsnavn eller navn på prosjekter og utarbeidede veiledere som var spesifikke for den aktuelle kommunen informanten arbeidet i. Så fort transkripsjonen av hvert intervju var gjennomført, slettet jeg lydopptaket.

En fordel med at jeg utførte intervjuene digitalt, var at jeg kunne starte med transkripsjonen tidlig etter at intervjuene var gjennomført. Alle de fem intervjuene ble gjennomført på en periode på én uke, og transkripsjonen foregikk like etter, eller dagen etter hvert intervju. Det ble et intensivt arbeid, men jeg sørget slik for å gjøre meg ferdig med hver transkripsjon før jeg gjennomførte neste intervju. Jeg opplevde det som positivt at intervjusituasjonen var friskt i minnet i det jeg gjennomførte transkriberingen. Transkripsjonene ga til sammen 42 sider med tekst.

3.7.2 Analyse

I arbeidet med å analysere datamaterialet har jeg støttet meg til Tjoras (2021) stegvis deduktive-induktive metode (SDI). Metoden ligger ifølge Tjora (2021) tett opp mot en abduktiv tilnærming, men tar utgangspunkt i induksjon i koding og abduksjon i konsept- og teoriutvikling. Jeg sørget dermed i tråd med SDI for at den første kodingen av datamaterialet var empirinær ved at jeg benyttet begreper og setninger som allerede fantes i datamaterialet. I det videre arbeidet med analyse, arbeidet jeg abduktivt ved å stegvis skifte mellom utforskning av empiri opp mot teori (induktiv prosess) og teori opp mot empiri (deduktiv prosess) (Tjora, 2021).

Etter at intervjuene var ferdig transkribert og strukturert for analyse, startet jeg med å lese nøye gjennom alle transkripsjonene flere ganger før jeg gikk i gang med koding av intervjuuttalelsene. Jeg laget en tabell som bestod av intervjuutsagn med tilhørende

koder. Ved denne første kodingen arbeidet jeg empirinært ved å benytte ord og setninger fra datamaterialet (Tjora, 2021). Det resulterte i svært mange koder, men gjorde at jeg fikk trukket frem essensen i de ulike utsagnene. Jeg arbeidet videre med å redusere disse ved å samle sammen de kodene som jeg vurderte at dekket samme temaområde. Til slutt satt jeg igjen med ni underkategorier, som jeg samlet inn under tre hovedkategorier ved å anvende ulike fargekoder (Kvale & Brinkmann, 2019). Tjora (2021) kaller slike kategorier for kodegrupperinger. Hovedkategoriene ble basert på tema fra intervjuguiden (deduktivt), mens noen av underkategoriene ble utarbeidet med utgangspunkt i datamaterialet (induktivt). Hovedkategoriene ble til «identifisering», «tiltak» og «samarbeid» (se figur 3).

3.8 Kvalitetsvurderinger

3.8.1 Refleksivitet

Begrepet «refleksivitet» handler om forskerens evaluering av egen posisjon i forhold til forskningsfeltet, og av hvordan denne posisjonen kan påvirke forskningsprosessen og resultatet av forskningen (Berger, 2015). Kvale og Brinkmann (2019) skriver i tråd med dette at forskerens rolle er avgjørende for kvaliteten på kunnskapen som utvikles i kvalitativ forskning. Som både Tjora (2021) og Berger (2015) poengterer, vil nemlig kunnskapen som produseres i kvalitativ forskning aldri bli rent objektiv eller nøytral, fordi den aldri vil kunne løsrive seg helt fra forskeren og informantene som produserer den. Kvale og Brinkmann (2019) benytter derfor heller begrepet «refleksiv objektivitet», som «det å reflektere over sitt bidrag som forsker til produksjonen av kunnskap» (s. 273).

Som tidligere nevnt, vektlegger hermeneutikken betydningen av forskerens forforståelse i fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann; Larsson, 2005; Thagaard, 2018). Larsson (2005) peker dermed på viktigheten av å redegjøre for forforståelsen en som forsker har av det fenomenet en beskriver, som et kvalitetskrav. Jeg hadde forholdsvis lite forkunnskap om skolevegring før jeg gikk i gang med prosjektet, men fikk interesse for problematikken gjennom en praksisperiode hos PPT i forbindelse med masterstudiet. Jeg leste derfor mye litteratur for å øke min kunnskap om temaet i forkant av datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2019). Underveis i datainnsamlingen opplevde jeg at min forforståelse utviklet seg ytterligere, noe som gjorde at jeg tok med meg informasjon fra ett intervju til et annet. Dette kan muligens ha påvirket kunnskapsproduksjonen og min rolle som forsker, selv om jeg i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen var nøye med å stille åpne spørsmål og legge til side de umiddelbare tolkningene styrt av forforståelsen som dukket opp underveis i intervjuene.

Videre skriver Kvale og Brinkmann (2019) at kunnskapen som kommer frem i analysen må være preget av logiske fortolkninger som er upåvirket av forskerens personlige holdninger. Ved å benytte empirinær koding, har jeg beholdt og tatt utgangspunkt i informantenes stemme i analysen. Drøftingen medfører likevel en frem- og tilbakegang mellom teori, empiri og egne tolkninger, og transparens i analyseprosessen har derfor vært viktig (Berger, 2015).

3.8.2 Validitet (gyldighet)

Validitet i kvalitativ forskning knyttes til gyldigheten av de tolkningene forskeren har gjort seg (Thagaard, 2018). Gyldighet refererer således til om de svarene vi finner på spørsmålene vi stiller oss i forskningsprosjektet, faktisk svarer på de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2021). Validitet kan altså relateres til hvorvidt en metode

undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2019). En måte å styrke validiteten på, blir slik å tydeliggjøre metodiske valg ut fra de spørsmålene vi stiller (Tjora, 2021). For å undersøke hvordan ansatte i PPT opplever og erfarer arbeidet med skolevegringsproblematikk, valgte jeg å anvende semi-strukturerte intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg anser denne metoden som hensiktsmessig ut fra prosjektets interesser, da jeg med utgangspunkt i den fenomenologiske tilnærmingen har vektlagt informantenes beskrivelser av egne tanker og opplevelser i arbeidet med skolevegring. Jeg anser det slik at mine funn samsvarer med mine forskningsspørsmål. Validitet kan videre styrkes ved å legge vekt på teoretisk transparens (teoretisk gjennomsiktighet) i forskningsrapporten (Thagaard, 2018). Dette har jeg som nevnt forsøkt å gjøre gjennom å nøye beskrive min vitenskapsteoretiske orientering i dette metodekapittelet, samtidig som at teorien jeg har lagt til grunn for fortolkning kommer tydelig frem i teorikapittelet (se kapittel 2). Thagaard (2018) skriver at vi også kan styrke validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Jeg har derfor analysert datamaterialet med et kritisk blikk, gått frem og tilbake mellom teori og empiri, og beskrevet hvordan analysen utgjør grunnlaget for mine konklusjoner.

3.8.3 Reliabilitet (pålitelighet)

Reliabilitet i kvalitativ forskning går på vurdering av forskningens pålitelighet. Ifølge Tjora (2021) handler pålitelighet om «intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet» (s. 256). Larsson (2005) peker på at den hermeneutiske ideen om graden av harmoni mellom del og helhet, ligger under overflaten på tanken om intern logikk. Han definerer i likhet med Tjora (2021), intern logikk som en sammenheng eller harmoni mellom forskningsspørsmål, vitenskapsteoretisk posisjonering eller antakelser om forskning, fenomenet man utforsker, datainnsamling og analyseteknikk (Larsson, 2005). Transparens i forskningsprosessen blir slik et grunnlag for reliabilitet (Tjora, 2021). For å styrke studiens reliabilitet, har jeg derfor vektlagt å gjøre forskningsprosessen transparent for leseren. Det innebærer at jeg har forsøkt å nøye redegjøre for det vitenskapsteoretiske rammeverket jeg har lagt til grunn, metodiske valg, fremgangsmåte for rekruttering av utvalg, datainnsamling, bearbeiding av datamaterialet og min egen forforståelse (Tjora, 2021). Reliabiliteten kan videre styrkes gjennom transparens i hva som er forskerens fortolkninger, og hva som er data (Thagaard, 2018). Ved å benytte diktafon i intervjusituasjonen fikk jeg muligheten til å bevare informantenes stemme ved å legge frem sitater fra intervjuet separert fra mine fortolkninger (se kapittel 4) (Tjora, 2021). På denne måten får leserne innsikt i den faktiske empirien uten å bare måtte forholde seg til forskernes tolkninger av den (Tjora, 2021). Jeg har som nevnt også gjennom teoridelen tydelig synliggjort hvilken teori jeg har lagt til grunn for fortolkning av empirien.

3.8.4 Generaliserbarhet (overførbarhet)

Tjora (2021) beskriver generaliserbarhet eller overførbarhet som «knyttet til forskningens relevans ut over de enheter som faktisk er undersøkt» (s. 260). Med utgangspunkt i det sosialkonstruktivistiske paradigmet, som baserer seg på at vår kunnskap om virkeligheten er sosialt konstruert (Kleven & Hjordemaal, 2018), vil kunnskapen som produseres i intervjuforskning kunne sies å være nokså kontekstuell (Kvale & Brinkmann, 2019). Videre vil man som nevnt i kvalitativ forskning ikke kunne løsrive seg helt fra forskerens subjektivitet, den vil alltid til en viss grad prege resultatene (Berger, 2015). I kvalitative studier hentes i tillegg ofte data fra et fåtall informanter, som gjerne er strategisk utvalgt (Tjora, 2021). I sum gjør dette det vanskelig å generalisere funn på tvers av kontekster. Thagaard (2018) skriver at det i

kvalitativ forskning er identifiseringen av sentrale tendenser i beskrivelser av fenomen som gir grunnlag for gjenkjennelse og dermed overførbarhet. Mine fem informanter er spredt utover fire ulike regioner og kontorer i Norge, og jeg vil derfor hevde at deres beskrivelser kan gi et bilde av sentrale tendenser knyttet til arbeid med skolevegringsproblematikk. Likevel vil de erfaringene og opplevelsene informantene i mitt prosjekt beskriver, ikke kunne produsere resultater som kan generaliseres utover dette. Men resultatene kan, slik jeg ser det, fortsatt ha en form for relevans og overføringsverdi til liknende kontekster eller områder.

3.9 Etiske vurderinger

Prosjektet er meldt inn til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg 3). Jeg har i tillegg gjennom hele forskningsprosessen forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2016).

3.9.1 Fritt, informert og uttrykkelig samtykke

Fritt samtykke vil si at valget om å delta i forskningsprosjektet er av egen, fri vilje, uten at det er avgitt ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. Informert samtykke innebærer at forskeren har gitt tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i prosjektet, og uttrykkelig samtykke betyr at deltakerne har gitt klart uttrykk for at de er innforstått med hva det faktisk innebærer å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016).

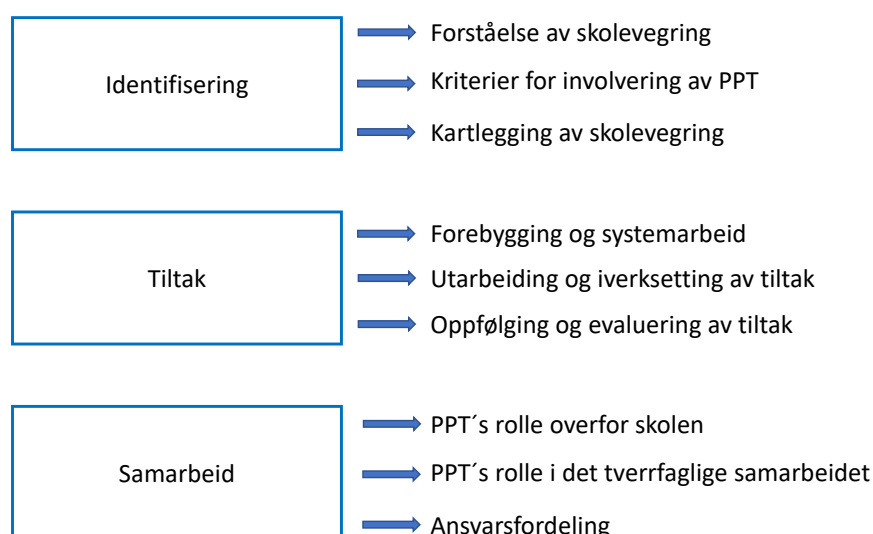
I tråd med NESH (2016) sine retningslinjer for fritt, informert og uttrykkelig samtykke, vedla jeg informasjonsskriv og samtykkeskjema i første e-post som ble sendt ut til ledelsen i de ulike PPT-kontorene. I informasjonsskrivet ble prosjektets formål og informasjon om hva spørsmålene i intervjuet ville handle om presentert. Det ble også presisert at deltakelse var frivillig, og at informantene når som helst kunne trekke sitt samtykke uten at det ville ha noen negative konsekvenser for dem (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg gjennomgikk i tillegg formålet med undersøkelsen, undersøkelsens forskningsspørsmål og informantenes rettigheter på nytt før jeg gikk i gang med selve intervjuet. Her husket jeg også på å påminne informantene om sin taushetsplikt, slik at det ikke ble nevnt taushetsbelagte opplysninger om enkeltsaker eller eventuelle tredjepersoner.

3.9.2 Konfidensialitet og anonymitet

Konfidensialitet innebærer at informasjon om personlige forhold ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere personen (NESH, 2016). For å sikre konfidensialitet, la jeg stor vekt på å anonymisere alle informantene i prosjektet (Thagaard, 2018). Det var kun jeg som hadde tilgang til lydopptaket fra intervjuene, og disse ble slettet like etter hver transkripsjon. Jeg beholdt transkripsjonene helt til forskningsprosjektets slutt, men sørget for at disse ikke inneholdt informasjon om personopplysninger eller stedsnavn som kunne føres tilbake til informantene. Dette ved at informantene også i transkripsjonene ble omtalt som informant A, B, C, D og E, og at alle intervjuene ble transkribert på bokmål. For å skille informantene fra hverandre, laget jeg en kode knyttet til hver av bokstavene som jeg sammen med transkripsjonene lagret på en passordbeskyttet Macbook. Etter prosjektets slutt, slettet jeg alt datamateriale og videre også all e-postkontakt mellom meg og informantene.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra studien og drøfte disse opp mot relevant teori og forskning. Strukturen i kapittelet utgjør slik en veksling mellom presentasjon av empiri og drøfting opp mot teori satt opp under de tre kategoriene som er utarbeidet. Hver hovedkategori består av tre tilhørende underkategorier, som fremstilles i figur 3.



Figur 3: Fremstilling av hoved- og underkategorier etter dataanalysen

Innenfor kategorien «identifisering», presenteres informantenes forståelse av skolevegring, kriterier for involvering av PPT i skolevegringssaker, og PPT's arbeid med kartlegging av skolevegring. Kategorien «tiltak» tar for seg PPT's systemrettede og forebyggende arbeid knyttet til skolevegring, utarbeiding og iverksetting av tiltak i individuelle saker, og oppfølging og evaluering av iverksatte tiltak. Kategorien «samarbeid» gjør rede for informantenes opplevelse av PPT's rolle overfor skolen og i det tverrfaglige samarbeidet, og refleksjoner rundt ansvarsfordeling i skolevegringssaker. De tre kategoriene med tilhørende underkategorier reflekterer og forsøker å besvare masteroppgavens tre forskningsspørsmål.

Studiens problemstilling:

«Hvordan arbeider PPT med å hjelpe elever som sliter med skolevegring?»

Studiens forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstås og identifiseres skolevegring av ansatte i PPT?*
2. *Hvilke tiltak og hvilken oppfølging tilbyr PPT i skolevegringssaker?*
3. *Hvilken rolle har PPT i samarbeidet med skole og øvrig tiltakssystem om hjelp til elever som sliter med skolevegring?*

For å tydeliggjøre informantenes stemme, presenteres en god del utsagn som direktesitater innenfor hver underkategori. Sitatene står i kursiv. Informantenes utsagn drøftes vekselvis opp mot litteraturen som er gjennomgått i kapittel 2.

4.1 Identifisering

4.1.1 Forståelse av skolevegring

Et av mine forskningsspørsmål handler om hvordan skolevegring forstås og identifiseres av ansatte i PPT. Jeg var interessert i å undersøke hvilken forståelse av skolevegringsbegrepet informantene la til grunn, og hvilke implikasjoner deres forståelse kunne ha for arbeid med skolevegringsproblematikk i praksis. Innledningsvis ble informantene derfor spurt om hva de legger i skolevegringsbegrepet, og videre om hvilket begrep de selv foretrekker å bruke.

Et sentralt funn fra intervjuene er at flere av informantene inkluderte beskrivelser av fravær i sin forståelse av skolevegring. Informant B formidlet det slik: *«Da er det noe mer enn bare sporadisk fravær. Da er det mer befestet, altså det er vanskelig å få barnet tilbake på skolen»*. Skolevegring ble her beskrevet som assosiert med etablert fravær i en slik grad at tilbakeføring blir vanskelig. Det indikerer alvorlig skolefravær med behov for målrettede tiltak på indikert nivå, sett i sammenheng med Kearney og Graczyk (2014) sin intervensjonsmodell. Informant B sin forståelse reflekterer videre det Broadwin (1932) i sin tid beskrev som konsistent og befestet fravær som følge skolevegring. Fravær ble også av informant E beskrevet i forbindelse med forståelse av skolevegringsbegrepet, men det ble her vektlagt variasjoner i mengde: *«Da tenker jeg på elever som for en eller annen grunn, ikke klarer å være på skolen, i alt fra enkelte timer til hele dager og lengre perioder»*. Som det fremgår av sitatene, ser informant E sin forståelse av fravær knyttet til skolevegring ut til å være noe mer utvidet enn den informant B beskrev. I forskningslitteraturen beskrives imidlertid begrepet som ytterligere utvidet, til også å omfatte elever som ikke nødvendigvis enda har utviklet fravær, men som opplever et så sterkt emosjonelt ubehag ved skoledeltakelse at det etter hvert vil kunne føre til at eleven uteblir fra skolen (Heyne m.fl., 2019). Dette poenget er i tråd med King og Bernsteins (2001) definisjon, som ser på skolevegring som assosiert med vanskeligheter knyttet til å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag. Det inkluderer ikke nødvendigvis etablert fravær. Likevel må det tas i betraktning at skolevegringsproblematikk som regel meldes opp til PPT i forbindelse med fravær, noe som gjør det naturlig at informantene forteller om fravær knyttet til sin forståelse av begrepet. Deres forståelse må ses i sammenheng med deres erfaringer knyttet til problematikken.

Informantene beskrev også årsaker i sine forståelser av begrepet. Et fellestrekk er at årsakene ble beskrevet som sammensatte og gjerne knyttet til ulike områder. Informant B fortalte: *«Det er en veldig sammensatt problematikk. Og vi ser jo at det er en god del angst, litt depresjon, lavt selvbilde. Mange ting»*. Informant A beskrev det slik:

«Dette er et område som, der vanskene skyldes veldig mange ulike årsaker (...) De vet ikke helt selv hvorfor det blir sånn, og da er man jo inne på angst og depresjoner og de tingene der, som ofte er vanskelig for disse barna å sette ord på».

Flere av informantene la vekt på at vanskene kan ha mange, ulike og sammensatte årsaker. Sitatene representerer slik et bredt perspektiv på årsaker til utvikling av skolevegring. Dette samsvarer med forskningslitteratur. Holden og Sällman (2010) fremhever i likhet med informantene at det er mer vanlig å unngå skolen av flere årsaker enn av én hovedårsak, og både Havik (2018) og Kearney og Graczyk (2014) peker på at skolevegring som vedvarer gjerne utvikler seg til å ha flere og mer sammensatte årsaker. Slik sa også informant B det: «*Det er ofte vanskelig å finne akkurat én årsak, da*». Informantene trakk imidlertid mer spesifikt frem individuelle faktorer som angst, depresjon og lavt selvbilde. Tilsvarende har en rekke forskere trukket linjer mellom skolevegring og angst, depresjon eller andre internaliserte eller emosjonelle problemer (Havik, 2018; Heyne m.fl., 2019; Ingul m.fl., 2019; King & Bernstein, 2011; Maynard m.fl., 2018). I og med at disse faktorene var de eneste informantene nevnte spesifikt, kan det tenkes at disse i større grad oppleves som fellesnevner relatert til informantenes erfaringer med skolevegringsproblematikk. Andre årsaker ser ut til å variere i større grad. Dette kom også til syne når informant E fortalte at vanskene som forårsaker skolevegringen kan opptre på ulike områder: «*(...) Og, på grunn av forskjellige vansker, enten som de opplever på skolen, inni seg selv, eller hjemme*». En rekke både individuelle, skolerelaterte og familierelaterte risikofaktorer til skolevegring trekkes dessuten frem i forskningsfeltet (Havik, 2018; Ingul, m.fl., 2019; Kearney, 2008a).

Et annet fremtredende poeng i forskningslitteraturen er at variasjoner i bruk av terminologi og definisjoner knyttet til skolefravær skaper utfordringer i forskningsfeltet (Heyne, m.fl., 2019; Kearney, 2008b; King & Bernstein, 2001). Informantene ble i den forbindelse spurt om hvilke begreper de foretrekker å bruke om skolefravær relatert til internaliserte vansker. Funnene viser likheter i tilnærminger til begrepsbruk. Informant C fortalte: «*Vi har lagt oss på problematisk skolefravær. Fordi vi vet jo ofte ikke om det psykisk betinget eller om det er somatisk (...)*». Informant C viste slik til et skille mellom fravær med bakgrunn i psykiske eller somatiske årsaker, men foretrakk likevel å benytte et overordnet begrep som rommer ulike fraværformer. Som informanten antydte i utsagnet, kan det være utfordrende å identifisere skolevegring dersom det foreligger somatiske symptomer, som også er et vanlig tegn på skolevegring (Havik, 2018). En noenlunde tilsvarende forståelse ble lagt til grunn av informant D: «*Vi bruker konsekvent begrepet alvorlig skolefravær eller skolefraværproblematikk, fordi min erfaring er at det alltid er sammensatte årsaker. Uavhengig av om det er en vegring i tillegg*». Utsagnet kan tolkes som at sammensatte årsaker i noen tilfeller gjør det vanskelig å identifisere én spesifikk fraværform. Informanten la imidlertid til at det overordnede begrepet også brukes dersom det er avdekket at det foreligger en vegring tilknyttet skolefraværet, og begrunnet dette slik: «*Hvis man bruker begrepet skolevegring, så opplever jeg at vi forenkler problematikken veldig. I tillegg så har det et sånt aspekt ved å skulle på et vis legge årsakene eller skylden på noe individuelt hos elevene*». Informanten la her vekt på at problematikken forenkles dersom man benytter skolevegringsbegrepet. En tolkning kan være at informanten ikke nødvendigvis opplever vegring som en hovedårsak til fravær, og at det derfor anses som mer gunstig å anvende et overordnet og nøytralt begrep. Informanten viste i tillegg til at skolevegringsbegrepet tillegger elevene individuelle årsaker. I forskningslitteraturen argumenteres det imidlertid for at begrepet skolevegring (school refusal) er en beskrivelse av atferd fremfor årsak til atferd (Thambirajah, m.fl., 2008). Thambirajah m.fl. (2008) poengterer i tillegg sterkt at begrepet ikke har som hensikt å tillegge fraværet eller vanskene individuelle årsaker, men at det kun refererer til emosjonelle vansker knyttet til skoledeltakelse, uavhengig av

årsak. Videre fortalte informant E: «*Det blir jo brukt, skolevegring, det blir jo absolutt brukt. Men, vi har landet på å bruke bekymringsfullt fravær*». Informant A fortalte at både skolevegring og alvorlig skolefravær anvendes ved vedkommende sitt PPT-kontor.

Som nevnt fremstår variasjonen i begrepsbruk utfordrende i relasjon til forskning. Det ser imidlertid ut til at denne variasjonen også har implikasjoner for begrepsbruk i praksis. Alle begreper og definisjoner om skolefravær har, som Havik (2018) peker på, både styrker, svakheter og konsekvenser for forståelse, identifisering, tiltak og samarbeid. De fleste av informantene i denne studien oppga at de hovedsakelig benytter ulike varianter av overordnede begreper som rommer ulike former for fravær om skolevegring. I tillegg beskrev informantene årsaker til skolevegring og skolefravær som i stor grad sammensatte og varierende. Det synes slik som at skolevegring ofte oppleves som en delårsak til skolefravær, noe som gjenspeiles i informantenes valg av begrepsbruk. I forskningsfeltet pekes hovedsakelig skolefravær ut som en konsekvens av skolevegring, selv om skolefravær i seg selv også kan utgjøre en risiko for utvikling av skolevegring (Thambirajah m.fl., 2008). I tillegg vektlegges differensiering av ulike fraværformer sterkt, da avdekking av fraværform har implikasjoner for både forståelse, identifisering og tiltaksarbeid (Kearney, 2008b; Heyne, m.fl., 2019). Informant C trakk frem denne utfordringen, og beskrev den slik:

«Jeg tenker at det er veldig viktig å rydde opp i begrepsbruken. Altså, hva er det vi snakker om, er det skulk, er det vegring, er det nekting. Jeg tror det hadde blitt mye mer ryddig hvis vi hadde klart å få til en sånn felles forståelse om hva dette her handler om, da. Men det tror jeg er vanskelig».

Sammensatte og varierende årsaker ser ut til å gjøre det vanskelig å kategorisere fravær, og det oppleves som at det derfor anses som mer gunstig å benytte et nøytralt og overordnet begrep som ikke inkluderer det informant D omtalte som et individuelt årsaksaspekt. De fleste informantene forstår likevel skolevegring som assosiert med internaliserte vansker som angst og depresjon, men dette reflekteres ikke like godt i valg av begrepsbruk. Bruk av overordnede begreper som alvorlig, problematisk eller bekymringsfullt skolefravær, kan ha implikasjoner for forståelse av skolevegring og for hva som skiller dette begrepet fra andre fraværformer og begreper, slik informant C kom inn på i siste sitat. Ved å anvende ulike variasjoner av skolefraværsmbegrepet om skolevegring, tillegges skolevegring etablert og alvorlig fravær. Flere av informantene beskrev i tillegg fravær som en identifiserende faktor knyttet til skolevegring, noe som ikke er helt forenelig med hvordan skolevegring defineres og beskrives i forskningslitteraturen (Heyne, m.fl., 2019; King & Bernstein, 2001).

4.1.2 Kriterier for involvering av PPT

I relasjon til PPT's arbeid med identifisering av skolevegring, var jeg interessert i å undersøke om det lå noen kriterier til grunn for henvisning til PPT i disse sakene. Informantene ble derfor spurt om på hvilket tidspunkt det vil være aktuelt å henvise elever med skolevegringsproblematikk til PPT. Informant D var den eneste av informantene som trakk frem at det forelå noen spesifikke kriterier for involvering:

«(...) Enten ugyldig fravær, uansett årsak, eller gyldig fravær i 10 dager eller mer over en gitt periode. Sånn at hvis de kriteriene oppfylles, så skal skolen ta kontakt med foresatte og snakke med eleven selv. Og dersom det gir grunn til ytterligere bekymring, så skal det ikke gå mer enn tre uker før skolen tar kontakt med PP-tjenesten».

Ifølge Kearney (2008a) kan fravær anses som alvorlig dersom eleven er borte fra skolen i minst 25% av total skoletid i minst to uker, og/eller har et fravær på minst 10 dager i løpet av en 15-ukers skoleperiode. I tråd med disse kriteriene, fremgår det av informant D sitt utsagn at tiltak og involvering av PPT iverksettes så snart fraværet nærmer seg et alvorlig nivå. Det fremgår videre at skolen skal agere først, noe også informant E beskrev: *«Det vi har sagt i veilederen er at PPT bør eller skal koples på når skolen har satt inn tiltak under tilpasset opplæring, og eleven har behov for tiltak som er større enn det de kan tilby (...)*». Ifølge Kearney og Graczyk (2014) bør støtteinstanser hentes inn når fravær og vansker er nådd behov for tiltak på det selekterte nivået i intervensjonsmodellen. Det kan tolkes som at PPT bør koples på når behovet for tiltak overstiger det som kan ivaretas innenfor det ordinære opplæringstilbudet, og samsvarer med det informant E la frem. I opplæringslovens (1998) §5-4, står det også hjemlet at skolen, i det Holst-Jæger (2018) refererer til som førhenviseingsfasen, skal ha vurdert og eventuelt prøvd ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet i forkant av henvisning til PPT. Informant B la i likhet med informant E vekt på dette i sin beskrivelse:

«Så snart det virkelig begynner å gå utover både det sosiale og faglige, så tenker jeg at da er det greit at det meldes opp til PPT (...) Men før det, så har vi fått inn gode rutiner på hvordan vi griper an gryende skolevegring. Og når vi ser at tiltak der ikke fører frem, så meldes det til PPT, formelt».

Informantenes utsagn viser til at PPT hovedsakelig har en reaktiv rolle overfor skolen i forbindelse med skolevegringsproblematikk. Skolen skal agere først, og PPT koples først på når behovet for tiltak overstiger det skolen kan tilby. Dette ses ved behovet for sakkyndig tilråding til spesialundervisning i saker som for eksempel omfatter fagvansker, og er slik vanlig praksis i den spesialpedagogiske tiltakskjeden (Holst-Jæger, 2018). Likevel fremgår det av informant B sitt utsagn, at PPT gjerne uformelt griper inn ved gryende skolevegring. Informanten forklarte videre at dette skjer gjennom veiledning og rådgivning på skolenivå. I førhenviseingsfasen kan skolen gjennom slike drøftingsmøter ta opp bekymringsfulle saker med PPT anonymt før det kan bli aktuelt å henvise saken formelt (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette kan ses i sammenheng med tidlig identifiseringsarbeid på det universelle nivået i Kearney og Graczyk (2014) sin intervensjonsmodell. Når tiltak på det universelle nivået ikke fører frem, kan det meldes formelt til PPT for iverksetting av tiltak på det selekterte nivået. Informant C uttrykte imidlertid at PPT ønsker å komme på banen før det er behov for selekterte tiltak:

«Det PPT ønsker, det er jo å komme tidlig inn. Gjerne før det egentlig er et problem (...) Det har jo vært litt sånn rigid system det der vet du med at, et barn eller en elev skal henvises formelt inn i vårt system før vi kan agere, men det er ikke et sånn system som vi nødvendigvis ser nytten av i sånne saker, da».

Av informant C sitt utsagn kommer det frem et ønske om å kunne gripe inn før skolevegringen har rukket å utvikle seg til å bli et problem. Utsagnet kan tolkes som at den reaktive rollen ikke oppleves som å ha like stor nytteverdi i skolevegringssaker som det den kanskje har i andre saker. Dette uttryktes også av informant E: *«Vi håper jo på en måte å bli involvert på et tidlig stadium».* I enkeltsaker er som nevnt vanlig praksis at det henvises til PPT når tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet ikke gir ønsket effekt. Dette samsvarer med informantenes beskrivelser av PPT's formelle involvering først etter at fravær er etablert og saken er henvist. Det ser ut til at PPT hovedsakelig koples på når skolevegringen nærmer seg et alvorlig nivå. Skolevegring som manifesterer seg som fravær, vil imidlertid ha en tendens til å utvikle seg raskt dersom

det ikke gripes inn på et tidlig nok tidspunkt (Thambirajah m.fl., 2008). Dette tar både Bredesen og Kvilhaug (2017) og Ingul (2005) opp når de skriver at det kan være viktig at PPT blir involvert allerede ved de første tegn til skolevegring, for å redusere sjansen for at vanskene utvikler seg og blir kroniske. Dette reflekterer også sterkt informant C sitt ønske om en mer proaktiv rolle i disse sakene, som videre fortalte:

«Ofte så har det tatt lang tid, eleven har vært veldig mye borte før PPT kommer inn, som igjen gjør at det er, for da har det på en måte fått lov å gå en stund, og da opplever jeg at det er vanskeligere å få snudd den, ehm, dårlige trenden. Så kanskje det at PPT tar litt sent inn, at det ofte har gått for langt».

Informantens utsagn viser til at PPT ofte kommer inn på et tidspunkt hvor skolevegringen har rukket å manifestere seg som alvorlig fravær som har vedvart over tid. Dette kan ses i sammenheng med behov for tiltak på det indikerte nivået i Kearney og Graczyk (2014) sin intervensjonsmodell. I Meld. St.6 (2019-2020), s. 57) skrives det at regjeringen vil presisere i barnehageloven (2005) og i opplæringsloven (1998) at PPT skal arbeide med tidlig innsats. Funn i denne kategorien viser imidlertid at PPT hovedsakelig involveres i skolevegringssaker når fravær har nådd et bekymringsfullt nivå. Likevel tok noen av informantene opp et ønske om å bli involvert på et tidligere tidspunkt, da det ses på som vanskeligere å få reversert skolevegring som har fått rom til å utvikle seg over tid. Den reaktive rollen beskrives som ikke å ha like stor nytteverdi i fraværssaker som det den kanskje har i saker som omfatter andre typer vansker, noe som kan ses i sammenheng med det Kearney og Graczyk (2014) beskriver som en «wait to fail approach» relatert til skolefravær.

4.1.3 Kartlegging av skolevegring

Arbeid med identifisering av skolevegring handler i stor grad om kartlegging. En stor og viktig del av arbeidet med å kunne iverksette tiltak for å hjelpe elever som sliter med skolevegring, er nettopp kartleggingsfasen. Som informant C sa det: *«Det å kartlegge godt er viktig. Fordi at når vi har klart å beskrive, eller kartlagt og beskrevet saken godt, så er det også lettere å sette inn gode tiltak».* Jeg var interessert i å undersøke hvilke deler av kartleggingen PPT var involvert i og ansvarlig for, og også hvilke implikasjoner kartleggingen ville ha for den senere utarbeidingen av tiltak.

Informantene la vekt på ulike aspekter da de ble spurt om hvordan PPT arbeider med kartlegging av skolevegring. Likevel viser funnene en felles enighet i at kartleggingen burde ha som hensikt å finne årsaker eller opprettholdende faktorer slik at tiltakene best mulig kan tilpasses elevens situasjon. Flere av informantene pekte også på at kartleggingen burde omfatte både individuelle, familierelaterte og skolerelaterte faktorer. Informant A fortalte i første omgang om kartlegging av fravær: *«Det vi først og fremst kartlegger er jo fraværet. Altså, er det noe mønster i fraværet. Men det har gjerne skolen allerede gjort».* Ifølge Havik (2018) kan mønster i fraværet for eksempel gjelde økt fravær på bestemte dager eller i bestemte timer. Å avdekke et fraværsmønster vil gi informasjon om årsaker til eller faktorer som opprettholder fraværet og skolevegringen. Det forutsetter imidlertid at skolene er gode på å registrere både gyldig og ugyldig fravær, noe som også virker forebyggende ved at fravær som ikke er dokumentert raskt kan tas tak i og følges opp. I tillegg la informanten vekt på at en av PPT's oppgaver er å kartlegge læringsutbyttet: *«Det er jo også gjerne en faglig kartlegging. Vi må kartlegge hvor er du, hvor mye har du tapt, for ofte så har de her ungene vært borte en stund».* Den faglige kartleggingen vil være viktig for å ivareta elevens rett og plikt til opplæring etter opplæringslovens (1998) §2-1. Dette kom til syne ved at informanten la vekt på at

disse elevene gjerne har vært borte en stund, og har kanskje derfor også mistet store deler av opplæringen. En faglig kartlegging kan videre bidra til å finne årsaker dersom det avdekkes at eleven har fag- eller lærevansker, som både vektlegges som en risikofaktor for utvikling av skolevegring (Kearney, 2008a), og som en mulig delårsak til skolefravær (Holden & Sällman, 2010). Dette ble også trukket frem av informant B: *«Det kan være greit å ta en sånn evnekartlegging for å se på sterke og kanskje svake sider»*.

Ved siden av den faglige kartleggingen, beskrev informantene også kartlegging av andre individuelle faktorer. Informant C trakk blant annet frem selvrapporteringskjemaet «Beck Youth» for utredning og vurdering av psykiske vansker: *«Det er jo en sånn, selvrapportering da, i forhold til selvbilde og angst og depresjon, og sinne»*. Videre forklarte informanten at dette verktøyet ble brukt for å avdekke fraværersform: *«Den bruker vi jo en del for å få kartlagt om, ja er det skolevegring eller angst, eller er det unnvikelse av andre årsaker (...)»*. I sitatet blir det tydelig fremhevet et årsaksaspekt ved at skolevegring eller angstrelatert fravær differensieres fra andre årsaker til fravær. Det ble imidlertid også nevnt at kartleggingsverktøyet vurderer andre emosjonelle komponenter, som selvbilde og depresjon, som i litteraturen også anses som assosiert med skolevegringsbegrepet (Kearney, 2008a). Informant D nevnte også bruk av kartlegging relatert til angst: *«Vi har en egen intern prosedyre, hvor vi på en måte har listet opp aktuelle standardiserte skjema som kan brukes, for eksempel relatert til å kartlegge hvorvidt det er angst og sånn»*. Informant A beskrev også at PPT utover å utføre en faglig kartlegging, gjerne bistår med vurdering av psykiske vansker, men poengterte at dette aller helst gjøres av BUP:

«I de sakene der BUP er inne, så tenker vi jo at det kanskje er BUP som skal gjøre det mer enn oss. Men hvis ikke de er i posisjon, så prøver vi jo da å forstå situasjonen ut fra de opplysningene vi har og får».

I og med at skolevegring er nært forbundet med internaliserte eller emosjonelle problemer som angst og depresjon, vil det være naturlig å undersøke om fraværet kan ha sammenheng med slike vansker. Ifølge Holden og Sällman (2010) er ikke skolevegring i seg selv noen diagnose, men gjerne et tegn på at det kan foreligge en psykiatrisk diagnose som fraværet inngår i. Dersom fraværet kan forbindes med en angst- eller depresjonslidelse, vil dette både ha implikasjoner for hvilke støtteinstanser som bør involveres og for hvilke tiltak som kan iverksettes. Informant A poengterte i sitt utsagn at vurdering av psykiske vansker burde gjøres av BUP i de sakene hvor de er involvert. Informant D presenterte et noe liknende perspektiv: *«Vi kartlegger bredt, alt. Men vi må jo også vurdere om det for eksempel er behov for at spesialisthelsetjenesten går inn og bidrar»*. Informantenes utsagn ser ut til å skille seg fra hverandre ved at ansvaret for vurdering av psykiske vansker plasseres litt ulikt på tvers av instanser. Det fremgår imidlertid av begge informantenes utsagn at den første henvisningen går til PPT, som gjerne henviser videre. Det kan imidlertid virke som at det hos informant D er vanlig praksis å kartlegge psykiske vansker i tillegg til å vurdere om det er behov for å hente inn støtteinstanser, mens informant A hevdet at denne vurderingen i utgangspunktet burde gjøres av BUP.

Tre av informantene viste videre til bruk av kartleggingsverktøyet SRAS-R. Informant C presiserte imidlertid at dette verktøyet var mest foretrukket ved vurdering av vansker hos yngre elever:

«Og så er det denne her SRAS-R da, den er det jo mange som bruker. Og det er jo også en vurdering av hva som kan være opprettholdende faktorer. Men jeg har funnet ut at den passer kanskje best for barneskoleelevene, for de minste».

SRAS-R ble utviklet for vurdering av årsaker til elevmotivert fravær (se delkapittel 2.3.1). Kearney (2008b) kategoriserer de to første funksjonene i modellen som relatert til å unngå negative forsterkninger, mens de to siste funksjonene handler om å oppnå positive forsterkninger. Kearney (2006) poengterer likevel at funksjonene kan overlape. Informantenes bruk av SRAS-R, tyder slik på kartlegging for å differensiere mellom ulike fraværstyper. Verktøyet kan videre anses som å vurdere både individuelle og miljøorienterte faktorer. Dersom eleven hører til en av de to første funksjonene, kan en i tillegg til å avdekke individuelle årsaker i form av angst eller andre internaliserte vansker, få indikasjoner på om det er aspekter ved læringsmiljøet som forsterker eller opprettholder fraværet. De to siste funksjonene kan også gi informasjon om opprettholdende eller forsterkende funksjoner i elevens hjemmemiljø. Som informant C beskrev, poengterer også Kearney (2008b) at verktøyet kan være spesielt nyttig for å avdekke skolevegring hos yngre elever tilhørende første funksjon, da yngre elever gjerne har vansker med å identifisere årsaken til ubehaget som oppstår. Slik beskrev også informant A det: *«Så er det jo mange som sier «jeg vet ikke». De vet ikke helt selv hvorfor».* I slike tilfeller kan bruk av kartleggingsverktøy være gunstig.

I tillegg til kartlegging av individuelle faktorer og årsaker, la alle informantene vekt på at en del av kartleggingsprosessen gjerne er å vurdere læringsmiljøet. Informant C forklarte:

«Vi må også se på om det er skolemiljøet som eleven er i, fordi vi vet jo at det kan ligge fryktelig mange ulike grunner i det psykososiale da. Som, altså, det kan jo være fravær av voksne, utrygt læringsmiljø, mobbing, uro (...)».

Dette ble også fremlagt av informant E: *«Om det rett og slett er læringsmiljøet eller om det er mangel på relasjon til læreren, sant»*, mens informant A sa: *«Det handler om læringsmiljø, klasseledelse, relasjonsbygging, inkludering på skolene. De faktorene som vi vet forsterker ønsket om å holde seg borte».* Havik (2018) skriver at forskningen på skolevegring i større grad har vektlagt individuelle og familiære risikofaktorer enn faktorer i skolemiljøet. Flere forskere har imidlertid pekt på at faktorer som dårlig relasjon til lærer, utrygt læringsmiljø, mobbing, dårlig klasseledelse og fravær av lærere er risikofaktorer som anses som å kunne øke sannsynligheten for at en elev utvikler skolevegring (Havik, m.fl., 2015; Havik, 2018; Ingul, m.fl., 2019; Kearney, 2008a). Gjennom sitatene om vurdering av skolerelaterte faktorer, kommer det igjen til syne at informantene har et bredt perspektiv på mulige årsaker til skolevegring. Det oppleves som at årsakene kan tillegges miljøorienterte faktorer i like stor grad som individuelle, noe som også ble fremhevet ved at noen av informantene i tillegg trakk frem vurdering av hjemmesituasjon. Informant A beskrev: *«Det er jo også en kartlegging av hjemmesituasjon, altså hvordan har eleven det ellers. Har det noen venner, er det greit i familien eller er det sykdom eller andre ting som gjør at det kan være vanskelig».* I forskningslitteraturen trekkes flere familierelaterte faktorer frem som risikofaktorer. Blant annet anses foreldre med psykiske lidelser eller annen sykdom som å kunne påvirke sannsynligheten for at en elev utvikler skolevegring (Ingul, m.fl., 2019; Kearney 2008a; King & Bernstein, 2001). Risikofaktorer på miljøorientert nivå nevnt i forskningslitteraturen er slik i tråd med de faktorene informantene nevner, og reflekterer som nevnt at informantene i stor grad har en bred forståelse av årsaker til skolevegring.

Generelt ser det ut til at alle informantene vektlegger kartlegging av både individuelle, familierelaterte og skolerelaterte faktorer. Informant D beskrev det slik: «*Dette med å ha et ganske bredt perspektiv, og sikre at vi på en måte har vurdert læringsforutsetninger, utbytte av skolen, sosialt, trivsel, hjemmesituasjon, legging, morgenrutiner, sånn at vi går inn ganske bredt og kartlegger*». Informanten utdypet videre: «*At vi ikke når vi kommer inn har fått beskjed om at her er det helt sikkert angst eller vegring eller mobbing, at vi ikke hopper på et spor, men at vi i alle saker går bredt ut*». Informant E la på en annen side vekt på å ta utgangspunkt i og bygge på det skolen og foreldrene har prøvd i forkant: «*Først og fremst kartlegge hvilke tiltak som er prøvd, hva som fungerer, og så begynne med en forsiktig tilnærming til hvordan vi kan bygge opp mestring hos eleven*». Det synes som at informantene har to litt ulike perspektiver på kartleggingsfasen. På den ene siden kartlegger PPT alle aspekter, tilsynelatende uavhengig av hva som er blitt undersøkt og prøvd i forkant, selv om dette også trolig tas med i vurderingen. På den andre siden tar PPT's kartlegging utgangspunkt i skolen og foreldrenes undersøkelser og utprøvede tiltak. Å kartlegge grundig for å individualisere tiltak beskrives som viktig i forskningslitteraturen, særlig med hensyn til at skolevegringsgruppen er heterogen og at tiltak må tilpasses deretter for å ha effekt (Kearney & Graczyk, 2014). Når informant D forteller at PPT kartlegger bredt og forsøker å unngå å hoppe på et spor, oppleves det som at informanten presenterer en slik grundig tilnærming til kartleggingsprosessen. En slik tilnærming vil kunne være viktig dersom årsaker kan spores tilbake til faktorer som ikke er blitt undersøkt på skolenivå, for eksempel dersom det foreligger årsaker i læringsmiljøet. På en annen side, poengterer Holden og Sällman (2010) at tiltak bør iverksettes tidlig, og hevder at det bør være mulig å kartlegge for å avdekke de viktigste årsakene til fraværet relativt tidlig i løpet. Videre skrives det at det kan være lurt å gå rett på sak med tiltak, på tross av at alle bakenforliggende årsaker ikke enda er avdekket, for å hindre at vanskene forverrer seg i takt med en langvarig kartlegging. En slik tilnærming ble også beskrevet av informant C: «*Det er jo ikke sånn at man nødvendigvis skal forstå i hjel en sak før man setter i gang tiltak*». Dette kan ses i sammenheng med prinsippet om tidlig innsats slik det beskrives i Meld. St.6 (2019-2021), s. 12), hvor det legges vekt på at tiltak skal settes i gang umiddelbart når vansker avdekkes. Utsagnene synes slik å representere et slags motsetningsforhold mellom å være tidlig ute med å iverksette tiltak, og å foreta en grundig kartlegging for å avdekke viktige årsaker – to tilnærminger som begge tillegges betydning i forskningsfeltet.

4.2 Tiltak

4.2.1 Forebygging og systemarbeid

PPT's todelte mandat innebærer at tjenesten skal arbeide både individ- og systemrettet (Opplæringslova, 1998, §5-6). Denne masteroppgaven fokuserer primært på tiltak og oppfølging på individnivå. Jeg ønsket likevel også å undersøke hvordan PPT bidrar til forebyggingen av skolevegringsproblematikk på systemnivå, da dette har en indirekte innvirkning på masteroppgavens problemstilling. Funnene viser at alle de aktuelle PPT-kontorene i relativt stor grad arbeider systemrettet i relasjon til skolefraværs- og skolevegringsproblematikk. Særlig ble veiledning og kompetanseheving rettet mot skolene tillagt mye fokus i intervjuene.

Alle PPT-kontorene hadde for det første utarbeidet kommunale veiledere for skolefravær rettet mot skolene. Informant A fortalte at deres veileder både har en teoridel og en handlingsdel: «*Alt ifra hvordan registrerer man fravær, hvem er det man snakker med*

underveis og så videre. Og det er den veilederen vi prøver å få til å fungere i skolene». Som informant A kom inn på her, er det en forutsetning at skolene tar disse veilederne i bruk for at de skal gi ønsket effekt. Denne utfordringen kom også frem ved at tre av informantene fortalte at de opplevde noen av skolene som for dårlige til å registrere fravær. Mangel på registrert fravær synes både å skape utfordringer knyttet til PPT´s involvering i kartleggingsprosessen, men har også implikasjoner for om fraværet fanges opp på et tidlig nok tidspunkt (Havik, 2018). Dette reflekterer videre informantenes fokus på å arbeide med kompetanseheving ute i skolene. Som informant A sa det: *«Vi tenker jo at det viktigste vi kan gjøre, er jo faktisk å jobbe forebyggende, altså jobbe med kompetanseheving også langt nede i barneskolen, slik at de kan være tidlig nok ute med å se faresignaler».* Sitatet er i stor grad forenelig med forskningslitteratur (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014; Thambirajah, m.fl., 2008). Jo tidligere faresignaler og vansker identifiseres, jo lettere vil det være å få snudd en negativ utvikling. Etersom at øvrige funn viser at PPT primært involveres når vanskene har utviklet seg til et mer alvorlig nivå som inkluderer skolefravær, kan informantens utsagn tolkes som at skolene må bli bedre på å identifisere vansker på et tidlig tidspunkt. Når informanten beskriver forebygging og kompetanseheving som det viktigste PPT kan gjøre, oppleves det som at dette bør være et satsningsområde for å forhindre at saker som involverer skolevegringsproblematikk får rom til å utvikle seg. Informant E beskrev betydningen av kompetanseheving slik:

«Vi prøver så godt vi kan å ruste skolen til å mestre å stå i disse sakene da. Og heve deres kompetanse til å klare det. Jo høyere kompetanse skolen har, jo lettere er det å stå i denne typen sak, og jo lettere blir det med tid».

Informant E la her vekt på å ruste skolene til å stå i sakene. Det kan se ut til at informanten refererer til saker der vansker har fått rom til å utvikle seg, og at heving av kompetanse også må rettes mot skolens evne til å håndtere slike saker over tid. Et sentralt funn fra intervjuene er dessuten at flere informanter sterkt vektla skolen og lærernes rolle som sentral da disse har tetteste relasjon til både elever og foreldre. Informant A sa: *«Det er skolen som er nødt til å være den som har hånden på hele tiden, og den som sørger for at det er kontakt».* Informant E sitt utsagn kan i en slik sammenheng ses på som en representasjon av PPT´s rolle som veiledende i forhold til å kunne gjøre skolen i stand til å håndtere skolevegringsproblematikk over tid, da skolen i all hovedsak er den aktøren som er grunnleggende nærest eleven. Både positive lærer-elev-relasjoner og et godt skole-hjem-samarbeid pekes i forskningslitteraturen på som beskyttende faktorer mot utvikling av skolevegring (Havik, 2018; Ingul m.fl., 2019).

Flere av informantene trakk også frem PPT´s deltakelse i ressursteam på skolene som et forebyggende tiltak. Informant D fortalte: *«Da treffes en sammensetning av tverrfaglige fagpersoner fra skolen, sammen med helsesykepleier, PP-tjeneste og innimellom barneverntjeneste. Og det drøftes saker på anonymt grunnlag, saker som har fått samtykke til å drøftes i ressursteam».* Holst-Jæger (2018) refererer til PPT´s deltakelse i slike drøftingsmøter som en form for systemrettet arbeid som finner sted i førhenvissningsfasen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Informant B fortalte: *«Da tas det opp bekymringsfulle saker med elever, så der foregår det mye tidlig veiledning og rådgivning».* Informant D sa: *«Vi kan gi råd og veiledning til tiltak før det utvikler seg til å bli et alvorlig fravær. Uten at det er henvist».* Gjennom deltakelse i ressursteam ser det slik ut til at PPT-kontorene bidrar til både forebygging, kompetanseheving og tidlig identifisering og intervensjon ved skolefraværsvansker. I likhet med informant D, beskrev informant A også drøfting i ressursteam som et slags forstadium før henvisning til PPT: *«Etter at sakene har vært drøftet i ressursteam, og man ikke kommer noen vei,*

så blir de henvist til oss». Drøfting i ressursteam kan som nevnt tidligere ses i sammenheng med tiltak på universelt nivå i intervensjonsmodellen til Kearney og Graczyk (2014). Når disse ikke fører frem og det er behov for tiltak på det selekterte nivået, kan saken formelt henvises til PPT for utarbeiding og iverksetting av tiltak utover det som kan tilbys innenfor det ordinære opplæringsstilbudet.

4.2.2 Utarbeiding og iverksetting av tiltak

Et av studiens forskningsspørsmål undersøker hvilke tiltak PPT iverksetter i relasjon til skolevegringsproblematikk. Jeg ønsket både å finne ut hvordan utarbeidingen av tiltak foregår, hvilke tiltak som kan være aktuelle å iverksette, og hvorfor. Det mest sentrale funnet fra intervjuene er at informantene la stor vekt på betydningen av å starte forsiktig, og deretter gradvis øke intensiteten på tiltakene i takt med elevens fremgang.

I første omgang ble informantene spurt om hvordan det avgjøres hvilke tiltak som kan iverksettes i en skolevegringssak. Alle informantene svarte at dette avgjøres i et samarbeid. Informant A fortalte: *«Det avgjøres jo i et samarbeid med foreldrene, skolen, og oss»*. Noen av informantene la i tillegg til at andre støtteinstanser gjerne støtter opp under arbeidet med å utarbeide tiltak dersom de allerede er involvert i saken. I hovedsak ser det imidlertid ut til at utarbeiding av tiltak skjer i et samarbeid mellom skole, hjem og PPT, slik informant C beskrev det: *«Tiltakene er nok en sånn, de utarbeides på en måte etter foreldrene sine ønsker om tiltak, skolene sine ønsker om tiltak og PPT sin tilråddning»*. Flere av informantene fremhevet dette samarbeidet som essensielt for å lykkes med tiltaksarbeidet. Informant D sa det slik: *«Vi er liksom veldig opptatte av at løsningen finnes i samarbeidet»*, mens informant B fortalte: *«Vi er nødt til å samarbeide fordi det er veldig viktig at tiltakene er realistiske, gjennomførbare for barnet»*. Ut fra siste sitat fremgår det at skole og foreldres perspektiv er sentrale i tiltaksarbeidet, da det er disse som kjenner barnet best og som sammen med barnet i størst grad kan vurdere om tiltakene vil være gjennomførbare. Tiltak etter sakkyndig vurdering skal også ifølge opplæringslovens (1998) §5-4, så langt det er mulig utformes i samarbeid med både eleven og foreldre til eleven.

Informant D fortalte videre om at utformingen av tiltak baseres på fraværets årsak: *«Det er veldig avhengig av årsak, ikke sant, et tiltak som har gitt effekt i én sak ville kanskje ikke hatt god effekt i en annen sak»*. Dette beskrev også informant E, som la vekt på at tiltakene utformes som et resultat av kartleggingen: *«Tiltakene kommer jo veldig an på hva som gjør at eleven har det vanskelig, sant, hva kartleggingen viser når det gjelder grunn til fraværet, om det er angst, sosioemosjonelle ting, om det er familietilstander, om det er læringsmiljøet (...)*». Kearney og Graczyk (2014) poengterer i likhet med informantene av tiltak må individualiseres grunnet skolevegringsgruppens heterogenitet, og at det bør tas utgangspunkt i hvilke årsaker som er avdekket gjennom kartleggingen. Dette bunner i at ulike årsaker til fravær vil kreve ulike tiltak, slik informant D beskrev det. Informant E la videre vekt på at skolefraværsproblematikk i noen tilfeller kan føres tilbake til årsaker på systemnivå, og forklarte:

«Om vi kommer frem til at denne eleven føler seg utrygg på grunn av faktorer i elevgruppen, så går vi til verks med systemsak i klassen, og kartlegger hele klassen og undersøker hvordan sosiogrammet ser ut (...) Og ser på hvordan vi kan få det til at flere elever føler seg trygge i klassen».

Funn fra kategorien «kartlegging av skolevegring» viser til at flere informanter legger vekt på at årsaker til skolevegring i noen tilfeller kan føres tilbake til faktorer i

læringsmiljøet. Risikofaktorer i læringsmiljøet har god støtte i forskningslitteratur (Havik, 2018; Hendron & Kearney, 2016; Ingul, m.fl., 2019; Kearney 2008a). I tillegg viser funn fra kategorien «forebygging og systemarbeid» at PPT i stor grad arbeider systemrettet med kompetanseheving rettet mot skolene. Av informant E sitt utsagn her fremgår det at enkeltsaker også kan føre til at det iverksettes systemrettede tiltak på klasse- eller skolenivå, dersom vanskene kan spores tilbake til faktorer i læringsmiljøet som også har implikasjoner for hvordan andre elever trives.

Likevel var det individrettede tiltak som ble tillagt størst vekt i intervjuene. Et sentralt funn er som nevnt at informantene fremhevet betydningen av å starte iverksetting av tiltak forsiktig, for så å gradvis øke intensiteten i takt med elevens fremgang. Informant A beskrev det slik: *«En av de tingene vi repeterer her er jo sakte progresjon. Altså, ikke øk intensiteten etter at du har lyktes litt. La det gå litt tid, skap trygghet»*. Informant E forklarte det på en liknende måte:

«Ikke presse ungen til å gå for fort frem. Dette her er elever som vil, men ikke klarer, og da er det veldig viktig å lytte til hva eleven kjenner på at de kan, og legge til rette for at de kan det, og så sakte, men sikkert bygge videre på det».

Informant A la vekt på å skape trygghet ved å la det gå litt tid mellom hvert tegn til fremgang. Dette beskrev også informant E, som videre fremhevet betydningen av å lytte til hva eleven kjenner at han eller hun kan klare, og bruke det som et utgangspunkt for hvordan tiltakene kan gjennomføres og utvides. Informant B presenterte et liknende utgangspunkt, men presiserte at det også måtte legges til rette for opptrapping: *«Så skal man starte veldig forsiktig da. Men så må man ha en plan på opptrapping, i takt med hvordan eleven utvikler seg»*. I likhet med det informantene fortalte, vektlegger Havik (2018) både sakte progresjon og utarbeiding av en opptrappingsplan i sin bok. Informant B fortalte videre: *«Det er jo skolen som er frisk-faktoren, vet du. Og så, de vil jo så gjerne, men så makter de ikke, å komme da, når de er fulle av angst og panikk»*. Når informantene omtaler skolen som frisk-faktoren for elever med skolevegring som sliter med angst, kan det virke som at det refereres til eksponering for skolemiljøet. Kearney og Graczyk (2014) legger blant andre forskere stor vekt på at eksponeringen for skolemiljøet må skje gradvis, men presiserer at målsettingen med tiltakene må være å sørge for å stabilisere elevens skoledeltakelse. Som informant C beskrev det:

«Jeg har veldig troen på å ikke sette i gang ti tiltak, men prøve og så ta to, tre tiltak på veldig lavt nivå. For eksempel med tilbakeføring, ikke nødvendigvis starte på skolen, men utenfor hjemmet en plass. Vi er nødt til å lytte til elevene, og ikke være så redde for å gjøre ting som ikke nødvendigvis eksponerer de så mye for det de er redd for, men vi må på en måte ta ting steg for steg».

Slik informantene fremhevet, må det finnes og tas utgangspunkt i en balanse mellom eksponering for skolemiljøet og sakte progresjon. Tiltakene må tilpasses og økes i takt med den enkelte elevs behov og fremgang, men må som Kearney og Graczyk (2014) skriver, ha skoledeltakelse som et overordnet mål. Informant A presiserte i tråd med dette: *«Poenget med dette arbeidet er jo faktisk å få dem til å møte på skolen»*.

Informant C ga videre noen eksempler på individrettede tiltak som kan iverksettes i startfasen: *«Vi leter etter tiltak som, korte ned dagene, møte bare en eller to ganger i uken, kanskje ha undervisning en annen plass»*. Tiltakene som ble beskrevet av informant C gikk igjen hos alle informantene. Informant A fortalte: *«Vi har jo en del erfaring på at man faktisk kanskje begynner, ikke rett i klasserommet, men en annen*

plass, i en mindre gruppe, og så videre». Informant B sa: *«Det er det som går igjen, at de får halve dager, eller noen timer, får et eget rom, ja».* I tillegg nevnte flere av informantene praktiske tiltak som å bli møtt av en lærer eller en assistent på parkeringsplassen, at elevene kommer litt senere eller tidligere enn de andre elevene og at det blir gitt informasjon til elever og lærere på klassenivå. Informant D la videre til:

«At elevene selv får noen hjelpesetninger som de kan øve seg på hvis noen spør «hvorfor har du vært borte», synes jeg ofte er noe vi trenger å være gjennom uansett. Fordi, selv om vi har alle andre tiltak på plass, så er det jo nettopp den terskelen å skulle gå inn i det klasserommet eller treffe de menneskene eller svare på de spørsmålene som blir det vanskeligste for disse barna».

Sitatet viser til at det i tillegg til de rent praktiske tiltakene, også må legges til rette for at eleven skal kunne mestre den sosiale terskelen ved tilbakeføring. Som vi vet fra forskning, vil ubehaget og frykten for å returnere til skolen forsterkes i takt med fraværets varighet (Thambirajah m.fl., 2008). I forskningslitteraturen vektlegges dessuten tiltak som kognitiv restrukturering og sosial ferdighetstrening på lik linje med praktiske og logistikkbaserte tiltak for å fremme og stabilisere elevens skoledeltakelse (Kearney & Graczyk, 2014). Informantene trakk imidlertid hovedsakelig frem praktiske tiltak. Samlet sett ser det likevel ut til å være store likheter mellom PPT-kontorene i hvilke tiltak som iverksettes i disse sakene. Dersom skolevegringen kan føres tilbake til faktorer i læringsmiljøet som utgjør en risiko for at flere elever mistrives, kan systemrettede tiltak iverksettes på klassenivå. Når det gjelder individrettede tiltak, var alle informantene tydelige på at disse må iverksettes over tid for å ha god effekt, og flere av informantene vektla at det må lyttes til elevene og at tiltakene må reflektere og økes i takt med det elevene selv tenker at de kan klare.

4.2.3 Oppfølging og evaluering av tiltak

I tillegg til å undersøke arbeid med utarbeiding og iverksetting av tiltak, var jeg også interessert i hvordan oppfølgingen av disse sakene foregår fra PPT sin side. Informantene ble derfor i første omgang spurt hvor lenge PPT er involvert i og følger en skolevegringssak. Funnene viser noen små variasjoner i når PPT avslutter arbeidet, men det ser ut til at dette hovedsakelig skjer så snart den sakkyndige vurderingen er utarbeidet og skolen kommuniserer at de ikke lenger har behov for bistand. Informant C forklarte det slik: *«Ofte så blir jo saker avsluttet når den sakkyndige er ferdig. Og mange saker blir avsluttet når skolen, hvis skolen kommuniserer at de har kontroll, så står jo ikke PPT utenfor og banker på døren».* Informant E uttrykte følgende:

«Akkurat når det gjelder PPT, så er vi inne veldig sterkt i starten (...) Altså, når det ser ut som skolen har fått på plass riktige personer, trygge relasjoner, og eleven begynner å vise at de kommer og mestrer mer og foreldrene kjenner seg tryggere, og sakkyndig vurdering er utarbeidet, så trekker PPT seg sakte tilbake, da, men er tilgjengelig ved behov».

Som det fremgår av sitatene, ser det ut til at PPT i hovedsak trekker seg ut av saken når sakkyndig vurdering er utarbeidet, kombinert med at skolen kommuniserer at de har kontroll. Slik fremstår også PPT's rolle av lovverket slik Utdanningsdirektoratet (2017) beskriver tjenestens oppgaver. Informant E la vekt på at PPT er sterkt inne i starten og bistår med kartlegging og vurdering i forkant av utarbeidelsen av den sakkyndige vurderingen. Det kan virke som at det er dette som er PPT's hovedoppgave i disse sakene. Informant B fremla i likhet med de to øvrige informantene følgende: *«Jeg har*

ikke en sånn veldig aktiv rolle når de først er kartlagt og henvist til riktig instans». Informant A omtalte denne vanlige saksgangen som en svakhet knyttet til disse sakene: «*Dette er en av svakhetene. Altså vi vet jo at man her trenger å følge opp. Det er en veldig, ja vanskelig situasjon».* Informanten utdypet videre:

«Vi vet at det er stor forskjell på disse sakene og lese- og skrivevanskesaker der vi kanskje har foreslått noen tiltak som vi vet at kommer til å fungere. Her er det jo ofte snakk om å prøve ut ting, og jobbe over tid for å klare å se noe».

Det synes som at informanten refererer til at utarbeiding av sakkyndige vurderinger i saker som omfatter fagrelaterte vansker oftere innebærer tiltak som i mindre grad krever tett oppfølging fra eksterne instanser. Informanten antydte at det i skolevegringssaker oftere settes i gang tiltak som må prøves ut og følges opp over tid. Dette ser ikke ut til å være helt i tråd med at PPT trekker seg ut etter at den sakkyndige vurderingen er utarbeidet. Også informant B la vekt på dette, som sa: «*Det er det som er litt dumt med PPT, vi blir litt perifere».* I Meld. St.6 (2019-2020), s. 57) legger regjeringen til grunn at PPT bør arbeide tettere på elevene for å bedre arbeidet med å følge opp elever som etter sakkyndig vurdering har vedtak om spesialundervisning, og videre at PPT slik kan bidra til å vurdere kvaliteten på tiltakene og foreslå justeringer. I skolevegringssaker fremgår det av informantenes uttalelser at en slik oppfølgingspraksis ville være gunstig, da disse sakene i stor grad krever at tiltak og fremgang følges opp over tid. Det ser likevel ikke ut til at dette helt reflekterer den faktiske praksisen i forhold til oppfølging.

På en annen side trakk flere av informantene frem at PPT gjerne bistår i evaluering av tiltakene som er iverksatt. Informant D fortalte følgende: «*PP-tjenesten deltar alltid på evaluering. Sånn at hvis tiltakene lykkes, så kan man jo bestemme seg for at man skal treffes igjen tre uker senere for å evaluere, være sikker på at det fortsatt lykkes».* Informant C beskrev det slik: «*Evaluere er kjempeviktig. Det er jo en sånn ting som kanskje, lett bare forsvinner liksom, når den sakkyndige er skrevet. Men evaluere og se hvordan det har gått er kjempeviktig».* Informant D fortalte at PPT alltid deltar på evaluering. Det fremgår imidlertid av informant C sitt utsagn at evaluering ikke alltid følges opp av PPT, men informanten presiserte likevel at dette er viktig. Ifølge Holst-Jæger (2018) er det vanlig praksis at skolene kaller inn PPT til evaluering av en årsrapport som vurderer elevens utvikling. Det kan imidlertid virke som at det er en litt ulik praksis knyttet til hvorvidt PPT deltar på evaluering på tvers av de aktuelle kontorene.

Funnene i denne underkategorien viser til at PPT er sterkest inne i det Holst-Jæger (2018) omtaler som sakkyndighetsfasen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden. Informantene forklarte at PPT avslutter arbeidet når den sakkyndige vurderingen er ferdig utarbeidet, kombinert med at skolen kommuniserer at de har kontroll. Dette ble av to av informantene omtalt som en svakhet, da skolevegringssaker som involverer fravær i stor grad krever at det følges opp over tid. Flere av informantene trakk på en annen side frem at PPT gjerne deltar på evaluering av tiltak når de ble spurt om PPT's oppfølging. Det fremstår likevel som at PPT's deltakelse i evalueringsfasen er litt varierende. PPT's rolle i oppfølgingsfasen ser, som informant B beskrev det, dermed ut til å være litt perifer eller variabel. Det kan virke som at PPT fungerer mer som en støttefunksjon overfor skolen enn som en aktiv part i oppfølgingen etter at sakkyndig vurdering er utarbeidet.

4.3 Samarbeid

4.3.1 PPT's rolle overfor skolen

Vogt (2018) omtaler PPT som skolens viktigste samarbeidspartner. Et av mine forskningsspørsmål undersøker i den forbindelse hvilken rolle PPT opplever at de har i samarbeidet med skolen relatert til skolevegringsproblematikk. Funnene viser at informantene opplever PPT's rolle som både veiledende og koordinerende. Informant C forklarte det slik: *«Jeg opplever at vi har en veiledende rolle, at vi er en veiledende instans som de kan sparre med og som de kan komme med sin bekymring til, og som vi kan bringe videre»*. Informanten forklarte at PPT både veileder skolen og koordinerer samarbeid med andre instanser dersom behovet tilsier det: *«Vi kan være en linje mellom instanser»*.

Funn fra intervjuene viser videre at informantene stort sett er fornøyde med sin rolle overfor skolen. Informantene uttrykte i tillegg at de fra skolen opplever en gjensidig tilfredshet. Informant D forklarte det slik: *«Min opplevelse i dag er at skolene har veldig stor tillit til, at når de tar kontakt med PPT, så får de en part som bidrar til å jobbe sammen om å finne gode løsninger»*. Informanten la videre til: *«Vi som PP-tjeneste må vise at det er verdt å ta kontakt med oss på individnivå. At vi passer oss for å være en sånn passiv medspiller som bare også er bekymret, liksom»*. I utsagnene viste informanten til at PPT aktivt involverer seg i saken når de blir koplet på, og det ble lagt stor vekt på å unngå å fremstå som en «passiv medspiller». Informant E beskrev et liknende poeng, og la det frem slik: *«Jeg vil si at vi føler på et felles ansvar, i hvert fall i den tiden vi er inne i saken. At vi er veldig opptatte av at skolen ikke skal føle på at de står i saken alene»*. I tråd med funn fra øvrige kategorier, fremgår det av sitatene at PPT hovedsakelig har en reaktiv rolle overfor skolen når det kommer til enkeltsaker. Denne rollen ser imidlertid ut til å fungere godt i saker hvor vansker har nådd et nivå som krever PPT's formelle involvering. Informantene trakk videre frem at PPT hovedsakelig bistår med kartlegging og utarbeiding av sakkyndige vurderinger i enkeltsaker, men også med forebyggende tiltak som kompetanseheving og utarbeiding av kommunale veiledere for skolefravær rettet mot skolene på systemnivå.

Et annet noe uventet, men fremtredende funn var at samtlige av informantene presenterte PPT's rolle som koordinerende i forhold til å etablere et godt skole-hjem-samarbeid. Informant C presiserte: *«Tiltakene kan nesten umulig gjennomføres hvis det ikke er dialog mellom skole og hjem»*. Dialogen mellom skole og hjem ble fremhevet av flere informanter, som alle la vekt på at PPT gjerne innleder samarbeidet ved å bistå i etableringen av et tillitsforhold og et godt samarbeid mellom skole og hjem, i forkant av selve tiltaksarbeidet. Informant A beskrev det slik: *«Ofte i disse sakene så er den første tingen å gjøre, å prøve å fikse på den relasjonen som er mellom foreldrene og skolen, for den er gjerne ødelagt. Eller, rett og slett at begge parter er like fortvilte»*. I likhet med det informant C beskrev, la informant A vekt på at relasjonen mellom skole og foreldre må være på plass i forkant av arbeidet med å utarbeide tiltak. Dette beskrev også informant E: *«Tillitsfullt samarbeid mellom skole og hjem er pri én. Hvis vi får til et raskt og godt tillitsfylt samarbeid mellom skolen og foreldrene helt fra starten, så kommer det mye lenger»*. Begrensninger i samarbeidet mellom skole og hjem trekkes også i forskningslitteraturen frem som en risikofaktor knyttet til skolevegring (Havik, m.fl., 2014; Ingul m.fl., 2019). Informant D beskrev denne utfordringen litt mer utdypende:

«I alvorlige skolefraværssaker så blir det veldig ofte, ehm, raskt fronter. Det vil si, fortvilte skoler blir raskt frustrerte over foreldre som ikke får til sin oppgave, eller

fortvilte foreldre blir ganske frustrerte over skolen. Og den rollen vi har er helt klart for å være med på å bidra til at man nettopp ikke tenker at det er én enkelt løsning som ligger hos én av partene».

Når informanten forteller om skoler som blir frustrerte over foreldre som ikke får til sin oppgave, kan dette muligens knyttes til opplæringsplikten ved foreldre eller foresattes ansvar for å påse at barnet får den opplæringen det har plikt og rett til (Opplæringslova, 1998, §2-1). På en annen side er det etter opplæringslovens (1998) kapittel 9A, skolens ansvar å sørge for at elevene har et trygt og godt læringsmiljø. Det kan virke som at manglende forståelse for den andre partens posisjon bidrar til å skape utfordringer i samarbeidet. Informant E utdypet det slik:

«Det er jo foreldrene som står i disse sakene først og lengst, sant, og det tar ofte lang tid før skolen egentlig legger merke til, hvor vanskelig det er for eleven å være på skolen. At foreldrene har jo en kamp hver bidige morgen, for å få barnet sitt på skolen, og så når barnet først begynner å være borte, det er da skolen begynner å legge merke til det».

Informantenes utsagn synes å formidle at PPT ofte får en slags meklerrolle helt i inngangen til saken. Informant E la vekt på at foreldrene gjerne har stått i saken lengst, og at dette ikke nødvendigvis alltid fremstår like tydelig for skolene. I informant E sitt utsagn skiller det slik mellom skolevegring og fravær, og det indikeres at skolevegringen kan ha vedvart og vært synlig for foreldrene i en god stund før den har befestet seg som fravær og slik blitt synlig for skolen. I likhet med det informanten fortalte, fant Havik m.fl. (2014) i sin studie at foreldre til barn med skolevegring ofte opplever at skolene mangler kunnskap om problematikken. Som Havik (2018) skriver, er det i tillegg viktig at skolen forsøker å unngå at foreldre opplever at de blir tildelt skylden for at skolevegringen har utviklet seg. Informantenes utsagn kan i en slik sammenheng tolkes som at det ofte foreligger en uoverensstemmelse i partenes forståelse av elevens skolevegring som kan by på utfordringer. Av intervjuene oppleves det som at de to partene gjerne har snakket sammen og forsøkt å løse saken over tid uten å lykkes før saken har nådd et nivå som tilsier at PPT bør involveres. Det kan virke som at PPT gjerne innleder samarbeidet ved å etablere et tillitsforhold mellom skole og foreldre, og videre koordinerer og initierer samarbeid med øvrige støtteinstanser etter behov. Funnene viser for øvrig at PPT opplever sin egen rolle overfor skolene som både veiledende og koordinerende, og at informantene i tillegg opplever en gjensidig tilfredshet fra skolene.

4.3.2 PPT's rolle i det tverrfaglige samarbeidet

I alvorlige skolevegringssaker vil det ofte være behov for involvering av flere eksterne støtteinstanser (Havik, 2018). Jeg var derfor interessert i å undersøke PPT's opplevde rolle i et slikt samarbeid. Informantene ble først spurt om hvilke eksterne instanser det kan være aktuelt å samarbeide med i skolevegringssaker. Av intervjuene fremgår det at hvilke instanser som involveres er sterkt avhengig av sakens karakter. Likevel gikk spesielt BUP og barneverntjeneste igjen som nevnte samarbeidspartnere utover skolen og skolehelsetjenesten. Informant E oppsummerte det slik: *«Vi samarbeider med alle som er involvert i denne eleven sin sak, på en måte».*

Et sentralt funn er at flere av informantene beskrev PPT's rolle i det tverrfaglige samarbeidet som koordinerende. Informant D fortalte: *«Vi arbeider også koordinerende i forhold til å vurdere om det er andre instanser som bør inn og hva som skal til i samarbeidet for at vi skal lykkes da».* Informanten omtalte den koordinerende rollen med

hensyn til både innhenting av instanser og delegering innad i samarbeidet. Informant A la frem et liknende perspektiv: «*I disse sakene er det første vi sjekker, hvem er ellers inne, og hvem bør vi kontakte*», mens Informant E fortalte: «*Altså vi ser jo, PPT sin rolle som noen som kan på en måte få til et bredere samarbeid da*».

Videre ble informantene spurt om hvordan samarbeidet med de ulike instansene opplevdes. Funnene viser til en enighet rundt at tverrfaglig samarbeid om skolevegringssaker på et generelt nivå fungerer godt. Litt sprikende er det imidlertid omkring hvilke av instansene som oppleves som mer eller mindre utfordrende å samarbeide med. Informant B la det frem slik: «*Veldig bra når vi først samarbeider. Men, den store frustrasjonen min, er at instansene ikke har nok tid å sette av i enkeltsakene. Det opplever jeg som vanskelig, at det ikke er noen som kan jobbe litt tettere på*». Informanten forklarte videre: «*Det blir for lenge mellom hver behandling i BUP, og det blir for lenge mellom hvert hjemmebesøk. Barnevernet er jo helt sprengt på kapasitet de og. Og tiden går jo*». Informanten uttrykte en frustrasjon over at instansene som involveres ikke har nok tid å sette av i sakene, og at det derfor går for lang tid mellom hvert tiltak som tilbys av både BUP og barneverntjenesten. Informant E trakk frem en liknende utfordring knyttet til BUP og tidsbegrensninger:

«Generelt sett så er samarbeidet veldig bra. De som kanskje av ulike grunner er vanskeligere å få til et tett samarbeid med, er nok BUP (...) Jeg tenker at, på grunn av deres begrensninger, i hva de skal utføre og gjøre, og tidsbegrensninger, så er det nok kanskje de som har kortest tid og minst mulighet til å bistå i et tett samarbeid».

Prioriteringsveilederen for psykisk helsevern for barn og unge gir ikke skolevegringsproblematikk rett til nødvendig helsehjelp i BUP, med mindre skolevegringen kan knyttes til definerte underliggende problemer (Helsedirektoratet, 2015). I en slik sammenheng vil begrensningene informant B og E nevnte gjerne føre til at BUP sentrerer sin del av samarbeidet rundt ansvar for behandling av psykiske utfordringer som inngår i skolevegringen. Informant D la vekt på dette: «*Dersom det er angst inne i bildet, så er prioriteringsveilederen klar på at BUP kan bistå med behandling og veiledning i forhold til det da*». Informanten trakk imidlertid også frem: «*De tjeneste som har ganske klare retningslinjer for hva de skal og ikke skal bidra med, foregår samarbeidet ganske ryddig for seg*». Informanten fremhevet i motsetning til både informant B og E at instanser som BUP, med klare retningslinjer for hva de skal foreta seg, er lettere å samarbeide med enn instanser med mer definerbare roller: «*Sånn som barneverntjenesten, som i likhet med PP-tjenesten er en tjeneste hvor man på en måte kan tolke litt oppdraget, så er det vanskeligere*». De tre informantene presenterte slik litt ulike utfordringer knyttet til det tverrfaglige samarbeidet. Informant D uttrykte utfordringer i samarbeid med instanser som har mer uklare roller, og presiserte at samarbeidet blir mer ryddig når instanser med klare retningslinjer er involvert. Informant E og B omtalte tvert imot disse retningslinjene som utfordrende ved delegering av ansvarsområder. Informant B beskrev i tillegg en frustrasjon knyttet til begrensninger i tid og ressurser hos både barneverntjenesten og BUP. Videre formulerte informantene at dette også gjaldt for PPT:

«Ingen som er aktive nok i den prosessen med å få barnet ut av hjemmet og tilbake på skolen. Vi gjør så godt vi kan, og det lykkes jo i noen saker, men langt fra alle. Det er mange barn som sitter hjemme. Og det er sørgelig».

Et noe liknende poeng ble trukket frem av informant A:

«Vi mangler det tiltaket der det faktisk er noen som har en sånn funksjon, som kan gjøre nettopp det, jobbe med å få en relasjon, jobbe med disse familiene over tid, ha et godt samarbeid med skolen, sånn at vi kan få de tilbake».

Begge sitatene ser ut til å ta for seg samme problematikk. Informantene uttrykte at tid og ressurser skaper begrensninger i hvor tett og direkte de ulike instansene kan bistå i arbeidet med å få elevene tilbake på skolen. Det kan virke som at informantene savner en instans som arbeider tettere på elevene. Informant B beskrev det slik: *«At det kunne vært noen som fulgte opp barnet og foreldrene, geleidet barnet på skolen, kanskje var der sammen med det i noen timer».* I tillegg pekte flere informanter på at PPT hovedsakelig veileder skolen, og at det i liten grad jobbes tett sammen med elev og foreldre. Dette ble begrunnet med at skolen er eleven og foreldrenes nærmeste aktør. Informant A sa det slik: *«Vi tenker at den relasjonen må bygges nærmest mulig. Altså skolen bør bygge den relasjonen med familiene og disse elevene».* Likevel ble mangelen på en ekstern instans som kan arbeide tettere på både skole, eleven og foreldrene fremhevet av flere, her av informant A: *«Det blir litt sånn, veldig mye ressurser som brukes, uten at vi helt lykkes med det vi skal gjøre. Det er litt rart når vi diskuterer det i fora, fordi vi vet jo hva tiltaket er. Men det mangler».* I St. Meld. 6 (2019-2020), s. 57 fremheves det som nevnt at PPT bør arbeide tettere på både skolen og elevene for å bedre muligheten til å følge opp elever med vedtak om spesialundervisning over tid. Ut ifra det informantene fortalte i intervjuene, virker det derimot som at PPT hovedsakelig veileder skolene i arbeidet med skolevegringsproblematikk. Informant A sa det slik: *«Vi skal jo først og fremst gi råd til skolene, og det gjør vi. Men vi jobber lite tett med disse familiene og elevene, egentlig»*, mens informant B fortalte: *«Det blir ikke tett nok på. Det er veldig bra det som gjøres, men det blir for lite av det (...)».*

Funnene viser at PPT på et generelt nivå opplever at det tverrfaglige samarbeidet fungerer godt. Informantene fortalte at PPT har en koordinerende rolle i forhold til å vurdere hvilke instanser som bør hentes inn og i delegering av ansvarsområder. Det virker videre som at informantene har litt ulike opplevelser av hvilke instanser som anses som mer eller mindre utfordrende å samarbeide med. Et sentralt funn er likevel at noen av informantene opplever at de involverte instansene ikke har nok tid og muligheter til å arbeide tett opp mot elevene og foreldrene i disse sakene. PPT's rolle ble igjen omtalt som veiledende overfor skolen, og flere informanter vektla i den forbindelse at skolen må være den aktøren som arbeider tettest på elevene og deres foreldre. Det ble likevel klart at noen av informantene i tillegg savner en ekstern instans som arbeider tettere på både hjem og skole.

4.3.3 Ansvarsfordeling

I relasjon til PPT's rolle i samarbeidet om å hjelpe elever som sliter med skolevegring, var jeg interessert i å få frem informantenes refleksjoner rundt ansvarsfordeling i disse sakene. Et sentralt funn her er at flere av informantene plasserte hovedansvaret på skolen. Informant C forklarte det slik: *«Det er skolen som har opplæringsansvaret, skolen som ligger under opplæringsloven. Den som må sette i gang og trekke i tråder for at ting skal skje, det er jo skolen».* Det kan virke som at informanten for det første refererer til blant annet elevens rett og plikt til opplæring etter opplæringslovens (1998) §2-1. Videre kan det tenkes at informanten refererer til at skolen har en sentral rolle i å fange opp vansker, slik Thambirajah m.fl. (2008) legger vekt på, og at skolen har ansvaret for å henvende seg til PPT dersom det ikke skjer fremgang på tross av utprøvede tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringslova, 1998, §5-4). Informant D la i likhet med informant C vekt på at skolen ligger under opplæringsloven, men

presiserte i tillegg at det også foreligger et foreldreansvar: «*At barnet har det trygt og godt på skolen er skolens ansvar, og å sikre at eleven har forutsetninger som tilsier at de skal komme seg på skolen er et foreldreansvar*». Det kan se ut som at det her refereres til skolens ansvar i relasjon til retten til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-2), og foreldreansvar i relasjon til opplæringsplikten (Opplæringslova, 1998, §2-1). Videre plasserte også informant A og E hovedansvaret på skolen, men begrunnet dette med at skolen er den aktøren som er tettest på eleven. Informant E sa det slik:

«Det er nok skolen som til syvende og sist har tyngden av ansvaret egentlig. Det er jo de som står i saken i lengden, tenker jeg, at det er de som har eleven i det daglige, og som har tettest dialog med både eleven og foreldrene».

Informanten vektla i tillegg til at skolen har den tetteste dialogen med elev og foreldre, at skolen også er den aktøren som står i saken i lengden. Dette kan ses i sammenheng med tidligere funn knyttet til PPT´s involvering og oppfølging i skolevegringssaker. Disse viser at skolen i hovedsak henvender seg formelt til PPT dersom vansker overstiger det som kan ivaretas innenfor det ordinære tilbudet, og at PPT ofte trekker seg ut så snart den sakkyndige vurderingen er skrevet eller når skolen kommuniserer at de har kontroll. Informanten la også vekt på relasjonsaspektet, i likhet med informant A, som sa: «*Jeg opplever at det er skolen som har hovedansvaret. Jeg tenker at vi må bygge de trygge relasjonene så nært som mulig, ikke med en tjeneste man møter av og til, i noen møter*». Thambirajah m.fl. (2008) fremhever i likhet med informantene betydningen av å bygge trygge voksenrelasjoner i skolen. Øvrige funn viser imidlertid at noen av informantene savner at en av instansene utenfor skolen arbeider tettere på både skole, foreldre og elever. Sett i forhold til dette, fremgår det likevel av siste sitat at informanten ikke opplever at dette bør være PPT. Informant A forklarte videre:

«Disse foreldrene er jo ofte fortvilte og ønsker at vi skal være de som kommer hjem og som hjelper dem til skolen og følger dem opp. Og det kan jo hende at det ville være fornuftig, men det ligger ikke til vårt mandat, egentlig».

PPT´s mandat er regulert i opplæringslovens (1998) §5-6. Av lovverket fremgår det av det individrettede arbeidet at PPT skal utarbeide sakkyndige vurderinger der loven krever det. Når informanten presiserer at oppfølging på hjemmenivå ikke ligger til PPT´s mandat, kan det fremstå i tråd med lovverket. En diskusjon er imidlertid hvorvidt hjemmebesøk i skolevegringssaker ligger til noen av instansenes mandat. Informant A presiserte videre at et ansvar burde legges på BUP: «*Skolen først, så tenker jeg selvfølgelig BUP. En god del av det som er bakgrunnen for skolevegring, skyldes ting som BUP har kompetanse på utover det vi har*». Som nevnt tidligere gir Prioriteringsveilederen for psykisk helsevern for barn og unge skolevegring rett til helsehjelp dersom skolevegringen kan forbindes med andre definerte individuelle forhold (Helsedirektoratet, 2015). Skolevegring i seg selv gis slik ikke rett til behandling i BUP. Dersom individuelle forhold likevel fører til at BUP involveres, vil deres arbeid bestå i diagnostisering, behandling, tiltak for tilbakeføring og samarbeid med skole og øvrige instanser (Helsedirektoratet, 2015). Øvrige funn viser imidlertid at BUP på grunn av oppdrags- og tidsbegrensninger ikke alltid har muligheter til å bistå like tett i et samarbeid om skolevegringsproblematikk. Av informant A sitt utsagn fremgår det at BUP bør tillegges et ansvar for behandling av årsaker til skolevegring, men også i likhet med informant C, D og E at hovedansvaret bør ligge på skolen. PPT ble imidlertid tillagt hovedansvaret av informant B: «*Jeg ville jo sagt at det er PPT egentlig. Selv om vi ikke er tett på personlig med barnet, så er det vi som er tettest på for å veilede lærerne til å*

gjøre en god jobb rundt dem». Til forskjell fra øvrige informanter, vektla informanten PPT´s veiledende rolle overfor skolen i ansvarsfordelingen. Det ble fremhevet at PPT er aktøren som arbeider tettest på skolen og lærerne for å sørge for tilrettelegging av læringsmiljøet og for god kontakt mellom skole og hjem, samt for koordinering av det tverrfaglige samarbeidet. Amundsen (2019) skriver i tråd med dette at det bør gis hovedansvar til en av støtteinstansene i det tverrfaglige samarbeidet om skolevegring, og presiserer at dette bør være PPT.

Det synes som at opplevelsen av ansvarsfordeling mellom informantene er litt uklar. De fleste av informantene la hovedansvaret på skolen, hvorav noen refererte til opplæringsloven (1998), mens andre fremhevet betydningen av å bygge trygge relasjoner nærest mulig. Dette kan imidlertid ses i sammenheng, da opplæringslovens (1998) §9A-2 presiserer retten til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det handler i stor grad om å bygge trygge relasjoner på skolenivå. Videre ble både foreldre, BUP og PPT nevnt som aktører med et hovedansvar. Det fremstår slik uklart rundt hvorvidt ansvarsområder avklares tydelig nok i det tverrfaglige samarbeidet. Informant B beskrev i tråd med dette ansvarsfordelingen slik: *«Det er nå bare sånn at det er ingen som har hovedansvaret i skolevegringssaker. Foreldrene er pliktige til å få barnet på skolen, og det er jo skoleplikt, men det fungerer jo ikke sånn i virkeligheten».* Informanten forklarte videre:

«Det er det som gjør det litt tungt å jobbe med sånne saker, synes jeg. Det blir for svakt rundt. Det er ikke nok hjelp. Og det er ikke avklart skikkelig, det er ikke avklart at en har ansvaret liksom».

5 Avslutning

5.1 Oppsummering av hovedfunn

I denne masteroppgaven har jeg gjennom å undersøke tre forskningsspørsmål forsøkt å svare på den overordnede problemstillingen: «*Hvordan arbeider PPT med å hjelpe elever som sliter med skolevegring?*». Oppsummeringen av undersøkelsens hovedfunn struktureres under de tre forskningsspørsmålene som er utarbeidet, hvor sentrale funn fra kategoriene i kapittel 4 trinnvis går gjennom.

Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstås og identifiseres skolevegring av ansatte i PPT?

Funn i underkategorien «forståelse av skolevegring» viser til en enighet mellom informantene rundt at årsaker til skolevegring som regel er sammensatte, dog ofte assosiert med internaliserte vansker som angst og depresjon. Flere av informantene la i den forbindelse vekt på at årsaker ofte er vanskelige å identifisere, noe som reflekteres i at samtlige av informantene foretrekker å benytte ulike variasjoner av skolefraværsbegrepet om skolevegring. Det blir også gjennom denne begrepsbruken tydelig at flere av informantene assosierer skolevegringsproblematikk med etablert fravær. Denne forståelsen er derimot ikke helt i tråd med gjeldende forskningslitteratur – både med sikte på at skolevegring ikke nødvendigvis må ha nådd et nivå som innebærer etablert fravær, men også knyttet til betydningen av å differensiere mellom ulike fraværstyper for forståelse, identifisering og intervensjon (Heyne, m.fl., 2019). Når skolevegringen har utviklet seg til å innebære fravær, vil graden av alvor i saken være høynet, noe som også gjør det vanskeligere å reversere vanskene (Kearney & Graczyk, 2014).

I underkategorien «kriterier for involvering av PPT» er et sentralt funn at PPT ofte ikke involveres formelt før vansker er nådd et nivå som ikke lenger kan ivaretas ved tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet. Dette tyder på at PPT hovedsakelig har en reaktiv tilnærming til skolevegringsproblematikk i enkeltsaker. Tre av informantene uttrykte i intervjuene et ønske om å kunne komme på banen på et tidligere tidspunkt, med bakgrunn i at skolevegring som vedvarer oftere er vanskeligere å få snudd. Betydningen av tidlig intervensjon i saker som involverer fravær har også god støtte i forskningslitteratur (Kearney & Graczyk, 2014; Thambirajah, m.fl., 2008). Det synes imidlertid som at PPT i enkelte tilfeller involveres noe for sent sett opp mot dette.

Underkategorien «kartlegging av skolevegring» viser variasjoner i hva som vektlegges i kartleggingsfasen. En av informantene pekte på betydningen av å kartlegge grundig som essensielt for å kunne sette inn adekvate tiltak, mens andre i større grad vektla betydningen av å iverksette tiltak tidlig for å unngå at vansker får rom til å utvikle seg. Grundig kartlegging omtales i forskningslitteraturen som viktig for å individualisere tiltak (Kearney & Graczyk, 2014). I tillegg fremheves tidlig intervensjon for å unngå det Kearney og Graczyk (2014) refererer til som en «wait to fail approach». I St. Meld.6 (2019-2020), s. 12) omtales tidlig innsats som umiddelbar iverksetting av tiltak når vansker avdekkes. Holden og Sällman (2010) fremhever i tråd med dette at kartleggingsfasen ikke må gå på bekostning av tidlig intervensjon, og hevder at det bør være mulig å iverksette tiltak tidlig på tross av at alle bakenforliggende årsaker ikke

enda er avdekket. Informantenes utsagn ser slik ut til å representere to litt ulike perspektiver på kartleggingsfasen, som begge synes å ha betydning for hvorvidt man lykkes. Samlet sett ser det videre ut til at informantene er enige om at kartleggingen må omfatte både individuelle faktorer og faktorer på skole- og hjemmenivå, noe som igjen reflekterer at informantene har et bredt syn på mulige årsaker til skolevegringsproblematikk.

Forskningsspørsmål 2: Hvilke tiltak og hvilken oppfølging tilbyr PPT i skolevegringssaker?

I underkategorien «forebygging og systemarbeid» viser funnene at PPT i relativt stor grad vektlegger forebyggende arbeid på systemnivå. Dette kom for det første frem ved at alle informantene hadde utarbeidet kommunale veiledere for skolefravær rettet mot skolene i de gjeldende kommunene. I tillegg vektla informantene betydningen av å arbeide med kompetanseheving slik at skoler kan være tidlig nok ute med å se faresignaler og avdekke vansker på et tidlig tidspunkt. Dette ble blant annet gjort gjennom deltakelse i ressursteam. Det synes slik som at de aktuelle PPT-kontorene bidrar til den universelle forebyggingen av skolevegring og skolefravær gjennom veiledning og rådgivning på systemnivå, noe som kan ses i sammenheng med tiltak på universelt nivå i Kearney og Graczyk (2014) sin intervensjonsmodell.

Funn i underkategorien «utarbeiding og iverksetting av tiltak» viser til en felles forståelse mellom informantene rundt at iverksetting av individrettede tiltak må starte forsiktig og at opptrapping må skje gradvis og i takt med hvordan eleven utvikler seg. Det ble videre presisert at tiltakene måtte ha skoledeltakelse som et overordnet mål, slik Kearney og Graczyk (2014) fremhever. Informantene vektla i størst grad praktiske og individrettede tiltak i form av tilrettelegging av læringsmiljøet og av elevenes skolehverdag, men det ble også nevnt iverksetting av systemrettede tiltak dersom skolevegringen kunne føres tilbake til faktorer i læringsmiljøet som også hadde implikasjoner for andre elevers trivsel. Videre ble det i tråd med lovverket (Opplæringslova, 1998, §5-4) lagt vekt på at utformingen av tiltak må skje i et samarbeid mellom skole, foreldre og eleven, med hensyn til vurdering av om tiltakene vil være realistiske og gjennomførbare.

Et sentralt funn i underkategorien «oppfølging og evaluering av tiltak» er at PPT ofte avslutter arbeidet eller reduserer engasjementet etter at sakkyndig vurdering er utarbeidet og det synes som at skolen kan ta over ansvaret. PPT's reaktive rolle ble her fremhevet ved at informantene fortalte at de ikke har en like aktiv rolle i oppfølgingsfasen som i kartleggingsfasen og i forarbeidet til den sakkyndige tilrådingen. To av informantene trakk frem at denne saksgangen ikke nødvendigvis reflekterer behovet for oppfølging i disse sakene, da skolevegringssaker som involverer fravær krever at det følges opp tett og over tid. Dette gjelder særlig dersom vanskene er så alvorlige at de nærmer seg behov for tiltak på indikert nivå (Kearney & Graczyk, 2014). I St. Meld.6 (2019-2020), s. 57) tillegges PPT et ansvar for å arbeide tettere på både skolen og elevene og for å følge opp elever med vedtak om spesialundervisning. Funnene tyder imidlertid på at tjenesten fungerer mer som en støttefunksjon overfor skolen enn som en aktiv part i oppfølgingen etter at sakkyndig vurdering er utarbeidet.

Forskningsspørsmål 3: Hvilken rolle har PPT i samarbeid med skole og øvrig tiltakssystem om hjelp til elever som sliter med skolevegring?

Underkategorien «PPT's rolle overfor skolen» viser at informantene stort sett er fornøyde med sin rolle overfor skolen. Denne rollen ble beskrevet som veiledende på både individ- og systemnivå. Det ble trukket frem at PPT hovedsakelig bistår med kartlegging og

utarbeiding av sakkyndige vurderinger i enkeltsaker, og med forebyggende tiltak på systemnivå (Opplæringslova, 1998, §5-6). Videre ble det trukket frem at PPT bistår i arbeidet med å koordinere samarbeid mellom hjem og skole, men også i innhenting av andre eksterne støtteinstanser ved behov.

Funn i underkategorien «PPT´s rolle i det tverrfaglige samarbeidet» viser i likhet med funn fra øvrige kategorier at PPT arbeider koordinerende i forhold til innhenting av andre eksterne instanser, men også relatert til delegering av ansvarsområder innad i samarbeidet. Noen av informantene trakk frem at de av ulike grunner opplever noen av instansene som mer utfordrende å samarbeide med enn andre. Et fellestrekk er at informantene begrunnet disse utfordringene med de ulike instansenes tids- og ressursbegrensninger. Flere av informantene la derfor vekt på behovet for en instans som arbeider tettere på både skole og foreldre enn det som er tilfellet i dagens praksis. Tett oppfølging av eksterne instanser i skolevegringsaker tillegges dessuten stor vekt i forskningsfeltet (Kearney & Graczyk, 2014).

I underkategorien «ansvarsfordeling» er et sentralt funn at hovedansvaret i skolevegringsaker av flere informanter ble plassert på skolen. Dette ble i all hovedsak begrunnet med at skolen er den aktøren som er grunnleggende nærest eleven og elevens foreldre, men det ble også referert til at skolen ligger under opplæringsloven (1998). Det synes likevel som at opplevelsen av ansvarsfordelingen er litt uklar. Informantene tillegger i tillegg til skolen både foreldre, BUP og PPT et hovedansvar, og det vektlegges igjen at det er behov for tettere oppfølging, særlig på hjemmenivå. Det fremstår imidlertid uklart hvem som skal tillegges dette ansvaret.

5.2 Studiens styrker og svakheter

Ved å benytte kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode, har jeg fått inngående beskrivelser av informantenes opplevelser og refleksjoner rundt eget arbeid med skolevegringsproblematikk. Dette har også gitt informantene rom til å ta opp tema som de selv ønsket å belyse, og meg som forsker muligheten til å stille oppfølgings spørsmål der hvor jeg anså det som hensiktsmessig. Å delvis strukturere intervjuet har i tillegg gjort det mulig å sammenlikne svar mellom de ulike PPT-kontorene. Dette ga innblikk i variasjoner mellom de ulike kontorenes praksis, noe som var nyttig da informantene var spredt over ulike områder i landet. I tillegg hadde informantene stillinger som både ledere og rådgivere i PPT, noe som har gitt studien beskrivelser fra to ulike perspektiver innenfor tjenesten.

En mulig svakhet ved studien er at den gaper over mye ved å undersøke både identifisering, tiltak og samarbeid. Det kan slik bli vanskelig å komme i dybden på enkelte aspekter ved arbeidet. Likevel henger disse tre aspektene i stor grad sammen, det ene påvirker det andre, og må slik jeg opplever det, ses i sammenheng for at det skal kunne oppnås en helhetlig forståelse av hvordan tjenesten arbeider med å hjelpe elever som sliter med skolevegringsproblematikk. Videre har bruk av et kvalitativt forskningsdesign implikasjoner for resultatenes overførbarhet. Med et fåtall strategisk utvalgte informanter, blir mulighetene for å generalisere resultater begrenset. En annen begrensning er at studien undersøker ansatte i PPT sin opplevelse av eget arbeid med skolevegringsproblematikk, noe som gir et ensidig perspektiv. Studien kunne derfor med fordel ha inkludert perspektiver fra eksempelvis lærere eller andre instanser, med hensikt om å oppnå et mer nyansert bilde av hvordan PPT´s arbeid med skolevegring fungerer i praksis.

5.3 Konklusjoner og implikasjoner for forskningsfeltet

Dette forskningsprosjektet har satt søkelys på hvordan PPT arbeider med å hjelpe elever som sliter med skolevegring. Interessante funn er for det første at samtlige av informantene presiserte at de benytter ulike varianter av skolefraværsbegrepet om skolevegring. Dette kan ha implikasjoner for hvordan skolevegring forstås og behandles i praksis. Det blir gjennom denne begrepsbruken tydelig at informantene assosierer skolevegring med fravær, noe som også reflekteres i det faktum at tjenesten hovedsakelig involveres formelt i saker hvor vansker har fått rom til å utvikle seg til et nivå som involverer alvorlig skolefravær. PPT's rolle fremstår slik som reaktiv i enkeltsaker, også da tjenesten ser ut til å være aktivt involvert i kartleggingsfasen og i utarbeidingen av sakkyndige vurderinger, men ofte trekker seg ut etter dette. Noen av informantene la vekt på at denne saksgangen ikke anses som like nyttig i skolevegringssaker som i saker som omfatter fagvansker. Det ble presisert at det ved saker som involverer skolevegring og skolefravær er viktig at det følges opp tett og over tid. Dette ansvaret ble av de fleste informantene tillagt skolen, men flere av informantene fremhevd i tillegg behovet for en ekstern instans som kunne arbeidet tettere på og fulgt opp disse elevene i det daglige. Det fremstår likevel uklart hvilken instans informantene mener burde bli tillagt dette ansvaret.

Resultatene i denne studien er produsert ut fra data som er innhentet fra et fåtall informanter, noe som begrenser mulighetene for generalisering. Det kunne derfor vært interessant å gjennomføre en bredere kvantitativ undersøkelse med et større og slik mer representativt utvalg for å bekrefte eller avkrefte funn fra denne undersøkelsen. En annen svakhet ved studien er som nevnt at den kun tar for seg arbeid med skolevegring fra PPT-ansattes eget perspektiv. Videre forskning med sikte på å undersøke foreldre, lærere eller andre eksterne støtteinstansers opplevelse av PPT's rolle i skolevegringssaker ville derfor vært interessant.

Referanser

- Amundsen, M. L. (2019). Når skolen svikter. *Psykologi i kommunen*, (6).
<https://psykisk-kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125>
- Amundsen, M. L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G. & Rosenberg, C. (2020). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen* (2).
<https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager. (LOV-2005-06-17-64).
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport.
<https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (2015). *Samarbeid mellom barneverntjenester og psykiske helsetjenester til barnets beste*. (Rundskriv 21/2015).
<https://www.helsedirektoratet.no/tema/barnevern>
- Berg, I., Nichols, K. & Pritchard, C. (1969). School Phobia – Its Classification and Relationship to Dependency. *Child Psychol. Psyschiat*, 10, 123-141.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234.
- Bredesen, A. M. & Kvilhaug, G. (2017). *Tilbake til skolen: Prosjekt om å oppnå stabilt skoleoppmøte for elever*. Holmenstrand: Statped.
https://www.statped.no/contentassets/4fc9ec4a3a7241918d6f3416419ff72c/tilbake_til_skolen_prosjektrapport_statped.pdf
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2(3), 253-259.
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K. & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (70-92). Universitetsforlaget
- Doobay, A. F. (2008). School Refusal Behaviour Associated with Separation Anxiety Disorder: A Cognitive-behavioural Approach to Treatment. *Psychology in the Schools*, 45 (4), 261-272. doi:10.1002/pits.20299
- Dube, S., R. & Orpinas, P. (2009). Understanding Excessive School Absenteeism as School Refusal Behaviour. *Children & Schools*, 31(2), 87-95.
- Egger, H., Costello, J., & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 797-807. doi:10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79
- Ek, H. & Eriksson, R. (2013). Psychological Factors Behind Truancy, School Phobia, and

- School Refusal: A Literature Study. *Child and Family Behaviour Therapy*, 35 (3), 228-248. doi:10.1080/07317107.2013.818899
- Grøholt, B., Garløv, I., Weidle, B. & Sommerschild, H. (2019). *Lærebok i barnpsykiatri* (5.utg.). Universitetsforlaget
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19 (2), 131-153. doi:10.1080/13632752.2013.816199
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. (2015). Assessing Reasons for School Non-Attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (3), 316-336. doi:10.1080/00313831.2014.904424
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru., E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (93-105). Universitetsforlaget
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk
- Helsedirektoratet (2015). *Prioriteringsveileder – psykisk helsevern for barn og unge* [nettdokument]. Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 02.november 2015). <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/prioriteringsveiledere/psykisk-helsevern-for-barn-og-unge>
- Helsedirektoratet (2017). *Tverrfaglig samarbeid som grunnleggende metodikk i oppfølging av personer med behov for omfattende tjenester* [nettdokument]. Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 17.januar 2018). <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/oppfolging-av-personer-med-store-og-sammensatte-behov/strukturert-oppfolging-gjennom-tverrfaglige-team/tverrfaglig-samarbeid-som-grunnleggende-metodikk-i-oppfolging-av-personer-med-behov-for-omfattende-tjenester>
- Hendron, M. & Kearney, C. A. (2016). School Climate and Student Absenteeism and Internalizing and Externalizing Behavioural Problems. *Children & Schools*, 38 (2), 109-116. doi:10.1093/cs/cdw009
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioural Practice*, 26, 8-34.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Widenfelt, B. M. V., Vermeiren, R. & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioural therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, 870-878.
- Holden, B. & Sällman, J. I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget
- Holst-Jæger, E. J. (2018). Tett på i arbeidet for inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring. I. B. Johannesen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten* (s. 192-203). Gyldendal
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I: Barn i Norge 2005. Se meg! Årsrapport om barn og unges psykiske helse, Voksne for Barn

- Ingul, J. M. & Nordahl, H.M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Ann Gen Psychiatry* 12, 25. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>
- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioural Practice*. 26, 46-62.
- Kearney, C. A. & Bensaheb, A. (2006). School Absenteeism and School Refusal Behaviour: A Review and Suggestion for School-Based Health Professionals. *Journal of School Health*, 76(1), 3-6.
- Kearney, C. A. (2006). Confirmatory Factor Analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Child and Parent Versions. *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessment*, 28(3), 139-144. doi:10.1007/s10862-005-9005-6
- Kearney, C. A. (2008a). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20, 257-282. doi:10.1007/s10648-008-9078-3
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behaviour in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, 451-471. doi:10.1016/j.crp.2007.07.012
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child Youth Care Forum*, 43, 1-25. doi:10.1007/s10566-013-9222-1
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Child Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205.
- King, N., Tonge, B. J., Heyne, D. & Ollendick, T. H. (2000). Research on the Cognitive Behavioural Treatment of School Refusal: A Review and Recommendations. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 495-507.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.). Fagbokforlaget
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (271-288). Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal akademisk.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16-35.
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M. & Pigott, T. D. (2018). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 28 (1), 56-67. doi:10.1177/1049731515598619
- Meld. St.6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St.18 (2010-2011). *Læring og fellesskap – tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo kommune (2009, 20. november). *Skolevegring. En praktisk og faglig veileder*. <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/70-admin/kommuneweb/oppvekst-og-utdanning/bekymringsfult-fravar/skolevegring--en-praktisk-og-faglig-veileder.pdf>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *11688: Elever, etter region, kjønn, statistikkvariabel, år og grunnskolepoeng. Elever (prosent) og manglende grunnskolepoeng 2019* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/11688/tableViewLayout1/>
- Stavanger kommune (2020, 05. mars). *Veileder for alvorlig skolefravær*. <https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/Kvalitet-skolen/veileder-for-alvorlig-skolefravar/#9215>
- Sållman, J.I., Larsen, U., Holden, B. & Kroken, J. (2012). Skolefravær uten gyldig grunn – Hva er den beste betegnelsen? I *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/skolefravar-uten-gyldig-grunn---hva-er-den-beste-betegnelsen/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal akademisk.
- Tveitnes, M. S. & Simonsen, E. (2019). Spesialpedagogisk rådgivning i teori og praksis. I E. Befring, K-A, B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 251-275). Cappelen Damm Akademisk
- Tyrrell, M. (2005). School Phobia. *The Journal of School Nursing*, 21(3), 147-151.
- Utdanningsdirektoratet (2017, 29. august). *Hva gjør PP-tjenesten?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/#124903>
- Utdanningsdirektoratet (2019, 20. august). *Barn som ikke møter på skolen – for skoler og skoleeiere*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/>
- Utdanningsdirektoratet (2021, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*.

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

- Vogt, A. (2018). *Rådgivning i skole og barnehage. Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm Akademisk
- World Health Organization. (2020). F30-F39: Affektive lidelser stemningslidelser. I Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede sykdommer (10. utg.). Direktoratet for e-helse. <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2596291>
- World Health Organization. (2020). F93: Følelsesmessige forstyrrelser oppstått i barndommen. I Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede sykdommer (10. utg.). Direktoratet for e-helse. <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2599553>
- Øverland, K. & Bru. E. (2016). Angst. I E. Bru., E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.). *Psykisk helse i skolen* (45-69). Universitetsforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i et forskningsprosjekt om PPT's arbeid med skolevegring?

Formål

Jeg er en student fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim som skal skrive masteroppgave om PPT's rolle i skolevegringssaker. Formålet med prosjektet er å undersøke skolevegring, primært ut fra et oppfølgings- og tiltaksperspektiv. Jeg ønsker å få innsikt i hvilken rolle PPT-ansatte har i skolevegringssaker, hvilke erfaringer de har med å hjelpe elever som sliter med skolevegring, derav hvor alvorlig fraværet må være før det gripes inn, hvilke tiltak som iverksettes og hvordan oppfølging av elevene og samarbeid med skole og øvrig tiltakssystem fungerer i praksis. Jeg ønsker å bruke semi-strukturerte intervjuer som datainnsamlingsmetode, med ansatte i PPT som informanter.

Ansvar

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for dette prosjektet. Veileder Anne Sofie Samuelsen er i arbeidet frem mot masteroppgave prosjektansvarlig.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker på komme i kontakt med ansatte i PPT og kontakter derfor ulike PPT-kontor for å rekruttere informanter. Prosjektet er en kvalitativ studie hvor intervju vil bli benyttet som datainnsamlingsmetode. Intervjuet vil ha en varighet på mellom 30-60 minutter, og vil tas opp med lydopptaker. På grunn av koronasituasjonen kan intervjuene gjennomføres digitalt. Spørsmålene vil omhandle PPT's arbeid med skolevegring og erfaringer med skolevegringssaker i form av kartlegging, tiltak, oppfølging og samarbeid med andre aktuelle instanser.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du velger å trekke deg, vil alle dine personopplysninger 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 personopplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg, Selina, og min veileder som vil ha tilgang på de opplysningene jeg innhenter om deg. Lydopptak og transkripsjon vil bli lagret på en minnepinne, og lydopptaket slettes så fort intervjuet er transkribert. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på en egen liste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2021. Etter denne datoen vil alle innhentede data bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Prosjektansvarlig Anne Sofie Samuelsen på e-post (anne.s.s.samuelson@ntnu.no)
- Student Selina Eckhoff Hamadi på e-post (selinaeh@stud.ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Anne Sofie Samuelsen

Student

Selina Eckhoff Hamadi

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At det blir gjort lydopptak av intervju
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.05.2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide PPT

A. Introduksjon

- Introduksjon av prosjektet
 - Presentere prosjektets formål
 - Tema som skal gjennomgås:
 - Innledende spørsmål
 - Identifisering av skolevegring
 - Tiltak og oppfølging
 - Rolle overfor skolen
 - Rolle i det tverrfaglige samarbeidet
- Gjennomgå informasjonsskrivet
 - Frivillig deltakelse
 - Unngå å nevne personopplysninger etter at båndopptaker er slått på
 - Påminnelse om informantens taushetsplikt
- Har du noen spørsmål før vi starter?

B. Innledende spørsmål

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
 - a. Bakgrunn, utdanning, arbeidserfaring
2. Hvor lenge har du jobbet i PPT?
3. Kan du fortelle litt om arbeidet ditt?

C. Identifisering av skolevegring

1. Hva legger du i begrepet skolevegring?
 - a. Annen begrepsbruk?
2. Når er det aktuelt at PPT blir koplet på i en skolevegrings sak?
 - a. Mengde fravær, alvorlighetsgrad, førhenvisnings- og henvisningsfasen
3. Kan du fortelle litt om hvordan PPT arbeider med kartlegging av skolevegring?
 - a. Kartleggingsverktøy, kriterier?
 - b. Samtaler med foreldre og eleven – barnets stemme?
 - c. Hvilken informasjon innhentes?
4. Er det internt i PPT et system på hvem som tar disse sakene?
 - a. Psykologer, spesialpedagoger, egne team?

D. Tiltak og oppfølging

1. Hvordan avgjøres det hvilke tiltak som kan iverksettes i en skolevegrings sak?
 - a. Hvem avgjør?
 - b. Årsaker til skolevegringen, alvorlighetsgrad
 - c. Tiltak på individ-/systemnivå
 - d. Tiltak hjemme, skolen, hvor starter man?
 - e. Eksempler på tiltak?
2. Hva skjer dersom tiltakene ikke fungerer?
 - a. Oppfølging, henvendelse til andre støtteinstanser
3. Hvor lenge vil du si at PPT er involvert i en skolevegrings sak?
 - a. Hvordan foregår oppfølgingen fra PPT 's side?

4. Er det noen tiltak som du opplever at har gitt god effekt?
5. Er det noen tiltak som du opplever at ikke har gitt effekt?
6. Gjør PPT noe for å forebygge at elever utvikler skolevegring?
 - a. Systemarbeid, til stede på skolen, drøftingsmøter
 - b. Universelle tiltak – kommunale veiledere, kompetanseheving

E. PPT´s rolle overfor skolen

1. På hvilken måte bistår PPT skolen i arbeidet med skolevegring?
 - a. Både på system- og individnivå
2. Hvilken rolle opplever du at PPT har overfor skolen i en skolevegringssak?

F. PPT´s rolle i det tverrfaglige samarbeidet

1. Hvilke eksterne instanser er det aktuelt for PPT å samarbeide med i en skolevegringssak?
 - a. Når er det aktuelt å samarbeide med skolehelsetjenesten, BUP, barnevern, etc.?
2. Hvilken rolle opplever du at PPT har i det tverrfaglige samarbeidet?
3. Hvordan opplever du samarbeidet med de ulike instansene?
4. Hvilken instans opplever du at har hovedansvaret i det tverrfaglige samarbeidet i en skolevegringssak?
 - a. Hvilken instans tenker du at bør ha hovedansvaret?

G. Avsluttende spørsmål

- Nå har vi snakket litt om identifisering/kartlegging, tiltak og oppfølging, PPT´s rolle overfor skolen og i det tverrfaglige samarbeidet. Har du noe du tenker at kan være viktig å tilføye utover dette?
- Har du noen spørsmål?
- Tusen takk for at du ønsket å stille opp som informant!

Vedlegg 3: NSD godkjenning

18.2.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk - PPT's rolle i skolevegringssaker

Referansenummer

991493

Registrert

18.01.2021 av Selina Eckhoff Hamadi - selinaeh@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Sofie Samuelsen , anne.s.s.samuelsen@ntnu.no, tlf: 93205513

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Selina Eckhoff Hamadi, selina.e.h@hotmail.com, tlf: 48200075

Prosjektperiode

01.02.2021 - 15.05.2021

Status

18.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

18.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 18.2.2021. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

NSD minner om at deltakerne har taushetsplikt, og dermed ikke kan uttale seg på en måte som gjør enkeltbarn

identifiserbare. Vi anbefaler at deltakerne i forkant minnes om taushetsplikten, og at de oppfordres til å omtale sine erfaringer generelt, uten at disse kan spores tilbake til enkeltpersoner.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2021.

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 kan trekkes tilbake.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

28.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Tlf. personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

