

Irene Haugsdal Olsøybakk

Skolevegring som fenomen

En kvalitativ studie av fire ulike aktørers
erfaringer knyttet til skolevegring som fenomen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Jan Arvid Haugan

November 2021

Irene Haugsdal Olsøybakk

Skolevegring som fenomen

En kvalitativ studie av fire ulike aktørers erfaringer
knyttet til skolevegring som fenomen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Jan Arvid Haugan
November 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven handler om fenomenet skolevegring. I min jobb som spesialpedagogisk rådgiver opplever jeg at skolevegring er økende blant elever i grunnskolen. Samtidig presiseres det i skolepolitiske dokument at når elever vegrer seg for å komme på skolen, får de problemer med å følge med på det skolefaglige, og de risikerer å falle ut av det sosiale fellesskapet og arbeidslivet. Slik kan høyt skolefravær få store samfunnsmessige konsekvenser. Målet med min forskning var å studere erfaringer fire ulike aktører har knyttet til fenomenet skolevegring, for å få mer kunnskap og kompetanse om dette komplekse temaet. Jeg studerte erfaringer som omhandlet både hva som kan være årsaken til fraværet, hvordan jobbe for å få eleven tilbake og hvilke konsekvenser et høyt skolefravær kan føre til. På bakgrunn av tematikken ble problemstillingen følgende: "Hvilke erfaringer knyttet til skolevegring som fenomen kommer til uttrykk hos fire ulike aktører?"

Masterprosjektet er en kvalitativ studie med semistrukturert intervju som metode. Tre foreldre, en avdelingsleder på en skole og fire personer fra eksterne instanser ble intervjuet, ut fra rollene de hadde i de ulike skolevegringsakene. Resultatene fra forskningen fremstilles i fem perspektiv som belyser problemstillingen; forståelsen av årsaker til skolevegring, forståelsen av barnets livsverden, forståelsen av behovet for tilrettelegging, forståelsen av å involvere barnet og forståelsen av ansvar og konsekvenser.

Resultatene viser at mobbing ofte er en medvirkende årsak til skolevegring. I tillegg pekes det på at iboende faktorer hos eleven kan være en risikofaktor. Viktigheten av individuelle tilpasninger, god tilrettelegging og et trygt læringsmiljø kom også frem i mine funn, og at elevens stemme er sentral med tanke på utarbeidelse av planer og tiltak. Det kom også tydelig fram at skole, foreldre og eleven selv kan oppleve situasjoner på ulikt vis, og at bruken av "tvang" for å få eleven på skolen ikke er særlig hensiktsmessig. Betydningen av et godt system for fraværshåndtering og oppfølging av fravær ble også fremhevet.

Ut fra min forskning og mine funn kommer det frem at skolevegring som fenomen er komplekst, og at behovet for mer kunnskap og kompetanse på dette området er stort. Det er ingen enkle løsninger på skolevegringssaker, og det er mange faktorer som er avgjørende for at en skal lykkes med å få eleven tilbake på skolen. Viktigheten av at hjem og skole samarbeider, og anerkjenner de opplevelsene hver enkelt har i en slik sak har mye å si for hvordan utfallet blir.

Abstract

This thesis is about the phenomenon of school refusal. In my job as a special education counsellor, I experience that school refusal is increasing among students in primary school. At the same time, it is emphasized in school policy documents that when pupils refuse to be at school, they have problems keeping up with the school subject, and they risk falling out of the social community and working life. In this way, a rise in school absenteeism can have major social consequences. The aim of my research was to study the experiences of four different actors related to the phenomenon of school refusal, in order to gain more knowledge and competence on this complex topic. I studied experiences that dealt with both what could be the reason for the absence, how to work to get the student back and what consequences a high school absence can lead to. Based on the theme, the problem became the following: "What experiences related to school refusal as a phenomenon are expressed by four different actors?"

The master's thesis is a qualitative study with a semi-structured interview as a method. Three parents, a department manager in a school and four people from external agencies were interviewed, based on their roles in the various school refusal cases. The results from the research are presented in five perspectives that shed light on the problem; the understanding of the causes of school refusal, the understanding of the child's world of life, the understanding of the need for facilitation, the understanding of involving the child and the understanding of responsibilities and consequences.

The results show that bullying is often a contributing factor to school refusal. In addition, it is pointed out that inherent factors in the student can be a risk factor. The importance of individual adaptations, good facilitation and a safe learning environment was also emphasized in my findings, and that the student's voice is central regarding the preparation of plans and measures. It was also clear that the school, the parents and the student themselves may experience situations in different ways, and that the use of "coercion" to get the student to school is not very appropriate. The importance of a good system for absence management and follow-up of absence was also emphasized.

Based on my research and my findings, it appears that school refusal as a phenomenon is complex, and that the need for more knowledge and competence in this area is enormous. There are no easy solutions to school refusal cases, and there are many factors that are crucial for one to succeed in getting the student back to school. The importance of home and school working together, and acknowledging the experiences each individual has in such a case has a lot to say about how the outcome will be.

Forord

Skolevegring er et tema jeg har blitt mer og mer opptatt av de siste årene i min jobb som spesialpedagogisk rådgiver, nettopp fordi jeg har blitt involvert i saker knyttet til skolevegring. Det å skulle skrive en master om fenomenet skolevegring har derfor hatt stor verdi for meg i min videre jobb med saker som omhandler skolevegring.

Det har vært en spennende og lærerik reise, men samtidig en tung og krevende prosess. Det å kombinere forskning med full jobb har vært tøft, men samtidig har nærheten til praksisfeltet gitt meg en dypere forståelse og innsikt i hva som kreves i slike saker. Jeg sitter igjen med en glede over å ha kommet i mål, og en takknemlighet over alt jeg har lært.

Jeg vil gjerne takke alle mine informanter som var villige til å bruke tid på å delta i forskningsprosjektet mitt, spesielt foreldainformantene som ville dele sine historier. Alle informantene bidro til at jeg fikk en større innsikt i temaet jeg forsket på.

Jeg vil også takke min veileder Jan Arvid Haugan, som har kommet med konstruktive tilbakemeldinger, hjulpet meg med både litteratur og fremdrift, og ikke minst det å få en struktur på oppgaven. I tillegg har han fått meg til å holde motet oppe, når jeg selv har følt det har butta imot.

I tillegg vil jeg også takke min mann Terje og mine tre barn, som har holdt ut med meg i en krevende periode, og som har gitt meg tid og mulighet til å ferdigstille oppgaven. Arbeidet med masteroppgaven har påvirket hele familien, og jeg gleder meg til å kunne bruke mer tid sammen med familien igjen.

Jeg vil og takke min gode venninne og kollega Astrid som har vært en utrolig god støtte og sparringspartner i denne perioden. Uten henne hadde jeg aldri kommet i mål med denne oppgaven. Jeg er evig takknemlig for at hun har stilt opp for meg.

Nå ser jeg frem til å få bruke alt jeg har lært og erfart i min forskning videre i min jobb som spesialpedagogisk rådgiver.

Innhold

| | |
|---|------|
| Figurer | xiii |
| Forkortelser/symboler | xiii |
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av oppgave | 1 |
| 1.2 Formål og problemstilling | 2 |
| 1.3 Studiens struktur | 3 |
| 2 Teoretiske perspektiv | 4 |
| 2.1 Skolefravær | 4 |
| 2.1.1 Ulike begreper | 4 |
| 2.1.2 Skulk og skolevegning | 6 |
| 2.2 Transaksjonsmodellen | 8 |
| 2.3 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell | 9 |
| 2.3.1 Mikrosystemet | 10 |
| 2.3.2 Mesosystemet | 10 |
| 2.3.3 Eksosystemet | 11 |
| 2.3.4 Makrosystemet | 11 |
| 2.3.5 Kronosystemet | 11 |
| 2.4 Modellens byggesteiner | 12 |
| 2.5 Mentalisering | 13 |
| 2.6 Årsaker til skolevegning | 14 |
| 2.6.1 Risikofaktorer i familien | 15 |
| 2.6.2 Risikofaktorer i skolen | 15 |
| 2.6.3 Individuelle utfordringer | 17 |
| 2.7 Tilrettelegging | 18 |
| 3 Metode | 20 |
| 3.1 Valg av forskningsmetode | 20 |
| 3.2 Forskningsdesign | 21 |
| 3.3 Fenomenologisk - hermeneutisk tilnærming | 22 |
| 3.3.1 Forforståelse | 22 |
| 3.4 Ethiske betraktninger | 23 |
| 3.5 Utvalg av informanter | 23 |
| 3.5.1 Henvendelse til informantene | 24 |
| 3.5.2 Presentasjon av informantene | 25 |
| 3.6 Gjennomføring av undersøkelsen | 25 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.6.1 | Utarbeidelse av intervjuguide | 25 |
| 3.6.2 | Gjennomføring av intervju | 26 |
| 3.6.3 | Bearbeiding av intervjudata | 27 |
| 3.6.4 | Analyse av intervjudata | 27 |
| 3.7 | Forskningens kvalitet..... | 29 |
| 3.7.1 | Reliabilitet..... | 29 |
| 3.7.2 | Validitet..... | 30 |
| 3.7.3 | Overførbarhet..... | 30 |
| 4 | Funn, tolking og drøfting | 31 |
| 4.1 | Forståelsen av årsaker til skolevegning | 31 |
| 4.2 | Forståelsen av barnets livsverden | 34 |
| 4.3 | Forståelsen av å involvere barnet..... | 38 |
| 4.4 | Forståelsen av behov for tilrettelegging | 40 |
| 4.5 | Forståelsen av ansvar og konsekvenser | 43 |
| 5 | Sammenfattende drøfting og avslutning | 47 |
| | Referanser | 52 |
| | Vedlegg | 57 |

Figurer

| | |
|--|----|
| Figur 2.1: En illustrasjon av begreper for skolefravær (Havik, 2015a; Havik, 2015b; Havik, 2016) | 5 |
| Figur 2.2: Modell som viser hvordan skolefravær kan utarte seg hos elever (Kearney, 2008) | 6 |
| Figur 2.3: Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell (Bø, 2000) | 10 |

Forkortelser/symboler

| | |
|-----|--|
| PPT | Pedagogisk-psykologisk tjeneste |
| BFT | Barne- og familietjenesten |
| BUP | Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk |

1 Innledning

Skolene og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) rapporterer om et stadig økende antall elever med skolefravær (Havik, 2018). Økningen av fraværet er spesielt relatert til elever som vegrer seg for å gå på skolen (Havik, 2018). Både skoler, foreldre og elever føler seg ofte maktesløse i slike situasjoner, og det er derfor behov for mer kunnskap og forståelse om hva som kan gjøres for å hjelpe elever som vegrer seg for å gå på skolen (Havik, 2018). I min jobb som spesialpedagogisk rådgiver har jeg selv kjent på dette behovet, noe som var en sentral årsak til at jeg ønsket å forske på fenomenet skolevegring. Slik kan en si at mitt valg av forskningsområde sprang ut fra et autentisk behov.

I Norge finnes det lite statistikk som viser hvor mange elever i grunnskolen som har bekymringsfullt fravær, men ifølge Trude Havik (2018) har 3,6 prosent av barn i Norge tegn på skolevegring, og står i fare for å utvikle skolevegring. Ser vi til Sverige, viser undersøkelser at nesten 1700 elever i grunnskolen har ugyldig fravær fra skolen i en måned eller mer, og at 18 000 elever i løpet av en måned hadde ugyldig skolefravær fra enkelt timer og dager som overstiger 5% av undervisningstiden (Skolinspektionen, 2016). Internasjonalt viser undersøkelser at cirka 1-2 % har høyt fravær, fordi de vegrer seg for å gå på skolen (Egger, Costello & Angold, 2003). Disse tallene viser at skolevegring ikke er særnorsk fenomen, men et fenomen som opptrer i flere land.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

I min jobb som spesialpedagogisk rådgiver har jeg de siste årene måtte ta tak i saker der eleven ikke lenger klarer å gå på skolen, og derfor blir værende hjemme. I den forbindelse har jeg samarbeidet tett med både foreldre, kontaktlærere og eksterne instanser, og min erfaring er at denne type saker er utfordrende for alle involverte parter. Ofte er det jeg som spesialpedagogisk rådgiver som får ansvaret med å samarbeide med foreldre og kontaktlærere i slike saker, og det er også jeg som får ansvar for å utarbeide tiltak og følge opp elever.

Noe jeg har tenkt mye på i møte med foreldre som strever med å få barnet sitt på skolen, er hvordan foreldrene opplever å bli møtt av skolen, hva som bør være til stede i et hjem - skolesamarbeid i disse sakene og hvorvidt foreldrene opplever at skolen klarer å tilrettelegge for gode nok tiltak. I samtaler med kontaktlærerne opplever jeg ofte at de mener foreldrene stiller for lite krav til barnet sitt med tanke på å få eleven på skolen, og at de samme lærerne opplever at når barnet først er på skolen går det bra med eleven. Kontaktlærere refererer også ofte til at barnet har utfordringer, men at det kan være vanskelig å si hva som kan være årsaken til utfordringene. Noen av kontaktlærerne jeg samarbeider med i min jobb uttaler at utfordringene til elever med høyt skolefravær kan skyldes årsaker i hjemmet. Eksterne aktører er også ofte involvert i skolevegringsaker, slik som for eksempel Barne- og familietjenesten og BUP. Dette har ofte sammenheng med at skolevegring er et komplekst fenomen (Havik, 2018). For å et mest mulig nyansert bilde på fenomenet jeg studerte valgte jeg derfor å knytte perspektivene jeg studerte opp mot både foreldre, skolens og eksterne aktører sin forståelse av fenomenet skolevegring.

Som sagt er skolevegring er et komplekst fenomen (Havik, 2018). I faglitteraturen pekes det på at skolevegring ofte har bakgrunn i en spesiell vanskelig eller vond hendelse, men begrepet skolevegring defineres på ulike måter (Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg & Rosenberg, 2020). Begrepet skolevegring blir ofte brukt om elever som ønsker å gå på skolen, men som ikke klarer det (Havik, 2018). Skulk blir derimot ofte definert som fravær uten gyldig grunn, gjerne for å gjøre noe mer lystbetont i stedet for å gå på skolen (Sållman, Larsen, Holden & Kroken, 2012). I min oppgave kommer jeg til å bruke begrepene *skolevegring* og *høyt skolefravær* når jeg refererer til elever som strever med å komme på skolen.

Leser vi skolepolitiske dokument som for eksempel Stortingsmelding 6 (2019-2020), ser vi at mobbing, manglende tilrettelegging, faglige vansker, lav motivasjon og utrygghet kan være bakenforliggende årsaker til høyt skolefravær (Meld.St.6 (2019-2020)). Det påpekes videre at alle elever har rett til et trygt og godt skolemiljø, noe som er vesentlig for å kunne forebygge fravær. Samtidig presiseres det at når elever vegrer seg for å være på skolen, får de problemer med å følge med på det skolefaglige, og risikerer å falle ut av det sosiale fellesskapet (Meld.St.6 (2019-2020)). Det forventes at skolene følger opp alle elever som har høyt fravær i grunnskolen, selv om oppfølgingen vil kunne variere fra sak til sak (Meld.St.6 (2019-2020)). Dette understreker behovet for å utvikle kunnskap og kompetanse på feltet.

Når en skal fremme tilstedeværelse og redusere skolefravær har foreldre en sentral rolle (Havik, 2019). I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 legges det vekt på at det er foreldre og foresatte som har hovedansvaret for barnets oppdragelse og utvikling. De er barnas og ungdommenes viktigste omsorgspersoner, og har kunnskap som skolen kan bruke for å støtte elevenes danning, læring og utvikling. Videre blir det fremhevet at skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativ til og tilrettelegge for samarbeid (LK20). Hjem og skole er avhengige av hverandre for å løse den felles oppgaven de har med tanke på barns læring og oppvekst. Samarbeid ses som en forutsetning for å ivareta de grunnleggende rettighetene til foreldre, og for å kunne bidra til best mulig læring og utvikling for det enkelte barn (LK20). Et godt og tillitsfullt samarbeid er således et gjensidig ansvar, men skolen må ta hensyn til at ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte hjemmefra.

1.2 Formål og problemstilling

I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg spesifikt å se nærmere på perspektiv knyttet til skolevegring. Perspektivene dreide seg om *forståelsen av årsaker til skolevegring*, *forståelsen av arbeid med skolevegring* og *forståelsen av utfallet av skolevegring*. Jeg valgte å knytte perspektivene opp mot fire ulike aktører sin forståelse. Formålet med å velge fire ulike aktører var som nevnt tidligere, å få et mest mulig nyansert bilde av perspektivene jeg ønsket å studere. På bakgrunn av dette ble min problemstilling:

- *Hvilke erfaringer knyttet til skolevegring som fenomen kommer til uttrykk hos fire ulike aktører?*

For å kunne tilnærme meg den overordnede problemstillingen utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål på bakgrunn av de nevnte perspektivene jeg valgte å studere nærmere:

- Hva mener de ulike aktørene er årsaken til at elever vegrer seg for å gå på skolen?

- Hva mener de ulike aktørene må til for at elevene som vegrer seg skal klare å komme på skolen?
- Hva ser de ulike aktørene som konsekvensene av at eleven vegrer seg for å gå på skolen?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har intervjuet tre foreldre som har barn med skolevegringsproblematikk, en avdelingsleder på en skole som har elever med skolevegringsproblematikk, to skolelosere og to fra skoleteamet. Som forsker var det viktig å få belyst flere perspektiv på fenomenet jeg studerte, nettopp for å sikre forskningens validitet. I tillegg ville det ha vært vanskelig å studere fenomenet skolevegring hvis en hadde utelatt å forske på erfaringene til ulike aktører som innehar forskjellige roller i eleven sin skolehverdag.

Skolelos¹-funksjonen er en utvidelse av eksisterende tiltak i Trondheim kommune rettet mot utsatte barn og unge i overgangen barne- og ungdomsskolen. Hver bydel har en skolelos. Skolelos-funksjonen skal sikre tett oppfølging og være bindeleddet i samarbeid med barn, foreldre, nettverk og det ordinære hjelpeapparatet innenfor hver skole, helse, barneverntjenestene, PPT og andre relevante tjenester.

Skoleteamet er et rådgivnings- og veiledningsteam som skal gi bistand til skoler, der skoler over tid har opplevd at de kommer til kort i utfordrende elevsaker knyttet til atferd, samspill og skolefungering.

1.3 Studiens struktur

I innledningen viser jeg til bakgrunnen for valg av oppgave, formålet med oppgaven og forskningsprosjektets problemstilling. I teorikapittelet belyses teori knyttet til skolefravær, hvor jeg redegjør for ulike begreper. Deretter blir Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell presentert, før jeg sier noe om temaet mentalisering. Så kommer jeg inn på årsaker til skolevegring og presenterer ulike faktorer, både i henhold til barnet, i hjemmet og på skolen, som kan ha betydning for fraværet. Avslutningsvis i teorikapittelet vil jeg si noe om tilrettelegging med tanke på hvordan en kan hjelpe elever tilbake til skolen. I kapittel 3 belyses valg knyttet til metode, før jeg i kapittel 4 belyser og drøfter mine funn. Til slutt presenteres en oppsummerende drøfting og avslutning av oppgaven.

¹ Benevnelsen skolelos er relativt ny, og henspeiler til personer knyttet til stillinger innenfor familietiltak på Barne- og familietjenesten.

2 Teoretiske perspektiv

I det følgende vil jeg presentere sentrale begreper og teoretiske perspektiver som er relevante i tilknytning til mitt forskningsprosjekt. I mitt møte med teoretiske perspektiv oppdaget jeg at det eksisterer mange begreper om skolefravær. Med tanke på mitt forskningsprosjekt er det sentralt å forstå og nyansere forståelsen av skolefravær som fenomen. Derfor har jeg valgt å presentere begreper som ofte går igjen i teoretiske perspektiver med tanke på skolevegringsproblematikk.

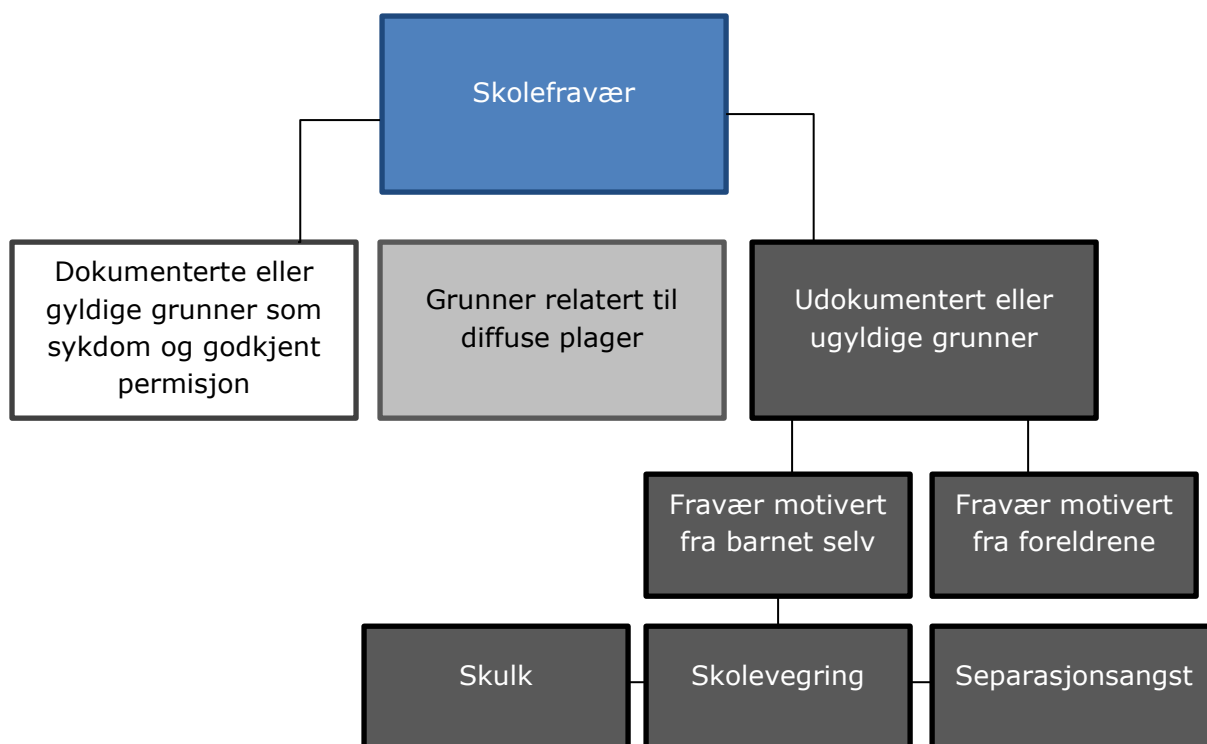
2.1 Skolefravær

2.1.1 Ulike begreper

De første kjente forsøkene på å definere skolefravær ble gjort av Broadwin og Partridge på 1930-tallet (Broadwin, 1932; Partridge, 1939). Siden den gang har det blitt lansert mange betegnelser på begrepet skolefravær, også i Norge, der særlig Trude Havik har vært sentral. Betegnelsene er ofte oversettelser av engelskspråklige betegnelser, og de som ofte blir brukt er skolefobi, skoleskulk, skolevegring og skolenekting. Betegnelsen skolefobi handler om at personen vil unngå eller unnsnippe noe, ut fra en frykt, skrekk eller aversjon. Skoleskulk blir ofte omtalt som et fravær uten gyldig grunn, gjerne for å gjøre noe mer lystbetont. I betegnelsen skolevegring ligger det at personen vil unngå eller unnsnippe noe på grunn av engstelse, mens skolenekting handler om det å nekte eller rett og slett "si nei" (Sållman et al., 2012).

I de senere år er det også flere forskere som har definert begrepet skolefravær. I følge Sållman et al. (2012) er skolevegring den betegnelsen som blir mest brukt, mens skolenekting kanskje er den mest nøytrale og dekkende betegnelsen. De ulike definisjonene på skolefravær viser at det er mange ulike betegnelser på skolefravær, men samtlige definisjoner har som fellesnevner at det er snakk om et fravær hvor elever unngår å gå på skolen av ulike årsaker.

Skolefravær et komplekst fenomen, og for å tilnærme seg mine forskningsspørsmål opplevde jeg det som nødvendig å se hvordan teoretikere skiller mellom ulike typer fravær. Havik (2018) definerer skolefravær ut fra hvor mye undervisning eller antall skoletimer en elev har mistet, eller i hvilken grad det er vanskelig for eleven å gå på skolen. Hun peker på at skolefravær da ofte blir definert ut fra om det er dokumentert eller gyldig fravær, udokumentert eller ugyldig fravær, i tillegg til hvor alvorlig, bekymringsfullt, stort og langvarig fraværet er (Havik, 2018). For å systematisere de ulike begrepene for skolefravær har Havik utviklet en modell.

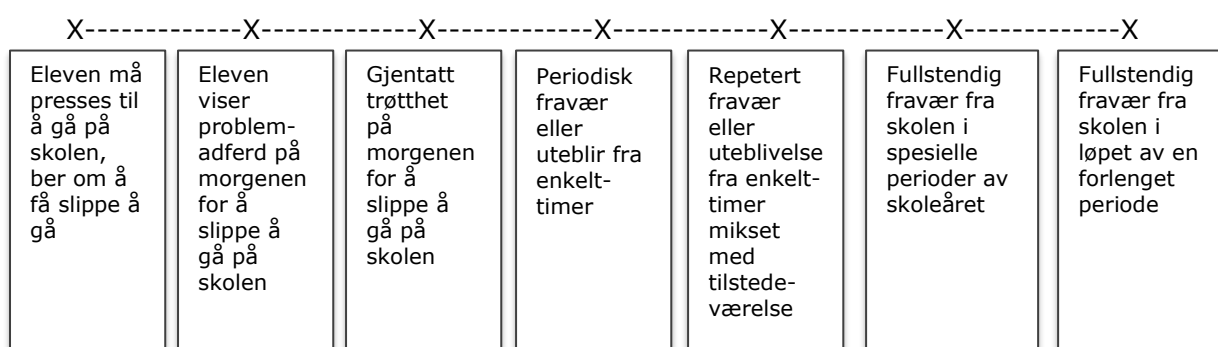


Figur 2.1: En illustrasjon av begreper for skolefravær (Havik, 2015a; Havik, 2015b; Havik, 2016)

Modellen viser at skolefravær ofte deles i to kategorier; *dokumentert* og *udokumentert* fravær, men inneholder også en kategori benevnt som *diffuse plager*. Dokumentert fravær handler om fravær hvor eleven har gyldige årsaker, som for eksempel dokumentert sykdom eller gyldig permisjon. Udokumentert fravær er fravær som eleven ikke har dokumentasjon på. Likevel kan ugyldig fravær bli meldt skolen som gyldig fravær, fordi foreldre eller lege legitimerer "diffuse plager", skolevegring eller foreldremotivert fravær som gyldig fravær ved å gi "falsk" dokumentasjon. Dette kan skyldes ulike holdninger til hva det vil si å være syk, men også ulike holdninger til hvor viktig skole og utdanning er (Havik, 2018). Modellen viser at udokumentert fravær kan deles i underkategorier som er motivert fra barnet selv, da i form av skulk, skolevegring og separasjonsangst eller foreldremotivert fravær (Havik, 2018). Kategorien motivert fra barnet selv kan misforstås i form av at det kan virke som det kun er noe iboende i barnet som er årsaken til vegringen. Det kommer ikke tydelig frem at vegringen for eksempel kan handle om faktorer i miljøet rundt barnet. Kategorien foreldremotivert fravær handler om elever som blir holdt hjemme ut fra foreldrene sine behov og grunner (Reid, 2014). Kategorien som er benevnt som diffuse plager handler om at elever selv ofte oppgir diffuse grunner som årsaker til at de ikke er på skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015a). Diffuse plager omhandler det å være trøtt, uopplagt, ha litt vondt i magen eller i hodet (Havik, 2018). Denne måten å kategorisere skolefravær på kan være til hjelp når en skal forstå hvor kompleks skolefravær er, og hvilke faktorer som kan være utløsende for at eleven blir hjemme. Dette er perspektiver som er sentralt i min forskning.

Kearney (2008b) definerer skolefravær som "problematisk" ut fra tre kjennetegn. Det første kjennetegnet er når eleven har gått glipp av mer enn 25% av skoletiden i løpet av de to siste ukene. Det andre er når eleven har hatt store vansker med å gå i timene i minst to uker. Det tredje er når eleven har hatt 10 dager, eller 15% fravær i løpet av en periode på 15 uker i et skoleår (Kearney, 2008b). Fravær kan derimot også være problematisk fra første fraværsdag på grunn av alvorlighetsgraden, ved for eksempel vold og også ved langvarig fravær grunnet sykdom som da er dokumentert (Havik, 2021). I likhet med Havik, skiller også Kearney mellom tre typer ugyldig fravær.

Han kategoriserer de tre typene som: "School dropout", "school withdrawal" og "school refusal behavior" (Kearney, 2001). "School dropout" kan oversettes til skolefrafall, og refererer til permanent fravær fra skolen før eleven har oppnådd vitnemål fra videregående skole. "School withdrawal" refererer til situasjoner som kjennetegnes av at foreldre med direkte viten og vilje velger å holde barnet sitt hjemme fra skolen. "School refusal behaviour" definerer Kearney som all atferd som kjennetegnes ved at barnet unngår eller nekter å gå på skolen og bli der hele dagen. I dette ligger både skolefobi, skulk og vegring mot å gå på eller bli på skolen (Kearney, 2001). For å fremstille hvordan skolefravær kan utarte seg har Kearney (2008) laget en "tidslinjemodell" for utvikling av fraværproblematikk.



Figur 2.2: Modell som viser hvordan skolefravær kan utarte seg hos elever (Kearney, 2008)

Denne modellen viser at skolefravær ofte har startet lenge før skolen oppdager problemet, og at det er foreldrene som møter elevens skolevegring først (Kearney, 2008). I starten er ofte foreldrene i stand til å få barnet av sted på skolen, og derfor kan alt virke tilsynelatende greit for lærerne på skolen. Slik er det nødvendigvis ikke, da foreldrene allerede har merket at eleven vegrer seg for å gå på skolen. Det er derfor viktig at skolen får informasjon så tidlig som mulig, og at skolen møter foreldrenes bekymringer på alvor (Nordby, 2019). Hvis ikke kan, som modellen viser, fraværet utarte seg og eleven blir etter hvert totalt fraværende på skolen. Foreldre og skole bør derfor sammen tidlig prøve å finne ut hva årsaken til fraværet er. I min forskning vil både skolen og foreldrenes perspektiv på årsaker til skolefravær belyses, og denne modellen kan brukes til å forstå perspektivene.

2.1.2 Skulk og skolevegring

I min forskning vil det være hensiktsmessig å diskutere forståelsen av hva som ligger i begrepene skulk og skolevegring, spesielt med tanke på forklaringen av årsaker til skolevegring.

Elever som skulker blir ofte fremstilt ved at de misliker skolearbeid, kjeder seg, er lite interessert og motivert for skolearbeid og lekser (Havik, 2018). I følge Thambirajah, Granduson & De-Hayes (2008) har i tillegg elevene som skulker sjelden dårlig samvittighet, er mer trassige, har ofte antisosiale egenskaper, atferdsforstyrrelser og er utagerende, og de trekkes ofte mot andre stimulerende og appellerende aktiviteter utenfor skolen (Thambirajah et al., 2008). Kearney (2008) tar derimot utgangspunkt i hvilken funksjon skolevegring har for eleven. I følge han er motsetningen mellom angstbasert fravær og fravær i form av skulk alt for mangelfull, ikke minst på grunn av den store diagnostiske heterogeniteten hos elever med skolevegring. Dette betyr at det blir for lett å forklare fravær med enten angst eller med skulk. For å forklare fraværet nærmere har Kearney (2008) skissert en modell som fokuserer på årsakene til at elever har vansker med å komme seg på skolen. I denne modellen, som jeg beskriver og omtaler senere i kapitlet, ser Kearney på hvilke elementer i miljøet som bidrar til å opprettholde unngåelsesatferden (Kearney, 2008). Han definerer dermed skulk som en unngåelsesatferd, på lik linje med skolevegring. Vi kan altså se ulike perspektiv på hvordan begrepene skolevegring og skulk blir definert.

Mens Kearney tar utgangspunkt i funksjonen skolevegring har for eleven, snakker Egger et al. (2003) nærmere om hva som kjennetegner kategorien "elever med skolevegring". Deres forskningsresultat taler for at man kan dele barn og ungdommer med skolevegring inn i tre grupper. Den ene gruppen omhandler elever med fravær grunnet hovedsakelig angst, da assosiert med depresjon og separasjonsangst. Den andre gruppen omhandler elever med fravær grunnet hovedsakelig skulk, da assosiert med opposisjonell atferd, atferdsforstyrrelser og depresjon. Den siste gruppen omhandler elever hvor fraværet skyldes en blanding av angst og skulk. Ut fra dette fant Egger et al. (2003) ut at alle gruppene i stor grad innbefattet elever som kvalifiserte til en psykisk lidelse. Dette er et overraskende og interessant funn etter som skulk i tradisjonell forstand har hatt ulike former for sanksjonering som anmerkninger, gjensitting, meldinger med hjem og utvisning som adekvat respons fra skolen. Det nevnte funnet gir grunnlag for å tenke at det finnes en del elever som skulker som har behov for oppfølging og behandling utover de allerede etablerte responsene. Kompleksiteten i saker som for eksempel blandingen av opposisjonell atferd, skulk og angst hos elever i et risikoutsatt miljø, kan gjøre det vanskelig å få tak i hva som er det "egentlige" problemet (Løvereide, 2011). Igjen ser vi at skulk kan handle om mer enn en problematferd og ikke "gidde" å gå på skolen. Atferden er altså et uttrykk for at noe er vanskelig.

I følge Havik (2018) er skolevegrere elever som ønsker å gå på skolen, men som ikke klarer det. Fraværet er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). Tidlige tegn er at skolevegrere ofte klager på kvalme, hodepine eller magesmerter, særlig på morgenen eller kvelden før en skoledag. Dette er somatiske eller psykosomatiske plager som vanligvis går over så fort de får vite at de slipper å gå på skolen. Plagene er da sjelden til stede i helger og ferier (Havik, 2018). I likhet med Egger et al. peker Havik på at skolevegrere i tillegg kan ha ulike typer angst. Skolevegring kan også oppstå uten at angst er til stede, dersom skolemiljøet er negativt nok (Havik, 2018). Elever kan for eksempel streve med sosial tilpasning eller bli utsatt for mobbing. Skolevegring kan utvikle seg fra det å skyldes en enkel hendelse eller situasjon i skolen, til at elever vegrer seg for skolen mer generelt, som gir mer uklare og sammensatte grunner til fraværet. Videre kan faktorer i skolen eller faktorer hjemme være med på å opprettholde fraværet (Havik, 2018). Thambirajah et al. (2008) har beskrevet personlighetstrekk hos

skolevegrere. De omtaler skolevegrere som introverte, stille, flinke, plikttoppfyllende, har sjeldnere atferdsvansker, blir lettere oversett og oppdages på et senere tidspunkt enn skulkere. Skolevegrere har et intenst ubehag og en motvilje mot å gå på skolen og er ofte emosjonelt sensitive. I likhet med både Havik (2018) og Egger et al. (2003) peker de også på at skolevegrere kan ha angstrelaterte symptomer. De peker også på at skolevegrere kan ha fysiologiske symptomer, og at de oftere er mer skolemotiverte enn skulkere (Thambirajah et al., 2008). Ut fra definisjonene jeg nå har presentert ser en kompleksiteten i begrepene skolevegring og skulk.

Knollmann, Knoll, Reissner, Metzelaars og Hebebrandt (2010) understreker at skolevegring som begrep ikke nødvendigvis gir en presis beskrivelse av elevens aktuelle vanske. Skolevegring bør derfor ikke reduseres til utelukkende medisinske eller psykologiske tilstander. Den må også ses på som en kontekstbasert vanske fordi tilstøtende arenaer i mange tilfeller har mye å si for den atferden som utvises (Knollmann et al., 2010). Som Knollmann et al. (2010) poengterer er det viktig å se på arenaene rundt barnet med tanke på skolevegringsproblematikk. I denne sammenheng er det naturlig å trekke inn og gjøre rede for Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell. Bronfenbrenner er en av de som har forsket på barns utviklingsprosesser ved ulike overganger i livet, og har satt dette opp i en modell med ulike system. Bronfenbrenner sin teori er en av de teoriene som inngår i transaksjonsmodellen til Sameroff (2009). I mitt prosjekt vil det være interessant å se på hvilke faktorer i miljøet eller arenaer rundt barnet som kan ha betydning for barnets utvikling. Det vil derfor være hensiktsmessig å belyse både Sameroff og Bronfenbrenners modell med tanke på skolevegringsproblematikk.

2.2 Transaksjonsmodellen

Å forstå hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer gjensidig påvirker barns utvikling er sentralt med tanke på å forstå og forklare skolevegring, og slik svært aktuelt for mitt forskningsprosjekt. Sameroff (2009) utviklet en modell, transaksjonsmodellen, nettopp for å forstå hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer over tid gjensidig påvirker barnets utvikling.

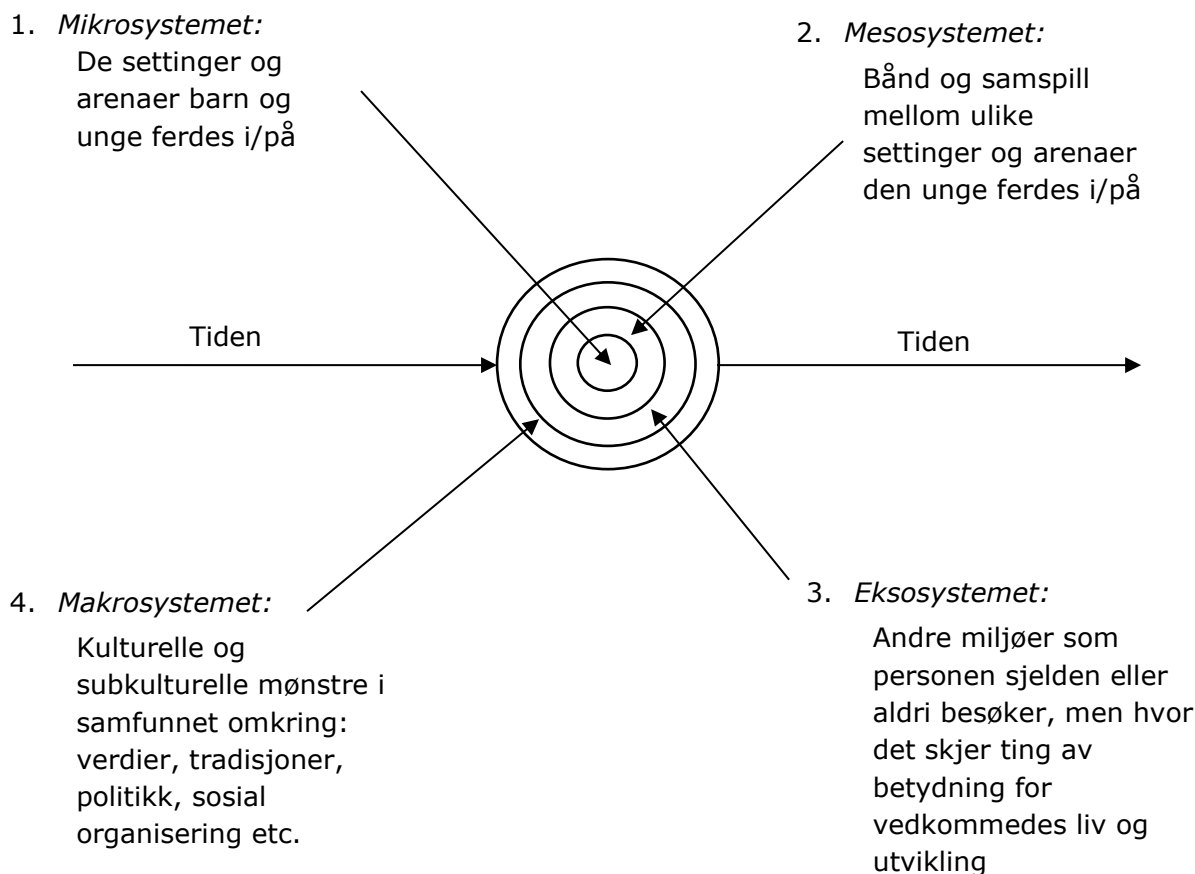
Transaksjonsmodellen er en teoretisk modell som tar opp i seg flere teorier som har klare likhetstrekk og blir på denne måten en paraplyteori som favner over og binder sammen teorier, der Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell er den ene av disse teoriene (Kvello, 2012). Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell er noe jeg vil gjøre rede for i neste avsnitt. Kjennetegnet på teorier som innlemmes i transaksjonsmodellen er at person og miljø står i gjensidige påvirkningsforhold, og vil derfor utvikle seg over tid (Kvello, 2012). Menneskesynet som presenteres i transaksjonsmodellen innebærer at mennesket sin utvikling kan sees ut fra både biologi, psykologi og miljø, noe som medfører at menneskets komplekse utvikling ikke kan reduseres til enten arv eller miljø (Costello, 2011; Doge og Rutter, 2011; Rutter, 2011; Repetti, Taylor & Saxbe, 2007). I transaksjonsmodellen benyttes en vid definisjon av begrepet miljø. Det handler om alt som omgir et individ, noe som innebærer at miljøet ikke bare er fysiske naturgitte forhold, men også miljø skapt av mennesker. Eksempler på menneskeskapte forhold er boliger, infrastruktur og redskaper. Selv om miljøet blir definert bredt er det det sosiale miljøet som blir lagt mest vekt på i transaksjonsmodellen, det som handler om mellommenneskelige relasjoner (Kvello, 2012). Og det er dette perspektivet jeg har med meg inn i min forskning, som for

eksempel relasjonen mellom medelever. Som tidligere nevnt dreier transaksjonsmodellen seg altså hvordan barn og miljø forholder seg til hverandre gjennom gjensidige tilpasninger over tid. Ut fra dette spiller da barnet en sentral rolle i sin egen utviklingsprosess. Drugli (2013) peker på at samme miljø kan få ulik betydning for ulike barn, blant annet fordi barna har ulik genetisk utrustning. Dette stemmer overens med Havik (2018) sin påstand om at elever kan oppleve læringsmiljøet på forskjellige måter, noe jeg vil omtalte nærmere i et senere avsnitt. Transaksjonsmodellen bidrar til en helhetlig forståelse av barns behov der tidlig intervensjon blir viktig (Drugli, 2013), eller det jeg i mitt prosjekt kaller tilrettelegging. I tillegg kan transaksjonsmodellen sikre at man følger barnets utvikling over tid, og på denne måten har mulighet til å avdekke om barnet på et senere tidspunkt får nye problemer og hjelpebehov. Hvis transaksjonsmodellens kompleksitet tas på alvor, kan modellen forhindre at man iverksetter for enkle tiltak når barnets problematikk er sammensatt, og forårsaket av flere nivåer av risikofaktorer (Drugli, 2013). Et av mine forskningsspørsmål handler om perspektiv på tilrettelegging, og det er da interessant å se transaksjonsmodellen i lys av hvordan informantene refererer til en helhetlig forståelse av barnets behov.

2.3 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er en systematisk modell. Det innebærer at alle ledd er gjensidig avhengig av hverandre (Gulbrandsen, 2017). Dette vil si at dersom det skjer noe i et ledd, vil dette få konsekvenser for resten av systemet, som igjen vil forandre på utgangspunktet. Ingen ledd kan derfor forstås uavhengig av de andre (Gulbrandsen, 2017). I følge Bronfenbrenner (1979) handler denne prosessen om tre kjennetegn. Det første Bronfenbrenner understreker er at den utviklende personen eller fokuspersonen ikke kan betraktes som en passiv mottaker av påvirkning fra et konstant miljø. Personen må også betraktes som en voksende og dynamisk person som underveis beveger seg inn i og endrer de miljøene personen tilhører. For det andre understreker Bronfenbrenner at i og med at miljøene også øver innflytelse, ligger det an til gjensidig utveksling mellom utviklende personer og miljøene de lever i. Det tredje og siste Bronfenbrenner understreker er at omgivelsene som betraktes som relevante for menneskelig utvikling, ikke er begrenset til fokuspersonens umiddelbare miljøer, men omfatter også forbindelser mellom disse miljøene, samt innflytelse fra mer omfattende omgivelser (Bronfenbrenner, 1979). På denne måten viser Bronfenbrenners modell hvordan barnet selv påvirker og blir påvirket av omgivelsene, og hvordan systemer utenfor barn og familie indirekte virker inn på barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1992). På bakgrunn av dette ser vi altså åpenbare likheter mellom transaksjonsmodellen og Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell.

Bronfenbrenner (1979) oppfatter altså miljøet som en serie sammenhengende strukturer hvor den ene utgjør kjernen i den andre. Han tenker det økologiske miljøet som et sett med russiske dukker, der en kan sette den ene inn i den andre. De nivåene dette gir kaller han mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer (Bronfenbrenner, 1979).



Figur 2.3: Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell (Bø, 2000)

Jeg vil nå komme nærmere inn på hva som kjennetegner de ulike miljøene, og hvilken betydning de kan ha for barnets utvikling.

2.3.1 Mikrosystemet

Mikro er den innerste sirkelen i systemet (Bø, 2000). Bronfenbrenner definerer mikrosystemet som "et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som den utviklende personen opplever i en gitt setting med dets spesielle fysiske og materielle egenskaper" (Bronfenbrenner, 1979 s. 22). Mikrosystemet handler med andre ord om alle de situasjoner hvor personen er til stede og gjør noe selv, samtidig som personen påvirkes av andre tilstedeværende ting (Bø, 2000). Dette er miljø barnet ferdes i til daglig. Eksempler er familien, nærmiljøet, skolen og fritidsarenaer (Kvello, 2012). Faktorene for aktiviteter, rolle og mellommenneskelige forhold utgjør ifølge Bronfenbrenner (1979) byggesteinene i mikrosystemet. Byggesteinene vil bli belyst litt senere i kapitlet.

2.3.2 Mesosystemet

Neste sirkel i Bronfenbrenners modell har fått navnet meso. I følge Bronfenbrenner består et mesosystem av sammenhengen mellom to eller flere miljø der den utviklende personen aktivt deltar (Bronfenbrenner, 1979). I dette ligger det at et barn ikke kun tilhører et miljø, men flere samtidig, noe som vil si to eller flere mikrosystemer. Meso kan dermed forstås som et system eller nett av mikroer som individet pendler mellom (Bø, 2000). Dette kan for eksempel for et barn være forholdet mellom hjem, skole og

nabolag (Bronfenbrenner, 1979). I følge Bronfenbrenner er mesosystemet mer enn bare summen av mikrosystemene. Han understreker at det handler like mye om relasjonene og prosessene mellom mikrosystemene (Bronfenbrenner 1979, 1992, 2005). Kvaliteten ved barns oppvekstmiljø kan derfor ikke sees på bare ut fra kvaliteter i det enkelte mikrosystemet, men heller hva mikrosystemene samlet sett gir av utviklingsbetingelser for barnet. Dette innebærer at mangler eller svakheter i et mikrosystem kan oppveies av styrker i andre mikrosystemer (Kvello, 2012). Ut fra dette kan en si at barn og ungdom sin utvikling profiterer på at de ulike mikrosystemene "drar" sammen, og i samme retning (Bø, 2000). I min forskning er det interessant å se på hvorvidt informantene trekker fram relasjonene mellom mikrosystemene, som for eksempel relasjonene mellom skole og fritid.

2.3.3 Eksosystemet

Bronfenbrenner (1979) definerer eksosystemet til en eller flere miljøer som ikke involverer den utviklende personen som aktiv deltaker, men der handlinger påvirker eller påvirkes av det som skjer i miljøet der den utviklende personen er. Et eksosystem refererer med andre ord til steder eller mikromiljøer hvor barnet sjelden eller aldri selv er til stede, men hvor det likevel skjer hendelser eller fattes beslutninger av betydning for personer som har med barnet å gjøre, eller hvor det skjer ting eller fattes beslutninger av betydning for de arenaer barnet opererer på (Bø, 2000). Det handler om indirekte virkninger, som for eksempel mor og far sin arbeidsplass eller søsken på andre trinn på skolen (Bø, 2000). Er det stort arbeidspress på jobb til mor eller far eller at et søsken ikke trives i klassen sin, vil dette kunne påvirke familiehverdagen i form av mindre tid til hverandre og kanskje en mer konfliktfylt hverdag.

2.3.4 Makrosystemet

Ifølge Bronfenbrenner referer makrosystemet til de konsistenser som eksisterer, eller kan eksistere, på nivået til subkulturen eller kulturen som helhet, sammen med ethvert livssystem som ligger til grunn for slike konsistenser (Bronfenbrenner 1979). Med dette menes det omliggende mønster av verdier, ritualer, tradisjoner, økonomiske forhold, nasjonale væremåter, ideologier og kultur (Bø, 2018). Påvirkningen fra makrosystemet formidles via ekso, meso, mikro og inn til individet og setter sitt preg på alt i vår kultur og væremåte (Bø, 2018). I dette ligger det at samfunnet for eksempel har noen forventninger om hvordan elever skal oppføre seg på skolen. Det at elevene for eksempel skal høre etter, og ta imot de beskjedene som blir gitt. Samtidig som at det og ligger noen forventninger til hvordan læreren skal behandle elevene, som inkluderer respekt og medvirkning.

2.3.5 Kronosystemet

Kronosystemet er et tidssystem som Bronfenbrenner (1989) introduserte for å fremheve at personer og miljø utvikles og endres over tid. Dette for å understreke at en ikke kan se på menneskets utvikling kun på bare et gitt tidspunkt, men at det er en livslang prosess (Kvello, 2012; Gulbrandsen, 2017). For Bronfenbrenner var kronosystemet også en oppfordring til ulike forskningsmiljø om å ikke bare forske på mennesker i et gitt tidspunkt, såkalt tverrsnittstudier, men se mennesket over lengre tidsrom, såkalt longitudinell forskningsdesigner, for å kunne forstå utvikling som prosesser (Kvello, 2012). I mitt prosjekt er tidsperspektivet interessant med tanke på beskrivelse av årsaker knyttet til skolevegring og utvikling av barns atferd. Kronosystemet understreker

at egenskaper i barnets atferd som for eksempel utrygghet kan endres over tid. Hvis læringsmiljøet endres til det bedre for eleven kan den opplevde utryggheten avta.

2.4 Modellens byggesteiner

I min forskning intervjuer jeg informanter som har innvirkning på elevens utvikling, og derfor er det viktig at jeg også gjør rede for det Bronfenbrenner omtaler som mikrosystemets byggesteiner. I følge Bronfenbrenner (1979) er det tre forhold som er særs viktig for individets utvikling. Han kaller dette, som tidligere nevnt, for mikrosystemets byggesteiner. Disse forholdene er:

- de aktiviteter som personen deltar i eller observerer
- de roller som personen møter eller prøver
- de sosiale relasjoner som utvikles og er virksomme

(Bø, 2011)

For skoleeleven handler da dette om skolen som arena, elevrollen og relasjoner som utvikles på skolearenaen. I følge Bronfenbrenner er de hendelsene i miljøet som sterkest virker på en person sin utvikling aktiviteter (Bø, 2011). Dette gjelder aktiviteter som andre engasjerer seg i sammen med personen, eller i personens nærvær (Bø, 2011). Dette kan være aktiviteter som barnet utfører alene i form av alenelek og lesing. Det kan være aktiviteter som utføres av andre med barnet som tilskuer, for eksempel lærer som modellerer, og det kan være aktiviteter som utføres i fellesskap som at barnet er med i gruppearbeid på skolen. Slike samspill gir store muligheter for utvikling både faglig og sosialt (Bø, 2018). I min forskning vil det da handle om perspektivene knyttet til skoleaktiviteter som er sentrale for eleven.

Videre legger Bronfenbrenner vekt på at roller er faktorer i det nære miljøet som påvirker livssituasjonen til en person i utvikling (Bø, 2011). Bronfenbrenner skiller mellom to typer roller på mikronivået. Det er roller som barnet er i, og etter hvert selv går inn i, og det er roller barnet møter (Bronfenbrenner, 1979). Eksponering av ulike roller fører til at barnet har muligheter til å ta ulike perspektiv, og på denne måten få utvidet sin sosiale forståelse, i tillegg til at det og kan gi impulser til barnets selvbylde, utforming av identitet og holdninger (Kvelling, 2012). Forståelsen av det å leve i ulike roller er med å bidra til ferdighetsutvikling og kompetanseutvikling, nettopp fordi alle roller har et innhold av ferdigheter som må mestres (Kvelling, 2012). I mitt prosjekt er det sentralt å se på hvorvidt de ulike rollene i miljøet rundt barnet har påvirket barnets utvikling med tanke på skolevegringsproblematikk.

Bronfenbrenner understreker også at en god relasjon fremmer utvikling. Du lærer bedre når du er glad i den som vil lære deg noe (Bø, 2011). Bronfenbrenner (1979) definerer at en relasjon oppstår når en person i en setting gir oppmerksomhet til eller deltar i en aktivitet med andre. Han fremhever at læring og utvikling fremmes når maktbalansen i et relasjonsforhold gradvis forandrer seg til fordel for personen i utvikling (Bø, 2011). Dette vil si at personen gradvis får anledning til å ta egne initiativ og mulighet for å påvirke og styre samhandlingsprosessen (Bø, 2011). Skal en få til et utviklingsfremmende miljø må derfor relasjonene mellom menneskene i mikrosystemene baseres på balansert gjensidighet, følelsesmessig engasjement, samt vare over tid ut fra at det tar tid å utvikle dype relasjoner (Bronfenbrenner 1979, 1992, 2005). I min

forskning er det interessant å studere hvorvidt de ulike aktørene påpeker betydningen av relasjoner.

2.5 Mentalisering

Med tanke på hvor vesentlig Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell er i min forskning vil det også være naturlig å gjøre rede for begrepet mentalisering, som kort sagt handler om å forstå og tolke ulike atferdsuttrykk både hos seg selv og andre.

I et skoleperspektiv handler dette om at læreren er nødt til å bruke tid på å forstå eleven, i et forsøk på å hjelpe hver enkelt elev til å vokse. Dette fordrer at læreren prøver å forstå hver enkelt elev sine utfordringer (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019). Barn mestrer ikke å overkomme hindringer alene, men de kan klare det ved støtte av gode voksne, som i skolen innebærer læreren eller andre voksenpersoner (Brandtzæg et al., 2019). Det å få til et utviklingsfremmende læringsmiljø er avhengig av blant annet et følelsesmessig engasjement. Kvello (2015) kaller dette mentalisering, og legger vekt på at mentalisering handler om å se det komplekse samspillet mellom emosjoner og atferd hos seg selv og andre, og hvordan atferd og utsagn er motivert, altså at det ligger en mening og intensjon bak dem. Olsen & Traavik (2017) omtaler også mentalisering som begrep, og legger vekt på at menneskers mentaliseringsevne bestemmes ut fra kvaliteten på tidlig samspill, trygg tilknytning, livserfaringer, og hvordan disse tas hånd om av omgivelsene. I tillegg påpeker Olsen & Traavik (2017) at det handler om hvilke redskaper man er utrustet med fra fødselen av. Ved nedsatt eller manglende mentaliseringsevne har en gjerne problemer med å lese andre mennesker, og en tendens til å forutsette at andre mennesker tenker og føler som en selv, noe som kan føre til misforståelser og vansker med kommunikasjon i relasjon med andre (Olsen & Traavik, 2017). For eleven kan manglende mentaliseringsevne medføre vansker med affektregulering, destruktiv impulsivitet og heftige humørsvingninger. Dette vil kunne resultere i at en elev med lav mentaliseringsevne er avhengig av hjelp fra andre mennesker for å håndtere sterke følelser og holde angsten i sjakk. Siden eleven ikke klarer å håndtere vanskelige følelser gjennom å mentalisere, forsøker eleven kanskje å forandre, lindre eller få satt en stopper for følelsene gjennom å gjøre noe drastisk som å utebli fra skolen, og i verste konsekvens bli suicidal (Olsen & Traavik, 2017.) Dette kan handle om risikofaktorer i barnet, som jeg vil si mer om senere i kapittelet, og hvor viktig det er at voksne kan møte disse utfordringene sammen med barnet, og hjelpe de til å regulere følelsene, slik at en unngår at elevene utvikler skolevegning. I så måte vil fokuset på mentaliseringsevne i mitt prosjekt være knyttet til både lærer- og elevperspektivet.

Det kan være vanskelig å være sammen med en elev i en vond opplevelse. Dette kan skyldes utålmodige voksne, at det er mange andre elever som trenger oppmerksomhet, eller at den voksne blir stresset over at planen for timen ryker. I slike situasjoner vil evnen til å mentalisere være nøkkelen til å håndtere en vanskelig situasjon (Brandtzæg et al., 2019). I følge Brandtzæg et al. (2019) er evnen til mentalisering en forutsetning for affektinntoning, som innebærer "å være sammen". Dette dreier seg om å "komme inn i den andres opplevelse" ved å vise at man fanger opp den andre sine følelser. Barn er ofte ikke bevisst på følelsene som ligger til grunn for deres atferd. De trenger hjelp til å få grep om, oppleve og forstå seg selv. Affektinntoning dreier seg om å tolerere følelsene til eleven, ikke fjerne dem med å være streng og disiplinær (Brandtzæg et al., 2019). Skal en som lærer få til den gode relasjonen og et godt læringsmiljø fordrer det

at en anerkjenner og prøver å forstå følelsene som ligger bak atferden hos elevene. Den voksne sin oppgave blir å oppfatte det som blir sagt gjennom atferden, slik at den voksne kan tilby hjelp på en vennlig måte. Dette betyr ikke at en ikke skal ansvarliggjøre barn, men denne tilnærmingen åpner for at barn kan lære å samspille med andre, uten å miste seg selv (Brandtzæg et al., 2019). Kort fortalt handler det om å se og finne ut hva som ligger bak et atferdsuttrykk.

2.6 Årsaker til skolevegring

En av årsakene til at skolevegring er komplekst handler om at det ofte er ulike og sammensatte grunner til at elevene ikke er på skolen. Å finne årsakene til skolevegring er nødvendig for å kunne sette inn tiltak for å hjelpe elevene tilbake til skolen. I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for perspektiver knyttet til årsaker til skolevegring.

I følge Havik (2018) er det ikke alltid like lett å finne ut av hva fraværet skyldes. Derfor er det heller ikke like enkelt å iverksette gode nok tiltak, tidlig nok. Hun understreker at årsakene til skolefravær kan være avgjørende for at eleven skal bli forstått, og få hjelp før fraværet eskaleres (Havik, 2018). Det finnes utallige årsaker og risikofaktorer til skolefraværet. Risikofaktorer er faktorer som øker sjansen for at skolefraværet oppstår, og blir i min forskning omtalt som individuelle utfordringer, risikofaktorer i familien og risikofaktorer i skolemiljøet.

Kearney (2008) har laget en modell som ser på årsakene til at elever strever med å gå på skolen, i tillegg til hvilke faktorer i miljøet som er med på å opprettholde denne unngåelsesatferden. I modellen skisserer han fire årsaker til skolevegring hos barn og unge;

- Unngåelse av stimuli som frembringer negative følelser
- Flukt fra situasjoner eller evalueringssituasjoner
- Oppmerksomhetssøkende atferd
- Søken etter lystbetonte forsterkere utenfor skolen

(Kearney, Lemos & Silverman, 2004).

Den ene årsaken er at barn unngår skolerelatert stimuli som provoserer frem negative følelser som engstelse eller tristhet. Dette gjelder helst yngre barn som kan ha vansker med å identifisere hva som fører til stresset i skolerelaterte aktiviteter. Slike aktiviteter kan for eksempel være overganger mellom timer og friminutt. Overganger som dette kan føre til at eleven opplever det utrygt, både fysisk og psykisk, å være på skolen. En annen årsak til skolevegring kan være å unngå vurderingssituasjoner som muntlig presentasjon i klassen eller sosiale situasjoner som friminutt (Kearney 2008). Denne årsaken gjelder ofte for eldre barn og ungdommer, og kan oppstå på grunn av gjentatte negative mestringsopplevelser. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 ble vurderingsaspektet løftet fram som viktig for bedring av kvaliteten i norsk skole, noe som kanskje resulterte i at for eksempel elevpresentasjoner ble mer framtrødende i klasserommene. Slik kan vi si at LK06 manifesterer Kearney sitt utsagn. Den tredje årsaken som Kearney nevner handler om den enkelte elev sin søken etter oppmerksomhet fra signifikante andre. I dette ligger det at eleven ikke vil gå på skolen, eller går tidlig hjem for å være hjemme hos en forelder. Denne atferden kan kategoriseres som en form for separasjonsangst. Den siste årsaken til skolevegring er,

ifølge Kearney, at barn og unge heller søker andre aktiviteter utenfor skolen (Kearney, 2008). Dette kan handle om at eleven ikke opplever mening, mestring eller motivasjon ved å gå på skolen. Tradisjonelt blir dette kalt for skulk (Kearney 2008). I min forskning er det interessant å se hvorvidt informantenes perspektiv på årsaker til skolevegring kan forklares ut fra modellen til Kearney, og om informantene mener at det er en kombinasjon av de nevnte årsakene som ligger til grunn for skolefraværet.

2.6.1 Risikofaktorer i familien

I min forskning er det sentralt å se på faktorer som kan ha betydning for barnets utvikling for å prøve og forstå og forklare hvorfor elevene utvikler skolevegring. Derfor vil jeg nå si noe om risikofaktorer i familien, risikofaktorer i skolen og individuelle utfordringer.

Kearney (2008) viser til at flere av årsakene kan være knyttet til skolestruktur og faktorer på skolen, mens Heyne (2006) peker på at risikofaktorer i familien og kan ligge til grunn for fraværet. Han påpeker at depresjon, angst og stress hos foreldre kan føre til at utfordringer med å håndtere barna blir enda større, nettopp fordi de ikke mestrer å støtte barna sine på rett måte (Heyne, 2006). Havik sier også at det kan være vanskelig å være gode rollemodeller for funksjonell atferd eller problemløsning når foreldrene selv sliter psykisk (Havik, 2018). Når barna ikke klarer eller vil gå på skolen, kan de lett ta over foreldrerollen og dermed handle ut fra egne følelser og egen angst, noe som kan gjøre foreldrene handlingslammet. I tillegg er det dokumentert at barn og unge med mindre støttende familieforhold, slik som barn under barnevernet, er spesielt sårbare når det gjelder skole og arbeid. De kan ha svakere skoleprestasjoner og dårligere helse, mer fravær og frafall, dårligere trivsel i skolen og oftere skolebytter (Havik, 2018). Studier gjort blant annet av Kearney & Silverman (1995) og Bernstein & Borchardt (1996) viser at barn og ungdom med skolevegring ofte har familier som er preget av inadekvat og utydelig kommunikasjon med til dels diffuse roller. Familiene preges av problemer som både kan påvirke skolevegringen direkte, men også indirekte gjennom at fokuset blir dreid bort fra skole og akademisk utvikling, og mot det å holde familien sammen (Ingul, 2005). Også Thambirajah et al. (2008) peker på faktorer innad i familien som kan være med på å påvirke skolefravær. De legger vekt på at for eksempel separasjon, skilsmisse eller tap av et familiemedlem kan være en medvirkende årsak til skolevegring. Det kan også handle om betydelige endringer i familien i form av sosialt og økonomisk stress. Videre sier de at foreldre sin psykiske helse kan påvirke. Det samme kan foreldre som er for overbeskyttende, eller foreldre som blir stresset av barnets angst eller protester (Thambiraja et al., 2008) I min forskning blir det interessant å se om de ulike informantene trekker fram risikofaktorer knyttet til familien som en årsak til utvikling av skolevegring.

2.6.2 Risikofaktorer i skolen

Læringsmiljøet i skolen er sentralt med tanke på elevers trygghet og mestring. Skolen sin rolle er derimot fortsatt underprioritert i forskning og praksis (Havik, 2018). I følge Havik (2018) har forskning om skolevegring først og fremst vektlagt fokuset på individuelle faktorer og familiefaktorer, og mye av forskningen er gjort i små og kliniske utvalg. Dette gjør at vi ikke har nok kunnskap om skolen sin rolle med tanke på skolevegringsproblematikk. Således vil min forskning kunne bidra til at vi får mer kunnskap om hvilke faktorer i skolen som kan være avgjørende for om elever utvikler skolevegring.

Kearney (2001) er en som har sett nærmere på hvordan faktorer innad i skolesystemet kan bidra til at barn og unge ikke trives eller føler trygghet på skolen, og derfor velger å bli hjemme. Faktorer Kearney peker på er for eksempel dårlige fraværssystem og dårlige systemer for oppfølging av fravær. I tillegg viser han blant annet til at uforutsigbare undervisningsopplegg, uro, lite forutsigbarhet sosialt på skolen og lav kompetanse hos lærere kan være faktorer som skaper skolevegring (Kearney, 2001). Disse faktorene Kearney nevner handler kort sagt om et utrygt læringsmiljø.

I likhet med Kearney peker også Havik (2018) på at lite forutsigbarhet kan skape økt usikkerhet og stress for elever. Hun peker på imidlertid på at helt konkrete situasjoner, som for eksempel ulike overganger mellom skoleslag kan være utfordrende for ulike elever. For eksempel peker hun på at overgangen til 1. trinn, overgangen til 5.trinn, overgangen til ungdomsskolen og overgangen etter langvarig sykdom og ferier kan skape stress og utrygghet hos eleven. Dette skyldes, i følge Havik, redusert forutsigbarhet, i tillegg til redusert følelse av tilhørighet og økt usikkerhet og stress. Lærerens oppgave blir derfor å etterstrebe et klasserom og et læringsmiljø med god struktur og god emosjonell støtte, noe som er særlig viktig for sårbare elever og for dem som er i faresonen for å utvikle skolevegring (Havik 2018).

Sett i lys av både Kearney og Havik sine synspunkt ser vi hvor sentral læreren sin rolle i klasserommet blir med tanke på å skape et trygt læringsmiljø, og likeledes relasjonen mellom lærer og elever. Olsen & Traavik (2017) påpeker også på betydningen av lærerens relasjon med tanke på læringsmiljøet, og ytrer at autentisk læring skjer når de mellommenneskelige relasjonene er gode og trygge. Dette samsvarer og med Tvedt & Bru (2019) sin oppfatning av gode relasjoner. De fremhever at når elever har en positiv relasjon til læreren kan læreren bli en ressurs, med tanke på å håndtere ulike sammensatte utfordringer eleven kan møte på, enten det primært er skolefaglige eller ikke-faglige problemstillinger (Tvedt & Bru, 2019). Ut fra dette kan vi si at fundamentet for et godt læringsmiljø i stor grad handler om relasjonen mellom læreren og elevene, og således vil relasjoner kunne være avgjørende for om elever utvikler skolevegring.

I følge Havik (2019) kan det å legge til rette for et mestringsorientert læringsmiljø være viktig med tanke på å minske stressende og angstfylte situasjoner. Stress i skolen kan oppstå på grunnlag av et komplekst samspill mellom de krav eleven blir stilt ovenfor, forhold i læringsmiljøet og forhold ved eleven selv. Viktige forhold i miljøet handler om hva som blir verdsatt, da med tanke på nysgjerrighet, lærelyst og innsats, tilgang til faglig og emosjonell støtte og grad av forutsigbarhet (Bru, 2019). Viktige forhold i eleven handler om elevens mål og forventninger til egne skolerestultater, sosial og emosjonell kompetanse med tanke på å håndtere stress og tillit til tilgjengelige mestringsressurser (Bru, 2019). Med tanke på læringsmiljø vil det alltid være slik at uro i klasserommet og lærerens klasseledelse kan oppleves ulikt fra elev til elev. Havik (2018) peker på at dette handler om følelsesmessig sårbarhet og persepsjon. I følge Havik betyr dette at noen elever kan oppleve læringsmiljøet som ødeleggende og angstprovoserende, mens andre elever i samme klasse kan oppleve læringsmiljøet annerledes. Et og samme læringsmiljø kan altså oppleves godt for noen, mens andre elever i samme klasse opplever det som vanskelig på grunn av deres egen subjektive forståelse (Havik, 2018). Elevenes subjektive forståelse har altså sammenheng med iboende faktorer i barnet. Sånn sett ser vi at individuelle faktorer og faktorer i miljøet påvirker barnet. Skolen og individet står altså i et gjensidig forhold som påvirker hverandre. I min forskning vil det være helt avgjørende å prøve og forstå dette komplekse samspillet. Jeg har derfor tidligere i

kapitlet gjort rede for teoretiske perspektiv som kan bidra til en slik forståelse.

Som tidligere nevnt kan gode relasjoner mellom lærer og elever danne grunnlag for et trygt læringsmiljø. Hvis læringsmiljøet ikke er preget av gode relasjoner, trygghet og aksept kan det fort oppstå en arena hvor det i praksis er elvene som legger føringer for hvordan klimaet i klasserommet er. I et slikt klima kan det fort oppstå utrygghet og stress for elevene, og konsekvensene kan være utestenging og mobbing.

I følge Thambirajah et al. (2008) er mobbing den faktoren som helst bidrar til skolevegring og at mobbing er veldig ødeleggende med tanke på barnets syn på seg selv. Mobbing kan skje på ulike måter og kan være både verbal eller fysisk. I tillegg kan mobbing være sosial ekskludering i form av ignorering, isolering og utestenging. De fleste barn som blir mobbet lider i det skjulte og er lite motvillig til å snakke om det (Thambirajah et al., 2008). Dette gjør at mobbing kan være vanskelig å oppdage, og ha pågått over lang tid før det blir oppdaget.

I følge Kearney (2008a) har skolefravær sterk sammenheng med opplevelsen av skoleklimaet, trygghet og aksept, i tillegg til det å bli verdsatt og respektert. Det samme understreker Havik (2018). Hun fremhever for eksempel at det å bli utsatt for mobbing eller utsatt for vold og trusler skaper utrygghet. Det samme gjør det å ikke bli likt, ikke bli valgt på gruppe eller måtte stå alene i friminuttene (Havik, 2018).

Beskyttelsesfaktoren mange elever bruker for å unngå stress og utrygghet som oppstår når de blir mobbet er å utebli fra skolen (Havik 2018). Ut fra dette kan en si at mobbing er en risikofaktor som kan gjøre stor skade med tanke på barnets utvikling. I mitt prosjekt vil det derfor være interessant å se om de ulike informantene fremhever mobbing som den mest fremtredende faktoren for skolevegring.

2.6.3 Individuelle utfordringer

I de foregående avsnittene har jeg sagt noe hvordan risikofaktorer både i familien og i skolen kan påvirke utvikling av skolevegring. Samtidig kan det være faktorer i barnet selv som gjør at det for noen barn blir mer utrygt og vanskelig å gå på skolen. Dette kan handle om ulike personlighetstrekk. I følge Egger et al. (2003) kan individuelle utfordringer være med på å utvikle skolevegring. Eksempler på slike utfordringer er å være introvert, ha lav selvtillit, atferdshemming, emosjonell sårbarhet, overdreven frykt, ulike typer angst, stemningslidelser, sosial fobi og depresjon (Egger et al., 2003). Thambirajah et al. (2008) legger også vekt på at iboende faktorer i barnet kan være separasjonsangst, vansker med samspill, frykt for å feile og ha lav selvtillit, i tillegg til at barnet kan ha lærevansker. Havik (2018) fremhever at vi alle er født med en disposisjon for å kunne utvikle angst og depresjon. Angsten kan enten bli vekket til live eller forbli "sovende" om den ikke blir stimulert (Havik, 2018). Et utrygt læringsmiljø kan være et eksempel på en faktor som vekker til live den type angst Havik her snakker om. Således vil det være vanskelig å se på et utrygt læringsmiljø og en iboende angst uavhengig av hverandre. Havik snakker om separasjonsangst, og at den er en naturlig del av barns utvikling fram til seksårsalderen. Separasjonsangsten handler om en overdreven redsel knyttet til adskillelse fra omsorgspersoner eller noen barnet er sterkt knyttet til. Skulle separasjonsangsten derimot vedvare inn i skolealder kan barn og foreldre ha behov for tettere oppfølging i perioder (Havik, 2018). Videre påpeker Havik at elever med individuelle utfordringer som ikke blir oppdaget, kartlagt eller lagt til rette for, kan oppleve skolen mer krevende enn det mange andre barn gjør. Dette kan være barn med ulike diagnoser som ADHD, Tourettes, lidelser innen autismespekteret og ulike

angstsymptomer eller angstlidelser (Havik, 2018). I følge Havik (2019) er det derimot ikke en enkelthendelse som fører til skolevegring, men summen av forskjellige risikofaktorer. I mitt prosjekt vil det være interessant å se om informantene legger vekt på en eller flere iboende faktorer som årsaksforklaring til skolefraværet, eller om de peker på årsaker knyttet til andre risikofaktorer.

2.7 Tilrettelegging

For å kunne svare på min problemstilling er et av mine forskningsspørsmål knyttet til forståelsen av arbeid med skolevegring, og i så måte er tilrettelegging av skolehverdagen noe jeg har sett nærmere på i analysekapittelet. Med bakgrunn i dette er det naturlig å gjøre rede for faktorer som kan ha innvirkning på tilrettelegging for elever.

Som tidligere nevnt vil det å skape et læringsmiljø der elever opplever å mestre både faglig og sosialt kunne ha stor innvirkning på elever sin læring og utvikling. Havik (2019) peker på at de fleste med skolevegring er redd for å mislykkes eller å få kritikk. I tillegg har disse elevene lav tro på egen mestring og mangler ofte gode mestringsstrategier (Havik, 2019). Videre påpeker hun at i et mestringsorientert læringsmiljø handler det om å unngå fokus på sosial sammenligning, konkurransen og testing, men i stedet sette mål som er realistiske for eleven. Det å føle at en mestrer, og klarer å nå de mål som blir satt, handler om å bli sett og anerkjent av læreren, noe som kan minske stresset og angsten for å gå på skolen.

Når en elev ikke vil på skolen er det viktig å sette i gang tiltak for å få eleven tilbake. Da må en kartlegge bredt hvilke faktorer som er medvirkende til fraværet, for så å følge opp kartleggingen med en plan om tiltak (Havik, 2018). Her kan vi se en tydelig sammenheng med det transaksjonsmodellen understreker, nettopp det at individet og miljøet gjensidig påvirker hverandre, og derfor ikke kun kan knyttes til enten arv eller miljø.

En konkret plan med tiltak er viktig med tanke på at alle skal jobbe mot det samme målet, og sørge for at tiltakene blir forstått av alle involverte rundt eleven (Havik, 2018). Ikke minst er det viktig å trekke eleven med i utarbeidelsen av en slik plan. Havik er opptatt av at elevens stemme må bli hørt. Hun trekker frem barnekonvensjonen som sier noe om at alle barn skal få si sin mening og at de skal tas på alvor (Havik, 2021). I forslaget til ny opplæringslov som er ut på høring, blir nettopp dette med vektlegging av eleven sin stemme fremhevet. Å involvere eleven i sin egen plan kan føre til en opplevelse av forutsigbarhet og kontroll. Hvis man selv vet hva som skal skje i de ulike settingene kan man styre når utfordringene kommer, eller i hvert fall ha oversikt når de kommer. Dette gjør at det da blir lettere å konsentrere seg om en utfordring om gangen, noe som er helt sentralt for å unngå overbelastning for eleven (Tvedt & Bru, 2019). I mitt prosjekt er det sentralt å drøfte hvorvidt viktigheten av eleven sin stemme blir trukket fram.

I arbeidet med å få elever tilbake på skolen er læreren sin relasjon til elever sentral. I følge Havik (2018) er det viktig at læreren har en støttende og respektfull relasjon til elevene sine. På denne måten blir læreren en god rollemodell for hvordan elevene skal forholde seg til hverandre i klassen, noe som kan hindre en negativ utvikling med tanke på mobbing, utestenging, uro og utrygghet (Havik, 2018). Olsen & Traavik (2017) understreker at det aller viktigste, foruten den faglige kompetansen, er at læreren bør

være god til å skape gode relasjoner. Det er de gode relasjonene som er betingelsen for trygghet og som danner grunnlaget for trivselen. Olsen & Traavik (2017) sier videre at det Jesper Juul (2002) kaller den profesjonelle relasjonskompetansen er sentral at læreren innehar. I dette begrep ligger det at læreren har evne til å se det enkelte barn på sine premisser, samtidig som læreren tilpasser sin atferd uten å miste "kontrollen". Dette kan relateres til mentalisering.

Det å ha venner kan ha stor betydning for trivsel og opplevelse av tilhørighet. At skolen evner å legge til rette for sosial inkludering er derfor svært viktig. I følge Olsen & Traavik (2017) er det å ha venner en av de viktigste faktorene for å kunne forebygge både mobbing, skolevegring og psykiske helseproblemer. Å være uten venner kan føre til utrygghet, mistriivsel og angst, mens gode venner bidrar til å styrke selvtilliten og øke grad av trivsel og trygghet (Amundsen, 2019) Elever med sosial angst og emosjonell sårbarhet kan ofte streve med sosiale relasjoner til jevnaldrende og det med sosial tilhørighet. Dersom de ikke klarer å opprettholde sosiale relasjoner utenom skolen vil de ved langvarig fravær miste mer samhandling og tilhørighet (Havik, 2018). Igjen ser vi betydningen av gjensidig påvirkning av miljøer eleven opptrer i, noe som samsvarer med Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell. Det er derfor viktig at skolen fokuserer på aktiviteter som stimulerer og bygger opp om sosial mestring og trivsel. I tillegg må det tilrettelegges for aktiviteter som kan skape trygge og nære vennerelasjoner. Vennskap er tett knyttet opp mot selvfølelse, trivsel og motivasjon, noe som igjen vil ha betydning for livsmestring og motivasjon for læring (Amundsen, 2019). Med tanke på mitt forskningsprosjekt er det interessant å se i hvilken grad informantene peker på faktorer som omhandler tilrettelegging for eleven, og hvorvidt tilretteleggingen handler om faglige eller sosiale aspekter.

3 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for forskningsmetodiske valg. I starten av kapittelet vil jeg si litt om valg av forskningsmetode, for så å komme inn på studiens metodiske tilnærming, da via et forskningsdesign. Deretter vil jeg si noe om fenomenologi og hermeneutikk, som ligger til grunn for min forståelse og tolkning av datamaterialet. Videre vil jeg komme inn på min forforståelse som forsker, etiske betraktninger, valg av informanter, utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervju, før jeg sier noe om transkribering, og hvordan jeg foretok analysen av datamaterialet. Helt til slutt sier jeg noe om forskningens validitet og reliabilitet.

3.1 Valg av forskningsmetode

Formålet med dette masterprosjektet er å få et bilde av hvordan fire ulike aktører forstår fenomenet skolevegring, og hvordan ulike perspektiv ved fenomenet skolevegring manifesterer seg hos de ulike aktørene. Det er et komplekst fenomen jeg studerer, og fenomenet krever en forskningsstrategi som tar høyde for dette. En forskningsstrategi er fremgangsmåter og teknikker for å besvare gitte vitenskapelige spørsmål og problemstillinger (Ringdal, 2018).

Skolevegring er et relativt nytt fenomen, og derfor kan det være vanskelig å utforme spørsmål i spørreskjema for å belyse dette fenomenet fra ulike perspektiv. I følge Thagaard (2018) må forskeren alltid ta stilling til hvilke metodiske tilnærminger en skal velge. Dette innebærer at forskeren må tenke ut hvilken metode som er relevant med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018). Ved bruk av en kvalitativ metode kan en gjøre et dypdykk i det som kommer frem i intervjuene, noe som ikke er like lett via en kvantitativ metode og spørreskjema. Kvalitative tilnærminger gir muligheter til å studere sosiale handlinger og en sosial organisasjon innenfor et mangfold av sosiale settinger, og bidrar til at vi kan utforske kompleksiteten i sosialt liv (Thagaard, 2018). Det er akkurat dette jeg ønsker med mitt prosjekt. Opplevelsene til aktørene er situert i en sosiokulturell ramme, og derfor vil det være naturlig for meg å velge en kvalitativ metode, som kjennetegnes av en målsetting om å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. I en eventuelt videre forskning i etterkant av dette masterprosjektet kan det være relevant med en kvantitativ tilnærming, fordi en da har mer kunnskap om hva en skal spørre om.

Tjora (2017) peker på at metodevalg ikke bare kan baseres på pragmatiske vurderinger, men man må reflektere hva man faktisk vil finne ut av. Forskningsspørsmålene må ligge til grunn for valg av metode og ikke omvendt (Tjora, 2017). På bakgrunn av dette utformet jeg tre forskningsspørsmål som ble presentert i innledningen. I min jobb som spesialpedagogisk rådgiver på en barneskole har jeg jobbet tett med elever med skolevegring. På bakgrunn av denne jobben har jeg samarbeidet tett både med foreldre, kontaktlærere og eksterne instanser. Jeg synes derfor det er interessant å se på ulike perspektiv knyttet til fenomenet skolevegring. I min forskning ønsket jeg å få tak i mye informasjon om opplevelsene til de ulike informantene, som var tilknyttet elevsaker hvor skolevegring var tema.

Da jeg tidlig i masterstudiet bestemte meg for å studere perspektiver knyttet til skolevegring, satte jeg meg inn i relevante teoretiske perspektiv før jeg kom i gang med forskningsdesignet. Sånn sett kan en si at forskningen har en deduktiv vinkling, men i og med at min forskning ikke hadde som formål å bekrefte eller avkrefte teorier eller hypoteser, kan den likevel ikke kalles deduktiv. Kvalitativ forskning preges av både induktive og deduktive tilnærminger (Thagaard 2018). Den induktive fremgangsmåten er basert på at vi utvikler teoretiske perspektiver på grunnlag av analysen av data fra de enkelte prosjektene. Den deduktive tilnærmingen preges av at analysen av data tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018). Ingen av disse tilnærmingene passet helt til mitt prosjekt, det ble litt midt imellom. Thagaard (2018) sier at i en posisjon mellom induksjon og deduksjon finner vi abduksjon. Formålet med min forskning er å utvikle kunnskap og forståelse i interaksjon med tidligere forskning og empiri, noe som kan sees på som en abduktiv tilnærming. Abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data (Alvesson & Sköldbberg 2011; Mason, 2018) Ved en abduktiv tilnærming bidrar analysen av data til at vi kan utvikle teoretiske perspektiver, og vår teoretiske forankring gir innspill til hvordan vi kan utvikle teori på grunnlag av systematiske og dyptgående analyser, og at vi tolker data i lys av eksisterende teori (Thagaard, 2018). Mason (2018) fremhever styrken ved den abduktive tilnærmingen. Hun beskriver hvordan overganger mellom analyse av dataene, inspirasjon fra ideer som er forankret i forskerens teoretiske bakgrunn, og utvikling av nye perspektiver representerer en kontinuerlig gjentagende prosess (Mason, 2018). En slik prosess er noe jeg forsøker i min forskning. Ved å hente inspirasjon fra mine teoretiske perspektiv, og knytte dette opp mot datamaterialet jeg har samlet inn, forsøker jeg å bidra med noen nye perspektiv på fenomenet jeg studerer.

3.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign er en grov skisse til hvordan en konkret undersøkelse skal gjennomføres (Ringdal, 2018). Min intensjon er å beskrive, forstå og tolke de fire aktørene foreldre, skole, skolelærere og skoleteam sine opplevelser med skolevegring. Da i lys av samarbeidet rundt forskjellige elever med skolevegringsproblematikk. Alle de fire aktørene hadde erfaringer som jeg ønsket å få en dypere innsikt i. Designet jeg nå vil presentere vil således være en plan for hvordan forskningen min har vært gjennomført. Det har vært viktig at designet møter mitt behov for å fange de ulike implikasjonene jeg studerer.

Som tidligere nevnt utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål som kunne bidra til å finne svar på min problemstilling. Disse forskningsspørsmålene ble utarbeidet på bakgrunn av de perspektivene jeg ønsket å studere nærmere. Perspektivene dreide seg om *forståelsen av årsaker til skolevegring, forståelsen av arbeid med skolevegring og forståelsen av utfallet av skolevegring*. Dette var forhåndsbestemte perspektiv som jeg opplevde kunne være med gi meg svar på forståelsen av fenomenet skolevegring. I følge Thagaard (2018) skal en problemstilling være så tydelig at den gir noen retningslinjer for de metodiske og faglige valgene en foretar i løpet av prosjektet. Samtidig er det viktig at problemstillingen er såpass åpen slik at prosjektet kan inkludere interessante tema som dukker opp underveis. Jeg opplevde at problemstillingen min gav meg noen retningslinjer med tanke på hvilke perspektiv som var naturlig å belyse, men at jeg likevel hadde mulighet til å gjøre endringer underveis i forskningsprosessen ut fra analysefunnene.

På bakgrunn av mine forskningsspørsmål utarbeidet jeg flere intervjuguider med både lukkede og åpne spørsmål. Jeg hadde flere intervjuguider ut fra at aktørene hadde ulike roller i henhold til de ulike fraværssakene. I følge Thagaard (2018) vil åpne spørsmål invitere intervjupersonen til å presentere sine synspunkter og erfaringer, noe jeg hadde sterkt ønske om. Lukkede spørsmål var tenkt brukt som en innledning i mine intervju. I mitt forskningsarbeid ønsket jeg å intervju tre foreldrepar og tre skoleansatte. Da noen av skolene ikke ville stille til intervju måtte jeg endre dette. Jeg valgte derfor å trekke inn to andre aktører, skolelos og skoleteamet. Begge disse aktørene hadde en rolle i samarbeidet rundt de ulike elevene. På denne måten ville jeg få et bredere perspektiv og et mer nyansert bilde på fenomenet jeg studerte. Jeg hadde da til sammen åtte informanter som stilte til intervju, fordelt på fire aktører. Etter intervju og transkribering startet prosessen med analyse av datamaterialet. Til slutt gikk jeg i gang med drøfting og tolkning av de funnene jeg hadde kommet frem til. Senere i dette kapitlet beskriver jeg analyseprosessen nærmere.

3.3 Fenomenologisk - hermeneutisk tilnærming

Som tidligere nevnt er opplevelsene til aktørene situert i en sosiokulturell ramme, og derfor var det være naturlig for meg å velge en kvalitativ metode. Ut fra min problemstilling vil det være hensiktsmessig med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Med utgangspunkt i en antakelse om at realiteten er det folk oppfatter at den er, søker fenomenologien å beskrive enkeltpersoners erfaringer, samt å forstå essensen av den subjektive opplevelsen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Virkeligheten, slik den som erfarer fenomenet opplever den, er altså i fokus. Dette er sentralt i min forskning da det er informantenes opplevelser som er i fokus.

I min forskning handler det ikke bare om å beskrive opplevelsene til informantene, men også å tolke informantene sine utsagn. Dette gjøres i et forsøk for å skape en dypere mening av fenomenet jeg studerer. Hermeneutikken legger vekt på tolkning (Friesen & Henriksson, 2012). En fenomenologisk - hermeneutisk tilnærming innebærer å beskrive de levde erfaringene og fortolke disse for å finne et dypere meningsinnhold enn det som kan oppfattes rent objektivt (Friesen & Henriksson, 2012). I hermeneutikken er forforståelse sentralt. Dette handler om at når en forsker tilegner seg ny informasjon, vil forskeren fortolke den nye informasjonen i lys av egne erfaringer og virkelighetsoppfatninger (Kleiven & Hjordemaal, 2018). I min forskerrolle er jeg en del av feltet jeg undersøker. Dette var noe jeg i min forskning måtte ta hensyn til, og som jeg nå vil gjøre nærmere rede for.

3.3.1 Forforståelse

I min jobb som spesialpedagogisk rådgiver har jeg en oppfatning av hvordan vi som skole skal møte og ivareta foreldre i saker som omhandler høyt skolefravær. Å gå fra rollen som spesialpedagogisk rådgiver til forsker var utfordrende. Postholm (2010) understreker at en analyse av forskningsmaterialet vil farges av de erfaringer, opplevelser eller subjektive, individuelle teorier forskeren bringer med seg inn i analyseprosessen. Analysen vil således preges av forskerens egne perspektiver. Målet med kvalitative analyser er likevel at forskeren skal møte datamaterialet med et åpent sinn og legge til side allerede ervervede perspektiver (Postholm, 2010). Dette betyr at jeg, i min forskning, må være svært bevisst mine egne subjektive erfaringer og antagelser. Tjora (2017) påpeker at innenfor all type samfunnsforskning vil forskeren ha et eller annet engasjement i temaet det forskes på. Forskerens engasjement i

tematikken vil da kunne betraktes som støy i prosjektet ved at det kan påvirke resultatene (Tjora, 2017). I møte med de ulike informantene kan jeg ha kommet til å kommentere informantens svar med egne erfaringer knyttet til arbeid med skolevegring. Jeg opplevde likevel at alle informantene var åpne og ærlig i svarene sine, og at de ikke ble påvirket av mine kommentarer. Å gå inn i prosjektet med en forforståelse er nødvendigvis ikke en ulempe. Hoel (2000) peker på at en subjektiv forståelse ikke trenger å være en feilkilde som hindrer innsikt, men som like gjerne kan være en forutsetning for innsikt. Med tanke på utarbeidelsen av intervjuguiden og utarbeidelsen av forskningsspørsmålene var min forforståelse en entydig fordel, fordi den hjalp meg til å snevre inn feltet jeg skulle forske på. I analysearbeidet derimot, måtte jeg ta forbehold om at forforståelsen kunne skygge for min tolkning av datamaterialet.

3.4 Ethiske betraktninger

I følge Tjora (2017) må aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet prege kontakten vi har med våre deltakere i prosjektet. Dette gjelder særlig i kvalitativ forskning der en ofte har direkte kontakt med informantene. Skolevegring er et følsomt tema å snakke om, fordi det kan være sårt og skambelagt for foreldre. I intervjuene med foreldreinformantene la jeg derfor vekt på å gi informanten tid til å få fortelle sin historie, selv om intervjuguiden da ikke ble fulgt slavisk. På denne måten tror jeg de opplevde å bli møtt med respekt. Jeg opplevde at alle foreldreinformantene frivillig ga meg mye informasjon om hvordan det er å ha et barn som er skolevegrer. I ettertid av intervjuene fikk informantene en utskrift av min transkribering, og jeg understreket at de kunne henvende seg til meg hvis de angret på noen av utsagnene. Ingen av informantene korrigerer utsagnene sine. Tjora (2017) fremhever nettopp viktigheten av de forskningsetiske aspektene ved gjennomføring av intervju, og han knytter dette først og fremst til kravet om at informanten ikke skal komme til skade. I mitt prosjekt har jeg valgt å ikke intervjuere elever. Det å skulle trekke inn de som informanter kunne ha ført til en ytterligere påkjenning og belastning for elevene, som allerede befinner seg i en sårbar situasjon.

3.5 Utvalg av informanter

Mitt masterprosjekt og mitt forskningsdesign innebar noen kriterier for utvalg av informanter. Informantene ble valgt ut med bakgrunn i egenskaper som var sentrale for min problemstilling. Slik kan vi si at jeg har et strategisk utvalg av informanter. Kvalitative undersøkelser har ofte relativt få informanter. Dermed er utvalgsprosessen særlig viktig (Thagaard, 2018). Utvalgsprosedyrer i kvalitativ forskning følger ikke like strenge regler som ved kvantitativ forskning. Poenget er ikke å oppnå statistisk representativitet, men snarere å finne et godt eksempel, enten det er ekstremtilfelle som setter forskningsspørsmålene dine på spissen, eller et typisk tilfelle, som kanskje vil kunne finnes i tilsvarende varianter andre steder (Fangen, 2010). Å finne et typisk tilfelle med tanke på kompleksiteten i fenomenet jeg studerer kan være vanskelig, og derfor kan kanskje mitt utvalg av informanter i stedet betraktes som et godt eksempel.

Dalen (2011) skriver at som en forberedelse til valg av informanter bør det inngå en periode med oppsøkende virksomhet ved at forskeren "spaner" feltet. Min spaning av feltet har vært at jeg har jobbet tett med elever som vegrer seg for å gå på skolen, og derfor hatt nær kontakt med foreldrene til disse elevene. Dette gjorde det lite hensiktsmessig å bruke foreldrene jeg samarbeidet med som informanter. Det å bruke foreldreinformanter jeg selv jobber med ville ha svekket min objektivitet som forsker, og

kunne ha bidratt til en subjektiv tilnærming til min analyse og tolking. For å skaffe foreldreinformanter fikk jeg derfor hjelp av de fire skolelovene i kommunen. De var i gang med et treårig prosjekt for å hjelpe elever som strever med å gå på skolen. Min arbeidsplass ble kontaktet av en skolelos som informerte om los-prosjektet. I denne sammenheng fikk jeg gjort en avtale med skolelosen, som bidro til kontakt med de andre skolelovene i kommunen. Slik fikk jeg informert samtlige skolelosere om mitt masterprosjekt, og formidlet behovet for å skaffe til veie foreldreinformanter. Alle skolelovene var positive til mitt forskningsprosjekt, og skulle prøve å hjelpe til med å skaffe informanter.

Jeg ønsket å ha foreldre som hadde personlige erfaringer med eget barn i grunnskolen med kortere eller lengre skolefravær. I tillegg hadde jeg som kriterium at det var igangsatt et skole-hjemsamarbeid med tanke på å få eleven tilbake på skolen. Her kunne også andre instanser være involvert. Før jeg tok kontakt med skolene, spurte jeg i forkant foreldreinformantene om det var i orden at jeg tok kontakt med skolen barnet deres gikk på. Navnet på hvem jeg skulle ta kontakt med på skolen fikk jeg av foreldrene.

Da det ikke var aktuelt for alle representantene fra skolene å stille til intervju måtte jeg skaffe andre informanter. Både skolelosere og skoleteamet var involvert i fraværssakene jeg hadde fått foreldreinformanter til. Jeg spurte derfor alle foreldreinformantene om det var greit å ta kontakt med skolelosen og skoleteamet. Dette samtykket alle foreldreinformantene til. Informantene fra skolelos og skoleteamet stilte seg positive til å bli intervjuet, og jeg valgte to skolelosere og to fra skoleteamet som informanter. Som nevnt i innledningen endte jeg da opp med åtte informanter fordelt på fire aktører.

3.5.1 Henvendelse til informantene

I forkant av henvendelsen til informantene søkte jeg NSD om tillatelse til å hente og lagre personopplysninger (Vedlegg 1²). Jeg laget et informasjonsskriv til informantene om hva prosjektet mitt gikk ut på, hva deltakelse innebar for informantene, og hvilke muligheter de hadde til å trekke seg fra prosjektet (Vedlegg 2³). I skrivet ble det også opplyst om at all informasjon som ble innsamlet, ville bli behandlet konfidensielt og anonymisert, samt at all innsamlet data ville bli destruert innen juni 2021, eller umiddelbart i tilfelle informanter valgte å trekke seg fra prosjektet. På grunn av ulike årsaker måtte jeg utsette oppgaven min, og dette informerte jeg informantene om. I den forbindelse måtte jeg søke NSD om utsettelse av distribusjon av datamaterialet til 31. desember 2021.

I og med at det var skolelovene som skaffet meg foreldreinformanter, måtte jeg ta kontakt og snakke med alle foreldreinformantene på telefon før intervjuet. I telefonsamtalene presenterte jeg masterprosjektet og formålet med forskningen. Jeg sa også litt om meg selv, og takket for at de stilte opp til intervju. I tillegg sa jeg litt om hvordan informasjonen i intervjuet skulle benyttes, samt at jeg informerte om taushetsplikt, konfidensialitet, anonymisering og destruering av data. Det at informantene når som helst kunne trekke seg var det også viktig å informere om. Vi avtalte også tidspunkt og sted for intervjuet. De andre informantene som var skole,

² Vedlegg 1 Godkjenningsskriv fra NSD

³ Vedlegg 2 Informasjonsskriv til informanter

skolelos og skoleteam, tok jeg kontakt med via telefon og mail. De fikk samme informasjon som foreldreinformantene.

3.5.2 Presentasjon av informantene

I det følgende presenterer jeg informantene mine. Årsaken til at jeg gjør dette er at en presentasjon vil gjøre mitt utvalg av informanter mer transparent.

Foreldreinformant 1: Informanten har bachelorgegrad i bioingenørfag, og jobber som bioingeniør ved St. Olavs Hospital. Gift og har fire barn i alderen 6-15 år.

Foreldreinformant 2: Informanten er utdannet førskolelærer og har videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun er enslig og har et barn på 11 år.

Foreldreinformant 3: Informanten er utdannet vernepleier. Gift og har to barn i alderen 14-17 år.

Skoleinformant: Informanten jobber som avdelingsleder. Sitter i lederteam. Har jobbet i skolen siden 1998.

Skolelos-informant 1: Jobber som barnevernspedagog i Barne- og familietjenesten, i tillegg til å ha stilling som skolelos i Los-prosjektet.

Skolelos-informant 2: Jobber i 50% i Barne- og familietjeneste ved familietiltak, og har en 50 % stilling som skolelos.

Skoleteam-informant 1: Informanten er skoleveileder for alle skolene i Trondheim. Jobber i dag på Dagskolen og i skoleteamet.

Skoleteam-informant 2: Informanten er ansatt som skoleveileder, og har jobbet i skoleteamet i 10 år. Har jobbet både i barnehage, skole og barnevern.

3.6 Gjennomføring av undersøkelsen

I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg gikk frem i utarbeidelsen av intervjuguiden, gjennomføring av intervjuene, bearbeiding av datamaterialet og utførelsen av analysen.

3.6.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Som tidligere nevnt er det i min forskning helt sentralt å studere informantenes opplevelser. Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i de utvalgte informantenes erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2018). Thagaard peker også på at de begivenheter og erfaringer som informantene forteller om, er gjenfortellinger av hendelser og preges derfor av deres forståelse av det han eller hun har opplevd. Det å få tak i informantenes opplevelser og tanker var derfor styrende for utarbeidelsen av intervjuguiden. Dette var en krevende prosess. Forskningsspørsmålene var imidlertid til hjelp, og det ble fort tydelig at jeg måtte lage flere intervjuguider da jeg hadde fire ulike aktører. Jeg leste relevant teori om hvordan spørsmålene kunne formuleres, og studerte tidligere masteroppgaver for inspirasjon til oppsett. En kollega som har kjennskap til skolevegringsproblematikk var også til god hjelp og støtte under denne prosessen. Denne hjelpa gikk ut på å utfordre meg med hvorvidt spørsmålene i intervjuguiden hadde sammenheng med forskningsspørsmålene og problemstillingen. Min veileder vurderte også spørsmålene før jeg satte i gang med intervjuene. Jeg endte opp med fire intervjuguider. En for foreldreinformantene, en for skolen, en for skolelose og en for

skoleteamet (Vedlegg 3⁴). Intervjuguidene var nokså like, særlig guidene til skole, skolelos og skoleteam. Det var kun noen spørsmålsformuleringer som ble endret med tanke på hvilken rolle de ulike aktørene hadde.

Jeg valgte å utarbeide en semistrukturert tematisk intervjuguide. At intervjuguiden er semistrukturert betyr at den er fleksibel, og at den tematiske oppstillingen ikke må følges slavisk (Brinkmann, Tanggaard & Hansen, 2012) Samtidig var det ferdige oppstilte spørsmål, som kunne lede meg gjennom intervjuet hvis samtalen gikk i stå. I tillegg hadde jeg med noen oppfølgingsspørsmål som var til hjelp for meg. På denne måten var intervjusituasjonen fleksibel for informantene (Brinkmann et al. (2012). Det var viktig for meg at alle spørsmålene var åpne, og at spørsmålene ikke hadde faste svarkategorier etter som jeg ønsket at autentiske opplevelser fra informantenes perspektiv skulle komme til syne. På denne måten ville jeg kunne ivareta situasjonene til informantene som er situert i en sosiokulturell ramme. Informantene sto fritt til å tolke spørsmålene jeg kom med.

3.6.2 Gjennomføring av intervju

Alle informantene fikk velge når og hvor de ville at intervjuet skulle gjennomføres. En av informantene ville komme på jobb til meg, to av informantene ville ta intervjuet der de jobbet, og fem av informantene ville ha intervjuet via Google Meet.

Intervjuet begynte med at jeg informerte om at lydopptakeren ble slått på. Til informantene fra skole, skolelos og skoleteam stilte jeg noen spørsmål om deres utdanning, arbeidsplass og generelle yrkeserfaring. Til foreldrene stilte jeg spørsmål om utdanning, jobb, antall barn og navn på skole til barna. Dette gjorde jeg i et forsøk på å etablere en god relasjon, og et tillitsforhold til intervjuobjektet. Deretter gikk jeg over til spørsmålene i intervjuguiden. I intervjuet med foreldreinformantene viste det seg fort at jeg ikke klarte å følge intervjuguiden. Der opplevde jeg hos flere at jeg kun stilte noen av de første spørsmålene, og så fortalte informantene sin historie. Dette førte til at informantene svarte på flere av spørsmålene mine, før jeg rakk å stille spørsmålene. I stedet kom jeg med oppfølgingsspørsmål. I intervjuprosessen prøvde jeg å fremstå lyttende, og unngå å avbryte informantene når de var i gang med å fortelle om sine erfaringer. Thagaard (2018) fremhever at det er viktig å være lyttende og ha oppmerksomheten rettet mot informanten. Likeledes understreker hun viktigheten av å gi respons i form av oppfølgingsspørsmål. Jeg prøvde å komme med oppfølgingsspørsmål der jeg synes det var relevant. En erfaring jeg gjorde meg i etterkant av de første intervjuene var at jeg kunne stilt flere oppfølgingsspørsmål til noen av informantene. Dette tok jeg lærdom av, og opplevde selv at jeg ble flinkere til dette i de siste intervjuene.

Intervjuene ble enten tatt opp på lydopptak, via telefon eller via Google Meet. Thagaard (2018) hevder at det å ta lydopptak av intervju gjør at en får konsentrert seg om informanten og deres reaksjoner, istedenfor å notere svar. Det at jeg ikke måtte notere svar, men kunne ha øyekontakt med informantene under hele intervjuet gjorde meg både mer lyttende og bekreftende med tanke på det informantene hadde å fortelle. Årsaken til at jeg måtte ta noen av intervjuene via Google Meet handlet om at vi var i en pandemi.

⁴ Vedlegg 3 Intervjuguiden

I intervjuene med informantene var jeg opptatt av at de skulle oppleve både trygghet og tillit til meg som forsker, slik at de ville dele sine opplevelser og erfaringer slik de faktisk var. Derfor var det viktig å understreke profesjonaliteten jeg innehadde som forsker. I praksis betyr dette at jeg takket for at de ville stille til intervju, og at jeg nok en gang informerte de om hvordan datamaterialet ville bli behandlet. Jeg opplevde at foreldrene formidlet erfaringer og opplevelser som de selv har opplevd som såre og skambelagte. Flere av foreldreinformantene tok til tårene under intervjuet.

3.6.3 Bearbeiding av intervjudata

For å kunne gjøre en analyse av datamaterialet måtte jeg transkribere intervjuene. Transkribering beskrives av Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010) som utskrifter fra intervjuer som legger grunnlaget for analyse av dataene. Dalen (2011) beskriver at det er en fordel at intervjuene blir transkribert umiddelbart etter at de er gjennomført da dette gir høyest sannsynlighet for at man får en god gjengivelse av hva informantene har sagt. Jeg begynte derfor med transkriberingen samme dag som jeg hadde gjennomført intervjuene. Det at jeg startet transkriberingen umiddelbart gjorde at jeg ble mer oppmerksom over hva som faktisk kom frem i de ulike intervjuene, og som Dalen påpeker, fikk jeg da en bedre gjengivelse av hva informantene har sagt. Det å transkribere er en tidkrevende jobb, og jeg brukte flere dager på å transkribere et intervju. Hjerm & Lindgren (2011) hevder at det er unødvendig å transkribere absolutt alt da en uansett kommer til å ta bort mye av det i etterkant. Jeg valgte allikevel å transkribere alt som ble sagt. I transkriberingsarbeidet kom det frem at både informantene og jeg sa mye "mmm" og "ja" som en bekreftelse på det som ble sagt, og som en form for tenkepause. Det var tidkrevende å ta med disse små ordene i transkripsjonen, men jeg valgte likevel å gjøre det for å få helhet i det som ble sagt. Flere av informantene i denne studien hadde ulike dialekter. Tjora (2017) anbefaler at man transkriberer på bokmål, heller enn å bruke dialekt, men at en må være observant på at spesielle dialektord kan ha en særegen betydning, og derfor kan vurderes tatt med. Jeg har i transkriberingen valgt å gjøre om alle utsagnene til bokmål. Dette har ikke påvirket meningsinnholdet i verbaliseringen av det informantene uttrykte.

I mitt forskningsprosjekt måtte jeg tenke nøye gjennom anonymisering av informantene sine utsagn. Både fordi det et følsomt tema jeg forsker på, men og fordi flere av de ulike aktørene har kjennskap til hverandre ut fra situasjonen rundt enkeltelever. Viktigheten av anonymisering er også noe Tjora (2017) fremhever. Han påpeker at når det er følsomme temaer som tas opp, blir anonymisering svært viktig (Tjora, 2017). Det at jeg kun har en skole som referanse gjorde anonymiseringen ekstra utfordrende, og jeg valgte derfor å fremstille skole, skolelos og skoleteam sine utsagn under ett, slik at ingen kunne knytte hvilke utsagn som har blitt sagt av hvem. I tillegg har jeg valgt å bruke *hun* når jeg referer til elevene. Fraværssakene jeg fikk innblikk i handlet om to jenter og en gutt. For at det ikke skulle bli synlig om jeg refererer til jentene eller gutten har jeg valgt å gjøre alle til jenter. Jeg kunne gitt alle elevene fiktive jentenavn, men da hadde sammenhengen mellom utsagn og elevsak kunne blitt gjenkjennelig.

3.6.4 Analyse av intervjudata

Mine refleksjoner og analyser har vært en del av hele forskningsprosessen, og kan således ses på som en dynamisk prosess underveis i forskningsarbeidet. Thagaard (2018) peker også på at analyse og tolkning er noe som foregår gjennom hele forskningsarbeidet, og slik blir dette en kontinuerlig prosess. Styrende for analysen og

tolkningen av datamaterialet var forskningsspørsmålene som ble utarbeidet på bakgrunn av de perspektivene jeg ønsket å studere nærmere. I det følgende vil jeg gjøre rede for beslutninger jeg gjorde underveis i analyseprosessen.

Etter transkriberingen laget jeg meg stikkord i marginen til hvert intervju. Stikkordene handlet om det som kunne komme til å ha betydning i det videre arbeidet med analysen. Et eksempel på stikkord var *utrygghet*. Styrende for mine stikkord var perspektivene *forståelsen av årsaker til skolevegring, forståelsen av arbeid med skolevegring og forståelsen av utfallet av skolevegring*. Hvert av disse perspektivene hadde jeg før transkriberingen satt inn i en tabell (Vedlegg 4⁵), og jeg gikk gjennom alle transkriberingene mine flere ganger for å identifisere utsagn fra de ulike informantene som passet under hvert perspektiv. I dette arbeidet var stikkordene til hjelp. Fangen (2010) legger vekt på at vi får bedre muligheter til å se nye mønstre i dataene når vi gjennomgår materialet mange ganger.

Det videre analysearbeidet handlet om å kode datamaterialet. I følge Thagaard (2018) er koding av data en vanlig fremgangsmåte i kvalitativ analyse. I dette ligger det at vi deler opp teksten, og betegner utsnitt av teksten med kodeord (Thagaard, 2018). For å ha kontroll på hvilke utsagn som passet under hvert perspektiv brukte jeg fargekoder. Utsagn knyttet til forståelsen av årsakene til skolevegring fikk gul farge, utsagn knyttet til forståelsen av arbeid med skolevegring fikk rosa farge, mens utsagn knyttet til forståelsen av utfallet fikk blå farge. Dette gjorde det enklere å kategorisere datamaterialet under tilhørende perspektiv. Jeg hadde systematisert hver tabell inn i fire kolonner med *foreldre, skole, skolelos og skoleteam*, slik at hvert utsagn ble kategorisert ut fra hvem som hadde ytret utsagnene. I følge Kvale & Brinkmann (2009) kan kategorisering av datamaterialet fra intervjuer være viktig for å kunne skape en følelse av kontroll blant store mengder transkripsjoner, samt for å lette arbeidet med å sammenligne de forskjellige utsagnene. Kategoriseringen av utsagn og koding av datamaterialet hjalp meg med å ha kontroll og oversikt underveis i analyseprosessen.

Da jeg hadde kategorisert alle utsagnene begynte jeg en ny koding av utsagnene i hver av tabellene. Kodingen gikk ut på å finne et passende kodenavn til hvert utsagn. Eksempel på *kodenavn var relasjon, tilrettelegging og kompetanse*. Dette var kodenavn som beskrev min forståelse av utsagnene til informantene. Denne måten å kode på kalles ifølge flere teoretikere for åpen koding (Strauss & Corbin, 1990; Postholm, 2010; Thagaard, 2018). Arbeidet handlet i stor grad om det Strauss & Corbin omtaler som en prosess hvor en bryter ned segmenter av tekstdata til mindre enheter, basert på hvilke kriterier som er relevante, for så undersøke, sammenlikne, forstå og kategorisere dataene (Strauss & Corbin, 1990). I denne prosessen gikk jeg altså gjennom teksten og merket den med koder som beskrev min forståelse av utsagnene.

Etter at jeg hadde funnet kodenavn på alle utsagnene, begynte jeg å systematisere kodenavnene i regneark (Vedlegg 5⁶). For eksempel fikk alle utsagnene som hadde fått kodenavn *relasjon* en kolonne i regnearket. På denne måten fikk jeg summert antallet av hvert kodenavn, og fikk dermed se hvilke kodenavn som utpekte seg i de ulike tabellene. Dette gjorde jeg i tabellen med foreldreutsagn, i tabellen med skoleutsagn, i tabellen

⁵ Vedlegg 4 Tabeller med perspektiv

⁶ Vedlegg 5 Kategorisering av kodenavn

med skolelosutsagn og i tabellen med skoleteamet sine utsagn. Med bakgrunn i dette arbeidet satt jeg til slutt igjen med noen overordnede kodenavn. Disse var *relasjon, kompetanse, faktorer i barnet, brukermedvirkning og ansvar og løsninger*. Det var disse kodenavnene som hadde høyest frekvens i tabellene (Vedlegg 6⁷). Under kodenavnet *relasjon* tok jeg med både forståelse og engasjement. Under *kompetanse* tok jeg med tilrettelegging og system. Under kodenavnet *faktorer i barnet* tok jeg med sårbarhet, diagnose og belastning, og ved *brukermedvirkning* var både foreldre og barn sin stemme tatt med. Med bakgrunn i disse kodenavnene lagde jeg meg fem perspektiv som representerte det som ligger i kodenavnene. I tillegg var det viktig at disse samsvarte med perspektivene jeg hadde i utgangspunktet, og som var knyttet opp mot forskningsspørsmålene mine. De fem perspektivene var: *forståelse av årsaker til skolevegring, forståelse av barnets livsverden, forståelsen av behovet for tilrettelegging, forståelsen av å involvere barnet og forståelsen av ansvar og konsekvenser*. Dette betydde at jeg hadde fire nye perspektiv, samt perspektivet som jeg hadde fra før, og som jeg hadde kalt *årsaker til skolevegring*.

Forståelsen av barnets livsverden, forståelse av behovet for tilrettelegging og forståelsen av å involvere barnet kan knyttes til perspektivet forståelsen av arbeid med skolevegring. *Forståelsen av ansvar og konsekvenser* kan knyttes til perspektivet forståelsen av utfallet av skolevegring.

Med utgangspunkt i mine fem perspektiv måtte jeg igjen knytte relevante utsagn fra de ulike aktørene inn under hvert perspektiv. På nytt lagde jeg tabeller, en tabell for hvert perspektiv, og systematiserte hver tabell inn i fire kolonner med *foreldre, skole, skolelos og skoleteam*, slik at hvert utsagn ble kategorisert ut fra hvem som hadde ytret utsagnene. (Vedlegg 7⁸)

Som en siste prosess i analysearbeidet måtte jeg redusere mengden utsagn, slik at jeg kun satt igjen med to til tre utsagn fra hver aktør i hvert perspektiv. Dermed satt jeg igjen med åtte til tolv utsagn under hvert perspektiv. I følge Thagaard er en systematisk organisering av dataene særlig viktig når en har en omfattende mengde av data, ved for eksempel mange intervju (Thagaard, 2018). I og med at jeg hadde åtte informanter ble det et stort datamateriale som skulle analyseres. Resultatene av analyseprosessen er det som ligger til grunn for drøfting og tolking som jeg vil komme nærmere innpå i kapittel 4.

3.7 Forskningens kvalitet

For å vurdere kvaliteten på et forskningsprosjekt brukes ofte begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018). I dette avsnittet vil jeg redegjøre for begrepene, og vise til mine overveielser og refleksjoner rundt disse faktorene.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og knyttes til hvordan vi gjør rede for utvikling av data (Thagaard, 2018). I dette ligger det at vi redegjør for hvilke betydning

⁷ Vedlegg 6 Kodenavn med høyest frekvens

⁸ Vedlegg 7 Tabeller med perspektiv

erfaringer i feltet har for hvordan vi har utviklet data, og om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018).

I min forskning knytter jeg begrepet reliabilitet til datamaterialet som ligger til grunn for studien, hvordan jeg har samlet det inn og hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet. I og med at jeg forsker på et fenomen som også er aktuelt i mitt arbeid vil datamaterialet kunne være påvirket av mine erfaringer og min kunnskap. Således kan analysene være et produkt av både min forforståelse og min tolkning. I mitt forskningsprosjekt vil det derfor også være naturlig å knytte begrepet reliabilitet til min forskerrolle. Forskerrollen har jeg forsøkt å ta hensyn til underveis i hele forskningsprosessen ved å reflektere over etiske aspekt. Dette har jeg redegjort for tidligere i dette kapittelet. I tillegg har jeg forsøkt å beskrive analysearbeidet så transparent som mulig.

3.7.2 Validitet

Ifølge Tjora (2017) handler gyldighet om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål en søker å finne svar på. Dette kan knyttes til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille (Tjora, 2017). Ved hjelp av mine perspektiver og forskningsspørsmål utarbeidet jeg intervjuguider, hvor jeg la vekt på åpne spørsmål slik at informantene hadde mulighet til å komme med innholdsrike og fylldige uttalelser. Mine perspektiver og forskningsspørsmålene var også utgangspunktet for analyseprosessen. Ut fra dette kan en si at det er en sammenheng mellom mine funn og mine forskningsspørsmål, og da også sammenheng mellom mine perspektiv og min problemstilling.

3.7.3 Overførbarhet

Overførbarhet er knyttet til forståelsen vi utvikler innenfor rammen av et prosjekt og om den kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2018). Tjora (2017) kaller dette generaliserbarhet og knytter dette til forskningens relevans utover de enheter som faktisk er undersøkt. Mine informanter ble valgt ut fra deres roller med tanke på min problemstilling og mine forskningsspørsmål. For meg som forsker var et av formålene med forskningen at en generell leser med kjennskap til elever med høyt skolefravær skal kunne få en dypere mening knyttet til fenomenet, ut fra tolkningene og drøftingene som ble gjort i denne studien. Som nevnt tidligere er det et komplekst fenomen jeg studerer, og således er det kanskje utfordrende å generalisere analyser og tolkninger jeg gjorde i dette prosjektet. I tillegg vil et slikt selektivt utvalg som jeg har gjort i min forskning ikke være representativt for en populasjon (Thagaard, 2018). Allikevel tenker jeg at perspektivene jeg har valgt å se nærmere på er sentrale, og således kan mitt prosjekt også være relevant i andre situasjoner knyttet til skolevegring.

4 Funn, tolking og drøfting

I dette kapittelet vil informantene sine tanker og refleksjoner analyseres, tolkes og drøftes i lys av mine teoretiske perspektiv. Min problemstilling var:

"Hvordan kommer erfaringer knyttet til skolevegring som fenomen til uttrykk hos fire ulike aktører?"

I tolkingen og drøftingen refererer jeg ofte til skole, skolelos og skoleteam som de andre informantene. Dette gjør jeg for at det ikke skal være gjenkjennbart hvem som ytrer de ulike utsagnene, slik at kravet til anonymitet i forskningen blir ivaretatt. I og med at jeg kun hadde med en informant fra skole kunne denne informantens utsagn blitt gjenkjent. Derfor skiller jeg kun mellom perspektivene til de andre informantene og perspektivene til foreldrene i drøftingen.

Som tidligere nevnt kom jeg frem til fem perspektiver som belyser problemstillingen. De fem perspektivene er 4.1 Forståelsen av årsaker til skolevegring. 4.2 Forståelsen av barnets livsverden. 4.3. Forståelsen av å involvere barnet. 4.4. Forståelsen av behov for tilrettelegging og 4.5. Forståelsen av ansvar og konsekvenser.

Under hvert perspektiv vil beskrivelser og illustrerende sitater fra informantene fremkomme. Sitatene vil fremheves i kursiv.

4.1 Forståelsen av årsaker til skolevegring

Når det gjelder årsaker til skolevegring pekte foreldreinformantene blant annet på et utrygt klassemiljø og mobbing:

"Det var mistrivsel og mye uro i klassen som gjorde at hun ble veldig utrygg. Etter hvert ble det mobbesituasjoner med både utestengning og fysisk trakassering"

"Det starta litt med at vennene hennes begynte å være ekkel med henne og ikke ville være sammen med henne, det ble rett og slett en mobbesak og så ble hun syk"

"Forutsetningene endret seg veldig mye. De bytta om alle klassene på trinnet. De roterte på alt. Hun mista læreren sin som hun følte seg trygg på og den nye læreren fungerer det ikke med"

I disse utsagnene ser vi at utrygt klassemiljø, utestenging, trakassering og mobbing er faktorer som flere av foreldreinformantene legger til grunn som årsaker til skolevegring. I følge Havik er dette situasjoner i skolen som kan være uforutsigbare og utrygge. Situasjonene gjør at skolevegrere opplever at de har mindre kontroll og blir mer stresset (Havik 2018). Samtlige foreldreinformanter beskriver ulike situasjoner som gjør at barnet deres blir utrygt, stresset og ikke har kontroll på hva som kommer til å skje når de er på skolen. Situasjonen blir da så uholdbar at de ikke makter å være der. Å være hjemme blir da en beskyttelsesfaktor, og det å gå på skolen blir en faktor som forverrer situasjonen. Dette stemmer godt overens med Havik som ytrer at hjemmet blir en sentral beskyttelsesfaktor når situasjoner på skolen blir utrygge (Havik, 2018). Dette samsvarer også med Kearney sine konklusjoner, som legger vekt på at elever blir

hjemme fordi de unngår skolerelaterte stimuli som fremprovoserer negative følelser som engstelse og tristhet, nettopp fordi det oppleves både fysisk og psykisk utrygt å være på skolen (Kearney, 2008). Utsagnene til foreldrene indikerer at elevene opplever disse negative følelsene i situasjonene som oppstår på skolen.

Det å bli utsatt for mobbing, vold, trusler, og det å føle seg utenfor, er altså noe flere av foreldreinformantene trekker fram som årsaker til skolevegring. Dette stemmer overens med både blant annet Havik (2018) og Thambirajah et al. (2008). Havik poengterer at mobbing, det å ikke bli likt eller bli stående alene i friminuttene skaper utrygghet, mens Thambirajah et al. fremhever at mobbing er den faktoren som helst bidrar til skolevegring. Samtidig sier Thambirajah et al. at mobbing er veldig ødeleggende med tanke på barnets selvfølelse og selvtillit. De poengterer også at mange barn som blir mobbet lider i det skjulte, og at de tier om mobbingen. Mobbing kan derfor være vanskelig å oppdage. Her har skolen et særlig ansvar for å klare og kartlegge hvilken form for mobbing som eventuelt kan foregå, gjerne i form av å være tettere på elevene i ulike situasjoner, bruk av sosiogram og ha jevnlig elevsamtaler.

Flere av de andre informantene trekker også inn mobbing som en viktig faktor for skolevegring.

"For hun var jo utsatt for en mobbesituasjon når hun gikk siste året på barneskolen som utløste at hun blant annet synes det var vanskelig å være på skolen da"

"I alle disse, kall det vegrings sakene, så har alle en historikk der dem har opplevd en form for mobbing. Det kan være mobbing i stor eller mindre grad, men den har nå vært der"

Disse to utsagnene underbygger foreldrenes tanker om at årsaker til skolevegring kan være knyttet til mobbeproblematikk.

En av foreldreinformantene legger også vekt på betydningen av endring av rammer med tanke på klasse miljøet. I skolen er det slik at det innimellom blir skifte av lærere og endringer av grupperinger innad på et trinn. For elever som er vant for slike endringer og har behov for forutsigbarhet, kan dette bli ganske katastrofalt. I hvert fall hvis mange endringer inntreffer på samme tidspunkt. Utfordringen med uforutsigbarhet forsterkes hvis eleven ikke opplever å ha en god relasjon til læreren. Eleven vil da kunne sitte igjen med en følelse av å ikke bli sett og møtt på samme måte som hos den læreren eleven var trygg på. Dette er faktorer som kan spille en stor rolle med tanke på hvordan eleven opplever det å være på skolen. Kearney (2008a) understreker at skoleklima, trygghet, aksept, det å bli verdsatt og respektert på skolen har stor innvirkning på en elev sitt skolefravær. Redselen og angsten for å oppleve ubehagelige situasjoner blir så overveldende at det kan gjøre eleven både fysisk og psykisk syk. Utsagnene viser hvordan et miljø kan påvirke barnets utvikling. Dette kan relateres til både transaksjonsmodellen (Sameroff 2009) og Bronfenbrenner (1979;1992) sin modell som sier noe om hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer over tid påvirker barnets utvikling. I et skoleperspektiv handler det også om at læreren må bruke tid på å forstå eleven, og forsøke å se det komplekse samspillet mellom emosjoner og atferd hos eleven. Dette handler om det både Kvello (2015) og Olsen & Traavik (2017) kaller mentalisering.

Informantene fra skole, skoleteamet og skolelos legger også vekt på at flere negative opplevelser kan bli den utløsende faktoren for skolevegring. Informantene uttrykker

blant annet:

"Hun hadde en sykdomshistorikk som gjorde at hun fikk noen diagnoser som også var litt sånn krevende å stå i og jeg tror summen av mye gjorde at det her ble vanskelig for henne"

"Det er jo litt sånn i de sakene her tenker jeg da at det handler ikke bare om at de ikke klarer å komme seg på skolen, men det handler om mye annet og"

"Det er så mange ulike ting som både kan utløse og opprettholde et skolefravær, og som oftest så er det flere uheldige enten opplevelser, eller belastninger som til sammen har gjort at noe har blitt satt i gang."

"Det er sjelden man finner det var den der ene tingen, av og til kan man finne den ene tingen som utløste det, det var overveldende, da starta det, men hvis man ser på noe litt sånn bak der igjen, så kan man finne andre typer sårbarheter som også ligger der, men som alene ikke forklarer det."

"Skolefravær er nok, det er mer et uttrykk for en type sårbarhet, eller summen av sårbarheter der barn har det og opplever å ha det vanskelig"

Her ser vi altså at informantene peker på at det ikke er en hendelse eller handling som utløser skolefraværet, men at summen av flere belastninger etter hvert blir for vanskelig å håndtere. Dette stemmer overens med det Havik (2019) påpeker. Hun sier at summen av risikofaktorer er avgjørende for om en elev er i faresonen for å utvikle skolevegring. Risikofaktorer kan være iboende faktorer i barnet, faktorer hjemme og faktorer i skolen.

Utsagnene kan igjen sees i sammenheng med både transaksjonsmodellen og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, som nettopp fremhever at individ og miljø er gjensidig avhengig av hverandre. Ut fra Bronfenbrenner sin modell vil noe som skjer i et ledd, få konsekvenser for resten av systemet, som igjen vil forandre på utgangspunktet (Gulbrandsen, 2017). Når det oppstår noe på skolen som gjør at eleven blir utrygg kan det få følger for vennskap, fritid og innvirkning på elevens fysiske og psykiske helse.

Med tanke på sårbarhet, som eksplisitt er omtalt av to av informantene, peker Egger et al. (2003) på at emosjonell sårbarhet og andre individuelle faktorer som for eksempel angst og stemningslidelser kan være med på å utvikle skolevegring. Slik sett kan de to siste utsagnet tolkes som at det er iboende faktorer i barnet som utløser skolefraværet. Samtidig kan årsakene til at eleven opplever å ha det vanskelig forklares med faktorer i læringsmiljøet, og på denne måten er det da flere årsaker, og ikke en utløsende årsak til fraværet. Havik poengterer og det som informantene fremhever, at noen elever er mer sårbare i møte med et utrygt og lite støttende læringsmiljø (Havik, 2019).

En av de andre informantene peker også på at utenforskap kan være en årsak. Informanten uttrykker blant annet:

"Det som gjorde det vanskelig for henne å komme seg på skolen primært da, var at hun ikke hadde noen å være sammen med"

Det at en ikke har noen å være sammen med og føler seg utestengt relaterer informanten til skolevegring. Det å oppleve å ikke ha en venn gjør at en føler seg ensom

og utenfor et sosialt fellesskap. Dette kan videre føre til engstelse og stress, som igjen gjør at en isolerer og beskytter seg selv ved å være hjemme. Selv om kanskje alle i klassen sier hei, er hyggelig og snakker til en, så trenger ikke eleven oppleve å være inkludert i et sosialt fellesskap. Hvordan skole og utenforstående kan se på situasjonen kan være svært forskjellig fra hvordan eleven opplever det. Venner kan utgjøre en stor forskjell med tanke på barns utvikling. Dette er noe Olsen & Traavik fremhever. De sier at det å ha venner er en av de viktigste faktorene for å kunne forebygge både mobbing, skolevegring og psykiske helseproblemer (Olsen & Traavik, 2017). Det samme understreker Amundsen (2019). Hun vektlegger at det å ha venner har stor betydning for trivsel og opplevelse av tilhørighet for alle barn og unge, noe som blir understreket i det informanten sier. Det er derfor av stor betydning at skoler legger til rette for sosial inkludering. Å være uten venner kan føre til utrygghet, mistrivsel og angst, mens gode venner bidrar til å styrke selvtilliten og øke grad av trivsel og trygghet (Amundsen, 2019). På bakgrunn av dette kan vi da si at ensomhet kan øke stressnivået hos eleven, noe som eleven løser ved å være hjemme fra skolen.

4.2 Forståelsen av barnets livsverden

I dette kapittelet vil jeg utdype funnene som belyser hva som kan være med å prege barnet i de ulike situasjonene de må forholde seg til. Foreldreinformantene peker på visse kjennetegn som har vært til stede hos eleven opp gjennom årene.

De uttrykte det slik:

"Allerede i barnehagen egentlig så var hun litt sånn, hun likte ikke å bli levert i barnehagen da. Hun ville vi skulle være der, eller at vi måtte ha en sånn liten overgang der hun måtte sitte i et fang eller sånn. Når at det skjedde på hennes måte da, så var det greit da. Og da hun starta på skolen var det litt det samme. Hun var veldig nervøs i starten og sånn da, og syns det var vanskelig og så gikk det seg til etter hvert, men det var alltid en liten sånn bøyg etter sommerferien, men det der ble bedre og bedre etter hvert som hun ble eldre og hun hadde egentlig ikke sånn typisk skolevegring da, hun var engstelig liksom ved oppstart og sånn, men ellers så gikk hun jo på skolen"

"Den vegringen hennes starta allerede på høsten i førsteklasse. Det starta egentlig først med at hun ikke ville gå alene på skolen, men det var jo på en måte et tegn på at ting var vanskelig for henne, bare hun klarte ikke å fortelle det"

Utsagnene til foreldrene kan relateres til frykt og angst hos elevene. Ifølge Havik er separasjonsangst en naturlig del av barns utvikling og normalt helt fram til seksårsalderen (Havik, 2018). Her ser vi imidlertid at foreldrene uttrykker noe som kan identifiseres som separasjonsangst hos eleven i skolealder. Havik understreker at om problemene er svært sterke kan de fortsette inn i skolealder, og at barn og foreldre kan trenge tettere oppfølging i en periode (Havik, 2018). I skolehverdagen kan dette for eksempel handle om å gjøre individuelle tilpasninger som å bli tatt imot av en kjent trygg voksen hver morgen. Når eleven opplever å ha kontroll, og er blitt mer trygg i det som tidligere har vært utfordrende situasjoner går det ofte enklere. Med tanke på den ene informanten som ytrer at ting ble bedre etter hvert kan vi trekke paralleller til Bronfenbrenner (1989) sitt tidssystem, kronosystemet, som han introduserte for å fremheve at personer og miljø utvikles og endres over tid. Dette innebærer at en ikke kan se på enkelthendelser, men se utvikling hos elever over en lengre periode for å forstå barnets utvikling som en prosess.

Mange elever opplever at frykten og angsten forsterkes ved ulike overganger som for eksempel fra barnehage til skole, eller oppstart etter lange ferier. Dette stemmer overens med Havik sine funn som viser at overganger kan være en stor risikofaktor for å utvikle skolevegring, fordi det ukjente gjør en mer usikker og stresset (Havik, 2018). Utsagnene bekrefter og at barnet kan ha individuelle utfordringer som kanskje ikke er blitt oppdaget, kartlagt eller lagt til rette for. Noe som gjør at barnet kan oppleve skolen mer krevende enn det mange andre barn gjør. Dette kan være barn med for eksempel ulike diagnoser, angstsymptomer eller lidelser (Havik, 2018). Det å sikre en forutsigbar og trygg skolehverdag blir derfor viktig for å klare og ivareta elever som kan være mer sårbare for miljøforandringer, noe som kan sees i sammenheng med mentalisering, som handler om evnen til å forstå barnet sine følelser, og samtidig hjelpe barnet til å håndtere vanskelige følelser. Dette kan være mer krevende med tanke på introverte elever, fordi følelsene ikke får utløp gjennom utagerende atferd.

Begge foreldreinformantene sier noe om at barnet har gått på skolen, og ikke har vært en skolevegrer fra starten av. Samtidig kan en si at det er en form for vegring i de situasjonene som foreldrene beskriver, og at ved nye endringer blir angsten forsterket og sårbarheten større. Igjen kan vi se dette i sammenheng med Bronfenbrenner sin modell, hvor vi ser at individet og miljøet gjensidig påvirker hverandre i form av de aktivitetene, rollene og relasjonene barnet erfarer gjennom et mesosystem og flere mikrosystemer (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2011). Havik legger vekt på at vi alle er født med en disposisjon for å kunne utvikle angst og depresjon, som kan bli vekket til live hvis den blir stimulert (Havik, 2018). Utsagnene til foreldreinformantene kan vitne om at utrygge situasjoner på skolen er eksempel på stimuli som forsterker angsten hos eleven. Havik (2018) påpeker også at et læringsmiljø kan oppleves ulikt fra elev til elev ut fra eleven sin følelsesmessig sårbarhet. Med dette mener hun at noen elever kan oppleve læringsmiljøet ødeleggende og angstprovoserende, mens andre elever kan oppleve samme læringsmiljøet trygt og læringsfremmende, nettopp på grunn av sin egen subjektivitet. Drugli (2013) understreker det samme ut fra at barn har ulik genetiske utrustning. For lærere er det derfor viktig å være bevisst at noen elever kan trenge mer oppfølging og tilrettelegging, selv om læringsmiljøet oppleves trygt og forutsigbart for de fleste. Det kan altså se ut som om det er iboende faktorer hos noen barn som ligger til grunn for at skolen oppleves som en utrygg arena. Utsagnene til foreldrene kan og relateres til Kearney (2008) sin "tidslinjemodell" som viser at foreldre ofte ser og møter tegn lenge før det oppdages i skolen.

Enkelte av de andre informantene uttrykker følgende med tanke på barnets livsverden:

"Hun er så redd for at historikken skal få lov å definere hvem hun er at hun slipper seg ikke løs"

"Hun er i beredskapsmodus og det er ganske energikrevende, så klart at når hun er på skolen er det ikke mye læring som foregår, for da er hun i alarmberedskap hele tiden"

Det første utsagnet handler i stor grad om at eleven har utviklet stress knyttet til å være seg selv. I dette ligger det at eleven er så redd for igjen å oppleve og ikke bli inkludert i et sosialt fellesskap, og dermed ikke tør slippe noen inn på seg. Redselen for å bli avvist og ekskludert overskygger behovet for å tørre og ta del i et sosialt fellesskap og knytte positive relasjoner til andre. En tør ikke være den en egentlig er, i redsel for å ikke bli likt. Det å ha venner har stor betydning for trivsel og opplevelse av tilhørighet, noe Amundsen (2019) påpeker og som jeg har nevnt i tidligere. Dette samsvarer og med

Havik som understreker at elever med sosial angst og emosjonell sårbarhet kan streve med sosial tilhørighet og relasjoner til jevnaldrende (Havik, 2018). Havik påpeker at dersom elever ikke klarer å opprettholde sosiale relasjoner utenom skolen, vil eleven ved langvarig fravær miste mer samhandling og tilhørighet, noe som informantens utsagn gir uttrykk for. Igjen kan en se sammenheng med Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell som fremhever at skjer det noe på en arena vil det påvirke andre arenaer. Bronfenbrenner viser også til forhold som er særs viktig for individets utvikling, og i dette tilfelle da skoleeleven. Forhold som Bronfenbrenner peker på er blant annet roller som personer møter eller prøver, aktiviteter og sosiale relasjoner som utvikles og er virksomme. Bronfenbrenner peker på at det er hendelser i disse rollene, i møte med rollene, eller i disse relasjonene som sterkest virker på personen sin utvikling. Disse forholdene har jeg gjort rede for i teorien, og blir kalt byggesteiner. Slik kan redselen for å bli avvist og ekskludert være svært inngripende på elevens utvikling. Denne redselen kan bli møtt av en forsvarsmekanisme som gjør at en uteblir fra skolen. Derfor er det viktig å se skole og fritid sammen med tanke på for eksempel vennskap.

Videre legger informanten vekt på at eleven har utviklet et stressnivå som hindrer henne i å ta imot læring. Eleven er utrygg på skolen med tanke på det sosiale, og dette skaper stress, som igjen blokkerer for læring. Hun lurer hele tiden på hva som kan komme til å skje. Mobbehistorikken til eleven har gjort noe med stressnivået, og det er naturlig å tenke at dette har innvirkning på læringspotensialet til eleven. Havik (2019) understreker at det å legge til rette for et mestringsorientert læringsmiljø, der en unngår sosial sammenligning og klarer å sette realistiske mål for eleven, vil kunne minske stressende og angstfylte situasjoner. Hun påpeker at de fleste med skolevegring er redd for å mislykkes eller få kritikk, noe som blir fremhevet i informantens utsagn. I slike sammenhenger er det viktig at den voksne bruker sin mentaliseringsevne til "å være sammen" med barnet, noe Brandtzæg et al. (2019) kaller affektinntoning. Brandtzæg et al. legger vekt på at barn ofte ikke er bevisst på følelsene som ligger til grunn for atferden, og trenger hjelp til å forstå seg selv, noe voksne i skolen må bli mer bevisst på. I en travel skolehverdag er ofte lett å bare se atferden til elevene, uten å se hva som ligger bak atferden.

Flere av de andre informantene uttrykker i intervjuene at elever med høyt skolefravær har en iboende faktor knyttet til sårbarhet eller det å være introvert. Dette kom til uttrykk slik:

"Mange av disse elevene har jo en sårbarhet i seg som har vært i de fra de var bitte små"

"Gjerne en sårbarhet i ungen eller ungdommen"

"Så ser jeg at av mine saker er det overvekt av dem som er mer sånn introvert type"

Med tanke på at informantene snakker om sårbare og introverte elever vil det også her være vanskelig å identifisere hva som er iboende hos elevene, eller om disse egenskapene skyldes negative opplevelser på skolen. Det kan for eksempel være vanskelig å skille mellom hvorvidt elever har en iboende sårbarhet fra de er små, eller om denne sårbarheten er knyttet til negative opplevelser som for eksempel mobbing. I følge Thambirajah et al. (2008) er skolevegrere introverte, stille, pliktoppfyllende og har sjeldnere atferdsvansker. I tillegg blir de lettere oversett og oppdages ofte senere enn det Thambirajah et al. definerer som skulkere. Dette samsvarer med Egger et al. (2003), som påpeker at individuelle faktorer som introvert og emosjonell sårbarhet har

betydning med tanke på skolevegring. Med bakgrunn i dette kan det altså se ut som om det å være introvert er en iboende egenskap. Ut i fra dette vil det da være naturlig å tenke seg at disse elevene oppdages for sent med tanke på å forebygge skolefravær.

En av de andre informantene peker på at de ulike miljøene eleven ferdes i påvirker hverandre.

"Alt henger sammen, det er litt sånn Bronfenbrenner, at det som eleven opplever på skolen tar den jo med seg hjem"

Dette stemmer overens med hva både Sameroff (2009) sin transaksjonsmodell og Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell forklarer, og som jeg har referert til tidligere i avsnittene ovenfor. Begge modellene fokuserer på hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer over tid gjensidig påvirker barnets utvikling. Utsagnet understreker at vi ikke kan se på høyt skolefravær isolert. Vi er nødt til å både undersøke og prøve å forklare skolefraværet ved å se på sammenhengen mellom miljøene eleven opptrer i. En må se hele barnet, og forsøke å sette inn tiltak på ulike nivå der en inkluderer familie og fritid. Familien kan bli sliten av situasjonen, noe som kan medføre at foreldre ikke kan være i jobb og i mindre grad være delaktige i et sosialt liv. Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell fremhever at barn og ungdom sin utvikling profiterer på at de ulike mikrosystemene "drar" sammen og i samme retning (Bø, 2000). I dette ligger det at både skole, hjem og fritid samarbeider og enes om hvilke tiltak som må til på de ulike arenaene for å hjelpe barnet tilbake. For som informanten sier, alt henger sammen og da må en jobbe for å få til en mest mulig positiv utvikling.

Noen av de andre informantene legger stor vekt på det med å prøve og forstå og oversette de uttrykkene elevene viser gjennom sin atferd, som altså handler om å få elevene til å fortelle hvordan de egentlig har det. Dette kommer eksplisitt fram i følgende utsagn fra informantene:

"Og det er jo det vi tenke kanskje er den viktigste jobben vår, det er jo å være med å oversette og prøve å forstå og vise til ulike forklaringsmodeller fordi at alle atferdsuttrykk har jo en forklaring"

"Sånn at det å bli godt kjent med eleven der det er tillit nok til å fortelle ordentlig hvordan det er, det trenger vi for å komme oss videre og det er ikke et tegn på at elever har det bra selv om det ser ut som de har det bra i timene våre"

"De ulike opplevelsene de må vi legge oppå hverandre og alle er sanne, for sånn kan det være, du kan ha det kjempebra og dritt dårlig på en og samme dag og det er utgangspunktet vårt for å finne ut hva vi kan gjøre"

I de to første utsagnene legges det vekt på å se etter årsaken til atferden, da med fokus på å skape en relasjon og bli godt kjent med eleven. I følge Olsen & Traavik (2017) handler informantenes utsagn om at lærere i et skoleperspektiv må bruke tid på eleven og prøve å forstå eleven sine utfordringer. Dette kan relateres til mentalisering, som både Olsen & Traavik (2017) og Kvello (2015) fremhever som et viktig aspekt ved barns emosjonelle og sosiale utvikling. Som tidligere nevnt snakker Brandtzæg et al. (2019) om at evnen til å mentalisere er en forutsetning for affektinntoning, som innebærer "å være sammen" med eleven i vanskelige situasjoner. De understreker at dette handler om å tolerere følelsene til eleven i stedet for å fjerne dem ved å være streng og

disiplinær, som innebærer å anerkjenne og forstå følelsene bak atferden (Brandtzæg et al. 2019). Og det er akkurat dette informantene fremhever at det er viktig å jobbe med.

Det siste utsagnet fra informantene sier noe om at skole, foreldre og eleven sine opplevelser av situasjonen ikke trenger å være lik. Dette betyr likevel at alle sine opplevelser kan være reelle. Som lærer er det viktig å anerkjenne både foreldre og elevs opplevelse av situasjonen, i stedet for å påstå at dette ikke stemmer med hva en ser selv i skolen. Selv om læreren opplever at eleven har det bra på skolen, trenger ikke dette stemme overens med hvordan eleven egentlig har det. Som tidligere nevnt, kan i følge Havik (2018) uro og støy i klasserommet og lærernes klasseledelse oppleves ulikt mellom elever nettopp på grunn av ulik følelsesmessig sårbarhet og persepsjon.

4.3 Forståelsen av å involvere barnet

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hva de ulike informantene sier om det å involvere barnet i de planene og opplegget som skolene legger til rette for.

Foreldreinformantene legger vekt på hvor viktig det er at eleven selv er med og bestemmer, noe som kommer tydelig fram i utsagnene under:

"Hun er i klassen de gangene hun møter på skolen og det er etter hennes ønske"

"Det var bare noe dem kjørt gjennom selv. Det er litt det her at de ikke har ungen med på laget i utarbeidelsen. Og det er egentlig det skolelos si og, at hvis ikke ungen er med på ting å sånn, så er det egentlig dømt til å mislykkes"

"Så nå er hun med og planlegger tilstedeværelsen selv eller med spesialpedagogisk lærer og oss da og så bare hatt mål om at hun skal være der den ene dagen som hun er trygg på, og hvis hun får til en halv dag til så er det fint og hvis hun ikke får til det en gang så er det også greit"

Utsagnene til foreldrene viser hvor viktig det er å ta utgangspunkt i det eleven ønsker. Når skolen utarbeider tiltak uten å involvere barnet og foreldrene, vil det være vanskelig å hjelpe eleven tilbake på skolen. I følge Havik er en tiltaksplan viktig med tanke på at alle skal jobbe mot det samme målet og sørge for at tiltakene blir forstått av alle involverte rundt eleven (Havik, 2018). Ikke minst er det viktig å trekke eleven med i utarbeidelsen av en slik plan, noe Havik understreker. Hun er opptatt av at elevens stemme må bli hørt og henviser til barnekonvensjonen som sier noe om at alle barn skal få si sin mening og at de skal tas på alvor (Havik, 2021). Tvedt & Bru (2019) fremhever at å involvere eleven i sin egen plan kan føre til en opplevelse av forutsigbarhet og kontroll. Hvis eleven selv vet hva som skal skje i de ulike situasjonene kan eleven lettere få kontroll, eller i hvert fall ha en større oversikt når de forventede utfordringene kommer, og slik unngå overbelastning.

Foreldreinformantene påpeker også hvor viktig det er å legge lista lavt. Det å ta eleven med på hva den faktisk kan få til, og trygge eleven på at det også er greit å kjenne på at ting blir for vanskelig. I dette ligger det å anerkjenne den opplevelsen og de følelsene eleven sitter med, noe som kan relateres til mentalisering da dette handler om å stå i følelsene sammen med eleven (Brandtzæg et al., 2019).

Alle de andre informantene legger også vekt på at det må skapes en relasjon til eleven. I tillegg understreker de, som foreldreinformantene, viktigheten av at eleven blir hørt og tatt med i det som skal gjøres. De uttrykker det slik:

"Men det å, altså det aller viktigste er jo å få ungene sine stemmer da, så da må rett folk inn å få snakket med dem"

"Og så må elevens stemme være tydeligere enn det vi holder på med for hvis dem ikke eier prosjektet da er det helt håpløst"

"Jeg er litt opptatt av at elevens stemme skal komme frem, sånn at jeg ser at de planene som da fungerer best er de planene der de faktisk har snakket med eleven, der det er eleven som bestemmer hvor fort ting skal gå for eksempel"

"Så når en skal ordne en plan så bør det i hvert fall være en plan der at eleven har sagt noen ting om hva er det som skal på plass og hvor fort skal dette gå, for det er noe med at eleven må føle at hun er en del av planen, og ha kontroll hva det er som bestemmes om hennes sitt liv"

"Eleven må liksom få frem stemmen sin og tenke jeg, for du kommer ingen vei hvis du ikke har med eleven. Så derfor er jeg litt opptatt av det der med først og fremst å få en relasjon til dem jeg skal jobbe med"

"For det hjelper ikke om foreldre og skolen og vi kan være enig om hvordan det må være hvis eleven tenker at det er en dårlig plan"

"Sånn at det er noe med å få den eleven til liksom å ha den følelsen av at det er noen som hører på meg nå, og dem kommer ikke til å dikte opp rare tiltak som jeg ikke liker uten at jeg har vært med på å planlegge det litt sånn på forhånd"

"Jeg er alltid nødt til å bli kjent med ungdommen som er hovedperson i saken"

De ulike utsagnene legger alle vekt på dette med å få en relasjon til eleven. Dette må ligge i bunn før en kan begynne med å utvikle planer. For å skape en god relasjon må en bruke tid på å bli kjent, og en må engasjere seg i livet til eleven også på fritiden. Uten en god relasjon er det vanskelig å få gjort endringer. Dette samsvarer med Olsen & Traavik (2017) som sier at det aller viktigste for en lærer, foruten den faglige kompetansen, er å være god til å skape gode relasjoner. Eleven må oppleve å være trygg både i kontakten med den voksne, og i de planene som tenkes å settes i live. Dette samsvarer også med Tvedt & Bru (2019) sin oppfatning som fremhever at der elever har en positiv relasjon til læreren, kan læreren bli en ressurs for å håndtere eventuelle sammensatte utfordringer eleven møter, enten det primært er skolefaglige eller ikke-faglige problemstillinger. I dette ligger det at elevene må være så trygg i kontakten med læreren at de tør si hvordan de egentlig har det, og at læreren tåler å stå i de følelsene eleven har. Dette ble også kommentert av en av informantene i et tidligere kapittel. Igjen snakker vi om viktigheten av mentalisering og affektinntoning som Brandtzæg et al. (2019) legger stor vekt på.

I utsagnene til disse informantene blir det, i likhet med foreldreinformantene, understreket hvor viktig eleven sin stemme er. Eleven trenger å ha kontroll og være med å bestemme over sitt eget liv. Eleven må også få lov å bruke tid. De må kjenne på hvor mye de klarer om gangen. Noe av årsaken til at det er vanskelig å være på skolen, er nettopp dette med å ikke ha kontroll på hva som skjer på skolen. Enkelte av informantene trekker frem at det ikke hjelper hvor mye vi voksne samarbeider dersom ikke eleven får sagt hva vedkommende mener. Eleven må oppleve å bli tatt på alvor, slik at det ikke skjer uforutsette ting som eleven ikke har vært med og planlagt på forhånd, eller blitt spurt om råd om. Uansett hvor mye skolen og foreldre ønsker å få til en

endring, vil dette være vanskelig hvis ikke eleven er med på laget. Det som voksne synes kan høres lurt eller bra ut, er det ikke sikkert eleven er enig i. Det å lytte til elevene og ta utgangspunkt i hva de tenker må være hovedfokus, noe som forutsetter en god relasjon, og at den voksne har god mentaliseringsevne, slik at eleven tør ytre sin mening. Som tidligere nevnt legger på Tvedt & Bru (2019) vekt på at ved å involvere eleven i sin egen plan blir ting mer forutsigbart, en minsker stresset og kan unngå overbelastning. Eleven kan da oppleve å ha mer kontroll, og derfor takle utfordringene bedre med hjelp og støtte fra de voksne rundt seg. Ved mer kontroll øker mestringsopplevelsen, som igjen kan føre til både faglig og sosial utvikling. Ringvirkningene fra hva som skjer i skolemiljøet vil da kunne påvirke hva som skjer på fritiden, som igjen kan henvises til Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell.

4.4 Forståelsen av behov for tilrettelegging

I dette kapittelet vil jeg komme inn på hva de ulike informantene ytret om behovet for tilrettelegging.

Foreldreinformantene uttrykte det slik:

"De må prøve å se på hvilket nivå hun ligger på i undervisningen, eller i forhold til de oppgavene hun skal få, for hun får jo oppgaver som er langt over hennes evne for hun er jo ikke på det nivået hun nå, for hun har jo mista så mye"

"Nå er det kommet en spesialpedagog inn som skjønner situasjonen og på en måte. Jeg kan ha en helt annen dialog med noen som er der at de skjønner situasjonen, og vet hva du skal gjøre og hva du skal se etter og hva du skal fokus på da"

"Kontaktlæreren er egentlig en veldig snill og en veldig grei fyr, og vi synes det er mye bra med han, men han har ikke noe forståelse da. Han klarer ikke å skjønne dybden i et sånt problem, og der ligger mye av cluet da, at han som har mest med henne å gjøre skjønner ikke hennes problematikk"

Her kommer det frem at foreldrene er fortvilet over at det ikke blir tilrettelagt ut fra det nivået eleven er på. De savner en kartlegging som kan vise hvilket faglige nivå barnet deres er på, slik at eleven kan få oppgaver hun mestrer. Når en har vært borte fra skolen over en lengre periode mister en mye faglig gjennomgang, noe som gjør at en får faglige hull. Da kan en ikke forvente at eleven mestrer å gjøre det samme som de andre på trinnet. Når en lærer legger lista for høyt er dette med på å forsterke stresset og utryggheten hos eleven. Som tidligere nevnt poengterer Havik (2019) at i et mestringsorientert læringsmiljø handler det om å sette realistiske mål for elevene, ut fra eleven sitt ståsted. Dette understreker nettopp det foreldreinformantene er opptatt av. Det blir og naturlig å trekke inn Bronfenbrenner (1979) og transaksjonsmodellen til Sameroff (2009) i denne sammenhengen, ut fra individet og miljøet sin gjensidige påvirkning. Dersom en elev hele tiden føler at en ikke lykkes faglig eller sosialt gjør dette noe med mestringsopplevelsen, og gleden ved å gå på skolen. De fleste elever ønsker å få til skolearbeidet og sammenligner seg gjerne med andre elever. Derfor vil skoleprestasjoner kunne medvirke til økt stress. Ved å oppleve mestring, minsker stresset og frykten, noe som gjør at en takler bedre de situasjonene en står overfor.

Foreldrene fremhever også viktigheten av å ha en lærer eller en spesialpedagog som en kan ha tett dialog med. Noe som kan gjøre hverdagen enklere både for eleven og foreldrene. Dette kan igjen knyttes opp mot Bronfenbrenner (1979) sin teori, som

understreker verdien av relasjonene og prosessene mellom de ulike mikrosystemene. Dette støtter opp under informantenes sine utsagn.

Det siste foreldrene er opptatt av med tanke på tilrettelegging handler om kompetanse. Skolevegring er komplekst ved at det ikke er noen enkel løsning på situasjonen. Dette kan gjøre at lærere blir usikre på hvordan de skal håndtere slike saker, som igjen kan resultere i at de ikke klarer å ta nok ansvar rundt eleven som strever. Kearney (2001) er en av de som trekker frem at en risikofaktor i skolen nettopp er det med for lite kompetanse blant lærere. Kompetanse kan og sees i sammenheng med transaksjonsmodellen til Sameroff (2009), ut fra at den kan gi en helhetlig forståelse av barnet sitt behov med tanke på tidlig intervensjon (Drugli, 2013). En tidlig intervensjon kan ha stor betydning med tanke på å hjelpe eleven tilbake på skolen. Innehar skolen god kompetanse vil det være enklere å både oppdage skolevegringsproblematikk, klare å møte eleven ut fra sine behov og kunne sette i gang tidlig med riktig tilrettelegging.

Enkelte av de andre informantene legger vekt på viktigheten av å opparbeide seg erfaringer og skaffe seg gode verktøy, for å håndtere elever med høyt fravær. Det kom til uttrykk slik:

"Og så må vi bare bli best mulig på flest mulig saker som gjør at vi får en verktøykasse som er mangfoldig da"

"Det vi kanskje bør bli flinkere på det er jo at den kompetansen vi sitter på, den bør flere av lærerne også inneha sånn at når saken kommer til oss så er det prøvd ut litt fra før, eller så må vi tidligere på, det er jo ett av to her"

I begge disse utsagnene blir det lagt vekt på hvor viktig det er med kompetanse for å håndtere slike saker. Alle skolevegringsaker er ulike og har behov for individuelle tilpasninger. Det er allikevel ofte tegn og faktorer som går igjen i en slik problematikk, og ved å ha god kompetanse kan det være enklere å oppdage og ta hånd om problematikken, slik at den ikke eskalerer og forverrer seg. Det å finne ut av årsakene for å kunne sette igang tiltak er noe både Havik (2018) og Kearney (2008) understreker. Havik poengterer hvor viktig det er å kartlegge faktorer som medvirker til fraværet, for så å følge opp kartleggingen med en plan om tiltak. I dette ligger det at skolen bør ha kompetanse på hva de skal se etter, og hvordan de tidligst mulig skal få satt i gang ulike tiltak. Tidlig intervensjon, som jeg omtalte i forrige avsnitt, blir altså et stikkord her. Det er ledelsen sitt ansvar å sikre at ansatte har den kompetansen de har behov for, og samtidig sikre at rutineene blir fulgt.

Noen av de andre informantene fremhever at dersom skolen klarer å se at skolevegring kan handle om flere ting, som faktorer både på skolen, hjemme og iboende hos eleven, er det enklere å legge til rette for riktige og gode tiltak. I tillegg kommenterer disse informantene at det kan være lurt å tenke litt annerledes, og ikke så veldig skolsk når en skal få elever tilbake til skolen. De snakker og om at det å være hjemme ikke er noe elevene egentlig ønsker. Informantene uttrykte det slik:

"De skjønner at det kan være ting i skolehverdagen som kan ha betydning, det kan være i hjemmesituasjonen ting som har betydning, og det kan være ting med en selv og sant, så hvis skolen er åpen om at det kan handle om flere ting, så tenker jeg at da er en langt på vei til å få gjort en god jobb"

"Så tenker jeg at det er noe med å være løsningsorientert og tenke litt utenfor boksen,

det tror jeg lønner seg i de sakene her"

"Hun er ikke fornøyd med det opplegget sånn som det er nå med at hun er hjemme hver dag da. Hun sa at hun ble rastløs av det, at hun tenkte på de faglige hullene hun pådro seg da"

Som noen av utsagnene viser peker informantene på at det kan være faktorer både i hjemmet, på skolen og iboende hos eleven som kan være årsaken til fraværet. Hvis en klarer å enes om at det kan være flere årsaker til fraværet er det mye enklere å få lagt til rette for en god skolesituasjon for eleven. Noe som igjen understreker det Havik og Kearney påpeker om hvor viktig det er å kartlegge årsaker for så å kunne sette inn tiltak. Dette stemmer også overens med Sameroff (2009) sin transaksjonsmodell, hvor han påpeker viktigheten av å forstå hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer påvirker barnets utvikling. Å tilrettelegge uten å forstå denne sammenhengen vil være vanskelig, og svært lite fruktbart.

I det andre utsagnet ytrer informantene at en må tenke litt annerledes når en skal tilrettelegge for elever. Det er for eksempel ikke sikkert det er hensiktsmessig for eleven å ha lange dager, og en skal kanskje ikke fokusere på hvert eneste fag. Det kan være lurt å starte med noe eleven mestrer, fordi det da er enklere for eleven å komme på skolen. Som tidligere nevnt fremhever Havik (2019) at en mestringsorientert læringsmiljø minsker stress og angstfylte situasjoner.

Det siste utsagnet viser at eleven i utgangspunktet ikke ønsker å være hjemme, og egentlig helst kunne tenkt seg å være på skolen. Eleven blir både stresset og bekymret med tanke på hvordan det skal gå faglig, fordi hun vet at hun mister faglig kunnskap av å ikke være på skolen. Dette blir en ekstra belastning, i tillegg til å ikke klare å være på skolen. Igjen kan vi se sammenhengen med Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell. Det å ikke klare å gå på skolen kan føre til videre utfordringer inn i voksenlivet, nettopp på grunn av de ulike overgangene eller epokene i livet, som henger sammen med tidligere erfaringer og opplevelser.

Med tanke på tilrettelegging legger også flere av de andre informantene vekt på det med å forstå elevens uttrykk, og det å jobbe med læringsmiljøet.

De uttrykte det slik:

"Og hvordan er det man forstår de ulike uttrykkene og da, sånn at det å jobbe med gode læringsmiljø, det å jobbe godt relasjonelt, det å bli kjent med den enkelte eleven sånn at man evner å være nysgjerrig og ta tak og få ting litt sånn på bordet da"

"Så er det noe med å bli kjent med det her individet, hva er det som gir mening for det, hva trenger du for at det skal være fint der"

Utsagnene understreker viktigheten av å både se og forstå atferden bak uttrykkene til elevene. Dette krever en god relasjon til elevene. Det å skape en god relasjon, slik at en kan klare å sette seg inn eleven sin livsverden, og finne ut hvordan de egentlig har det blir avgjørende. Igjen kommer dette med mentalisering til uttrykk, som handler om å ta seg tid til å snakke med elevene, og prøve å forstå deres opplevelse av situasjonen. Som tidligere nevnt handler dette om at læreren er mentalt til stede for elevene, og evner å se både sitt eget og elevenes sitt perspektiv (Brandtzæg et al., 2019). På denne måten er det enklere å forstå hvorfor eleven reagerer som hun gjør, og hva som kreves av tilrettelegging for å få eleven tilbake på skolen.

4.5 Forståelsen av ansvar og konsekvenser

I følgende kapittel vil jeg komme inn på hva informantene uttrykker med tanke på utfallet av høyt skolefravær, og hvilke konsekvenser informantene tenker høyt skolefravær kan få.

Foreldreinformantene opplever at høyt skolefravær påvirker hele livet til familien og at det kan få katastrofale utfall. De uttrykte det slik:

"Hun sliter med angst og hun tør ikke gå på butikken, i tilfelle hun kan møte noen i fra den gamle klassen, så hun er bare hjemme inne på rommet sitt og tør ikke gå ut. Det er bare helt styrende det"

"Jeg har jo båret henne dit, så hun hadde nesten ikke fravær, men til slutt så ble hun suicidal"

"Det er jo veldig krevende akkurat det her med å dette ut av skolen. Hvis man ikke, aldri klarer å komme tilbake igjen, så blir de jo, da kommer de jo seg aldri ut i arbeidslivet og blir jo ufør rett og slett"

Det første utsagnet viser hvor alvorlige konsekvenser høyt skolefravær kan få. På grunn av uheldige situasjoner utvikler eleven angst og traumer som gjør at en blir mer isolert, noe som blir styrende for hverdagen til både eleven og hele familien.

Foreldrene kommenterer også dette med å få barnet på skolen, uansett om en har vært nødt til å bruke tvang. Skolen påpeker ofte til foreldre at det å få eleven på skolen er det viktigste, uansett hvor mye eleven stritter imot. Det å presse en elev på skolen som ikke opplever å være trygg kan få store konsekvenser. Da i form av at eleven blir mer engstelig, og i verste fall suicidal, noe den ene foreldereinformaten uttrykker. Hjemmet blir på en måte utrygt, fordi foreldrene ikke tar hensyn til barnets sine opplevelser, noe som igjen kan føre til en svekket relasjon mellom foreldre og barn. Eleven vil slik kunne oppleve at foreldrene ikke står sammen med de i de vanskelige følelsene. Som tidligere nevnt påpeker Brandtzæg et al. (2019) hvor sentralt det er at de voksne står sammen med barnet i emosjonelle utfordringer. Barnet har liksom ingen på sin side, og opplever at hjemmet blir en "kampsone".

Det siste utsagnet handler om bekymringen om framtida til eleven. Dagens samfunn krever at alle må ha en utdanning for å komme seg i jobb, og stort sett alle foreldre ønsker det beste for sine barn, og at barnet skal få jobbe med noe det liker. For foreldrene vil det være vondt å se at barnet ikke klarer å gå på skolen, og samtidig frustrerende å ha en opplevelse av at det ikke blir gjort mer fra skole og hjelpeapparatet for å hindre skolevegringen.

Alle disse utsagnene kan igjen knyttes til Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell som viser hvor mye de ulike mikromiljøene påvirker barnets utvikling. Kvaliteten ved barnets oppvekstmiljø kan derfor ikke bare ses ut fra kvaliteter i det enkelte mikrosystemet, men ut fra hva mikrosystemene samlet sett gir av utviklingsbetingelser for barnet (Kvello, 2012). Dette innebærer at hvis du for eksempel har det vanskelig på skolen faglig, men har mange venner både på skolen og på fritiden, vil dette kunne bidra til at du likevel klarer å være på skolen selv om du kanskje ikke opplever faglig mestring. Blir derimot belastningen for stor i alle mikrosystemene, for eksempel både på skole, i hjemmet og på fritiden vil dette forsterke de individuelle utfordringene, noe også Havik (2019) påpeker i form av at det er summen av risikofaktorer som fører til

skolevegring.

Flere av de andre informantene trekker frem dette med både å anerkjenne foreldrene sine opplevelser av situasjonen de står i, og at det ikke handler om at foreldrene ikke forsøker å gjøre en god jobb. I tillegg blir det av enkelte informanter fremhevet at det kanskje ikke alltid er like lett å oppfylle foreldrene sine krav, og at en faktisk må kunne forvente noe av hjemmet. Dette kom til uttrykk slik:

"Alt som handle om sånn moral og fordømming, det prøver jeg liksom å rydde fullstendig unna for det er så, det kjenne de på i tonnevis i utgangspunktet. De vet jo utmerket godt at de ikke får det til. Det er noe med å støtte og forstå, jeg tror kanskje det viktigste er den anerkjennelsen i forhold til det de faktisk står i"

"De foreldrene jeg møter de er ikke i den kategorien der for de har jo holdt på og gjort alt de makter kanskje i flere år da for å få ungen sin på skolen, og da mener jeg at det gjør bare vondt verre å melde de til barnevernet da på grunn av omsorgssvikt"

"Jeg tror og at de ikke alltid er enig med oss, fordi at de synes kanskje at vi kan være mer på ballen, så det å ha forventninger til og dekke de behov som foreldrene ber om, det er vanskelig"

"Og så handler det om å utfordre foreldrene til å være litt sånn, gå litt inn i seg selv, gå litt inn i den måten hjemmet er bygd opp på en måte"

"Så er det jo den der mekanismen at en skole sin fortelling om hvorfor det har blitt sånn, er ofte ikke helt lik som den fortellingen foreldre vil fortelle, og ikke lik sånn som den fortellingen eleven vil fortelle"

Det første utsagnet legger vekt på at det har liten eller ingen hensikt å gi foreldre skyldfølelse og skam, fordi barnet deres ikke er på skolen. Det er viktig å ta foreldrene på alvor, lytte til de og anerkjenne situasjonen de står i. Foreldre har ofte nok dårlig samvittighet fra før, og det blir desto viktigere å styrke troen på at de er gode nok som foreldre.

Det andre utsagnet understreker at det ikke er omsorgen fra foreldrene det er noe galt med. De fleste foreldre har gjerne utøvd et mildt press for å få barnet sitt på skolen over lang tid, noe som kan relateres til Kearney (2008) sin "tidslinjemodell". Den viser at foreldrene kan oppleve tegn på skolevegring lenge før skolen merker noen form for fravær, nettopp fordi foreldrene har lagt press på barnet og fått barnet på skolen. Når belastningene derimot blir for mange for barnet makter til slutt ikke barnet å gå på skolen uansett hvor mye foreldrene presser. Det å for eksempel melde bekymringsmelding til barnevernet blir bare en ekstra belastning som kanskje skader et allerede svekket samarbeid mellom hjem og skole, og vil i så måte være lite formålstjenlig for eleven.

Neste utsagn handler om at det ikke er sikkert skole, foreldre og eventuelt hjelpeapparat er enige om forhold knyttet til fraværet. Foreldre kan oppleve at skole ikke er nok på, og skole kan oppleve at de gjør det de kan innenfor de rammene skolen har. Dette fører til at skolen og hjelpeapparatet kanskje ikke klarer å tilfredsstille foreldre sine krav og behov. Altså det foreldre har forventninger om skal skje. Det kan derfor oppstå gnisninger og misnøye i skole-hjem samarbeidet, når forventningene både hjem og skole har til hverandre ikke stemmer med hva som i realiteten skjer. Et svekket samarbeid mellom hjem og skole kan i verste fall føre til at eleven ikke klarer å komme seg tilbake

på skolen, og dermed ikke får mulighet til å ta en utdanning. De samfunnsmessige konsekvensene kan derfor bli store. Igjen kan dette sees i sammenheng med Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell som viser at de ulike miljøene, både direkte og indirekte, vil kunne ha stor innvirkning på barnets utviklingsprosess.

Videre sier enkelte av informantene noe om at skolen har en opplevelse av at foreldrene er for snille og ettergivende når eleven ikke vil på skolen. Som tidligere nevnt ønsker de fleste elever å være på skolen heller enn å være hjemme, og det å lage en kampsoner i hjemmet vil neppe være med på å minske fraværet. I alle skolevegringsaker er det derfor viktig at hjem og skole står sammen, gjerne med støtte fra hjelpeapparatet. Trygghet er ofte det essensielle ordet i slike saker, og som tidligere kommentert fra noen av informantene trenger ikke en elev være trygg på skolen, selv om det kan se slik ut på utsiden. Dette er noe en alltid må ta hensyn til å på veien med å få elever med høyt skolefravær tilbake.

Det siste utsagnet vektlegger at det skolen ser og opplever ikke behøver å stemme med det foreldrene ser og opplever, eller hvordan eleven opplever det. Dette utsagnet, i likhet med de sist omtalte utsagnene, kan knyttes til hva Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell forklarer og legger vekt på. Vi er nødt til å både undersøke, og prøve å forklare skolefraværet ved å se på sammenhengen mellom miljøene eleven opptrer i. Dette innebærer at alle involverte parter må være åpne for at situasjonen kan oppleves ulikt ut fra den enkeltes perspektiv. Det blir derfor viktig å prøve og innta en objektiv synsvinkel fremfor å fordele skyld.

Enkelte av de andre informantene legger også vekt på viktigheten av å føre fravær. Dette kom til uttrykk slik:

"Bare det å løfte fravær slik at hver enkelt kontaktlærer før vi kommer til de møtene når vi er samlet alle sammen, at de kan på en måte si noen ting om fraværet til sine elever som de er bekymret for, fordi at det som skjer er vel kanskje at akkurat den jobben forsvinner i alt det andre vi skal gjøre. For det vi opplever er at når vi setter oss ned og virkelig teller, så blir vi jo litt skremt noen gang"

"For jeg tenker at hvis man skal være god til å både ha systemer på skolen for å oppdage veldig tidlig den der liksom første vegringen, må en se på hvordan vi jobber på skolen med både å fange opp, hvordan jobber vi med liksom fraværssystemet vårt, for det vet vi jo liksom er det mest effektive av alt, det å være god til å telle rett og slett"

Disse utsagnene vektlegger fraværssystemer, og at skolen må ha gode rutiner som gjør at den klarer å fange opp tegn på skolevegring tidlig. Når en først teller opp fravær på hver enkelt elev, kan en innimellom bli overrasket over hvor stort det faktisk er. Kearney (2001) fremhever nettopp dette med at dårlig fraværssystem, og dårlig oppfølging av fravær kan være faktorer som bidrar til at elever blir hjemme fra skolen. Det å ha et godt fraværssystem der elevene blir "telt" og sett hver dag kan være med å utgjøre en forskjell med tanke på tilhørighet og følelsen av å være en del av et felleskap.

Et godt fraværssystem handler ikke bare om å kartlegge hvilke elever som har høyt fravær, men også fordele ansvar med tanke på hvem som skal følge opp fraværet.

Noen av de andre informantene legger vekt på ansvarsbevissthet. Da med tanke på hvem som skal lede og ta styringen i skolevegringsaker. De uttrykte følgende:

"Det har liksom ikke vært noen som på en måte har sett ned foten og sagt at det her tar jeg ansvar for og det her må du gjøre, her er ansvaret ditt til neste gong og sånn hvis du skjønne"

"Og så ser jeg at det fort blir en sånn ukultur hvis du ikke har med ledelsen på det, der at det er så fort gjort at du liksom, om du har med deg gode verdier og holdninger så er det kanskje vanskeligere å få gjennomført det for at du blir litt sånn gnagsåret som de andre ikke gidd å jobbe etter sant ja fordi at de har ikke det fokuset hvis du skjønner da"

Det første utsagnet legger vekt på at det er skolen som skal ta ansvar og få ting gjort, og at dette først og fremst er ledelsen sin oppgave. Ut fra utsagnet til informanten, er det ikke alltid skolene håndterer dette på en tilfredsstillende måte. I LK20 blir det fremhevet at det er skolene som har det overordnede ansvaret for å ta initiativ til, og tilrettelegge for å få til et godt samarbeid med foreldrene. Det neste utsagnet understreker hvor viktig det er at gode holdninger og verdier kjennetegner personalet med tanke på hvordan en møter elever og foreldre. Dette vil kanskje ikke være like enkelt bestandig, særlig hvis foreldre er misfornøyde med opplegget som er rundt eleven. Skolevegringsaker er vanskelig å stå i alene for en lærer, på grunn av kompleksiteten i sakene. Kearney (2001) fremhever at manglende kompetanse hos lærerne knyttet til skolevegring vanskeliggjør tilrettelegging til elever med høyt skolefravær, noe som enkelte av utsagnene også peker på. Elevene har ofte behov for andre tiltak og regler enn resten av klassen, spesielt i en overgangsperiode med det formål å komme tilbake på skolen. Dette kan være krevende i en hektisk skolehverdag, og handler om god støtte fra både ledelse og kollegaer, i tillegg til et godt samarbeid mellom lærere og ledelse. Slik skolesystemet fungerer i dag er det ikke alltid like lett å frigjøre ressurser til skolevegringsaker, da med tanke på at læreren kanskje har behov for en mer fleksibel skolehverdag for å kunne følge eleven tettere opp i en periode. Det er derfor viktig at ledelsen er involvert, og ser behovet for støtte og hjelp til de ulike lærerne. Behovet for å jobbe kollektivt er således stort. Det er vanskelig for lærere å dra lasset alene.

5 Sammenfattende drøfting og avslutning

I dette kapittelet oppsummerer jeg studiens resultater, samtidig som jeg prøver å svare på problemstillingen for denne studien: *"Hvilke erfaringer knyttet til skolevegring som fenomen kommer til uttrykk hos fire ulike aktører?"*

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ intervjustudie hvor jeg har prøvd å belyse åtte informanter sine erfaringer knyttet til skolevegring som fenomen. Gjennom analyse og tolkning av data var det fem hovedperspektiv som pekte seg ut, og som kunne dekke det informantene hadde erfart. Datamaterialet fra forskningsintervjuene ble i kapittel 4 fremstilt som sitater, hvor disse ble drøftet og satt i sammenheng med studiens teoriforankring. En oppsummering av funn fra forskningsintervjuene blir tydeliggjort og fremhevet nedenfor.

Et interessant funn er at ingen av informantene peker på at den primære årsaken til skolevegring handler om at de misliker skolearbeid, kjeder seg, eller er lite interessert og motivert for skolearbeid og lekser. Dette er årsaker Havik (2018) legger til grunn for å definere fravær som skulk. I stedet kan det se ut som om flere av årsakene til fraværet er knyttet til det som Kearney (2008) omtaler og har skissert i sin modell, og som handler om funksjonen fraværet har for elevene, som blant annet unngåelse av stimuli som frembringer negative følelser og flukt fra situasjoner. Slike stimuli kan for eksempel være mobbing og utfordringer i læringsmiljøet. Dette peker jeg på i den videre drøftingen.

Ut fra mine funn i analysen kommer det frem at flere av informantene ser sammenhengen mellom mobbing og skolevegring. I følge Thambirajah et.al (2008) er mobbing den faktoren som helst bidrar til skolevegring, og slik er dette ikke et overraskende funn i min forskning. Foreldreinformantene legger vekt på at mistrivsel, uro og endring av rammer gjorde læringsmiljøet utrygt for elevene, og slik oppstod mobbesituasjoner. Noen av de andre informantene omtaler også mobbing som årsak til skolevegring, men knytter ikke dette eksplisitt til læringsmiljøet. Selv om de ikke omtaler læringsmiljøet eksplisitt, vil det å legge til rette for et trygt og mestringsorientert miljø kunne ha stor betydning med tanke på å minske stress, og gjøre det mindre angstfylt å gå på skolen. Mobbing er et sosialt fenomen som ikke kan forenkles til individnivå, men må forstås i et fellesskapsnivå. Ved å oppleve trygghet på skolen tør en mer å være seg selv, en tør å være åpen for andre sin tilnærming, en tør å feile, og ikke minst ta imot støtte og hjelp fra medelever og lærer. Gode relasjoner til lærer og medelever vil være med på å skape trivsel og tilhørighet, noe som må ligge i bunn for at en skal klare å ta imot læring. Hvis transaksjonsmodellens kompleksitet tas på alvor, og forstås av alle involverte rundt barnet, kan dette bidra til å se sammenhengen mellom faktorer i læringsmiljøet og eleven sin utvikling.

Et interessant funn i min forskning knytter seg til perspektivet som handler om en iboende sårbarhet i elevene. Informantene fra skole, skolelos og skoleteam ytrer at elevene som vegrer seg for å gå på skolen gjerne har en iboende sårbarhet. Foreldreinformantene har sett noen tidlige tegn som kan tyde på at det er noe iboende i barnet, men omtaler ikke dette som en iboende sårbarhet, slik som de andre

informantene. Den iboende sårbarheten handler gjerne om at eleven eller barnet er mer var for endringer og inntrykk, og kan ha sterke følelsesmessige reaksjoner i form av for eksempel angst. Havik (2018) peker på at følelsesmessig sårbarhet og persepsjon kan føre til at noen elever kan oppleve læringsmiljøet som ødeleggende og angstprovoserende, mens andre elever i samme klasse kan oppleve læringsmiljøet annerledes. Det at flere av informantene påpeker sammenhengen mellom skolevegring og en iboende sårbarhet understreker viktigheten av et trygt læringsmiljø. Menneskesynet som presenteres i transaksjonsmodellen innebærer at eleven sin utvikling må sees ut fra både biologi, psykologi og miljø (Costello, 2011; Doge og Rutter, 2011; Rutter, 2011; Repetti et al., 2007). Da kan en ikke se isolert på sårbarhet som en iboende faktor og årsak til skolevegring, uten å samtidig snakke om læringsmiljøet.

Et annet interessant funn er at både foreldreinformantene og de andre informantene enes om hvor viktig eleven sin stemme er. Samtlige sier noe om viktigheten med å trekke eleven sin stemme inn i planleggingen av ulike tiltak. Foreldrene er svært opptatt av at både eleven og de selv må trekkes med i utarbeidelsen av planer. De sitter igjen med en opplevelse av at dette ikke alltid skjer. Skole, skolelos og skoleteam understreker at ingen av tiltakene vil fungere dersom eleven ikke er enig i de tiltak som blir satt i gang. Igjen kan en referere til både Havik (2021) og Tvedt & Bru (2019), som alle vektlegger at eleven må involveres. Ved å delta i utarbeidelsen av sin egen plan er det også lettere for eleven å gjennomføre og mestre det som står på planen. Dette vil kunne skape både forutsigbarhet og følelse av kontroll for eleven. Det at samtlige informanter påpeker viktigheten av eleven sin stemme sender et klart signal til alle som er involverte i utarbeidelsen av tiltak og tilrettelegging for elever som strever med å gå på skolen. Eleven er nødt til å få være med på å påvirke i saker som angår dem selv. Dette kommer også klart fram i forslaget til ny opplæringslov, som i disse dager er ute på høring. Nåværende opplæringslov er fra 1998, og med de stadige endringene i oppvekst- og samfunnsvilkårene er det behov for å gjøre endringer i loven (Udir, 2021). I forslaget til ny opplæringslov ser vi nemlig en tydelig vektlegging på at elevene skal få være med å påvirke i saker som angår dem selv. Dette er av avgjørende betydning hvis en skal lykkes med å få elever som har utviklet skolevegring tilbake på skolen.

Fraværshåndtering og kompetanse er også perspektiv flere av informantene er opptatt av. Enkelte av informantene fra skole, skolelos og skoleteam fremhever det å ha et godt fraværssystem, med det formål å fange opp tidlige tegn på fravær. Dette er noe som bør vektlegges og initieres fra skoleledelsen. Fraværshåndtering er et dagsaktuelt tema som diskuteres og jobbes med på flere hold. I for eksempel Trondheim kommune er det satt sammen en gruppe av fagfolk innen BFT, skoleteam, skoler og fagenheten, som ser på rutinen for bekymringsfullt fravær. I tillegg er Havik & Ingul (2021) noen av de som blant annet har fokus på dette med tidlig intervensjon. Skal en sette i gang med tidlig intervensjon må en ha et godt fraværssystem med tanke på både registrering og oppfølging av fravær. Foreldrene snakker ikke eksplisitt om fraværshåndtering, men de opplever at det er for lite kompetanse blant lærerne med tanke på å møte en skolevegringsproblematikk. Dette handler om foreldrene sine behov for å få anerkjennelse for den situasjonen de står i, og ut fra dette forebygge at fraværet eskalerer ved at lærerne klarer å tilpasse og tilrettelegge undervisningen ut fra eleven sine behov.

Tilrettelegging er et annet perspektiv som kommer frem i funnene. Dette er en faktor som foreldreinformantene, og enkelte av de andre informantene kan ha ulikt syn på.

Foreldre opplever at skolen ikke alltid klarer å legge godt nok til rette både faglig og sosialt med det formål å få eleven til å klare og komme på skolen. Skolene på sin side opplever at de legger til rette innenfor de rammene de har, og at de gjør mye for at eleven skal komme tilbake. Samtidig kan skolene oppleve at det ikke alltid er like enkelt å møte forventningene foreldrene har, innenfor de eksisterende rammer. I mange slike saker kan det handle om at eleven trenger ekstra støtte for å gjennomføre en skoledag, eller deler av en skoledag. Denne ekstra støtten kan for eksempel handle om en detaljert plan som både eleven, foreldre og skole har vært med på å utarbeide. Det kan også handle om behov for ekstra støtte i form av en voksen, som møter eleven hver morgen. Det er ofte viktig for eleven å ha støtte av en voksen på skolen, slik at det føles trygt å være der, og som kan bistå eleven dersom det skulle skje uforutsigbare ting. På denne måten kan eleven oppleve å ha kontroll.

Kompleksiteten knyttet til årsaker til skolevegring innebærer at type tiltak varierer fra sak til sak. Hvis tiltaket nødvendiggjør oppfølging i form av en voksen, må en kanskje omorganisere personalet, slik at en person som eleven har eller kan få en god relasjon til, er tilgjengelig for en periode. Denne personen representerer da en trygghet for eleven i tilbakeføringen. Etter hvert som eleven opplever større grad av kontroll, og har fått øvelse i det som tidligere har vært utfordrende situasjoner, er det ikke sikkert behovet for oppfølging av en voksen er til stede i like stor grad som tidligere. Foreldre opplever nok at det blir satt inn for få individuelle tiltak, og at det meste av tilretteleggingen skjer innenfor den ordinære undervisningen, som i starten kan oppleves for overveldende for eleven. Med tanke på mine teoretiske perspektiv, som tar utgangspunkt i at de ulike miljøene påvirker hverandre er det vanskelig å forestille seg isolerte tiltak. Hvis en skal lykkes med tiltak er en nødt til å se helhetlig på eleven sin hverdag, og forstå at fritid og skoletid står i et avhengighetsforhold til hverandre. Slik er det nødvendig at alle involverte parter er med i utarbeidelsen av tiltak. Ikke minst med tanke på at skolelosere og skoleteam ofte fungerer som et bindeledd mellom hjemmet og skolen. Skolelosere og skoleteamet har en mer fleksibel arbeidsdag enn hva ansatte i skolen har, og kan for eksempel bli med eleven på skolen om morgenen, og gjøre overgangen til skoledagen mer forutsigbar. Med bakgrunn i mine drøftinger kommer det fram at fleksibilitet blir helt avgjørende i tilrettelegging med tanke på å få elever tilbake til skolen. Flexibiliteten handler i stor grad om tilgjengelighet, skoledagens struktur, bruk av eksterne instanser og ikke minst samarbeid.

Et annet funn i analysearbeidet handler om hvordan foreldreinformantene og de andre informantene ser med ulike perspektiv på det å presse eleven på skolen. Enkelte av de andre informantene mener at foreldre må se litt på hjemmesituasjonen, og tenker at foreldre kanskje er for lite streng og lager det for koselig for eleven å være hjemme. Foreldrene kan oppleve å få skylden for at eleven ikke kommer på skolen, og får ofte beskjed om at det beste for eleven er å komme på skolen. Noen av de andre informantene er opptatt av at hvis eleven skal klare å komme tilbake på skolen, må eleven oppleve å være trygg på skolen. Så lenge det er faktorer i skolemiljøet som gjør eleven utrygg, vil hun unngå å komme på skolen, og beskytter seg selv ved å være hjemme. Som nevnt ovenfor kan opplevelsen av situasjonen være ulik fra hjemmet og fra skole, og det som skolen observerer trenger ikke stemme overens med det foreldre og eleven opplever. Hvis en klarer å enes om hva som må til for å trygge eleven, kan en komme langt på vei for å få til gode løsninger. "Tvang" kan føre til alvorlige konsekvenser, både med tanke på eleven sin relasjon til foreldre, men også med tanke

på angst og utrygghet hos eleven, som i verste fall kan føre til at eleven blir suicidal. Dette er viktig å ta med i planlegging av tilbakeføringsprosessen.

Skole - hjemssamarbeid kan til tider oppleves vanskelig både for hjemmet og for skolene, noe som kommer frem i analysen. Enkelte av informantene erfarer at de fleste foreldre gjør det de kan for å få eleven tilbake på skolen, men at det kan være faktorer både i eleven, på hjemmebane og på skolen som medvirker til at eleven ikke klarer å være der. De legger vekt på, som Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell framhever, at en må dra i samme retning (Bø, 2000), selv om en kanskje har ulikt syn på situasjonen. Amundsen et al. (2020) er blant de som har gjort nylige undersøkelser med tanke på samarbeid mellom hjem og skole i skolevegringsaker. Deres undersøkelser viser at både lærere og foreldre opplever det vanskelig å samarbeide hvis skolen truer med å sende bekymringsmelding (Amundsen et al., 2020). Et samarbeid bygget på mistillit kan påvirke utarbeidelsen av tiltak for å hjelpe eleven tilbake til skolen.

I min forskning kommer det tydelig fram at foreldreinformantene er opptatt av hvilke konsekvenser skolefravær over en lengre periode kan få. De peker på at høyt skolefravær blant annet vil påvirke både skolesituasjonen, fritiden til eleven og hjemmesituasjonen til eleven sin familie. Årsaken til at dette er en stor bekymring blant foreldrene handler nok om at det er de som står eleven nærmest, både emosjonelt og i den praktiske hverdagen. De andre informantene knytter konsekvenser av fraværet mer til her - og nå situasjonen, og er særlig opptatt av hvordan få eleven tilbake til skolen forttest mulig. Havik & Ingul (2021) peker også på at skolefravær over en lengre periode kan få alvorlige samfunnsmessige konsekvenser, både for individet selv, i form av alvorlige psykiske helseproblemer som kan resultere i tidlig ufør, men og for familien rundt barnet (Havik & Ingul, 2021). Barnet sine psykiske vansker kan blant annet føre til dårligere fysisk og psykisk helse hos foreldrene, dårligere relasjon mellom familiemedlemmene, og i verste fall økonomiske vansker på bakgrunn av at en som foreldre ikke lengre kan eller klarer å være i jobb. Slik kan de samfunnsmessige konsekvensene bli alvorlige. Ut fra dette mener jeg at behovet for å utvikle kunnskap og kompetanse på feltet tydelig manifesterer seg.

Skole, hjem og hjelpeapparat trenger altså mer kunnskap, både om årsaker til skolefravær og opprettholdende faktorer, for tidligst mulig å identifisere elevene og iverksette tiltak. Tiltakene må være målrettet, fordi årsakene til fraværet ofte er ulike og komplekse. Skolen har hovedansvar for å utarbeide tiltak, men som min forskning viser er det svært viktig at alle involverte parter, og ikke minst da eleven selv, blir tatt med i utarbeidelsen av tiltak. Å klare å gå på skolen er en viktig del av å mestre livet. I følge LK20 dreier livsmestring seg om å kunne forstå, og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Livsmestring som tverrfaglig tema i skolen kan være med på å bidra til at elevene lærer å håndtere personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Samtidig er temaet livsmestring noe som stiller store krav til ansatte i skolen, både med tanke på relasjoner til elevene og faglig kunnskap. Slik vil det være helt avgjørende at skoleansatte får et faglig løft innenfor dette temaet.

I min forskning kommer det fram at det ikke er en årsak som utløser skolevegring, men at det er summen av flere faktorer som gjør at det blir vanskelig å gå på skolen for noen elever. Dette viser kompleksiteten i fenomenet skolevegring. I denne sammenhengen er det viktig å trekke frem at skillelinjen mellom skulk og skolevegring er vanskelig å definere, og på denne måten kan skolevegring bli underdiagnostisert, slik som både

Kearney (2008) og Egger et al. (2003) fremhever. Å finne årsaken til fraværet blir det sentrale.

Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever, og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn (LK20). I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes dannelse og identitetsutvikling (LK20). Slik vil skolen kunne bidra til at eleven ikke opplever utenforskap. Samtidig er det da paradoksalt at skolen også er en risikofaktor for å oppleve utenforskap. Dette betyr at det ofte er flere tiltak og tilrettelegging i ulik grad som må være til stede for å lykkes i å få eleven tilbake til skolen. Hvis en ikke lykkes i å få eleven tilbake kan dette få dramatiske konsekvenser.

Som min forskning viser er det sentralt at flere aktører rundt eleven jobber sammen, nettopp for å hindre utenforskap. Den politisk vedtatte oppvekststrategien Stein Saks Papir i Trondheim kommune handler nettopp om at barn og unges oppvekst er vårt felles ansvar, og at familie, nettverk og lokalmiljø er like viktige faktorer som barnehage, skole og SFO med tanke på barn sin oppvekst og utvikling (Trondheim kommune, 2018). Det at prosjektet peker på at suksessfaktoren for å sikre barn og unges oppvekst får best mulig vilkår krever et samarbeid på tvers av ulike roller, er noe som samsvarer med flere av funnene i min forskning. Mine erfaringer i saker som omhandler skolevegring tilsier at rollefordelingen og ansvarsområdene mellom de ulike involverte aktører er uklar, som for eksempel ansvarsfordelingen mellom hjem, skole, BFT og BUP. Dette kan være med på å forhindre at en lykkes med å få elever tilbake til skolen, fordi hver enkelt aktør ikke bestandig evner å se hvordan de ulike miljøene eleven opptrer i gjensidig påvirker hverandre. I stedet knyttes ofte elevens utfordringer til isolerte årsaker. Hvis et slikt samarbeid skal finne sted og lykkes kreves det først og fremst fleksibilitet og tilpasninger fra miljø på ulike nivå i elevenes verden.

En masteroppgave har et begrenset omfang og en begrenset tidsbruk. Jeg valgte derfor å ta noen valg underveis. I og med at det ikke var flere enn en skole som ville stille til intervju, valgte jeg å ha med flere aktører sine erfaringer knyttet til de skolevegringssakene jeg fikk kjennskap til. Det at jeg fikk innblikk i erfaringer fra flere aktører var med på å gjøre forskningen min mer interessant, funnene mer troverdige og ga et mer nyansert bilde på fenomenet jeg studerte. Samtidig var det en ulempe at jeg kun fikk en skole som informant. Dette gjorde at jeg ikke kunne referere spesifikt til hvem som ytret de ulike utsagnene, fordi kravet til anonymisering da ikke ville blitt ivaretatt. Hvis jeg hadde informanter fra flere skoler, kunne jeg i større grad ha sett på spenningene mellom ytringene til de ulike informantene. I tillegg valgte jeg å ikke trekke inn elevene som informanter, noe som ut fra mine funn kunne vært interessant med tanke på hvor viktig eleven sin stemme blir fremhevet. I den forbindelse kunne det i en videre forskning vært interessant å se på hvordan det går med elever som har hatt skolevegring i grunnskolen. Da med tanke på hvilke faktorer som har bidratt til at det eventuelt har gått bra med eleven, og hvilke faktorer som eventuelt har bidratt til å opprettholde utenforskapet.

Referanser

Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2011). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, (2. utg.). Studentlitteratur. Lund.

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://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/>

Bernstein, G. A., & Borchartd, C. M. (1996). School refusal: Family constellation and family functioning. *Journal of Anxiety Disorders*, 10, (s. 1-19).

Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2019). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Norsk Forlag.

Brinkmann, S., Tanggaard, L., & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2, (s. 235-241).

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

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. I R. Vasta (red.) *Annals of child development*, 6, (s. 187-249). Greenwich, CT: JAI Press.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. I R. Vasta (red.) *Six theories of child development. Revised formulation and current issues*, (s. 187-249). London: Jessica Kingsley Publishers.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen - en forståelsesmodell. I E. Bru og P. Roland (red). *Stress og mestring i skolen*, (s. 19-41). Bergen: Fagbokforlaget.

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

Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*, (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*, (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Costello, E. J. (2011). Gene-environment interactions, criminal responsibility and sentencing. I K.A. Doge og M. Rutter (red): *Gene-environment interactions in developmental psychopathology*, (s. 207-234). New York: The Guilford Press.

- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*, (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Doge, K. A., & M. Rutter. (2011). Genes, environment and public policy. I K.A. Doge og M. Rutter (red): *Gene-environment interactions in developmental psychopathology*, (s. 258-276). New York: The Guilford Press.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders. A community study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), (s. 797-807).
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Friesen, N., & Henriksson, C. (2012). Introduction. I N. Friesen, C. Henriksson & T. Saevi (Red.), *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice*, 4, (s. 1-14). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-834-6_1
- Gulbrandsen, L. M. (2017). Urie Bronfenbrenner. En økologisk utviklingsmodell. I L.M.Gulbrandsen (red). *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*, (2. utg.), (s. 51-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2015a). *School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal*. Doktoravhandling. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Havik, T. (2015b). Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. I P. Roland & E. Westergård (red.), *Implementering. Omsetting fra teori til praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2016). Skolevegring - hva kan skolen gjøre? I E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring-det sosiale aspektet ved skolen. I E. Bru & P. Roland (red). *Stress og mestring i skolen*, (s. 125-143). Bergen: Fagboklaget
- Havik, T. (2021). Når skolefravær blir et problem. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (2), (s. 10-15).
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 19(2), (s. 131-153).
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015a). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), (s. 316-336).
- Havik, T., & Ingul, M. (2021). Tidlig intervensjon ved skolevegring. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (2), (s. 28-33).
- Heyne, D. (2006). School refusal. I J. E. Fisher & W. T. O'Donohue (red). *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy*, (s. 599-618). New York: Springer.

- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hoel, T. L. (2000). Forskning i eget klasserom: noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter. *Nordisk pedagogikk*, (20), (s. 160-170).
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I Piotrowska, M., Befring, E., Talseth, R., & Veia, I. (red.). *Se meg! Barn i Norge 2005. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*, (s. 27-39). Oslo: Voksne for barn.
- Jesper, J., & Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet - pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, (4 utg.). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth. A functional approach to assessment and treatment*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth. A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, (s. 451-471).
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. (2008a). *Helping school refusing children and their parents. A guide for school-based professionals*. New York: Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2008b). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Education Psychology Review*, 20(3), (s. 257-282). <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C.A., Lemos, A., & Silverman, J. (2004). The functional assessment of school refusal behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), (s. 275-283).
- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1995). Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment. *American Journal of Family Therapy*, 23, (s. 59-72).
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knollmann, M., Knoll, S., Reissner, V., Metzelaars J., & Hebebrand, J. (2010). School avoidance from the point of view of child and adolescent psychiatry. Symptomatology, development, course and treatment. *Deutsches Ärzteblatt International*, 107(4), (s. 43-49).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*, (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*, (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvelling, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvelling (red). *Oppvekstmiljø og sosialisering*, (s. 62-81). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvelling, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*, (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.

- Løvereide, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*, (4), (s. 16-23). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/forskning-om-skolevegring/>
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching*, (3. utg.). London: Sage.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Melding til Stortinget. Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet 8. november 2019.
- Nordby, M. J. (2019). Når skolen blir en fiende. *StatpedMagasinet*, (1), (s. 22-25).
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2017). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Partridge, J. M. (1939). Truancy. *Journal of Mental Science*, 85, (s. 45-81).
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode. Innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Reid, K. (2014). *Managing school attendance. Successful intervention strategies for reducing truancy*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Repetti, R., Taylor S. E., & Saxbe D. (2007). The influence of early socialization experiences on the development of biological systems. I J. E. Grusec & P. D. Hastings (red.): *Handbook of socialization: Theory and research*, (s. 124-152). New York: The Guilford Press.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode*, (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rutter, M. (2011). Gene-environment interplay: Scientific issues and challenges. I K. A. Doge & M. Rutter (red): *Gene-environment interactions in developmental psychopathology*, (s. 3-17). New York: The Guilford Press.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development*. Washington, DC: American Psychological Association (APA).
- Skolinspektionen. (2016). *Omfattande ogiltig frånvaro i Sveriges grundskolor*.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). Grounded theory methodology: an overview. I N. K. Denzin & Y. Lincoln (red). *Handbook of Qualitative Research*, (s. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sållman, J. I., Larsen, U., Holden B., & Kroken, J. (2012). Skolefravær uten gyldig grunn - Hva er den beste betegnelsen? *Spesialpedagogikk*, (4), (s. 38-41). <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.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Granduson, K.J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal. A handbook for professionals in education, health and social care*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Trondheim kommune. (2018). *Oppvekststrategi for å bygge sterke Barnefelleskap*. <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/10-bilder-og-filer/02-skoler/skoler-p-a/stavset-skole/stein-saks-papir-strategidokument.pdf>

Tvedt, M. S., & Bru, E. (2019). Et motivasjonsfremmende og stressdempende læringsmiljø i E. Bru og P. Roland (red). *Stress og mestring i skolen*, (s. 47-70). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). Hentet 25.10.21. fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov-2023/>

Vedlegg

- Vedlegg 1 Godkjenningsskriv fra NSD
- Vedlegg 2 Informasjonsskriv til informanter
- Vedlegg 3 Intervjuguider
- Vedlegg 4 Tabeller med perspektiv
- Vedlegg 5 Kategorisering av kodenavn
- Vedlegg 6 Kodenavn med høyest frekvens
- Vedlegg 7 Tabeller med perspektiv

Vedlegg 1 Godkjenningsskriv fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Master i spesialpedagogikk

Referansenummer

488957

Registrert

09.11.2020 av Irene Haugdal Olsøybakk - irenehol@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for informasjonsteknologi og elektroteknikk (IE) / Institutt for allmennfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Jan Arvid Haugan, jan.haugan@ntnu.no, tlf: 73412653

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Irene Haugdal Olsøybakk, irene@olsoybakk.no, tlf: 90945774

Prosjektperiode

01.12.2020 - 31.12.2021

Status

28.06.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

28.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 25.06.2021.

Vi har nå registrert 31.12.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

Lykke til videre med prosjektet!

09.12.2020 - 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 meldeskjemaet med vedlegg den 09.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.06.2021.

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 den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Ina Nepstad

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

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Skole-hjem samarbeid med tanke på skolevegringsproblematikk”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på samarbeidet skole-hjem med tanke på skolevegringsproblematikk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved NTNU og skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk om skole-hjem samarbeidet knyttet til skolevegringsproblematikk. Formålet med dette masterprosjektet er å få et bilde av hva som kjennetegner samarbeidet mellom hjem og skole når eleven har utviklet skolevegring. Jeg vil i den forbindelsen forske på både foreldre- og skolen sine opplevelser av samarbeidet. Min overordnede problemstilling er:

- Hvordan erfarer/oplever foreldre og lærere samarbeidet med hverandre knyttet til elever med skolevegringsproblematikk?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har via LOS-prosjektet gjennom Barne- og familietjenesten Heimdal fått tilgang til informanter som har erfaring med samarbeid angående skolevegringsproblematikk. På bakgrunn av dette kontakter jeg deg/dere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å intervju tre foreldrepar og tre skoleansatte. Som informant kan du være med og bestemme hvor intervjuet skal skje. Jeg kommer til å ta både lydopptak og notater fra intervjuet. Intervjuet vil vare mellom 30-60 minutter. Spørsmålene kommer til å handle om erfaringer/opplevelser du som informant har, knyttet til hjem-skole samarbeid med bakgrunn i skolevegringsproblematikk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke informasjonen fra deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun min studieveileder og jeg som vil ha tilgang til den informasjonen som blir samlet inn. Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt innsamlet materiale vil bli innelåst og kryptert.

Dere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Innsamlet datamateriale og personopplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt, noe som etter planen er i juni 2021.

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,
- 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 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 til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU. Prosjektansvarlig er Irene Haugsdal Olsøybakk, mobil: 90945774. Veileder for prosjektet er Jan Arvid Hagan, førsteamanuensis NTNU, telefon: 73412653. Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, mobil: 93079038.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Irene H. Olsøybakk

(Prosjektansvarlig)

Jan Arvid Haugan

(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet skole-hjem samarbeid med tanke på skolevegringsproblematikk, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

.. å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Intervjuguider

Intervjuguide foreldre

Personlige opplysninger;

Utdanning (grunnskole og VGS, høyere utdanning)

Jobb

Antall barn (alder og hvor går de på skole)

Kan du fortelle kort om hvordan barnets skolevegring arter seg?

Oppfølging:

Hvordan har du/dere opplevd denne situasjonen?

Kan du fortelle om første gang dere snakket med skolen/læreren om at barnet deres hadde høyt fravær?

Oppfølging:

Hvem tok initiativ?

Hvordan skjedde det?

Kan du fortelle om det første møtet?

Var du og skolen enig om at dette var en utfordring som handlet om skolevegring?

Hva snakker dere om?

Hva var skolen/læreren opptatt av?

Hvordan opplevde du det som ble sagt?

Opplevde du det som kritikk av deg som forelder, eller som kritikk av barnet?

Hvordan ble du møtt/sett?

Hva slags følelser satt du igjen med?

Hvem har deltatt på møtene med deg?

Hvis du ser på de møtene/samtalene du har hatt med skolen/lærer om ditt barns fravær, hvordan har du opplevd disse?

Oppfølging:

Har skolen vært løsningsorientert? (evt. på hvilken måte?)

Har du en opplevelse av å bli lyttet til? (i liten eller stor grad?)

Har dere som foreldre vært involvert i utarbeidelsen av tiltak?

Var det noe som var spesielt bra?

Var det noe du savnet?

Var det stor forskjell på møtene? f.eks. endret noen av deltakerne holdninger etterhvert?
På hvilken måte artet forskjellene seg?

Hvem leder møtene?

Hvem er aktive?

Hvem leder samtalen framover?

Har dere like mye å si eller har noen mer makt enn de andre?

Hvordan opplevde du responsen fra læreren når du hadde ordet?

Var det en dialog eller oppfattet dere det som monolog? Gjensidighet?

Var det rom for å være uenig? Hva skjedde da?

Opplevde du at det var samsvar mellom kroppsspråk og ordene som ble uttalt?

Hvordan vil du beskrive kommunikasjonen du har hatt med instansene hvis du ser bort ifra de fysiske møtene? (e-post, telefonsamtaler, meldinger)?

Oppfølging:

Hvem har tatt initiativ?

Har det tatt lang tid før du har fått svar?

Hvilket ansvar tenker du at de ulike aktørene har for kommunikasjonen mellom dere og skolen (e-post, meldinger, telefonsamtaler, fysiske møter)?

Oppfølging:

Hvilket ansvar tenker du at læreren har for at kommunikasjonen med dere som foreldre er god?

Hva krever det av læreren? Hvordan har dere opplevd det?

Hvilket ansvar tenker du at du/dere som foreldre har for at kommunikasjonen mellom hjem og skole er god?

Hvordan bør lærer og skole ideelt sett møte og kommunisere med foreldre i deres situasjon?

Oppfølging:

Hva gjør den gode læreren, skolelederen?

Hvis vi snur perspektivet: Hvordan tror du at skolen/læreren opplevde møte med dere?

Oppfølging:

Hvordan tror du skolen vil beskrive dialogen med dere?

Hvordan tror du de ulike aktørene vil beskrive måten du har vært i dialogen med dem?

Intervjuguide skole

Hvilken stilling er du tilsatt i?

Hvor lenge har du jobbet i skoleverket?

Hvor mange år har du jobbet på denne skolen?

Har du jobbet på flere skoler?

Hva legger du i begrepet skolevegring?

Hvordan jobber skolen for å forebygge skolevegring?

Hvordan jobber skolen for å utvikle god psykisk helse blant elevene?

Oppfølging:

Finnes det en handlingsplan på skolen som peker på hvordan en skal jobbe med skolevegring? Følges denne? Har alle lærerne kjennskap til denne?

Kan du fortelle om hvordan lærerne (du) på skolen opplever å ha elever i klassen med skolevegring?

Oppfølging:

Hva opplever du/dere som evt. vanskelig, hva er utfordringene?

Elev X utviklet seg til å bli en skolevegrer. Kan du fortelle noe om hvordan dere gikk frem i denne saken, samarbeidet med foreldrene og hvilke tiltak som ble satt inn for å få eleven tilbake på skolen?

Oppfølging:

Hvem tok initiativ til oppfølging av saken?

Hvordan møter dere foreldrene i slike saker?

Hvem har ansvaret for å ha dialog med foreldrene/kalle inn til møter og evt. utarbeide tiltak?

Hvordan tror dere at foreldrene opplevde møte med dere?

Oppfølging:

Ble foreldrene involvert i utarbeidelsen av tiltak?

Hvordan vil du/dere beskrive din/deres dialog med foreldrene?

Hvordan tror dere de ulike aktørene vil beskrive måten dere har vært i dialog med dem på?

Hva slags følelser tror du/dere vekker i foreldrene?

Hvordan opplever du samarbeidet med hjemmet når en elev vegrer for å gå på skolen?

Oppfølging:

Hvilke faktorer mener du er viktigst i skole-hjem-samarbeid?

Ivaretar skolens rutiner disse faktorene?

Hvordan tenker dere at lærere og skole ideelt sett bør møte og kommunisere med foreldre i skolevegringssaker?

Oppfølging:

Hva gjør den gode læreren, skolelederen?

Hva bør skolen vektlegge i møte med foreldrene?

Hvis du/dere ser på møtene/samtalene dere har hatt med foreldrene om elevens fravær, hvordan har dere opplevd disse?

Oppfølging:

Tenker du/dere at dere mangler kompetanse på dette området? I så fall hvilken kompetanse?

Hva synes du om møtene dere har hatt?

Artet møtene seg på ulike måter ut i fra hvem som deltok på møtene?

I hvilken grad kom disse ulikhetene til syne?

Hvilke andre instanser har du/dere samarbeidet med?

Oppfølging:

Hvilke andre instanser kunne dere tenkt dere å ha med i en slik sak?

Intervjuguide skolelosere

Hvilken stilling er du tilsatt i?

Hvilken utdanning har du?

Hvor lenge har du jobbet i BFT?

Hvor lenge har du jobbet med skolevegringsproblematikk, din erfaring på dette området?

Hva legger du i begrepet skolevegring?

På hvilken måte er dere skolelosere involvert i skolevegringssaker?

Oppfølging:

Hva er ser du på som din viktigste oppgave i slike saker?

Hva er din oppfatning av hvordan lærere og skolen opplever å ha elever med skolevegring?

Oppfølging:

Hva opplever du de synes kan være vanskelig, hva er utfordringene?

Elev X utviklet seg til å bli en skolevegrer. Kan du fortelle noe om hvordan du har gått frem i denne saken, samarbeidet med foreldrene, skole og hvilke tiltak som er blitt satt inn/bør settes i gang for å få eleven tilbake på skolen?

Oppfølging:

Hvordan møter dere foreldrene i slike saker?

Hvordan går dere fram i møte med skolen?

Hvem tenker du bør har ansvaret for å ha dialog med foreldrene/kalle inn til møter og evt. utarbeide tiltak?

Hvordan tror du at foreldrene opplever at skolelos er inne i saken?

Oppfølging:

Opplever du at foreldrene har blitt involvert i utarbeidelsen av tiltak?

Hvordan vil du beskrive din dialog med foreldrene?

Hvordan tror du de ulike aktørene vil beskrive måten dere har vært i dialog med dem på?

Hvis du ser på møtene/samtalene du har hatt med foreldrene om elevens fravær, hvordan har dere opplevd disse?

Oppfølging:

Hva er det som bekymrer foreldrene?

Hvordan opplever de situasjonen de er i?

Hva opplever de som de største utfordringene?

Hvilke faktorer mener du er viktigst i skole-hjem-samarbeid?

Hvordan tenker du at lærere og skole ideelt sett bør møte og kommunisere med foreldre i skolevegringssaker?

Oppfølging:

Hva gjør den gode læreren, skolelederen?

Hvilke andre instanser har du samarbeidet med?

Oppfølging:

Hvilke andre instanser bør være involvert i slike saker og på hvilken måte (hvilken rolle bør de ha)?

Er det noe annet du tenker er viktig å få fram som jeg ikke har spurt om?

Intervjuguide skoleteamet

Hvilken stilling er du/dere tilsatt i og hvilken utdanning har du/dere?

Hvor lenge har du jobbet i skoleteamet og hva har du evt. jobbet med før?

Hvor lenge har du jobbet med skolevegringsproblematikk, din erfaring på dette området?

Hva legger du i begrepet skolevegring?

På hvilken måte er/blir skoleteamet involvert i skolevegringssaker?

Oppfølging:

Hva er ser du på som deres viktigste oppgave i slike saker?

Hva er din oppfatning av hvordan lærere og skolen opplever å ha elever med skolevegring?

Oppfølging:

Hva opplever du/dere de synes kan være vanskelig, hva er utfordringene?

Elev X utviklet seg til å bli en skolevegrer. Kan du fortelle noe om hvordan du har gått frem i denne saken, samarbeidet med foreldrene, skole og hvilke tiltak som er blitt satt inn/bør settes i gang for å få eleven tilbake på skolen?

Oppfølging:

Hvordan møter dere foreldrene i slike saker?

Hvordan går dere fram i møte med skolen?

Hvem tenker du bør har ansvaret for å ha dialog med foreldrene/kalle inn til møter og evt. utarbeide tiltak?

Hvis du ser på møtene/samtalene du har hatt med foreldrene om elevens fravær, hvordan har dere opplevd disse?

Oppfølging:

Hva er det som bekymrer foreldrene?

Hvordan opplever de situasjonen de er i?

Hva opplever de som de største utfordringene?

Hvordan tror du at foreldrene opplever at skoleteamet kjem inn i slike saker?

Oppfølging:

Opplever du at foreldrene har blitt involvert i utarbeidelsen av tiltak?

Hvordan vil du beskrive din dialog med foreldrene?

Hvordan tror du de ulike aktørene vil beskrive måten dere har vært i dialog med dem på?

Hvis du ser på møtene/samtalene du har hatt med skolen om elevens fravær, hvordan har dere opplevd disse?

Oppfølging:

Hva er det som bekymrer skolen?

Hvordan opplever de situasjonen de er i?

Hva opplever de som de største utfordringene?

Hvilke faktorer mener du er viktigst i skole-hjem-samarbeid?

Hvordan tenker du at lærere og skole ideelt sett bør møte og kommunisere med foreldre i skolevegringssaker?

Oppfølging:

Hva gjør den gode læreren, skolelederen?

Hvilke andre instanser har du samarbeidet med?

Oppfølging:

Hvilke andre instanser bør være involvert i slike saker og på hvilken måte (hvilken rolle bør de ha)?

Er det noe annet du/dere tenker er viktig å få fram som jeg ikke har spurt om?

Vedlegg 4 Tabeller med perspektiv

| | Foreldre | Skole | LOS | Skoleteam |
|--|----------|-------|-----|-----------|
| Forståelse av årsaker til skolevegring | | | | |

| | Foreldre | Skole | LOS | Skoleteam |
|--|----------|-------|-----|-----------|
| Forståelsen av arbeid med skolevegring | | | | |

| | Foreldre | Skole | LOS | Skoleteam |
|---|----------|-------|-----|-----------|
| Forståelsen av utfallet av skolevegring | | | | |

| Kode | Sum | Side | | | | | | | | | | |
|----------------------------|-----|------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Lite forståelse | 0 | | | | | | | | | | | |
| Normalisering | 1 | 1 | | | | | | | | | | |
| Samfunnsperspektivet | 2 | 2 | | | | | | | | | | |
| Tvang | 3 | 1 | | 1 | 1 | | | | | | | |
| Konsekvenser for fremtiden | 5 | 2 | 2 | | 1 | | | | | | | |
| Trene på å bli trygg | 1 | 1 | | | | | | | | | | |
| Skolekondis/skoleidentitet | 2 | 1 | | 1 | | | | | | | | |
| Maktesløshet | 1 | 1 | | | | | | | | | | |
| Foreldreperspektivet | 3 | 1 | 2 | | | | | | | | | |
| Ekstern hjelp | 3 | | 2 | 1 | | | | | | | | |
| Satt i bås | 1 | | 1 | | | | | | | | | |
| Svekket relasjon | 5 | | 1 | 3 | 1 | | | | | | | |
| Tilpassning | 1 | | 1 | | | | | | | | | |
| Relasjonelle konsekvenser | 2 | | 2 | | | | | | | | | |
| Bli sett - forstått | 1 | | 1 | | | | | | | | | |
| Tillit | 1 | | 1 | | | | | | | | | |
| Mangel på kompetanse | 1 | | 1 | | | | | | | | | |
| Trygghet | 1 | | | 1 | | | | | | | | |
| Konsekvenser | 3 | | | 2 | 1 | | | | | | | |
| Traumer | 2 | | | | 2 | | | | | | | |

Oppsummering av kodenavn fra alle perspektivene

| Kode | Sum | Side | | | | | | | | | | |
|-----------------------|-----|------|----|----|----|---|---|---|---|---|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| Ulike perspektiv | 12 | 12 | | | | | | | | | | |
| Elevers perspektiv | 18 | 16 | | | 2 | | | | | | | |
| Dialog | 12 | 12 | | | | | | | | | | |
| System | 34 | 21 | | 4 | 9 | | | | | | | |
| Foreldremedvirkning | 7 | 7 | | | | | | | | | | |
| Elevmedvirkning | 9 | 9 | | | | | | | | | | |
| Brukermedvirkning | 11 | 9 | | 2 | | | | | | | | |
| Forståelse | 24 | 12 | 1 | 11 | | | | | | | | |
| Skoleansvar | 13 | 13 | | | | | | | | | | |
| Felles ansvar | 2 | | | 2 | | | | | | | | |
| Relasjon | 16 | 11 | 1 | 2 | 2 | | | | | | | |
| Svekket relasjon | 5 | | | | 5 | | | | | | | |
| Tilrettelegging | 23 | 13 | 2 | 3 | 5 | | | | | | | |
| Belastning | 14 | 4 | 4 | | 6 | | | | | | | |
| Engasjement | 22 | 13 | | 7 | 2 | | | | | | | |
| Kompetanse | 18 | 6 | | 12 | | | | | | | | |
| Ekstern kompetanse | 3 | | | | 3 | | | | | | | |
| Holdninger | 5 | | | 5 | | | | | | | | |
| Tidsaspektet | 12 | 8 | | 2 | 2 | | | | | | | |
| Utrygghet | 18 | | 13 | | 5 | | | | | | | |
| Mobbing | 7 | | 5 | 2 | | | | | | | | |
| Faktorere i barnet | 15 | | 9 | 6 | | | | | | | | |
| Diagnoser | 5 | | 5 | | | | | | | | | |
| Konsekvenser | 14 | | 4 | | 10 | | | | | | | |
| Foreldreperspektivet | 7 | 3 | | 1 | 3 | | | | | | | |
| Hellhetlig perspektiv | 2 | 2 | | | | | | | | | | |
| Samfunnsperspektivet | 2 | | | | 2 | | | | | | | |

Vedlegg 7 Tabeller med perspektiv

| | Foreldre | Skole | LOS | Skoleteam |
|---|----------|-------|-----|-----------|
| Forståelsen av årsaker til skolevegring | | | | |

| | Foreldre | Skole | LOS | Skoleteam |
|-----------------------------------|----------|-------|-----|-----------|
| Forståelsen av barnets livsverden | | | | |

| | Foreldre | Skole | LOS | Skoleteam |
|----------------------------------|----------|-------|-----|-----------|
| Forståelse av å involvere barnet | | | | |

| | Foreldre | Skole | LOS | Skoleteam |
|--|----------|-------|-----|-----------|
| Forståelsen av behov for tilrettelegging | | | | |

| | Foreldre | Skole | LOS | Skoleteam |
|---------------------------------------|----------|-------|-----|-----------|
| Forståelsen av ansvar og konsekvenser | | | | |

