

Eirill Sæterbø Valsø

Elever med skolevegring faller mellom to stoler

En kvalitativ intervjustudie om lærere og foreldres perspektiver på skolevegring og deres opplevelser av skole-hjem samarbeidet når eleven ikke er på skolen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Daniel Schofield

Medveileder: Anne-Lise Sæteren

Mai 2023

Eirill Sæterbø Valsø

Elever med skolevegring faller mellom to stoler

En kvalitativ intervjustudie om lærere og foreldres perspektiver på skolevegring og deres opplevelser av skole-hjem samarbeidet når eleven ikke er på skolen.

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Daniel Schofield
Medveileder: Anne-Lise Sæteren
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien fokuserer på å få en dypere forståelse av lærere og foreldres opplevelse og erfaringer med skolevegringsproblematikken som sies å være en økende trend i dagens norske skoler. For å få innsikt i foreldre og læreres synspunkter og erfaringer, har jeg gjennomført en kvalitativ fenomenologisk intervjuundersøkelse forankret i hermeneutikken og sosialkonstruksjonismen. For å belyse problemstillingen fra et teoretisk ståsted har det overordnede teoretiske perspektivet vært Bronfenbrenner (1979) sitt systemteoretiske perspektiv for å forstå årsaker til skolevegring, få innsikt i skole-hjem samarbeidet og hvilke tiltak som kan fungere. Datamaterialet for analyse og drøfting ble samlet inn gjennom intervju av to lærere og to foreldre som har erfaring på hver sin side av skolevegringsproblematikken. Med en abduktiv tilnærming i grunn, tok analysen utgangspunkt i det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og datamaterialet for å utvikle tre hovedkategorier.

Resultatene viser at skolevegring og ufrivillig skolefravær er et komplekst fenomen, hvor årsakene kan være sammensatte. Det blir derfor viktig å undersøke individuelle faktorer hos barnet, samt å se på laget rundt barnet som hjemmet og skolen for å kunne finne ut hva årsakene kan være. I mine funn kommer det frem at bruken av tvang eller press kan gjøre fraværssituasjonen verre, og derfor fremmes viktigheten av individuelle tilpasninger i forhold til elevens egne behov og forutsetninger frem, hvor elevens mestring, følelse av kontroll, og selvtillit bør stå sentralt når både foreldre og lærere skal forsøke å hjelpe eleven tilbake til skolen. Foreldrene og skolen uttrykker at det er vanskelig å hjelpe eleven av alene, og det er derfor nødvendig med et samarbeid mellom dem. Likevel forekommer det i mine funn at samarbeidet ikke alltid trenger å være lett i slike situasjoner på bakgrunn av for lite kompetanse, dårlig kommunikasjon og kompleksitet rundt fenomenet.

Gjennom min forskning og mine funn kommer det frem og at behovet for mer kunnskap og kompetanse på dette området er stort for at samarbeidet skal fungere bedre, og for å kunne hjelpe eleven best mulig. Det kan virke som at den kompetansen og de ressursene som er i skolen ikke er nok for å kunne hjelpe disse elevene, og det kan virke som at et større fokus på psykisk helse og spesialpedagogisk kompetanse kan være nøkkelen for at skolen kan ha bedre forutsetninger for å møte og hjelpe elevene med skolevegring viser seg å være en sårbar gruppe med elever. Mine funn har delvis stemt overens med det teoretiske rammeverket og hva jeg på mange måter kunne forvente meg å finne etter at jeg har fordypet meg i skolevegringsproblematikken.

Abstract

This study focused to gain a deeper understanding of teachers and parents experience with school refusal, which is described to be an increasing trend in the schools in Norway. To gain insight into parents and teachers experience, I have completed a qualitative phenomenological interview investigation rooted in hermeneutics and social constructionism. To illuminate the issue from a theoretical point of view, the main theoretical perspective has been Bronfenbrenner's (1979) system theory perspective, to understand the reasons of school refusal, gain insight into the school-home cooperation and interventions that have had the greatest effects. I have collected the data for analysis and discussion through interviews with two teachers and two parents who have experience on each side of the school refusal issue. Based on an abductive approach, the analysis was based on both theoretical framework, previous research, and the data material from the interviews to develop three main categories.

The result in this study shows that school refusal and involuntary school absence is a complex phenomenon, and the cause of the absence of development can also be complex. It is important to investigate the child's individual factors, as well as to look at the team around the child such as home and school to find the causes. This study shows that the use of pressure can make the situation worse. It will be important to do individual interventions in relation to the student's own needs. The parents and teachers should focus on the student's mastery, give them some sense of control, and self-confides to help them return to school. The parents and teachers cannot help the student by themselves, so it is important that it is a good collaboration between them. It appears in my study that the collaboration between the home and school sometimes could be very difficult in school refusal situations. This could be because of the complexity surrounding the phenomenon, low competence, and complicated communication.

The school and the home needs more knowledge and expertise for the collaboration to work better, and to be able to help the students. It may seem that there is a lack of competence and resources in school. The key to help the vulnerable group of students could be to focus more on mental health in school and the special education teacher's competence. My findings in this study have partially agreed with the theoretical framework and what I expected to find.

Forord

Det er med en stor lettelse og stolthet at jeg endelig skriver forordet til min masteroppgave. Å nå skulle fullføre masteroppgaven er først og fremst en veldig god følelse, men på den andre siden er det også litt vemodig. Det har vært en lang prosess å komme dit jeg er nå. Gjennomføringen av mitt første store forskningsprosjekt har bydd på flere ulike utfordringer som jeg videre vil ta med meg som en viktig lærdom. Det har vært mange lange skrivedager som har vært både slitsomt og krevende, men også lærerikt og spennende.

Jeg ønsker først og fremst å takke mine fire intervjupersoner som tok seg tid til å stille opp i forskningsprosjektet. Alle fire har hver for seg en viktig stemme i skolevegringsproblematikken i norske skoler, og jeg setter stor pris på at jeg fikk lytte til alle sine opplevelser og erfaringer rundt det. Det har vært viktig å belyse alle fire perspektivene for å prøve å forstå skolevegringsfenomenet enda mer.

Jeg vil takke Anne-Lise som tok meg imot med åpne armer, og som gjorde starten av masterprosjektet, med gode råd og god veiledning litt mindre skummelt. Jeg vil også rette en stor takknemmelighet til Daniel Schofield som veiledet meg videre og fikk meg helt til mål.

Spesielt takk vil jeg gi til mine nærmeste venner på studiet som har gjort min studietid i Trondheim til en helt fantastisk tid, som jeg aldri kommer til å glemme. Dere har stått med meg i både oppturer og nedturer gjennom studieløpet, og masterskrivingen hadde ikke blitt det samme uten deres støtte og gledesspredning på kontoret og ellers i hverdagen. Jeg vil også takke mine andre nærmeste for mental støtte, oppmuntring og tålmodighet rundt denne skriveboba som jeg har vært i, det siste halvåret.

Trondheim, mai 2023.

Eirill Sæterbø Valsø

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	i
Abstract.....	iii
Forord	v
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	2
1.2 Formål og problemstilling	3
1.3 Studiens disposisjon	4
2.0 BEGREPSAVKLARINGER OG AKTUELL FORSKNING	5
2.1 Skolefravær.....	5
2.1 (Figur): En illustrasjon av begreper for skolefravær.....	6
2.2 Skolevegring og skulk.....	7
2.2.1 Skulk	7
2.2.2 Skolevegring.....	7
2.3 Tidligere forskning om skolevegring i Norge	8
2.3.1 Forekomst i norske skoler	9
2.3.2 Skolen og hjemmets opplevelse av skolevegringsproblematikken	10
3.0 TEORETISK RAMMEVERK.....	12
3.1 Bronfenbrenner sitt systemteoretiske perspektiv.....	12
3.2 Skolevegring i et systemteoretisk perspektiv	13
3.2.1 Individuelle risikofaktorer ved barnet	13
3.2.2 Risikofaktorer i familien.....	14
3.2.3 Risikofaktorer i skolemiljøet	15
3.3 Hvordan hjelpe elever med skolevegringsatferd?	16
3.3.1 Forebyggende tiltak i skolen	16
3.3.2 Tidlig intervensjon.....	17
3.3.3 Råd og tiltak til foreldre.....	18
3.3.4 Skole-hjem samarbeid	19
3.3.5 Råd og kompetanse fra andre instanser	20
4.0 METODISK TILNÆRMING.....	21
4.1 Vitenskapelig ståsted og kunnskapssyn	21
4.1.1 Sosialkonstruksjonistisk perspektiv	21
4.1.2 Fenomenologi	21
4.2 Forskningsdesign	22
4.2.1 Valg av metode	22
4.2.2 Kvalitativt dybdeintervju	23
4.2.3 Intervjuguide.....	24
4.2.4 Utvalgets størrelse og kriterier	25
4.3 Datainnsamling	25
4.3.1 Presentasjon av utvalget for forskningsprosjektet.....	25
4.3.2 Gjennomføring av intervju	26
4.4 Bearbeiding og tolkning av data	27

4.4.1	<i>Transkribering</i>	27
4.4.2	<i>Analyse: koding og kategorisering</i>	28
4.5	<i>Kvalitetskriterier og forskningsetiske vurderinger</i>	29
4.5.1	<i>Oppgavens validitet</i>	29
4.5.2	<i>Oppgavens relabilitet</i>	29
4.5.3	<i>Oppgavens generaliserbarhet</i>	30
4.5.4	<i>Etiske betraktninger</i>	30
5.0	FUNN, TOLKNING OG DRØFTING	33
5.1	<i>Forskjellige forståelser av fraværsmenningen</i>	33
5.1.1	<i>Er skolevegring egentlig et økende problem?</i>	36
5.2	<i>Tiltakene må ta utgangspunkt i årsakene</i>	39
5.2.1	<i>For lite kompetanse om skolevegring i skolen</i>	39
5.2.2	<i>Sårbare elever som faller mellom to stoler</i>	41
5.2.3	<i>Forutsigbarhet, støtte og opplevelse av mestring</i>	44
5.2.4	<i>Sosiale relasjoner til elevene på skolen</i>	46
5.2.5	<i>Foreldrene synes skolen er for kjapp til å legge skylden på hjemmet</i>	48
5.3	<i>Samarbeid for å få elevene tilbake til skolen</i>	50
5.3.1	<i>Skole-hjem samarbeidet</i>	50
5.3.2	<i>Ulike roller i samarbeidet</i>	53
5.3.3	<i>Konsekvensene av skolens varsling til barnevernet</i>	55
6.0	SAMMENFATTENDE DRØFTING AV FUNN OG AVSLUTNING	58
6.1	<i>Overordnet diskusjon av mine funn</i>	58
6.2	<i>Studiens muligheter og begrensninger</i>	60
6.3	<i>Pedagogiske implikasjoner og videre forskning</i>	62
LITTERATUR		65
VEDLEGG		i
VEDLEGG 1	<i>– Godkjenningsskriv fra SIKT</i>	ii
VEDLEGG 2	<i>– Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere</i>	iii
VEDLEGG 3	<i>– Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre</i>	vi
VEDLEGG 4	<i>– Intervjuguide lærer</i>	ix
VEDLEGG 5	<i>– Intervjuguide foreldre</i>	xi

1.0 INNLEDNING

Alle barn som er bosatt i Norge og fyller 6 år innen slutten av kalenderåret har både en rett og en plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringsloven §2-1, 1998). Ingul (2005) forteller at det likevel er flere elever som av forskjellige grunner ikke ønsker eller klarer å gå på skolen. Norske skoler rapporterer om at skolefravær har blitt et stadig økende problem de siste årene. Det økende fraværet er særlig relatert til elever som vegrer seg mot å skulle gå på skolen (Bjøranger, 2022). For å beskrive elever som vegrer seg til å gå på skolen, vil jeg i dette masterprosjektet hovedsakelig bruke begrepet *skolevegring*. Det er på bakgrunn av at det er det begrepet som brukes mest i tidligere norsk forskning om fraværsfenomenet, som eksempelvis i Havik (2018) og Ingul (2005) sin forskning. Foreldrene i denne studien foretrekker å bruke begrepet *ufrivillig skolefravær*, og jeg kommer derfor til å bruke det begrepet når jeg snakker på vegne av deres opplevelser. Selv om skolevegring anses å være en økende trend, finnes det likevel svært lite offentlige tall på hvor mange elever som har et bekymringsfullt fravær i skolene i Norge som kan knyttes til skolevegring (Ertesvåg, 2023). Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser blant annet for skoleåret 2021-22 at det var det 228 elever som ikke møtte opp til pliktig grunnskoleopplæring ved skolestart, og som videre sto utenfor opplæring med udokumentert fravær per 1.oktober i Norge. For skoleåret 2022-23 var det 270 elever (Utdanningsforbundet, 2023). Tallene sier derimot lite om grunnen til at disse elevene ikke møter på skolen, og det trenger ikke nødvendigvis være relatert til skolevegring. Det viser likevel at udokumentert fravær har steget det siste året.

Elever som strever med skolevegring kan ende opp med et veldig høyt skolefravær (Kearney, 2008a; Reilstad, 2014). Et høyt fravær fra skolen er ofte en indikator til å utvikle både sosiale og psykiske vansker for det enkelte barnet. Fra et spesialpedagogisk ståsted vil derfor forebygging og å skulle redusere ulike barrierer stå sentralt. Når et barn utvikler skolevegring påvirker det barnet i negativ grad, men det kan også føre med seg store konsekvenser for familien rundt barnet ved at foreldrene eksempelvis må slutte i jobben sin eller at de føler seg frustrerte fordi de ikke klarer å motivere barnet sitt til å gå på skolen (Kearney, 2008a; Reilstad, 2014). Det er ikke uvanlig at både skolen og foreldrene vil føle seg hjelpeløse i skolevegringssituasjoner (Reilstad, 2014). I tillegg til at for mye skolefravær kan skape problemer for eleven selv og de nærmeste rundt, er Havik (2021) også bekymret for hvordan det vil påvirke samfunnet, og påpeker at dårlige vaner på skolen kan følge eleven inn i arbeidslivet og gjøre det ugyldige fraværet mer legitimt. Kearney (2008a) hevder også at skolefravær på lang sikt kan bli et samfunnsøkonomisk problem, fordi barn med tidlig tegn på skolevegring har større sjanse for å få yrkesmessige

og sosiale vansker i voksen alder. Dersom det stemmer at skolevegring er en økende trend bør det derfor også være et samfunnsansvar, da vi ser at det kan få negative konsekvenser for samfunnet på lang sikt hvis fraværet fortsetter å øke.

Kirsebom (2022) vektlegger at det er flere uenigheter mellom skolen og hjemmet i skolevegringssaker, og at de blant annet kan ha ulike oppfatninger rundt begrepet. Ingul (2005) og Kearney (2008b) påpeker at det er viktig at skolen og hjemmet har et godt samarbeid i skolevegringssaker, hvor de gjennom god kommunikasjon kan få en lik forståelse av begrepet og hvilke årsaker som ligger til grunn, for at samarbeidet kan bidra til å hjelpe elevene. Skolevegringsproblematikken er en kompleks sak, og det vil derfor være et behov for å utvikle mer kunnskap og forståelse rundt begrepet. Mer forskning og kunnskap knyttet til skolevegring vil forhåpentligvis hjelpe skolen og hjemmet i samarbeidet med å få elever med skolevegring tilbake i skolen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av min egen skolegang på grunnskolen var vi nesten alltid fulltallig i klasserommet hver eneste dag, med mindre det var sykdom, tannlegetimer eller lignende som gjorde at man måtte ta seg fri eller være hjemme. Noen var skoleflinke, og andre var mindre motivert for skolearbeidet, men de aller fleste av oss møtte opp hver dag likevel. De elevene som ikke deltok i undervisningen eller ikke var på skolen i det hele tatt fordi de «ikke orket» eller «ikke ville» ble omtalt som *skulkere*. Jeg hørte aldri snakk om begrepet *skolevegring*, og kan ikke huske at noen av de jeg gikk på skole med strevde med det heller. Det var først i undervisningen på masterprogrammet i spesialpedagogikk at jeg fikk øynene opp for at det ble flere og flere elever som opplevde en sterk motvilje mot å gå skolen. Jeg fikk mitt første møte med skolevegringsproblematikken da jeg var i praksis i en barneskole og senere hos en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) i studiebyen. Da opplevde jeg at det var mye snakk om skolevegring, og både lærere og PP-rådgivere fortalte at de synes at dette var vanskelige og sårbare situasjoner å stå i. Jeg ønsket derfor å utforske mer om hvor stor skolevegringsproblematikken faktisk er, om det er et så økende stort problem som flere skal ha det til, og hvor enige eller eventuelt uenige skole og hjem egentlig er.

I løpet av masterstudien har jeg sett at interessen for skolevegring har økt både i media og faglitteraturen. Skolevegringsproblematikken vekket en stor interesse i meg, og la grunnlag for valg av tema for mitt masterprosjekt. Først og fremst ville jeg finne ut hva som ligger i begrepet skolevegring, og hvilken forståelse lærere og foreldre har for begrepet. Dette er fordi skolevegrere er elever som ofte kan bli misforstått for å bare være vanskelige av lærere og foreldre, og kan av noen sidestilles med skulkere (Havik, 2018).

Videre ønsket jeg også å få en innsikt i hvordan skolen jobber med skolevegringsproblematikken, hvordan de samarbeider med hjemmet, og hvilke tiltak som kan fungere for å få disse elevene tilbake i skolen. Som forsker og fremtidig spesialpedagog skal jeg utforske skolevegring som en kompleks problemstilling innenfor spesialpedagogikken. På bakgrunn av mitt interesseområde innenfor inkluderende utdanning og barns trivsel, er mitt fokus rettet mot å få en dypere forståelse for skolevegringsfenomenet. Ved å analysere tidligere teorier og forskning om skolevegring, og knytte de opp mot lærere og foreldres perspektiver fra intervju, har jeg som mål å finne ut hvordan spesialpedagogiske tilnærminger kan bidra til hjelpe lærere og foreldre i arbeidet med å håndtere skolevegringsproblematikken, støtte skolevegrere og bidra til å fremme et læringsmiljø som også inkluderer disse elevene.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å bidra til å gi en bredere forståelse for skolevegringsbegrepet og problematikken rundt det, ved å belyse flere aktørers perspektiver. Lærere og foreldre spiller en sentral rolle for elever med skolevegring, hvor Kirsebom (2022) påpeker at det foreligger noen uenigheter mellom de i flere skolevegringssaker. Derfor jeg jeg valgt å intervjuer både lærere og foreldre for å få deres forståelse for fenomenet, se begge sider av saken i skole-hjem samarbeidet, samt hvilke tiltak de opplever at kan fungerer for skolevegrere. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvilken forståelse har lærere og foreldre for begrepet skolevegring og hvordan opplever de betydningen av skole-hjem samarbeidet for å støtte elever med skolevegring?»

For å svare på problemstillingen skal jeg ta utgangspunkt i Urie Bronfenbrenner sitt systemteoretiske perspektiv, som legger vekt på at barnet utvikler seg i et dynamisk samspill til miljøet som barnet befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979). Forskningen baserer seg på en kvalitativ studie hvor jeg har intervjuet to lærere som har erfaring med skolevegringsproblematikken, og to foreldre som har barn med ufrivillig skolefravær. Videre er problemstillingen begrenset til å handle om elever på barneskolen på bakgrunn av at foreldrene og lærerne jeg har intervjuet har sine erfaringer fra barneskolen.

1.3 Studiens disposisjon

Masterprosjektet er inndelt i seks kapitler. I dette kapitlet har jeg gjort rede for valg av tema til forskning, formålet med denne undersøkelsen og presenter problemstillingen. I kapittel 2.0 skal jeg presentere begrepsavklaringer og aktuell forskning knyttet til skolevegringsproblematikken. Kapittel 3.0 er studiens videre teoretiske rammeverk som tar for seg Bronfenbrenners (1979) systemteoretiske perspektiv for å se på årsakene, tiltakene og samarbeid i skolevegringssaker. I kapittel 4.0 redegjøres den metodiske tilnærmingen for forskningen i masterprosjektet, hvor jeg begrunner valgene som er blitt gjort i denne forskningsprosessen. Kapittel 5.0 inneholder undersøkelsens analyse og drøftingsdel, hvor funnene fra intervjuene med lærere og foreldre drøftes opp mot forskningens teoretiske rammeverk og mine fortolkninger. Avslutningsvis i kapittel 6.0 oppsummeres de viktigste funnene, studiens muligheter og begrensinger, samt implikasjoner og forslag til videre forskning.

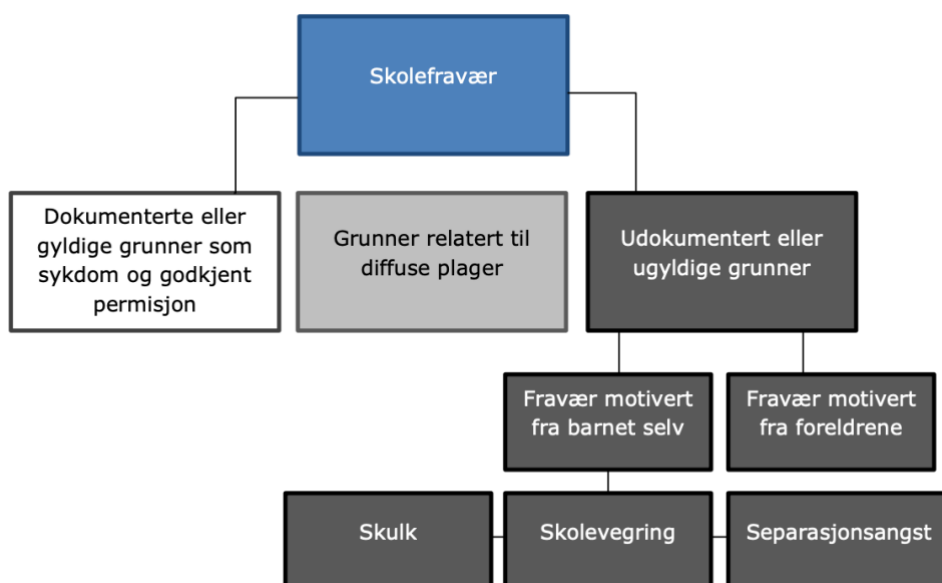
2.0 BEGREPSAVKLARINGER OG AKTUELL FORSKNING

Tematisering innenfor en intervjuundersøkelse utgjør forskningsprosjektets *hva*, som innebærer at det utvikles en begrepsmessig og teoretisk forståelse av det fenomenet som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette kapitlet skal jeg derfor redegjøre for begrepene skolefravær, og deretter se på de ulike typene av ufrivillig skolefravær; skulk og skolevegring. Jeg har valgt å skrive definisjoner på begge begrepene, fordi for å forstå skolevegring, er det også relevant å se på hva det ikke er, da det ofte kan forveksles til å være skulk. Kapitlet tar også for seg aktuell forskning rundt skolevegring, for å forstå det i en historisk kontekst og hvordan begrepet blir forstått i dagens samfunn.

2.1 Skolefravær

Kearney (2008c) påpeker at skolefravær er et problem dersom tre ulike kjennetegn eksisterer hos eleven; 1) når eleven har mer enn 25 prosent fravær fra skoletiden i løpet av de to siste ukene, 2) når eleven har vansker med å delta i skoletimene i minst to uker i strekk, og 3) når eleven enten har hatt ti dager eller 15 prosent fravær gjennom en periode på 15 uker i løpet av et skoleår. Hvis en elev har én av disse kjennetegnene har eleven ifølge Kearney (2008c) behov for hjelp for å redusere fraværet.

I Norge har særlig Trude Havik vært sentral når det gjelder definisjoner og betegnelser på skolefravær. De ulike betegnelse på skolefravær som Havik (2018) bruker har gjerne blitt oversatt fra de engelskspråklige betegnelser, og er begreper som skolevegring, skoleskulk, skolenekting, ufrivillig skolefravær og skolefobi (Sållman et al., 2012). Havik utviklet en modell for å systematisere de ulike begrepene for skolefravær:



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

Modellen viser at skolefravær er kompleks, og kan bli definert som dokumentert eller gyldig fravær, udokumentert eller ugyldig fravær. Havik (2018) peker på at 80 prosent har dokumentasjon som anses som gyldige grunner av de elevene som ikke er på skolen. Det er forhold som skolen har godtatt som gyldige, som eksempelvis tannlegetimer, sykdom eller hendelser i familien som dødsfall og lignende (Grøholt et al., 2015). Alt annet fravær som eleven ikke har dokumentasjon på, regner Havik (2018) som udokumentert fravær. Det vil ikke automatisk si at dette blir meldt til skolen som ugyldig fravær, fordi foreldrene eller lege legitimerer diffuse plager til å være gyldig fravær ved å gi en falsk dokumentasjon. Det kan være skolevegring/ufrivillig skolefravær eller foreldremotivert fravær (Havik, 2018). Haviks (2018) modell viser også at udokumentert fravær videre deles inn i fravær som kan sies å være motivert av barnet selv i form av skulk, skolevegring eller separasjonsangst, eller foreldremotivert fravær som går ut på at foreldrene holder barnet hjemme på bakgrunn av egne behov. Modellen fremstiller skolefravær som et kompleks fenomen, og det er viktig å finne ut hvilken type skolefravær eleven har og hva som kan forårsake fraværet for å hjelpe eleven.

2.2 Skolevegring og skulk

Havik (2018) presenterer *skolevegring* og *skulk* som to fraværstyper hvor det er elever som har typiske kjennetegn, men ingen av de ulike fraværskategoriene betegnes som en diagnose. Felles for disse typene av skolefravær er at det er elever som ikke er på skolen i skoletiden. Både skulkere og skolevegere mangler dokumentasjon på fraværet, og begge betegnes derfor som ugyldige grunner til fravær. Noen kan se på elever med skolevegring og de som skulker skolen med samme forståelse, og dermed tenker de at de samme tiltakene kan fungere på begge gruppene (Havik, 2018).

2.2.1 Skulk

Kearney (2008a) påpeker at *skulk* er ikke-legitimt eller udokumentert fravær fra skolen, hvor foreldrene gjerne ikke vet om fraværet før de får en telefon fra skolen. Havik (2018) mener at det er fordi skulkere prøver å skjule fraværet til både foreldrene og skolen ved å finne på unnskyldninger for å ikke bli tatt. Elever som skulker fremstilles ofte som at de misliker både skolen og skolearbeidet, kjeder seg, og er lite interessert og motivert til å gjennomføre skolearbeid på skolen og hjemme (Havik, 2018). Kvello (2014) påpeker at de i enkelte tilfeller kan heller være hjemme fordi de «er for trøtte» eller for å gjøre andre aktiviteter som de synes er mer spennende enn skolen. Når skulkere er på skolen har de ifølge Havik (2018) ofte vansker med å tilpasse seg skolens forventninger og regler, som regel fordi de rett og slett ikke vil. Ifølge Thambirajah, Granduson & De-Hayes (2008) har elevene som skulker i tillegg sjeldent dårlig samvittighet for regelbryting og å ikke delta i undervisningen, og de er mer trassige og utagerende. Skulkere kan derfor ofte assosieres med atferdsforstyrrelser (Kvello, 2014). Det kan virke som at skulkere ikke bryr seg noe særlig om skolen, og at de har vanskelig for å tilpasse seg skolesystemet ved at de eksempelvis ikke klarer å forholde seg til reglene og forventningene i skolen (Havik, 2018).

2.2.2 Skolevegring

Ingul og Havik (2021) presiserer derimot at elever med skolevegring i de fleste tilfeller ønsker å gå på skolen, men preges av en sterk motvilje til å gjennomføre det. Det handler om at barnet blir følelsesmessig opprørt bare ved tanken om å gå på skolen. Selv om de kan vise en sterk mostand til å gå på skolen når foreldrene prøver å overtale de til å gå på skolen, viser de ingen alvorlig antisosial atferd. Motviljen som ligger hos barnet er som regel sammensatt, og preges gjerne av emosjonsbaserte årsaker som kan være en sterk bekymring, panikk eller tvangstanker (Ingul & Havik, 2021). Havik (2016) legger vekt på at skolevegere ofte vil oppleve at de føler seg syke eller har ulike «vondter» på morgenen når de egentlig må på skolen. Typiske somatiske plager som kan oppstå er ifølge Kearney (2008b) vanligvis hodepine, kvalme eller oppkast, magepine, hjertebank, svimmelhet,

tretthet, menstruasjonssymptomer og lignende. Når barnet får lov til å være hjemme istedet for å gå på skolen hevder Havik (2016) at disse symptomene oftest vil gå over av seg selv. Ifølge Havik (2018) vil denne skolevegringsatferden som barnet viser komme av både individuelle personlighetstrekk hos barnet selv, men kan også være en atferd som blir påvirket av faktorer rundt barnet som skole og hjem. Selv om denne fraværskategorien kan betegnes som elevmotivert i henhold til modellen til Havik (2018), kan man videre stille spørsmål rundt hvor mye grunn barnet selv har i at barnet ikke klarer å dra på skolen.

I motsetning til elever som skulker, hevder Ingul (2005) at elever med skolevegring sjeldent skaper problemer når de først er på skolen, og blir gjerne omtalt som skoleflinke. Havik (2018) beskriver disse elevene som sjenerte, innadvendte, har lav selvtillit, emosjonell sårbar og kan vise en sterk utrygghet når de er på skolen. Foreldrene til barn med skolevegring vet hvor barnet er når de ikke er på skolen, fordi de gjerne har prøvd å overtale de til å gå på skolen, men har ikke fått det til og blir derfor ofte hjemme med de (Berg, 2002; Ingul, 2005). Skolevegere kan til dels anses som at de har lettere for å tilpasse seg skolens regler og forventninger enn skulkere, men at de av andre årsaker ikke klarer å være der, og dermed ikke klarer å oppfylle skolens forventninger.

2.3 Tidligere forskning om skolevegring i Norge

Helt siden folkeskoleloven fra 1889 kom med skoleplikt for alle, har skolefravær vært en utfordring i Norge. Da ble alt av fravær omtalt som elevmotivert skulk. På 1900-tallet ble det innført lover i USA og Europa som et ønske om å bidra til å regulere fraværet (Kearney, 2003). I *Skolevegringsmysteriet – historien om hvorfor barn og unge sitter hjemme i stedet for å gå på skolen* prøver Gaute Brochmann og Ole Jacob Madsen (2022a) å forstå skolevegring som fenomen ved å se på skolevegringens historie i Norge. Brochmann og Madsen (2022a) hevder at skolevegring ikke er et så nytt fenomen som man først kanskje kan anta, og at det allerede på 1930-tallet rapportertes om «en ny type skulkere». Disse elevene var i motsetning til skulkere ingen problembarn, og var hjemme i stedet for å gå på skolen uten at de strevde noe betydelig faglig eller sosialt på skolen. Nesten 20 år senere blir begrepet skolevegring presentert i faglitteraturen. På 60-tallet skrives det mer faglitteratur rundt skolevegringsfenomenet og media begynner også å interessere seg for temaet. Skolevegring blir også anerkjent som en fraværstype, og da skulle man trodd at det kom mer forskning og interesse rundt temaet. Det som derimot skjer er at det vises svært lite oppmerksomhet rundt skolevegring, og i de tilfellene som skolevegring blir omtalt blir det igjen sidestilt med skulk og «problembarn» (Brochmann & Madsen, 2022a). Det finnes derimot lite forskning på hvorfor skiftet skjer, og det hadde vært interessant å vite noe om hvorfor skolevegring går fra å bli anerkjent som fraværstype til at det plutselig blir sidestilt med skulkere igjen.

Det er ikke før på 2000-tallet at skolevegringsfenomenet får plass i norsk faglitteratur og media igjen, og at interessen for elevenes psykiske helse kommer på dagsorden. Tidligere har media og faglitteraturen lagt skylda på de foresatte, og nå skjer det derimot et skifte hvor det kan se ut til at det er skolen som er hovedproblemet (Brochmann & Madsen, 2022a). Min tolkning av den tidligere forskningen om skolevegring i Norge før 2000-tallet, er at mye av den norske litteraturen har basert seg på forskningen til blant annet Kearney (2008a) og Thambirajah et al (2008). Utfordringene med den internasjonale forskningen om skolevegring er at samfunnsforholdene i Norge ikke nødvendigvis vil samsvare med resten av Europa og USA som forskningen baserte seg på. Likevel har forskningen vært viktig for å få et større fokus på skolevegringsproblematikken, og har lagt et godt grunnlag for forskere å forske videre på dette i Norge.

Oversiktsartikkelen *Skolevegring hos barn og ungdom* skrevet av Jo Magne Ingul var en av artiklene som ble utgitt på 2000-tallet. Artikkelen baserte seg på internasjonal forskning og behandling av skolevegring med et utgangspunkt i at skolevegringen hos elever er emosjonelt betinget. Han fremlegger at noen av behandlingene kan bestå av kognitiv terapi, ferdighetstrening, eksponering og støtte til foreldrenes grensesetting. I artikkelen understrekes det at det er viktig å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt fordi det vil gjøre det lettere for elevene å komme tilbake til skolen fortere (Ingul, 2005). Ingul har fortsatt å forske videre på skolevegringsfenomenet etter at han publiserte denne artikkelen i 2005, og har tatt doktorgrad med fokus på ungdom med sosial angst og skolefravær. I nyere tid har Ingul vært sentral og viktig for den norske forskningen om skolefravær, og spesifikt rettet mot skolevegring (Brochmann & Madsen, 2022a).

2.3.1 Forekomst i norske skoler

Forskningen til Havik (2018) viser at vi mangler nasjonal rapportering av skolefravær i norske skoler. Det gjør det vanskelig å skulle fastsette hvor mange elever som sliter med skolevegring i Norge. Selv om statistikkene er uklare, viser studien gjennomført av Havik, Bru og Ertesvåg (2015) at skolevegring er en økende trend i norsk skole. Deres forskning viser at omlag 3,6% av elever i norsk skole viser tegn til skolevegring, som vil tilsvare omtrent én elev i hver klasse (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Siden det ikke føres noen statistikk, er det vanskelig å finne noen nøyaktige tall på skolevegring fra nyere tid. Likevel tyder studier på at tallene øker (Jakobsen, 2022). Koronapandemien som inntraff Norge i 2020 har ifølge Brochmann og Madsen (2022b) også gjort det vanskeligere for enkelte barn å komme tilbake til klasserommet. De presiserer at dette blant annet kan være fordi foreldrene er bekymret for smitte eller at elevene har opplevd å like den digitale

undervisningen bedre. Brochmann og Madsen (2022b) hevder likevel at skolevegring allerede var en økende trend før pandemien.

Alver hevder i sin forskning fra desember 2022 at det cirka er ti tusen elever i Norge som er rammet, men at dette ikke er noen tall vi kan være helt sikre på (Alver, 2022). I et intervju med VG sier Ingul at skoleeiere har krav til å rapportere fravær, men siden det ikke finnes en god definisjon på hva som skal regnes som fravær, hevder han at de tallene som allerede finnes er ganske lite troverdige (Ertesvåg, 2023). Dette gjør det vanskelig å vite hvor mange elever det faktisk er i den norske skolen som har skolevegring. Betyr dette at vi ikke kan si for sikkert at «myten» om en økende trend er reell?

2.3.2 Skolen og hjemmets opplevelse av skolevegringsproblematikken

Professor Marie-Lisbet Amundsen og hennes forskningsgruppe fra Universitetet i Sørøst-Norge har forsket mye på skolevegring/ufrivillig skolefravær, hvor de blant annet har intervjuet flere foreldre som har barn med bekymringsfullt fravær (Bjørne-Fagerli, Couling-Aas & Gjeruldsen, 2022). Forskningen viser at elever som strever med skolevegring ofte har et behov for mer omfattende og helhetlige hjelpetiltak. Ifølge Amundsen & Lerstang (2021) sin undersøkelse er dette noe som skolen ofte ikke kan tilby disse elevene på bakgrunn av manglende kapasitet, kunnskap og ressurser. Vi kan også se at flere foreldre kjenner seg igjen i at det er for lite kunnskap om skolevegringsproblematikken i skolen og hjelpeapparatet, ved at de føler at barnet deres ikke får den hjelpen som de trenger (Amundsen & Møller, 2020a). Foreldrene forteller at de stort sett ikke opplever at de har fått god nok informasjon fra skolen. Funnene fra undersøkelsen indikerer at foreldrene synes at samarbeidet mellom skole og hjem ikke blir godt nok ivaretatt (Amundsen & Møller, 2020b). Det kan ha sammenheng med at også foreldrene forteller at det ikke er god nok kompetanse i skolen (Amundsen & Møller, 2020a). I situasjoner hvor barna er tilbake på skolen opplever foreldrene fra undersøkelsen til Amundsen og Møller (2020a) at det er hjelpeapparatets fortjeneste, og at jo flere instanser som har vært involvert i skolevegringssaken, desto mer fornøyde har foreldrene vært med det hjelpetilbudet som deres barn har fått. Amundsen (2017) sin forskning viser også at det er flere foreldre som ønsker mer spesialpedagogisk kompetanse inn i skolen. Undersøkelsen viser at det er flere foreldre som må kjempe kamper for å få innvilget spesialundervisning for sitt barn med skolevegring, og noen av de som har fått spesialundervisning knyttet til skolevegring opplever at skolen vil spare penger ved å sette inn ufaglærte til den spesialpedagogiske undervisningen. Den kan føre til at elevene ikke får forventet utbytte av undervisningen.

Andersen (2021) forteller at flere foreldre til barn med skolevegring opplever situasjonen som frustrerende, og det er flere tilfeller hvor norske skoler melder foreldrene til barnevernet fordi skolen mener at det er foreldrenes og barnets feil, samt nekter for at det er faktorer i skolen. Noen av foreldrene på sin side opplever at årsakene og utfordringene ligger i skolen (Andersen, 2021). I en intervjuundersøkelse med lærere i barne- og ungdomstrinnet fra seks fylker i Norge svarer alle lærerne at de opplever at de ikke har nok kunnskap om skolevegringsproblematikken. De fleste lærerne snakker også om skulk og skolevegring som om det er to sider av samme sak (Amundsen et al., 2020). Det tyder på at lærerne fra undersøkelsen tydelig har lite kunnskap rundt temaet, da vi har sett at skulk og skolevegring er to forskjellige fraværstyper. Noen av lærerne fra undersøkelsen til Amundsen et al., (2020) knytter skolevegring opp mot manglende trivsel, sosial utrygghet, angst eller depresjon. De forteller at de leser seg opp på temaet på egen hånd dersom de møter en elev i sin klasse som har mye bekymringsfullt skolefravær og tegn til skolevegring. Flere av lærerne tenker også at årsakene kan ligge i at foreldrene svikter eller at det er noe galt i hjemmet. De legger videre til at det er skolens plikt å melde fra til barnevernet dersom barn blir borte fra skolen, uavhengig om de tenker at barnet er utsatt for omsorgssvikt eller ikke. De lærerne som har sendt inn bekymringsmeldinger opplever at samarbeidet med foreldrene blir vanskeligere. Noen av lærerne påpeker også at foreldresamarbeidet kan bli utfordrende spesielt når foreldrene ikke er fornøyde med undervisningstilbudet som skolen har å tilby (Amundsen et al., 2020). Det kan være enda et tegn på at spesialpedagogisk kompetanse kan være nødvendig i skolevegringssituasjoner.

Undersøkelsene som er foretatt med foreldre og lærere tyder på at det foreligger noen uenigheter rundt skolevegringsproblematikken, som kan se ut til å være mye basert på at det er for lite kunnskap om skolevegring både hjemme og på skolen. Å melde inn bekymringsmeldinger til barnevernet kan også se ut til å gjøre samarbeidet både vanskelig for foreldrene, men også for skolen selv. Kirsebom (2022) legger frem at fagfolk og foreldre angriper hverandre når det gjelder skolevegring, og at deres felles mål om å få barna tilbake til en normal skolehverdag vil svekkes på grunn av denne uenigheten. Hun viser til at flere eksperter og fagmiljøer ser skolen som løsningen, men på den andre siden er det mange foreldre som ser skolen som problemet.

3.0 TEORETISK RAMMEVERK

Siden masterprosjektet skal handle om skolevegring, skal resten av teorigrunnet gå mer i dybden på begrepet, ved å se på fenomenet i lys av Bronfenbrenner (1979) sitt systemteoretisk perspektiv. Det teoretiske rammeverket skal ta for seg årsaksforhold, risikofaktorer, beskyttende faktorer for utviklingen av skolevegring, hvilke mulige løsninger som kan finnes, og hvordan skole-hjem samarbeidet skal være.

3.1 Bronfenbrenner sitt systemteoretiske perspektiv

Skolevegring bør betraktes i en sosial sammenheng, hvor både utfordringer, årsaker, og eventuelle løsninger kan ligge i systemene rundt barnet. Det er imidlertid viktig å være bevisst på at ulike barn kan utløse forskjellige reaksjoner fra det samme miljøet. Kvaliteten på mikrosystemene barnet befinner seg i, avhenger også av barnets egenskaper (Bø, 1995). I denne forskningen skal jeg derfor se skolevegringen i lys av Bronfenbrenner (1979) sitt systemteoretiske perspektiv fordi det fokuserer på systemene rundt barnet.

Ifølge Bronfenbrenner (1979) utgjøres sosiale systemer av kommunikasjonen som foregår i sosiale fellesskap. Alle barn er deltakere i ulike sosiale systemer fordi de forholder seg regelmessig til andre mennesker. Aktørene i et system kan påvirke helheten av systemet og selv bli påvirket av helheten (Bronfenbrenner, 1979; Ulleberg, 2012). Bronfenbrenners forskning er sentral for å forstå det systemteoretiske perspektivet på menneskelig utvikling (Bø & Schiefloe, 2014). Bronfenbrenner (1979) vektlegger gjensidigheten mellom barnet og de ulike miljøene som de befinner seg i som en sentral faktor i deres utvikling. Han identifiserte fire forskjellige systemer som påvirker denne utviklingen: *mikrosystemet*, *mesosystemet*, *eksosystemet* og *makrosystemet*. Bronfenbrenner (1979) presenterer *mikrosystemet* som barnets primærmiljø, bestående av nære relasjoner som familien, venner og skole. *Mesosystemet* handler om samspillet mellom de ulike mikrosystemene, som eksempelvis samspillet mellom skolen og hjemmet. *Eksosystemet* omfatter miljøene som indirekte påvirker barnet gjennom personer som barnet er avhengige av, som eksempelvis foreldrenes jobb. *Makrosystemet* representerer de større kulturelle og samfunnsmessige kontekstene barnet og familien er en del av som påvirkes av alle systemene (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner (1979) fremhever også at menneskelig utvikling er en livslang prosess hvor barnet kontinuerlig tilpasser seg de endringene som skjer i de ulike miljø og system de befinner seg i.

3.2 Skolevegring i et systemteoretisk perspektiv

Årsaksfaktorene til skolevegring er komplekse, og det er ofte ulike og sammensatte grunner til at elever vegrer seg mot å gå på skolen. For å iverksette passende tiltak for å hjelpe disse elevene tilbake til skolen, presiserer Havik (2018) at det er nødvendig å undersøke årsakene. Ingul hevder at mye skolefravær er en indikator på problemer på individ-, klasse- og skolenivå (Ertesvåg, 2023). Risikofaktorer for utviklingen av skolevegring kan være individuelle faktorer hos barnet selv, forhold i skolemiljøet og faktorer i hjemmet (Kearney, 2008a; Heyne, 2006; Havik, 2018). Basert på disse definisjonene av skolevegring, gir det rom for å undersøke skolevegringsatferden med utgangspunkt i eleven selv, systemene rundt eleven i mikrosystemet, samt hvordan systemene påvirker og påvirkes av atferden slik som Bronfenbrenner (1979) vektlegger.

Havik (2018) viser at tegn på skolevegring kan variere betydelig hos elever, og disse tegnene kan også skyldes andre utfordringer. Det kan derfor være utfordrende å identifisere tidlige tegn på skolevegring. For å finne de ulike elementene som fører til skolevegring, presiserer Ingul og Havik (2021) at en bør se på de ulike faktorene i barnet hver for seg. I min forskning fokuserer jeg på risikofaktorer i skolen, risikofaktorer i familien, og individuelle utfordringer for å prøve å forstå hvorfor noen elever utvikler skolevegring. Videre blir det interessant å se om intervjupersonene i min forskning trekker frem disse risikofaktorene i intervjuene.

3.2.1 Individuelle risikofaktorer ved barnet

Individuelle faktorer i barnet kan spille en sentral rolle i å føle seg utrygge og ha vanskelig med å gå på skolen, og dette kan ifølge Thambirajah et al., (2008) knyttes til ulike personlighetstrekk som at de ofte er introverte, har lav selvtillit og selvfølelse. Forskergruppen påpeker videre at disse barna reagerer lettere med opprør eller stress, noe som kan indikere en sterk angst eller frykt. Ifølge Kearney (2008b) opplever disse elevene vanligvis sosiale vansker og kan lide av psykiske vansker som depresjon eller angst. Havik (2018) påpeker at alle mennesker er disponible for å utvikle psykiske lidelser, hvor angst kan utløses eller forbli latent avhengig av stimuli. Et utrygt skolemiljø eller stressende og overbeskyttende foreldre kan være andre risikofaktorer som kan utløse den type angst.

Tradisjonelt sett trodde man at skolefravær kun skyldes elevenes personlige utfordringer, og forskningen fokuserte hovedsakelig på individperspektivet. I senere tid har det imidlertid vist seg at også andre faktorer og forhold rundt barnet kan ha innvirkning (Olsen & Holmen, 2018). Havik (2018) understreker også dette ved å påpeke at skolevegring ikke bare skyldes en enkelt hendelse, men summen av flere risikofaktorer. Derfor er det

hensiktsmessig å undersøke risikofaktorer i familien og forhold på skolen som kan påvirke utviklingen.

3.2.2 Risikofaktorer i familien

Thambirajah et al., (2008) identifiserte de vanligste risikofaktorene i hjemmet som kan bidra til utviklingen av skolevegring. Disse er angst eller andre psykiske vansker hos foreldrene, lite engasjement i barnets aktiviteter, høyt stressnivå og overbeskyttelse, samt nylige familieoverganger eller dødsfall. Eksempel på familieoverganger er skilsmisser, samlivsbrudd, tilkomsten av nye søsken eller flytting. Faktorene kan påvirke barnet og bidra til økt stress og manglende engasjement. Deres studie understreker at det ikke er direkte sammenheng mellom risikofaktorene og skolevegring, men de kan føre til engstelse hos eleven, som igjen kan være en indikator til utviklingen av skolevegring. Forskningen viser også delvis at foreldrenes psykiske vansker kan indirekte bidra til skolevegring (Thambirajah et al., 2008). Grøholt et al., (2015) hevder at skolevegring ikke bare handler om angst for skolen, men også om separasjonsangst knyttet til å forlate foreldrene når de skal på skolen. Det kan særlig oppstå når foreldrene har egne psykiske vansker, og barnet er hjemme fordi de er bekymret for foreldrene (Grøholt et al., 2015).

Egger, Costello og Angold's (2003) studie viser at 40,8 prosent av foreldre til barn med skolevegring hadde fått behandling for ulike psykiske vansker. Ifølge Havik (2018) er det vanskelig for foreldrene å være gode rollemodeller når de selv sliter psykisk. Heyne (2006) viser at foreldrenes atferd og psykiske vansker som stress, depresjon og angst kan påvirke hvordan de håndterer barnas utfordringer, ved at de ikke mestrer å hjelpe barna sine på den måten som er best for dem. Det er i tillegg rapportert at barn og unge som har mindre støtte på hjemmebane er spesielt sårbare når det gjelder både skole og videre arbeidsliv. De har større risiko for å ha svakere skoleprestasjoner, mer fravær og frafall, og dårligere trivsel på skolen (Havik, 2018). Havik (2018) presiserer at opprettholdende faktorer i hjemmet kan være når foreldrene legger til rette for at barnet får gjøre aktiviteter som er mer interessante enn skolearbeidet, slik at det blir mer behagelig å være hjemme enn på skolen. Det kan eksempelvis være at det stilles for lite krav til barnet og at barnet får spille dataspill. Foreldre til barn med skolevegring legger derimot stor vekt på at det heller er uheldige forhold på skolen som er årsakene til at barnet deres har utviklet en vegring mot å gå på skolen (Andersen, 2021). Det blir derfor videre hensiktsmessig å se på risikofaktorer i skolemiljøet.

3.2.3 Risikofaktorer i skolemiljøet

Heyne (2006) hevder at det er risikofaktorer i familien som er årsaken til utviklingen av skolevegring, mens Kearney (2008a) på sin side viser at flere av årsakene kan være knyttet til uheldige forhold i skolemiljøet. Elever har rett til et godt og trygt læringsmiljø som fremmer trivsel og læring, og er nedfelt i opplæringsloven §9A-2 (1998). Skolen må derfor ha en nulltoleranse mot krenking som mobbing, diskriminering, vold og trakassering (Opplæringsloven, 1998, §9A-3). Ifølge første kapittel i Meld. St.6 (2019-2020) er dette beskrevet som vesentlig for å redusere skolefraværet. Det legger et stort ansvar på lærerens rolle både i og utenfor klasserommet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskningen til Kearney (2001) viser at et utrygt læringsmiljø er en faktor som kan bidra til at noen elever ikke trives eller føler seg trygge på skolen. Faktorer som kan skape et utrygt læringsmiljø er ifølge Kearney (2001) uforutsigbarhet både faglig og sosialt og lav kompetanse hos lærerne.

Havik (2018) påpeker også at en uforutsigbar skolehverdag kan skape økt stress og usikkerhet hos elevene, og kan være mye utbytte av lærere og vikarer, overganger til nytt trinn, eller å komme tilbake til skolen etter ferie eller langvarig sykdom. Kearney & Albano (2004) legger frem at barn med skolevegring ønsker å unngå skolen for å slippe unna noe de opplever som ubehagelig. Slik skolevegringsatferd opprettholdes ofte når barnet blir utsatt for negativ forsterkning, som kan være konkrete situasjoner, sosiale relasjoner eller steder (Kearney, 2007; Kearney & Albano, 2004). Slike uheldige forhold kan være at eleven er utsatt for mobbing, eller har dårlige relasjoner til lærere på skolen (Meld.St.6, 2019-2020). Ingul (2005) og Thambirajah et al (2008) legger frem at beskyttende faktorer i skolen er å ha gode relasjoner mellom lærer og elev, sette realistiske forventinger til elevene og tydelige faglige mål, støtte fra det sosiale nettverket og et godt samarbeid mellom skole og hjem, hvor det er like krav fra foreldrene til barnet. Risikofaktorene og de beskyttende faktorene i skolen viser hvor viktig lærerens rolle er for å sikre et godt og trygt læringsmiljø som består av en nulltoleranse for mobbing og krenkelser.

3.3 Hvordan hjelpe elever med skolevegringsatferd?

Bronfenbrenner (1979) legger vekt på at barnets utvikling påvirkes av systemene rundt barnet. I de fleste tilfeller av skolevegring er årsakene ifølge Havik (2018) komplekse og sammensatte, knyttet til både barnet, hjemmet og skolen. Ingul og Havik (2021) poengterer derfor at arbeidet med å løse skolevegringsproblemet bør i aller høyeste grad foregå parallelt i disse systemene rundt barnet. Det er viktig å prøve å kartlegge årsakene til vegringen for å iverksette effektive tiltak for å hjelpe eleven best mulig (Ingul & Havik, 2021). Havik (2018) deler inn tiltak for skolevegring i tre nivåer; forebyggende tiltak i skolen, tidlig intervensjon og målrettet intervensjon. Dette prosjektet tar bare for seg de to første, fordi disse to baserer seg på hva skolen kan gjøre og er dermed det som er relevant for studien. Videre skal jeg se nærmere på hva foreldrene kan gjøre i hjemmet i fraværssituasjoner. Samarbeid er også essensielt i skolevegringsaker, så jeg kommer til å ta for meg skole-hjem samarbeidet, samt samarbeid med andre instanser i dette kapittelet.

3.3.1 Forebyggende tiltak i skolen

Det første nivået til Havik (2018) er generelle tiltak som rettes mot alle elever og er ment for å forebygge skolefravær. Skolen kan derfor iverksette tiltaket uavhengig om det er spesifikke tilfeller av skolevegring i klassen. Skolevegringsteamet PPT (2009) vektlegger at tiltakene som iverksettes i skolen bør ha mål om å trygge og støtte elevene, øke trivsel og opplevelse av mestring, samt bygge elevenes ferdigheter sosialt og faglig. Havik (2018) presiserer at det er avgjørende at skolen har nok kunnskap og kompetanse om skolevegring for å iverksette gode og målrettede tiltak tidlig nok. Mangler på registrering av skolefravær er ifølge Jakobsen (2022) problematisk. Derfor presiserer Lie (2021) at skolen bør ha gode rutiner for registrering av fravær, samt videre oppfølging av skolefravær. Det kan gi bedre innsikt i hvor mange skolevegrere det faktisk er snakk om i realiteten og gjør det lettere for lærerne å kartlegge hva skolefraværet kommer av.

Elever med skolevegring kan ofte kjenne på at de ikke klarer å innfri de kravene og forventningene som de møter i skolen, kan gi de liten mestringfølelse og opplevelse av at de er mislykket (Havik, 2018). Havik (2018) løfter derfor frem at et mestringsorientert læringsmiljø kan gagne elever med skolevegring, men også være forebyggende for skolefravær generelt. Det krever at læreren tilpasser målene til hva den enkelte eleven kan klare, og videre støtter opp med positive tilbakemeldinger for prestasjonene til eleven. Det kan gi eleven mestringstro, og kan bidra til at eleven utvikler større grad av kontroll og tro på egen mestring i skolen (Havik, 2018). Samtidig påpeker Havik (2018) at det er

avgjørende at læreren har en god relasjon til elevene for å gi den optimale støtten, og gi en opplevelse av en trygg læringsarena.

Havik (2018) legger frem at et godt skole-hjem samarbeid også er et viktig tiltak som kan være forebyggende. Samarbeidet mellom skolen og hjemmet er viktig for å identifisere skolevegring, og for å iverksette og gjennomføre tiltak som kan fungere for den enkelte elev. Ved at det står i fokus og bygge gode relasjoner og et godt samarbeid før eventuelle vansker hos eleven kan oppstå, vil det være lettere for foreldrene å ta kontakt med skolen når det eventuelt oppstår et problem som eksempelvis skolevegring.

3.3.2 Tidlig intervensjon

Tidlig intervensjon ved skolevegring vil si å ta tak i fraværproblemet allerede før det har blitt et stort problem (Ingul & Havik, 2021). Dette arbeidet bør ifølge Ingul og Havik (2021) starte dersom eleven plutselig begynner å få fravær i skolen som ikke skyldes sykdom eller andre grunner som er godkjente av skolen. Tiltaksnivået som omhandler tidlig intervensjon rettes mot de elevene som av ulike årsaker er borte fra skolen, eller som står i faresonen for å ikke komme på skolen (Havik, 2018). I implementeringen av tiltak blir det derfor ifølge Lie (2021) viktig at foreldre og elever blir inkluderte siden det skal gjelde for den enkelte elev. Lie (2021) påpeker videre at skolen samarbeider med hjemmet for å kartlegge årsaker til fraværet, fordi tiltaket bør ta utgangspunkt i årsakene.

I situasjoner hvor skolevegringssituasjonen har blitt så omfattende og kompleks at eleven overhodet ikke er på skolen, kan det ifølge Skolevegringsteamet PPT (2009) være problematisk å sikre noe faglig utvikling hos eleven. Det kan i tillegg skape en mangel på mestring og påvirke elevens selvbilde i negativ grad. Hjemmeundervisning kan være et tiltak som i hovedsak er ment for å gi faglig utbytte selv om eleven ikke er på skolen, men ifølge Havik (2018) kan det føre til at utfordringene blir verre enn at det faktisk forbedres. Dersom hjemmeundervisning skal iverksettes som et tiltak påpeker Havik (2018) at det avgjørende at foreldrene opprettholder faste rutiner slik at undervisningen blir gjennomført på en god og strukturert måte. Ifølge Ingul og Havik (2021) vil foreldrenes oppmuntring hjelpe elevene i å komme raskere tilbake i skolen. Det vil si at i tillegg til å ha et faglig fokus hjemme, bør foreldrene prøve å motivere barnet sitt til sosial aktivitet siden barnet går glipp av den sosiale konteksten som barnet mister ved å ikke være på skolen (Havik, 2018).

Havik (2018) fremmer at sosiale relasjoner er viktig på dette tiltaksnivået. Skolevegringsteamet PPT (2009) påpeker at vedvarende skolefravær kan føre til at eleven opplever mange vonde følelser som gjør det vanskelig å komme tilbake på skolen. Disse

oppretholdende faktorene blir en vond sirkel som det er vanskelig å bryte. Det kan føre til at eleven mister tilhørighet til skolen og det sosiale miljøet, og dermed kan eleven ende opp med å bli sosialt isolert fra andre elever på skolen. For at elevene skal utvikle sine egne sosiale ferdigheter vil dette ifølge Havik (2018) innebære at læreren må hjelpe de med å utvikle seg. Elever med skolevegring foretrekker gjerne å ha noe av undervisningen på grupperom, og her er det mulighet til å inkludere andre elever kan fungere godt sammen med eleven med skolevegring eller åpne opp for nye vennskap. Det kan være vanskelig for læreren å undervise både i klasserommet og på grupperom, så her kan det i noen tilfeller være nødvendig med hjelp fra en spesialpedagog. Havik (2018) argumenterer for at dette kan være med på å gjøre overgangen til å delta i klasseromsundervisning igjen mindre utfordrende.

For at eleven skal oppleve størst grad av mestring kommer Skolevegringsteamet PPT (2009) med et forslag om at det ikke settes for store krav. Havik (2018) påpeker at det er viktig at læreren er bevisst rundt at elever med skolevegring ofte kan synes at det er stigmatiserende dersom det er synlig for andre elever at de får tilrettelegging i skolen. Hvis elevene opplever de iverksatte tiltakene som stigmatiserende kan det ifølge Havik (2018) ha motsatt effekt, og heller forverre fraværssituasjonen i stedet for å gjøre den bedre.

3.3.3 Råd og tiltak til foreldre

Foreldrene kan ofte kjenne på en håpløshet fordi morgensituasjonen kan oppleves som vanskelig når barnet ikke vil på skolen (Havik, 2018). Tiltak i hjemmet kan ifølge Skolevegringsteamet PPT (2009) være å gi barnet trygge rammer, struktur og forutsigbarhet til å møte opp på skolen, ta med barnet til legen ved eventuelle vondter, sette av tid til å gjøre hyggelige ting sammen, snakke med barnet om vanskelige ting i forkant av at det skal skje, oppmuntre barnet til å møte venner og jevnaldrende, fokusere på barnets mestring ved å gi ros og positive tilbakemeldinger, være tydelig med at det er den voksne som bestemmer, og belønningssystemer. Skolevegringsteamet PP (2009) vektlegger at foreldrene også har et ansvar for å unngå at barnet får positive konsekvenser av å være hjemme istedet for å gå på skolen.

Rådet for psykisk helse (2018) råder foreldrene med at de må ta kontakt med skolen hvis de har mistanke om at barnet deres har skolevegring. Videre råder de på å opprettholde en vanlig hverdag hjemme. I publikasjonen presenteres et intervju med Trude Havik hvor hun forteller at det kan være lurt at foreldrene hjelper barnet med å øve på ulike ferdigheter i hjemmet som de tenker at de ikke mestrer, før de i det hele tatt starter med tiltak for skolefraværet. Dette kan eksempelvis være å rydde og vaske rommet sitt, eller ta ansvar for å dekke på til middagen (Rådet for psykisk helse, 2018). Rådet for psykisk

helse (2018) vektlegger at det er viktig for barnet å vite at de ikke er alene, så det er essensielt at foreldrene snakker og gjør barnet bevisst rundt dette. Barnet trenger gjerne motivasjon fra foreldrene for å ønske å få til en endring. Dette krever en effektiv og klar kommunikasjon mellom barnet og foreldrene, hvor foreldrene også er tydelige på at de skal klare dette sammen (Rådet for psykisk helse, 2018).

3.3.4 Skole-hjem samarbeid

Hjemmet og skolen spiller en vesentlig rolle i barnets liv og utvikling. De har også god kompetanse og erfaring på det som omhandler barnet, men begge har det bare delvis (Bø, 1995). Disse to systemene er avhengige av hverandres kunnskap for å få mer innsikt i barnet som kan gi de en mer helhetlig forståelse på hvordan barnet er gjennom et skole-hjem samarbeid. Dette kan bidra til at de får en dypere forståelse av at det som skjer i hjemmet kan ha en sammenheng med det som foregår i skolen, og motsatt. Bronfenbrenner (1979) fremmer at et nært samarbeid mellom skole og hjem kan indirekte ha betydning for barnets skolehverdag og utviklingsmuligheter (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 1995).

Opplæringsloven § 2-1 (1998) fastslår at alle barn i Norge har rett og plikt til grunnskoleopplæringen. Ansvaret for atplikten blir fulgt hviler hovedsakelig på eleven, og har hovedansvaret for oppdragelsen og står ansvarlig for å motivere de. Alle foreldre vil på et tidspunkt streve med å få barnet sitt på skolen, men dersom barnet står i fare for å utvikle skolevegring kan det få fatale konsekvenser dersom barnet ikke får den hjelpen som trengs (Bredesen & Kvilhaug, 2021). Skolevegringsteamet PPT (2009) påpeker at skolen og eventuelle andre involverte instanser kan gi foreldrene viktig informasjon og veiledning, som kan hjelpe foreldrene i å lykkes med å få barnet til å dra på skolen. Trivsel i skolen er også avgjørende for at barnet skal ha et ønske om å være der (Havik, 2018). Opplæringsloven (1998) pålegger lærerne å legge til rette for et godt og trygt læringsmiljø hvor elevene kan trives, og derfor har lærerne også ansvar for å motivere elevene. Dette bekreftes også av Meld. St.6 (2019-2020) som fremhever viktigheten av et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet når det gjelder en elev med mye fravær. Overordnet del av læreplanverket understreker også at det er skolen og lærere som har ansvaret for å ta kontakt med foreldrene til sine elever, fordi det er de som skal være den profesjonelle aktøren i dette samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette ansvaret innebærer først og fremst ifølge Havik (2018) at lærerne må gi nødvendig informasjon til foreldrene om eleven og hva de har mulighet til å tilby eleven. Overordnet del av læreplanverket fremhever at læreren må være tydelig på hva som forventes av foreldrene i samarbeidet, fordi tiltakene i skolen også er noe som kan jobbes med hjemme (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kunnskapsdepartementet (2017) påpeker at læreren

må legge til rette for at foreldrene skal få mulighet til å ha innflytelse på skolehverdagen til barnet sitt, fordi det vil kunne bidra positivt til lærerens arbeid med elevenes lærings- og klassemiljø.

Thambirajah et al., (2008) presenterte at holdningen foreldrene har til skolen kan ha stor betydning for elevenes eget engasjement og innsats til skolen. Kunnskapsdepartementet (2017) hevder at hvis foreldrene opplever å ha en god tone og relasjon til læreren gjennom et godt samarbeid, kan det være fordelaktig for foreldrenes syn på skolen. Den internasjonale forskningen til Epstein (1985) om samarbeid mellom lærere og foreldre viser at foreldre som samarbeider godt med læreren og som involverer seg i deres arbeid, har mer forståelse for skolen og mestrer bedre å motivere barnet sitt til å gjennomføre skolearbeidet. Det kan føre til at barnet også kan oppleve at det er mindre forskjeller mellom hjemmet og skolen som arenaer når de eksempelvis gjør leksene sine (Epstein, 1985). Forhåpentligvis kan dette føre til at elevene ikke gruer seg like mye på tanken om å gå på skolen.

3.3.5 Råd og kompetanse fra andre instanser

Når skolen sammen med foreldrene har satt inn tiltak som nevnt i dette kapittelet, og de fortsatt ikke opplever at eleven har et tilfredsstillende læringsutbytte på skolen, kan både skolen og foreldrene henvise eleven til PP-tjenesten. PP-rådgiveren gjør deretter en sakkyndig vurdering av fraværssituasjonen og vurderer om eleven har rett til spesialundervisning som er en individuell rett elever har, dersom det er behov for ekstra tilrettelegging utover det allmenpedagogiske tilbudet i skolen (Statped, 2021). Også Skolevegringsteamet PPT (2009) fronter at det i noen tilfeller er behov for mer spesialisert kompetanse, og at det derfor kan være nødvendig med en tverrfaglig veiledning og assistanse.

Statped (2021) legger vekt på at for å hjelpe elever med alvorlig skolefravær tilbake til skolen, bør det etableres et lag rundt eleven som bør bestå av eleven selv, foreldre, noen fra ledelsen på skolen og pedagogene som skal jobbe tett med eleven. I situasjoner hvor eleven er henvist til PP-tjenesten, er det naturlig at PP-rådgiveren også deltar i dette teamet rundt eleven. Dersom en elev ikke er i stand til å følge den ordinære opplæringa av ulike årsaker, er skolen pliktig til å kontakte PP-tjenesten som skal ta en vurdering om eleven har rett til videre særlig tilrettelegging og spesialundervisning i henhold til Opplæringsloven §5-1 (1998). Elever med skolevegring som ikke klarer å møte opp på skolen vil derfor ikke følge den ordinære opplæringen som skolen tilbyr. Opplæringen bør derfor tilpasses elever med skolevegring slik at de får best mulig utbytte av opplæringen ut ifra sine evner og forutsetninger, men hvordan skal skolen klare dette når elevene ikke er på skolen?

4.0 METODISK TILNÆRMING

Ringdal (2018) mener det er essensielt å få innsikt i alle trinnene i forskningsprosjektet, for å forstå og vurdere den samfunnsvitenskapelige forskningen. Kvale og Brinkmann (2021) beskriver kvalitativ forskning som en kunnskapsprosess som kan påvirkes av forskerens vitenskapelige ståsted og kunnskapssyn. Først og fremst skal jeg derfor fremlegge det vitenskapelige ståstedet som ligger til grunn for studien, samt hvordan mitt kunnskapssyn kan påvirke resultatene. Videre presenteres valg av forskningsdesign for studien, og beskrivelser av mine opplevelser rundt innsamling og bearbeiding av data. Til slutt drøftes forskningsprosjektets validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt de etiske betraktningene som er vurdert gjennom hele forskningsprosessen.

4.1 Vitenskapelig ståsted og kunnskapssyn

4.1.1 Sosialkonstruksjonistisk perspektiv

Forskningen i studien har først og fremst tatt inspirasjon fra *sosialkonstruktivismen* som peker på at virkeligheten er en sosial konstruksjon. Kleven og Hjordemaal (2018) forklarer at det går ut på at mennesker konstruerer sin egen virkelighet gjennom de språklige interaksjonene med andre mennesker. Det vil si at jeg som intervjuer kan ha en helt annen oppfatning av skolefraværsperspektivet enn hva intervjupersonene har. Lærerne og foreldrene som intervjues i studien kan også konstruere forskjellige virkeligheter rundt begrepet, ut ifra de erfaringene de har og hvilken rolle de har. Intervjupersonene kan også konstruere en felles virkelighet gjennom mine spørsmål som kommer frem i intervjuene. På den måten kan en si at intervjuene består av en asymmetrisk maktrelasjon, hvor jeg som forsker har lagt føringer for hvordan intervjusituasjonen er (Kvale & Brinkmann, 2021). For at svarene ikke skal påvirkes for mye av mine tolkninger, er det viktig at det formuleres nøytrale spørsmål som åpner opp for at intervjupersonene deler sine erfaringer og forståelser.

4.1.2 Fenomenologi

Det er også hensiktsmessig å benytte en *fenomenologisk tilnærming* som ifølge Tjora (2021) utgangspunkt i menneskers subjektive opplevelser, og ønsker å forstå sosiale fenomener fra intervjupersonen sitt ståsted. Mitt forskingsprosjekt kan betraktes som fenomenologisk fordi jeg ønsker å se på intervjupersonenes subjektive opplevelser om skolevegringsfenomenet, fremfor å skulle produsere en objektiv forklaring. Det skal jeg gjøre gjennom et kvalitativt dybdeintervju hvor de verdifulle dataene som kommer frem i intervjuene skal renvaskes gjennom transkripsjonen.

4.1.3 Hermeneutikken og min forforståelse

Hermeneutikken er sentral å trekke frem når man jobber med intervjuundersøkelser, fordi det ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) handler om forståelse og fortolkninger, ved at mennesker aldri møter verden uten noen slags forutsetninger. Mennesket har alltid med seg tidligere erfaringer, opplevelser, fordommer og kunnskap inn i forståelsen. Perspektivet på virkeligheten kan betraktes om en *forforståelse* som kan være med på å påvirke alle valg forskeren tar i forskningsprosessen. Som forsker må jeg derfor være bevisst rundt min egen forforståelse ved å reflektere rundt min egen innflytelse og fortolkning til datamaterialet gjennom hele forskningsprosessen (Larsson, 2005). Min tidligere kunnskap om skolevegring som presentert i kapittel 1.1 kan først og fremst ha betydning for at jeg hovedsakelig har valgt å bruke begrepet skolevegring. Det kan også ha betydning for hva forskningen frembringer, ved at det eksempelvis har påvirket hvilke spørsmål som har vært interessant i intervjuene og hvordan jeg videre analyserte datamaterialet. Jeg som forsker må være bevisst rundt mine tidligere erfaringer og kunnskaper, for å styrke gyldigheten og troverdighetene til resultatene, ved å begrunne alle valg jeg tar gjennom hele prosessen.

4.2 Forskningsdesign

Thagaard (2018) beskriver et forskningsdesign er en plan for hvordan forskeren skal samle inn datamateriell forskningsprosjektet, og skal inneholde *hva* studien handler om, *hvem* som er aktuelle deltakere og *hvordan* den skal gjennomføres. Studiens *hva* er allerede presentert i de tidligere kapitlene i denne masteroppgaven, så denne delen kommer til å se nærmere på hvordan forskningen skal gjennomføres og hvem som er de aktuelle deltakerne.

4.2.1 Valg av metode

Skolevegring er et komplekst fenomen, og vil derfor kreve en forskningsstrategi som tar høyde for det. Ringdal (2018) mener at det er essensielt å velge en forskningsstrategi som er relevant for å besvare problemstillingen. Havik (2018) poengterer at det finnes lite statistikk på elever med skolevegring, og en kvantitativ forskningsmetode som Ringdal (2018) påpeker at baserer seg på talldata, kan bli utfordrende å benytte. Kvalitativ forskningsmetode baserer seg på sin side ifølge Ringdal (2018) på tekstdata, og kjennetegnes ved at forskeren søker forståelser av sosiale fenomener. Thagaard (2018) poengterer at metoden egner seg godt for å få en dypere forståelse av tematikken, fordi forskeren utvikler en nær kontakt med det som studeres. Ringdal (2018) hevder også at det er best å bruke en kvalitativ tilnærming hvor problemstillingen har sin hensikt i å beskrive noe. Problemstillingen for dette masterprosjektet ønsker å få et beskrivende svar

på hvilken forståelse lærere og foreldre har for skolevegringsbegrepet, få deres personlige erfaringer med skole-hjem samarbeidet, og hvilke tiltak som har fungert. En kvalitativ forskningsmetode blir derfor svært relevant for at problemstillingen skal kunne besvares.

Tar jeg utgangspunkt i Tjora (2021) sin definisjon på deduktiv tilnærming, kan en si at forskningen i denne studien har en deduktiv vinkling fordi forskningen kan sies å være teoridrevet, siden jeg startet å lese teori før forskningsdesignet ble planlagt. På den andre siden har jeg også samlet empiriske data hvor ulike teoretiske perspektiver har blitt utviklet på grunnlag av analysen fra intervjuene, som Tjora (2021) betegner som en induktiv tilnærming. Begge disse tilnærmingene passet til mitt prosjekt, og derfor presenterer Tjora (2021) en abduktiv tilnærming som er en posisjon mellom induktiv og deduktiv. Forskningsprosjektet skal utvikle kunnskap og forståelse i en interaksjon med tidligere forskning og empiri, og kan betraktes som abduktiv på bakgrunn av at prosjektet fremhever et dialektisk forhold mellom teori og data (Tjora, 2021; Thagaard, 2018).

4.2.2 Kvalitativt dybdeintervju

Forskningens *hvordan* baserer seg på hvilke datainnsamlingsmetoder som er best egnet for å svare på problemstillingen. Kleven & Hjordemaal (2018) løfter frem at det innenfor pedagogikken er vanligst å bruke observasjon eller intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg valgte å benytte meg av intervju, fordi det ifølge Thagaard (2018) gir en dypere innsikt i lærere og foreldres personlige erfaringer rundt skolevegringsproblematikken, enn hva observasjon ville gitt.

Thagaard (2018) presenterer flere former for intervju. Særlig *semistrukturerte* eller *dybdeintervjuer* passer godt til å studere meninger og erfaringer, fordi intervjuformen baserer seg på den fenomenologiske tilnærmingen som også denne forskningen tar utgangspunkt i. For min intervjuundersøkelse valgte jeg dybdeintervju med enkeltpersoner fordi det ifølge Tjora (2021) gir intervjupersonene mulighet til å svare mer i dybden om sine subjektive meninger. Jeg synes det er hensiktsmessig å foreta flere intervju med enkeltpersoner, istedenfor eksempelvis gruppeintervju med fokusgrupper, på bakgrunn av studiens såre tema. Jeg tror at dybdeintervju med enkeltpersoner vil gjøre det enklere for både foreldre og lærere å fortelle sin opplevelse av skolevegringsproblematikken. Hvis det eksempelvis er konflikter mellom lærere og foreldre i samarbeidet, tror jeg at dette lettere kommer frem i dybdeintervjuet, fordi de kan føle seg tryggere på å fortelle.

4.2.3 Intervjuguide

Intervjuene for denne studien er forberedt med en intervjuguide som ble laget på bakgrunn av problemstillingen. Intervjuguiden skal strukturere intervjuforløpet, og for dybdeintervjuene er det essensielt å utarbeide *åpne spørsmål*, slik at intervjupersonen fritt kan fortelle om sine forståelser og meninger (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) mener at bruk av ledende spørsmål bør unngås, fordi det begrenser svaralternativene, og kan legge føringer for hva intervjupersonene skal svare. Som nevnt i kapittel 4.1.3 vektlegger Berger (2015) at jeg som forsker må være bevisst på egen forforståelse og konstruerte virkelighet rundt skolefraværsproblematikken ved utarbeidingen av spørsmål, slik at det ikke påvirker måten jeg formulerer spørsmålene. Til foreldrene formulerte jeg eksempelvis «hvordan vil du definere begrepet skolevegring?» (se vedlegg 5) som var påvirket av min forforståelse. Allerede før intervjuene hadde jeg fått melding hvor begge foreldrene definerte begrepet som ufrivillig skolefravær» og jeg ble derfor nødt til å omformulere spørsmålet når jeg gjennomførte intervjuene.

Jeg valgte å lage en egen intervjuguide for lærerne (se vedlegg 4) , og en egen til foreldrene (se vedlegg 5). Intervjuguidene tok utgangspunkt i Tjora (2021) sin inndeling og besto av *oppvarming*, *refleksjon* og *avrunding*. Spørsmålene i de forskjellige intervjuguidene var henholdsvis like, da essensen som jeg ønsket å undersøke var det samme bare fra to forskjellige perspektiver. Jeg tilpasset spørsmålene til at foreldrene skulle snakke om sitt barn, og lærerne skulle snakke om sine opplevelser med elever. Oppvarmingsspørsmålene var enkle og konkrete, med en hensikt om å skape en trygghet hos intervjupersonene, som er et viktig grunnlag for at de skal åpne seg opp videre (Tjora, 2021). Refleksjonsspørsmålene dannet kjernen for resten av intervjuene og ble delt inn i tre kategorier som er relevante for å få svar på ulike deler av problemstillingen; *begrepet skolevegring*, *samarbeid med skole/hjem* og *tiltak*. I avrundingsdelen spurte jeg om intervjupersonene hadde noe mer de ønsket å fortelle eller om de hadde noen spørsmål til meg. Til slutt avsluttet jeg intervjuene med å spørre de om hvordan de opplevde det å bli intervjuet.

4.2.4 Utvalgets størrelse og kriterier

Når det gjelder *hvem* som skal intervjues i prosjektet, er det først og fremst essensielt at utvalget er strategisk, og ikke randomisert slik som Tjora (2021) påpeker at en eksempelvis kan se i noen kvalitative tilnærminger. Thagaard (2018) definerer et strategisk utvalg som intervjupersoner som har kvalifikasjoner som er relevante for å besvare problemstillingen. Kriteriene for utvalget i denne studien er at det er lærere som har erfaring med skolevegring blant elever i skolen, og foreldre som har personlig erfaring med skolevegring. Lærere og foreldre spiller ifølge Bronfenbrenner (1979) en sentral rolle for barns utvikling, og det å intervjuer to forskjellige systemer rundt barnet vil gi meg mulighet til å få et større innsyn i skolevegringsproblematikken. Fra tidligere forskning og fokus i media har jeg skjønnet at det er flere tilfeller hvor det er en slags konflikt mellom skole og hjem i skolevegringssaker, og for å få et dypere innblikk i samarbeid og eventuelle konflikter, ble det hensiktsmessig å høre begge sider av saken. Siden foreldrene og lærerne står i denne konflikten ønsker jeg å se på disse perspektivene for å se på likheter og ulikheter. At jeg kan fremme både lærere og foreldre sin stemme i forskningsprosjektet kan forhåpentligvis gi muligheter for å forstå skolevegringssituasjoner fra både skole og hjem sin side på en bedre måte.

Kvale og Brinkmann (2021) hevder at det innenfor kvalitativ forskning ikke er tid eller ressurser til å skulle intervjuer et for stort utvalg. Likevel mener de at forskeren bør intervjuer så mange personer som det trengs for å svare på problemstillingen og slik at det kan generaliseres til resten av befolkningen.

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Presentasjon av utvalget for forskningsprosjektet

Utvalget i forskningsprosjektet består av to lærere og to foreldre som har personlige erfaringer med skolevegringsproblematikken. Jeg kontaktet mange skoler i Trondheimsområdet for å få tak i aktuelle lærere, men det var vanskelig å finne noen som var interessert. Til slutt fikk jeg tak i to lærere gjennom en bekjent av meg. For å få tak i foreldre publiserte jeg et spørsmål i en facebook-gruppe om skolevegring. Det var mange foreldre som tok kontakt, og jeg valgte de to som kontaktet meg først. Etter så mye engasjement for å delta i forskningsprosjektet fra foreldrene sin side, fikk jeg et større innblikk i hvor viktig det er for foreldrene å fortelle sin stemme på vegne av seg selv og sitt barn. Foreldrene og lærerne i denne studien er helt uavhengige av hverandre, så det er ikke to sider av samme sak, men fire forskjellige perspektiver på hvordan de ulike intervjupersonene opplever skolevegringsfenomenet.

Intervjupersonene i studien har fått fiktive navn for å at anonymiteten beholdes. Lærerne Kristin og Tor jobber på samme grunnskole i Trondheimsområdet, som har fokus på trivsel lek og lære. Begge har erfaring med skolevegring og skole-hjem samarbeide i den forbindelse gjennom lærerjobben. Foreldrene Amanda og Tina har egne barn med ufrivillig skolefravær og snakker på vegne av sitt barn og hvordan de som forelder opplever situasjonen. Amanda har en datter på 12 år som beskrives av Amanda som en pliktoppfyllende og selvstendig jente, men plutselig en dag snur alt på hodet og datteren vil ikke på skolen mer. Moren Tina har en sønn som utviklet ufrivillig skolefravær når han bare var 9 år.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene med lærerne ble gjennomført på skolen hvor de jobber, på forskjellige dager. Å foreta intervjuene på en plass hvor intervjupersonene opplever å føle seg trygge kan ifølge Tjora (2021) være med på å skape en avslappet stemning som kan legge til rette for at de åpner seg mer opp, og dette var noe jeg opplevde i intervjuene med lærerne. Intervjuene med foreldrene ble gjennomført digitalt med lyd og bilde fordi avstanden var for stor til at jeg kunne gjennomføre de fysisk. Jeg satt hjemme når jeg gjennomførte disse intervjuene, og det gjorde også foreldrene. I starten av det første intervjuet med en forelder opplevde vi litt utfordringer med lyd før vi startet intervjuet, men når vi fikk til lyden fungerte det digitale godt gjennom hele intervjuet. Jeg opplevde at det var overraskende lett å bygge en trygg og god stemning gjennom det digitale intervjuet, tross at jeg var litt skeptisk til å bruke det i starten.

Intervjuguiden ble brukt som et utgangspunkt i intervjuene, men jeg var forberedt på å ikke følge det punktvis i intervjuene. I intervjuene med foreldrene opplevde jeg ganske tidlig at de hadde mye på hjertet som de ville fortelle, så allerede ved første spørsmål hadde de svart på flere tema og spørsmål innenfor intervjuguiden min. Jeg bestemte med derfor fort for å legge intervjuguiden litt mer til siden og heller fokusere på å lytte og komme med gode oppfølgingsspørsmål som for eksempel «kan du fortelle litt mer om» også fikk jeg gode og utfyllende svar. Selv om jeg ikke fulgte guiden til punkt og prikke var jeg opptatt av at alle spørsmålene fra intervjuguiden skulle bli besvart gjennom samtalen.

Rammen rundt både det fysiske intervjuet og de digitale intervjuene opplevdes som god og trygg fra min side. Jeg opplevde også intervjupersonene som trygge fra starten av, og de var opptatt av at dette var et svært viktig tema å belyse. Under intervjuene brukte jeg en lydopptaker som ga meg en større frihet til å fokusere på det intervjupersonene fortalte, som igjen gjorde det lettere for meg å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde

ikke at intervjupersonene lot seg forstyrre av lydopptakeren. Jeg selv kikket bort på lydopptakeren innimellom for å forsikre meg om at den fortsatt tok opp lyd, men jeg opplevde heller ikke at dette gjorde slik at jeg mistet mitt fokus på hva intervjupersonene fortalte.

4.4 Bearbeiding og tolkning av data

4.4.1 Transkribering

Etter intervjuene var det neste steget å transkribere lydfilene for å gjøre dataen bedre tilgjengelig for analyse. Kvale og Brinkmann (2021) definerer transkripsjon som å skifte fra en form til en annen, og i denne sammenheng vil det si at talespråket fra intervjuene skal bli direkte oversatt til skriftspråk. I store forskningsprosjekter er det vanlig at det er en sekretær eller en vitenskapelig assistent som transkriberer intervjuopptakene, men for at jeg skulle bli bedre kjent med dataene og sikre relevante detaljer for min analyse ønsket jeg å transkribere på egen hånd i stedet. Dette gir også en god og viktig erfaring som ny forsker (Kvale & Brinkmann, 2021). Etter den første transkripsjonen ble jeg mer bevisst over min rolle som intervjuer og lærte noe om min egen intervjustil, som jeg tok med meg videre i de andre intervjuene. I transkripsjonsarbeidet ble jeg ekstra kjent med datamaterialet, og satte allerede i gang tankeprosessen for hvordan jeg ville gjennomføre den videre meningsanalysen.

I transkripsjonsprosessen stiller Kvale og Brinkmann (2021) først og fremst spørsmål om hvilke dimensjoner av de muntlige intervjuene som skal være med i den skriftlige transkripsjonen. Skulle jeg gjengi intervjuene ordrett med latter, pauser, «ehh» og lignende, eller skulle jeg omformere det til en mer formell stil? Da ble det hensiktsmessig å tenke over hva disse transkripsjonene skulle brukes til og hva som var formålet med studien. Siden studien skal se på intervjupersonenes egne forståelser og opplevelser, blir det i analysearbeidet hensiktsmessig å fokusere på meningsinnholdet. Kvale og Brinkmann (2021) presiserer likevel at de emosjonelle aspektene i intervjuene kan være med på å stryke relabiliteten til transkripsjonene. Når jeg transkriberte fokuserte jeg mest på meningsinnholdet i hva intervjupersonene sa, og tok ikke med alle gangene jeg eksempelvis sa «mm» eller «ja» når intervjupersonene snakket. Jeg hadde ofte små kommentarer samtidig som intervjupersonene snakket, og det ble veldig tidkrevende dersom jeg skulle ta med alle mine små «avbrytelser». Likevel var jeg bevisst over å reagere med «mm» og kroppsspråk i gjennomføringen av intervjuene, for å vise at jeg lyttet og var interessert i hva intervjupersonene fortalte.

4.4.2 Analyse: koding og kategorisering

I forskningsprosjektet har jeg brukt en abduktiv tilnærming, hvor jeg har beveget meg fra teori til empiri, og fra empiri til teori. Jeg startet med å samle teori som dannet grunnlaget for intervjuguiden, og min forståelse om skolevegringsfenomenet fra det jeg hadde lest var videre en påvirkende faktor i hva jeg var interessert i å bringe frem i min analyse. På den andre siden dukket det opp nye ting i intervjuundersøkelsene som dannet et utgangspunkt i nye teoretiske perspektiver fra empirien. Målet for den kvalitative analysen i mitt forskningsprosjekt var å gjøre en så grundig gjennomgang som mulig, slik at en som ikke har gjennomført undersøkelsen selv kan få økt kunnskap uten å selv måtte gå gjennom den data som er innhentet (Tjora, 2021). I denne delen vil jeg gjøre rede for hvordan jeg gjennomførte analysen av datamaterialet fra intervjuene.

Det første steget i analysearbeidet er ifølge Tjora (2021) å bearbeide rådata som innebar å transkribere intervjuene med lærere og foreldre. Transkripsjonene er forskningens analysedata, så det var hensiktsmessig at den empiriske data var i form av tekst slik at det skulle bli lettere å gjennomføre kodingen som var det neste steget i analysedelen. Formålet med kodingen var å trekke ut essensen av data fra intervjuene, minske størrelsen på datamaterialet og tilrettelegge for en idégenerering gjennom detaljene til datamaterialet (Tjora, 2021). Denne kodingen bør ifølge Tjora (2021) inneholde begreper som allerede finnes i empirien og kan gjerne være ordrett slik intervjupersonene forteller det. Tjora (2021) påpeker at god koding kjennetegnes av at kodene gir en detaljert gjengivelse av uttalelsene fra de empiriske dataene. Kodearbeidet bidrar også til at forskningen i mindre grad påvirkes av forskerens forforståelse (Tjora, 2021). Koding er derfor essensielt for at både analysen og drøfting skal anses som mer gyldig, fordi det blir vanskeligere for forskeren å basere forskningen på sin egen magesfølelse og dra feilaktige konklusjoner.

Siden jeg allerede hadde bemerket meg ulike uttalelser og blitt godt kjent med datamaterialet gjennom gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen ble arbeidet med kodingen lettere. Likevel måtte jeg i kodearbeidet å legge til side all min tidligere forståelse og kunnskap rundt skolevegring, og la mitt analysedata styre meg. Jeg gjennomførte en empirinær koding, hvor kodene jeg brukte var forskjellige temaer som pekte seg ut i intervjuene. Jeg ga hver kode en egen farge, og markerte teksten med den fargekoden som passet best til det som ble sagt. Videre gjorde jeg en gruppering av kodene som var starten på en strukturering av analysen. Tjora (2021) beskriver at dette steget består av å samle kodene fra forrige steg og inn i mindre kodegrupperinger som har tematisk sammenheng med hverandre. I denne delen valgte jeg også at noen av kodene ikke skulle bli med videre, da jeg ikke anså det som relevant for det videre arbeidet for å

kunne svare på problemstillingen. Til slutt satt jeg igjen med tre hovedtemaer som jeg ønsket å drøfte videre. De følgende temaene ble; Forskjellige forståelser av fraværsfenomenet (5.1), Tiltakene må ta utgangspunkt i årsakene (5.2), og Samarbeid for å få elevene tilbake (5.3).

4.5 Kvalitetskriterier og forskningsetiske vurderinger

Kvale og Brinkmann (2021) forklarer at det innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er viktig å diskutere forskningens troverdighet, styrke og om hvorvidt kunnskapen er overførbar. For å vurdere forskningen som er gjennomført i masterprosjektet vil jeg derfor nå se på begrepene *validitet*, *relabilitet* og *generaliserbarhet*. Videre skal jeg også se på de etiske vurderingene som har ligget til grunn for forskningen.

4.5.1 Oppgavens validitet

I samfunnsvitenskapen handler *validitet* ifølge Kvale og Brinkmann (2021) om i hvor stor grad metoden undersøker det som den er ment til å undersøke, og hvorvidt mine observasjoner kan reflektere de fenomenene som studere. I min studie handler validiteten om hvorvidt intervjuene med lærere og foreldre kan gi svar på problemstillingen eller ikke. På bakgrunn av forskningsprosjektets problemstilling utarbeidet jeg en intervjuguide hvor jeg la stor vekt på åpne spørsmål. Dette var for at intervjupersonene skulle få mulighet til å komme med innholdsrike og fyldige svar. Problemstillingen var videre utgangspunktet for analysearbeidet, og ut ifra det kan en si at det er en sammenheng mellom problemstillingen og funnene i studien.

4.5.2 Oppgavens relabilitet

I forskningssammenheng handler *relabilitet* ifølge Kvale og Brinkmann (2021) om forskningsresultatenes pålitelighet og troverdighet. Thagaard (2018) vektlegger at jeg må redegjøre for hvordan jeg selv kan ha påvirket forskningen og om forskningen er utført på en pålitelig måte som leseren kan ha tillit til. Videre beskriver Tjora (2021) at det har vært hensiktsmessig at jeg som forsker har forklart og begrunnet alle valg gjennom hele prosessen, og har vært bevisst rundt min egen forforståelse knyttet til skolevegring i alle trinnene i prosjektet, for å sikre høy relabilitet i studien. I forskningsprosjektet har jeg gjort rede for min forforståelse rundt skolevegring, samt begrunnet alle valg jeg har tatt både i innledningskapittelet og i metodekapittelet. Ved at jeg har vært refleksiv har det vært med på å ivareta forskningsprosjektets gjennomsiktighet som ifølge Berger (2015) er viktig for å styrke troverdigheten til forskningen.

4.5.3 Oppgavens generaliserbarhet

Kvale og Brinkmann (2021) mener at hvorvidt resultatene i denne masteroppgaven kan overføres til andre personer eller andre situasjoner handler om *generaliserbarhet*. Forskningsprosjektet har basert seg på et begrenset utvalg av lærere og foreldre. Disse har blitt valgt ut for et spesielt formål, som har handlet om å få innsikt i lærere og foreldres subjektive forståelse av skolevegringsfenomenet, skole-hjem samarbeid og hva de har erfart at har ført til en bedring. Det blir dermed vanskelig å skulle si noe om at utvalget i denne forskningen og intervjupersonenes svar kan være representativ for en større populasjon.

Hensikten med forskningsprosjektet har ikke vært at det skulle være statistisk generaliserbarhet, fordi det hadde krevd mer enn hva omfanget i en kvalitativ masterstudie kan ta for seg. Likevel har jeg et ønske om at forskningen som er gjennomført kan være et utgangspunkt for en analytisk generalisering. Det vil si at funnene fra prosjektet kan brukes som en rettleiding for hva som kan skje i en lignende situasjon (Kvale & Brinkmann, 2021). Det blir dermed opp til leseren og vurdere om funnene fra prosjektet også kan gjelde i andre lignende situasjoner om skolevegring.

4.5.4 Etiske betraktninger

Ringdal (2018) fremhever forskeren i all vitenskapelig forskning må forholde seg til etiske problemstillinger gjennom alle fasene av studien. Det er derfor utviklet noen bestemte etiske retningslinjer og prinsipper for samfunnsforskningen, som kan sies å være moralnormene for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2018). Videre presenterer Thagaard (2018) at det finnes noen særskilte retningslinjer for all forskning hvor forskeren har nær kontakt med personen(e) som studeres. Siden forskningen i mitt masterprosjekt baserer seg på en kvalitativ intervjuundersøkelse, må jeg forholde meg til de etiske betraktningene for hvordan personopplysningene skal behandles gjennom hele prosessen.

Allerede i tematiseringen og spissingen av problemstillingen dukket det opp etiske aspekter som jeg måtte ta stilling til. Skolevegring er noe som rammer barn og unge, og i utgangspunktet ønsket jeg å involvere barn i masterprosjektet mitt for å få en bredere innsikt i hvordan skolevegring oppleves for dem. Kvale og Brinkmann (2021) beskriver at all forskning som involverer barn har andre regler som jeg som forsker må forholde meg til. Forskning om skolevegring er et svært sensitivt tema om deres psykiske helse og det kan også foreligge noe form for skam rundt dette. Jeg anså det derfor som utfordrende å både finne barn eller unge som kunne tenke seg å stille opp i intervju om et sensitivt tema, og samtidig at ikke hadde nok erfaring eller forskerkompetanse for å gjennomføre de i

denne masterstudien. På den andre siden synes jeg at skolevegringsproblematikken er spennende fra foreldre- og lærerperspektivet. Kapittel 2.3.2 har vist at det er flere som opplever uenigheter mellom skolen og hjemmet knyttet til skolevegringsfenomenet, og derfor ble det det interessant å forsøke å se nærmere på dette.

Ifølge Kleven & Hjordemaal (2018) skal all forskning som innebærer behandling av opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner meldes til SIKT¹ - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Intervjuene med lærere og foreldre om skolevegringsfenomenet er datamateriale som direkte eller indirekte kan identifisere intervjupersonene samt de barna som nevnes. Jeg måtte derfor melde mitt masterprosjekt til SIKT hvor jeg sendte inn prosjektbeskrivelse, intervjuguide, informert samtykke, samtykkeerklæring og andre opplysninger om prosjektet. Når jeg hadde fått godkjenning av SIKT (se vedlegg 1) startet jeg med å kontakte lærere og foreldre til intervju. Til foreldrene sendte jeg et digitalt informasjonsskriv vedlagt en samtykkeerklæring (se vedlegg 3) noen dager før intervjuet. Når jeg gjennomførte intervjuet, gikk jeg gjennom de viktigste punktene og fikk de til å godkjenne punktene i samtykkeerklæringen muntlig før jeg startet selve intervjuet. Til lærerne informerte jeg om prosjektet på forhånd, og tok med en papirutgave med et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring (se vedlegg 2) som de signerte før vi startet intervjuet.

I gjennomføringen av intervjuene var det en del etiske retningslinjer og vurderinger som jeg måtte tenke over som var knyttet til hvordan jeg som forsker skulle opptre. Først og fremst var det viktig at jeg tok gode vurderinger om hvilke spørsmål som kunne stilles, slik at intervjupersonene ikke føler at jeg trækker over en grense til deres privatliv. For at intervjupersonene skal føle at de kan åpne seg opp er det ifølge Thagaard (2018) viktig at jeg som intervjuer opparbeider meg tillit og respekt gjennom hele intervjuet. De intervjupersonene jeg snakket med var åpne fra starten av, så jeg følte at tilliten og respekten allerede var der i det jeg startet intervjuet. Jeg opplevde ikke at noen av intervjupersonene syntes at noen av spørsmålene var ubehagelig å svare på, og heller ikke at det var noe de ikke ville svare på, selv om det var et sensitivt tema. Likevel hadde jeg fokus på å vise respekt og medfølelse til det som ble sagt og ikke stille noen upassende oppfølgingsspørsmål. Samtidig som jeg måtte tenke over min rolle som intervjuer, måtte jeg i de digitale intervjuene sørge for at jeg hadde tilstrekkelig teknologisk kompetanse for å gjennomføre intervjuene på en sikker og effektiv måte, som Tjora (2021) vektlegger. Jeg brukte derfor den digitale plattformen zoom, som jeg var godt kjent med fra før av.

¹ SIKT – når jeg søkte het det Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker fra NTNU. Når intervjuene var gjennomført overførte jeg lydopptakene til NICE-1 som er ifølge NTNU sin nettside er et fillagringsområde som skal gi bedre skjerming av dataen som er lagret der. Jeg slettet lydfilene når jeg hadde transkribert de ferdig for å være sikker på at de ikke kom på avveie. Når jeg skulle kode transkriberingene måtte jeg ta en vurdering på hva jeg tok med for å både sikre anonymitet og ta en vurdering av hvilke konsekvenser forskningsprosjektet kan ha for intervjupersonene. I all forskning er det nemlig ifølge Kvale og Brinkmann (2021) viktig å ivareta intervjupersonenes anonymitet, fordi det har stor betydning for studiens etiske grunnlag. Jeg måtte derfor sikre konfidensialitet til intervjupersonene gjennom hele forskningsprosessen, men dette kommer spesielt frem i analysedelen. Læreren snakket om sine elever, og foreldrene snakket om sine barn med skolevegring, og det ble også derfor hensiktsmessig at jeg sikret konfidensialitet til de barna som ble nevnt i intervjuene. Kvale og Brinkmann (2021) poengterer at dette kan være med på å sikre at forskningsprosjektet ikke skal ha noen negative konsekvenser for intervjupersonene. Videre forteller de at de etiske sidene ved analysering innebærer hvor dypt og kritisk jeg kunne analysere intervjuene. Jeg som forsker måtte sikre stemmen til både lærere og foreldre på en god måte, og tenke over prinsippet over hvilke konsekvenser det kan ha for intervjupersonene. Dette var noe som jeg opplevde som litt utfordrende, da det i intervjuene ble uttalt en del spydige kommentarer fra foreldre om lærere, og omvendt. Det ble derfor viktig for meg å være bevisst på hvilke sitater jeg kunne bruke, og prøve å forholde meg til funnene på en nøytral måte.

5.0 FUNN, TOLKNING OG DRØFTING

I denne delen av masterstudien presenteres og analyseres de mest sentrale funnene av datamaterialet fra de fire intervjuene med lærere og foreldre for å svare på problemstillingen: «*Hvilken forståelse har lærere og foreldre for begrepet skolevegring og hvordan opplever de betydningen av skole-hjem samarbeidet for å støtte elever med skolevegring?*». Studien har benyttet en fenomenologisk tilnærming som presentert av Tjora (2021) og Kvale og Brinkmann (2021), hvor intervjupersonenes subjektive opplevelser skal representere funnene. Disse funnene skal drøftes i lys av prosjektets presenterte forskning og teoretiske rammeverk. Grunnen til at jeg presenterer funnene sammen med drøftingen er for å skape en mer flytende tekst, som kan bidra til å gi en helhetlig forståelse av sammenhengen mellom funnene fra dataene og tolkningen av dem.

Inndelingen i kapittelet er basert på kodekategoriene som ble presentert i metodekapittelet; Forskjellige forståelser av fraværsfenomenet (5.1), Tiltakene må ta utgangspunkt i årsakene (5.2), og Samarbeid for å få elevene tilbake (5.3). I analysen har jeg hentet direkte sitater fra intervjupersonene for å bedre kunne fremme deres personlige oppfatninger og meninger. Disse sitatene er med på å fremme lærernes og foreldrenes likheter og ulikheter, som gir et godt grunnlag for drøftingen. Det er igjen viktig å presisere at lærerne og foreldrene i denne studien forteller fire forskjellige perspektiver på skolevegringsfenomenet, da de ikke har noen tilknytning til hverandre. Når foreldrene forteller om lærere er det altså ikke de samme lærerne som intervjues i denne studien, og samme omvendt. Videre har studien tatt utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv, som vil si at forskningen er subjektiv (Kleven & Hjordemaal, 2018; Larsson, 2005). De valgene som jeg har tatt i presentasjonen av forskningens analysedata kan derfor være farget av min egen forforståelse og mine egne tolkninger av intervjuene.

5.1 Forskjellige forståelser av fraværsfenomenet

Som presentert i kapittel 2.1 og Havik (2018) sin systematiske modell (se figur 2.1) innebærer skolefravær forskjellige begreper og forståelser, hvor Kirsebom (2022) viser at det foreligger noen ulike forståelser mellom lærere og foreldre. Jeg ønsket derfor å vite hvilket begrep disse intervjupersonene bruker og hvordan de definerer det, fordi det kan påvirke hvordan de videre snakker om deres opplevelser og erfaringer. I intervjuene kom det frem at lærerne og foreldrene brukte forskjellige begreper for den type av skolefravær. Lærerne Kristin og Tor brukte begrepet *skolevegring* for å beskrive fenomenet.

Læreren Kristin definerte begrepet skolevegring slik:

«Skolevegring er jo en unge som ikke kommer på skolen da og ikke av vanlig fysisk sykdom, men det vil da heller være noe psykisk. Men du kan jo si at noe av det kan slå ut fysisk da. Vondt i magen, sånn udefinerbar vondt i magen. Gjerne har de ekstra vondt, både fysisk og psykisk. Så det er jo det da at de ikke klarer å komme seg på skolen». (Kristin).

Læreren Tor definerte skolevegring på denne måten:

«Jeg tenker at skolevegring er at det er et eller annet, en eller annen plass, som gjør at det å møte opp på skolen er vanskelig [...]. Man senser litt at her er det noe som skurrer, det er noe atferd som endrer seg på et eller annet vis, det er noe som er vanskeligere enn det var». (Tor).

Utdragene fra intervjuene viser at det er noen forskjeller i hvordan de to lærerne definerer skolevegring. Kristin vektlegger at det er et barn som ikke kommer på skolen gjerne av psykiske årsaker som kan slå ut i fysiske vondter, som også Havik (2016) og Kearney (2008b) peker på i sine definisjoner. Tor forteller at skolevegring er noe som av ulike årsaker gjør at det å møte opp på skolen blir vanskelig for noen elever. Tor merker dette ved at det er noe som har blitt vanskeligere for eleven slik at atferden endres. Ingul og Havik (2021) vektlegger at typisk skolevegringsatferd er at barnet viser en sterk motstand til å gå på skolen, og Havik (2018) peker på at skolevegrere ofte viser en sterk utrygghet og emosjonell sårbarhet når de er på skolen. Læreren Tor kan kjenne igjen disse trekkene hos elever med skolevegring. I intervjuene opplevde jeg at de to lærerne syntes at det var vanskelig å finne gode definisjoner på skolevegring, blant annet fordi de tilfellene de hadde erfaring fra var så forskjellige. Likevel har jeg en opplevelse av at de hadde en forståelse som samsvarer med de teoretiske definisjonene på skolevegring, som eksempelvis at det er noe psykisk og emosjonsbasert som gjør det vanskelig å gå på skolen. Jeg opplever også at disse lærerne synes at skolevegring er et komplekst fenomen som må forstås i sammenheng med at det kan være flere årsaker.

Foreldrene fra studien var på sin side mer usikre på hvilket begrep de ønsket å bruke, og syntes at ordet skolevegring var misoppfattende for situasjonen deres barn sto i. Etter at de hadde lest seg opp og fått flere erfaringer ønsket de å bruke begrepet *ufrivillig skolefravær*.

Moren Tina beskrev skolevegring og ufrivillig skolefravær slik:

«Jeg er så lei at jeg bare sier at det er skolevegring, men det er jo ufrivillig skolefravær, fordi min sønn forstår ikke hvorfor han ikke vil på skolen. Jeg tenker at skolevegring kan brukes både som at det er ungene som synes at det er vanskelig å gå på skolen, men da føler jeg kanskje at de klarer å forklare hvorfor. Men ufrivillig skolefravær som med min sønn mer komplekst og litt mer uforklarlig og veldig sammensatt. Jeg tenker ikke at det er hans sin feil, så ufrivillig». (Tina)

Moren Amanda definerte ufrivillig skolefravær på denne måten:

«Når jeg ikke forsto helt hva dette innebar, så brukte jeg skolevegringsperspektivet, men nå når jeg har satt meg inn i det mer og forstår mer, har jeg endret syn på det [...]. Så det skolevegringsbegrepet kjenner jeg at jeg får vondt inni meg når jeg hører det, fordi det høres ut som at det er noe som er galt med barnet. Mens ufrivillig skolefravær er nøytralt, for det tenker jeg at det er et barn som ikke klarer å være på skolen av ulike grunner». (Amanda).

Mødrene Tina og Amanda er begge enige om at ufrivillig skolefravær er et barn som av ulike årsaker ikke klarer å være på skolen, men hvor barnet selv ikke klarer å forklare hvorfor. De opplever at begrepet skolevegring legger vekt på at det er noe galt med barnet, fordi barnet «vegrer» seg mot å gå på skolen. Gjennom sin erfaring med et barn hver som ikke klarer å være på skolen av ulike årsaker, påstår de at det ikke er barnet sin egen feil. Det kan virke som at foreldrene har snakket med andre mennesker som har andre oppfatninger om ufrivillig skolefravær eller skolevegring. Å definere skolevegring som at det er elevens egen feil, vil overse de komplekse samspillene mellom elevens indre og ytre faktorer som Bronfenbrenner (1979) hevder at kan påvirke elevens utvikling, som blant annet Havik (2018) mener kan føre til skolevegring. Selv om lærerne i denne studien bruker begrepet skolevegring, viser både Tor og Kristin forståelse for at det kan påvirkes av ytre faktorer, som viser at de tenker at det ikke bare er barnets egen feil. En tilnærming til begrepet bør derfor involvere en grundigere forståelse til de komplekse faktorene som kan bidra til skolefraværet.

Videre har undersøkelsen til Amundsen et al., (2020) vist at noen lærere omtaler skulk og skolevegring som at det er to sider av samme sak. Figuren 2.1 av Havik viser at både skulkere og skolevegrere mangler dokumentasjon på fraværet, og at begge fraværestypene regnes som ugyldige grunner til fravær. Ifølge Havik (2019) er skulkere mer regelbrytere, ved at de blant annet ikke klarer å tilpasse seg skolens regler og forventninger, ikke sier ifra til foreldrene at de ikke er på skolen og er ofte mer trassige og utagerende. Ifølge Ingul (2005) og Havik (2018) har skolevegrere på sin side sterke ønsker om å oppnå de forventningene som skolen og foreldrene har til de, men på bakgrunn av sammensatte årsaker, preges de av en sterk motvilje til å i det hele tatt komme seg på skolen. Ved å se på disse definisjonene kan det tenkes at det er problematisk dersom noen lærere tenker at skulk og skolevegring er det samme. Havik (2018) presiserer at dette kan være fordi det kan bli iverksatt samme tiltak for disse elevene. Det kan trolig føre til at tiltakene ikke fungerer for hverken skulkere eller skolevegrere, da både årsaker og utfordringer er forskjellige. I denne studien var det derimot ingen av lærerne som uttrykte at de tenke at disse to fraværsfenomenene var det samme. Likevel er det viktig å presisere at lærere bør være bevisste rundt beskrivelsene av disse begrepene, slik at elevene med skolefravær får den hjelpen som akkurat de trenger for å komme seg tilbake på skolen.

De presenterte sitatene fra lærerne og foreldrene om fraværsbegrepene viser at det er forskjell i hvordan de snakker om begrepene. Lærerne bruker begrepet skolevegring, og vektlegger atferdsendringer, vondter og psykiske vansker når de definerer begrepene. Begge foreldrene benytter begrepet ufrivillig skolefravær, fordi de synes begrepet skolevegring kan være misoppfattende, fordi de mener det legger skylden på barnet. Selv om foreldrene bruker forskjellige begreper, og har noen forskjellige definisjoner, viser empirien fra intervjuundersøkelsen at alle intervjupersonene ser på fraværsfenomenet i sammenheng med angstrelaterte symptomer hos eleven, som Thambirajah et al., (2008) og Kearney (2008b) vektlegger at er typiske individuelle personlighetstrekk hos barn med denne typen skolefravær. Både foreldrene og lærerne har med andre ord en felles forståelse som kan samsvare med den tradisjonelle beskrivelsen av skolevegring, som tar et utgangspunkt i at atferden er initiert av eleven selv, men at denne atferden må ses i sammenheng med påvirkningsfaktorene i systemene rundt eleven. Felles for alle intervjupersonene er at de ser på fraværsfenomenet som undersøkes i denne forskningen som et sammensatt og komplekst fenomen, som de syntes var vanskelig å skulle forklare. Det kan ha sammenheng med at forskningen om fenomenet benytter ulike begreper og viser til flere ulike definisjoner. Valg av begrep og språk kan på mange måter ha en stor innvirkning på hvordan en forstår og behandler de problemene og utfordringene som eleven med bekymringsfullt skolefravær står overfor. Også Havik (2018) vektlegger at forskjellige begrepsbruk og definisjoner kan vanskeliggjøre en felles forståelse av fenomenet, og kan gjøre det vanskeligere for å komme frem til løsninger som kan hjelpe elevene som har utfordringer med å klare å komme seg på skolen. Dette er noe jeg kommer tilbake til senere i analysedelen.

5.1.1 Er skolevegring egentlig et økende problem?

Selv om skolevegring gjennom å se på tidligere forskning anses å være en økende trend, påpeker Ingul i en nyhetsartikkel at det derimot finnes lite statistikk på hvor mange elever som har bekymringsfullt fravær som direkte kan knyttes til skolevegring i Norge (Ertesvåg, 2023). Den manglende statistikken gjør det dermed vanskelig å vite hvor mange elever i den norske skolen som faktisk strever med skolevegring. Jeg måtte derfor høre med lærerne i min intervjuundersøkelse om de hadde lagt merke til noen økning i løpet av de siste årene. Læreren Kristin hevder ut ifra sine egne erfaringer at skolevegring hverken er et økende eller synkende problem i dagens skole, da hun hadde like mange elever før som hun har nå med skolevegring. Hva Kristin anser som «før» blir et definisjonsspørsmål, men ut ifra min tolkning vil det si flere år siden, på bakgrunn av at hun senere omtaler det som «før i tiden». Dette sier hun om skolevegring før og nå:

«Det var ikke like mye snakk om skolevegring før [...]. Ja før i tiden var vi og hentet barna hjemme. Og da fikk vi de med oss. Men det er jo litt på grensa. Da hadde vi kanskje mer tid, det gjør vi jo ikke lengre [...]. Nå er det jo mer fokus på tidlig innsats og tilpasset opplæring i skolen [...].» (Kristin)

Kristin mener at det er et større fokus på tidlig innsats og tilpasset opplæring for å hjelpe de elevene med skolevegring i dagens skole enn hva det var tidligere. De siste årene har skolevegring fått et større fokus i media, og siden begrepet ble ansett som en fraværstype på 1960 tallet har fokuset på hvem som har skylda på begrepet endret seg fra å handle om individet til å også handle om systemene rundt barnet som skolen og hjemmet (Brochmann & Madsen, 2022a). Mye fokus i media og mer forskning rundt lærere og foreldre har ført med seg at tilgangen på oppdatert kunnskap er mer tilgjengelig for å prøve å forstå det komplekse fenomenet. Likevel rapporterer Amundsen og Lerstang (2021) at det er for lite kompetanse i skolen, og dette er noe jeg skal komme tilbake til i kapittel 5.2.1.

Læreren Kristin har de siste årene hatt omtrent én elev med skolevegring i klassene hun har vært kontaktlærer for. Dette er i samsvar med Havik, Bru og Ertesvåg (2015) fant i sin studie hvor 3,6% viser tegn til skolevegring, som tilsvarer omtrent 1 elev ut av 30. Lærerne i denne studien påpeker at ikke alle tilfellene ved skolevegring trenger å være like omfattende eller langvarig, og at dette avhenger av hvor alvorlige årsakene til vegringen er. Dette kan være mye av grunnen til at det er så vanskelig å få en sikker statistikk over hvor mange elever som viser tegn til skolevegring, fordi begrepet er så omfattende, og er derfor vanskelig å fange opp.

Brochmann og Madsen (2022b) stiller spørsmålsteget ved at koronapandemien kan ha ført til at flere elever har utviklet skolevegring. Dette er også noe som kommer frem i intervjuene med foreldrene hvor de sier at skolefraværproblematikken for deres barn oppsto etter mye nedstenging og hjemmeskole som følger av koronapandemien:

«Det kom litt sånn brått på fordi det kom umiddelbart etter at koronaen åpnet opp igjen». (Tina)

«Det startet rett etter pandemien og lockdown, i 2021. Det kom veldig akutt, det kom som et sjokk på oss. [...] Når hun kom tilbake fra denne lockdownen så gikk det 14 dager og da sto hun bare og skrek i skolegården, sto og hylte, klarte ikke å gå inn i klasserommet». (Amanda).

Sitatene fra mødrene Tina og Amanda viser at skolefraværet oppsto eller ble verre etter koronapandemien. Det kan tyde på at disse barna syntes at det var vanskelig å komme tilbake til skolen etter en lengre periode borte. Forskningen rundt koronapandemien og eksemplene fra foreldrene er ikke de eneste tilfellene hvor elever synes at det er vanskelig å komme tilbake fra skolen etter en lengre periode borte. Havik (2018) vektlegger nemlig

at overganger til nytt trinn, eller det å komme tilbake fra ferie etter langvarig sykdom kan være situasjoner som kan fremme usikkerhet blant noen elever. Når hele landet var nedstengt, og barna til Tina og Amanda måtte være hjemme fra skolen i isolasjon med familien, trenger det derfor ikke å være unormalt at det var vanskelig å komme tilbake til skolen. Selv om datteren til Amanda akutt utviklet en sterk motvilje til å gå på skolen etter gjenåpningen, og fraværet til sønnen til Tina eskalerte igjen etter ny nedstenging, betyr ikke det at det er selve koronapandemien som er årsak til vegringen. Foreldrene vektlegger heller ikke det som årsaken, men at det heller kunne vært en mer utløsende faktor. I disse tilfellene ser det heller ut som at disse barna i løpet av isolasjonen har bygd opp en frykt eller redsel for å komme tilbake til skolen, etter at de har skapt andre rutiner hjemme. Årsakene ser da ut til å være andre faktorer som har gjort at disse barna av en eller annen grunn ikke ønsket å dra tilbake på skolen etter gjenåpningen.

Denne studien stiller spørsmålsteget ved at tidligere forskning sier at skolevegring er et økende problem eller ikke, på bakgrunn av at læreren Kristin ikke opplever dette og at det er lite statistikk som kan bevise det. Studien i seg selv kan likevel ikke gi grunnlag for å bekrefte om det er et økende problem eller ikke basert på bare disse funnene. Det uansett en stor utfordring i skolene ved at det er så komplekst, og fordi det kan få fatale konsekvenser for elevene. Når elevene ikke er på skolen kan de ifølge Skolevegringsteamet PPT (2009) og Havik (2018) ende opp med å bli sosialt isolert fra jevnaldrende, miste mye av det faglige innholdet og opplevelse av mestring, som kan føre til vonde følelser og opplevelse av at de er mislykket. Moren Tina opplever ofte å være bekymret for sønnen sin som etter koronapandemien har hatt veldig mye skolefravær:

«Da hadde han 60 dager fravær, og til nå i syvende er det vel snart på 90 dager, så han har nesten ikke vært på skolen». (Tina).

Kearney (2008c) påpeker at skolefravær blant annet blir sett på som et problem når en elev har mer enn 25 prosent fravær i løpet av de to siste ukene, og når eleven har hatt ti dager eller 15 prosent i løpet av 15 uker i løpet av et skoleår. Det store fraværet som Tina beskriver om sin sønn kan derfor anses som problematisk i henhold til Kearney (2008c) sin definisjon, og har derfor behov for hjelp for å kunne redusere fraværet.

«Nå har det vært litt spesielt de siste årene da med alle regler for fravær og korona, folk er litt ekstra hjemme, men så har vi jo regler der vi skal melde inn på 10%. Fravær er alltid en post på utviklingssamtaler som vi har en gang i halvåret, da oppsummeres det og opplyses det om at barnet ditt har så, så mye fravær og om hvorfor det er sånn, så det blir gjort hvertfall 2 ganger i året». (Tor)

Læreren Tor forteller også at skolen hvor han jobber følger en 10 prosent grense før de melder inn fraværet, men at det også er noe som de prøver å snakke jevnlig om sammen

med foreldrene. Tor påpeker også at det har vært litt vanskelig å føre fravær i tiden etter korona, fordi det har vært nedstengning og regler for karantene. Dette funnet kan ved siden av at skolevegring er et så komplekst fenomen, forklare hvorfor det er vanskelig å føre statistikk på skolevegring, spesielt etter koronapandemien som også Brochmann og Madsen (2022b) hevder at det har vært.

5.2. Tiltakene må ta utgangspunkt i årsakene

For å få bedre innsikt i lærerne og foreldrenes forståelse av fraværsbegrepet var det hensiktsmessig å undersøke hva de tenker at kan være årsakene til fraværet og hvordan en videre kan hjelpe elevene både hjemme og i skolen. Kapittel 3.2 har presentert at utviklingen til bekymringsfullt skolefravær varierer fra elev til elev og fra situasjon til situasjon. Heyne (2006) og Thambirajah et al., (2008) mener at årsakene kan være utfordringer i hjemmet eller individuelle personlighetstrekk hos barnet, og Kearney (2008a) retter fokuset på at årsakene kan være uheldige forhold på skolen. Havik (2018) trekker frem at årsaker til skolevegring ofte er komplekse og sammensatte, og at det derfor kan være en indikator på at det er noe som er vanskelig hjemme, eller på individ- og skolenivå. Dette kapitlet skal derfor ta utgangspunkt i Bronfenbrenner (1979) sitt perspektiv på at barnets utvikling kan påvirkes av systemene rundt barnet, og hvor systemene kan bli påvirket av helheten. En må derfor undersøke ulike personlighetstrekk hos barnet, samt kartlegge systemene rundt barnet. Videre trekker Havik (2018) frem at å vite noe om hva som kan være årsakene til fraværet er viktig for å sette inn riktige tiltak som kan hjelpe elevene tilbake til skolen. Dette kapitlet vil derfor ta for seg både årsaker og tiltak, fordi de må ses i sammenheng med hverandre.

5.2.1 For lite kompetanse om skolevegring i skolen

I intervjuene med foreldrene kommer det frem at uheldige forhold på skolen som et utrygt læringsmiljø bestående av eksempelvis uforutsigbarhet i skolen, uro eller lav kompetanse hos lærere kan være noen av årsakene til at barnet deres har utviklet ufrivillig skolefravær. Dette er også noe som Kearney (2001) nevner som årsaker i sine undersøkelser. Lærere og skolen sin kompetanse og kunnskap om skolevegring står sentralt for å kunne hjelpe elevene på best mulig måte. Tross mere forskning om skolevegring, ser det ut som at det likevel er for lite kompetanse om temaet i skolen.

«Jeg er jo ikke noen psykolog, det er ikke mitt fagfelt. Vi har en ledelse som er litt tydelig på det at vi skal ikke gå rundt å være noen hobbypsykologer. Vi må jo snakke med elevene å finne ut hva det er og sånn, men vi må søke råd hos noen andre som er eksperter, det er ikke vårt område/fagfelt». (Kristin)

Læreren Kristin forteller at hun har lest litt om temaet når hun har hatt elever med tegn til skolevegring, men at dette ikke er hennes fagfelt siden det gjerne omhandler noe psykisk. Hun forteller at ledelsen på skolen er veldig tydelig på at lærerne ikke skal gå rundt å være noen hobbypsykologer. Kristin forteller at hun snakker med elevene for å prøve å finne ut hva årsakene og utfordringene kan være, men videre søker hun råd hos andre som er eksperter slik som PPT eller andre instanser. Kristin forteller videre at selv om hun har flere erfaringer med egne elever med skolevegring, er tilfellene så forskjellige at hun ikke kan møte neste skolevegringssituasjon på samme måte. Hun påpeker at det selvfølgelig er mulig å lære noe av hvert tilfelle, men at tiltakene og metodene som fungerte for én elev, kan ha helt motsatt effekt hos en annen elev med skolevegring. Det Kristin forteller står i samsvar med at Havik (2018) vektlegger at man må finne årsakene for den enkelte elev for å finne tiltak som kan fungere for den enkelte.

«Jeg har skjønnet at det er ikke noe beredskap for disse barna [...]. Kontaktlærer har ønsket det beste for henne, men han har ikke hatt ferdigheten eller kunnskapen til å hjelpe hun, men det er ikke han sin skyld. Men de som liksom skal kunne ting som inspektør, rektor, som da har stått mange år i gamet og har vært kontaktlærere og sittet i ledelse, de forventer jeg at de forstår, men det gjorde de ikke.» (Amanda).

Også foreldrene i denne studien hevder at de møter for lite kompetanse om temaet i skolen. Når datteren til Amanda akutt ikke klarte å gå på skolen lengre, forteller Amanda at hun skjønnte lite av hva som foregikk. Amanda kontaktet skolen og forteller at hun ble møtt med lite kunnskap om temaet av både kontaktlærer og ledelsen. Hun forteller at kontaktlæreren gjerne ønsket å hjelpe, men på grunn av for lite kompetanse for temaet var det vanskelig. Lærerne og foreldrene i denne intervjuundersøkelsen deler samme oppfatning om at det er for lite kunnskap og kompetanse om skolefraværproblematikken i skolen, og disse funnene samsvarer med tidligere forskning om kompetanse rundt skolevegring. Det kan derfor virke som at dagens skole ikke har nok ressurser eller kunnskap for å hjelpe disse elevene på best mulig måte. Samfunnet er i stadig endring og nye problemer og utfordringer kan oppstå, og dette vil også påvirkes i skolen. Kursing eller etterutdanning for lærere og ledelsen i skolen kan derfor være essensielt for at de skal få nok kunnskap til å møte de nye utfordringene som kan oppstå i skolen.

Kunnskap fra andre instanser eller fagfolk bidra til å hjelpe skolen og foreldre i skolevegringssituasjoner. Både lærerne og foreldrene i denne studien forteller at de opplever at det kan være til god hjelp eller nærmest nødvendig å få tips og veiledning fra andre fagfolk eller instanser som er mer spesialiserte på skolevegring eller psykisk helse. I intervjuene kommer det frem at dette kan eksempelvis være spesialpedagoger eller PP-rådgivere. Spesialpedagogen i skolen spiller en sentral rolle for å bidra til kunnskap og

kompetanse om fenomenet. Spesialpedagoger har mer spesifikk kunnskap om blant annet atferdsutfordringer og psykisk helse enn læreren. Læreren kan derfor få nytte av å involvere en spesialpedagog i skolevegringssaker fordi det kan blant annet gi et annet perspektiv på utfordringene i skolevegringssituasjonen. Ifølge Statped (2021) gir PP-rådgiveren sakkyndige vurdering for å vurdere om eleven har rett til tilrettelagt undervisning og kan gi råd og veiledning til lærere og foreldre fra et utenfra perspektiv som kan ha andre kunnskaper og kompetanser om skolevegring.

«Ofte må ungene snakke med noen de ikke kjenner i det hele tatt hvis de har utfordringer, hvordan i all verden skal du åpne deg til dem når du ikke klarer å fortelle det til de du treffer på hver dag? Så det er fordeler og ulemper med å bli flere. Jeg tenker rådene og det der er nok gode, men for eleven må man så nære og så tett på som mulig». (Tor).

Læreren Tor vektlegger betydningen av å ha gode relasjoner og kommunikasjon på skolen, fordi det er viktig for å gi elevene tilgang til støtte og hjelp når de trenger det. Dersom skolevegringen skyldes vansker i relasjoner, forteller Tor at det kan være vanskelig for eleven å også snakke med noen helt fremmede. Videre forteller han at hvis det er relasjoner mellom lærer og elev som er problemet, kan det nok være bedre at eleven snakker med noen utenifra. Tor forteller at det kan være fordi det er vanskelig for eleven å skulle snakke stygt om læreren til læreren selv eller til noen andre på skolen som kjenner læreren. Videre presiserer Tor at tips og andre perspektiver som andre instanser kan komme med kan være gode, men at å kjenne eleven er den viktigste kunnskapen og kompetansen. Lærerne og foreldrene er de som er nærmest eleven og kan vite noe om hva som kan funke eller hva som ikke kan funke til den enkelte elev. Det vil derfor være et behov for et godt samarbeid mellom alle parter for å finne de beste tiltakene, og dette blir presentert i kapittel 5.3.

5.2.2 Sårbare elever som faller mellom to stoler

Individuelle personlighetstrekk hos barn kan også være én av faktorene som gjør de mer utsatt for å utvikle skolevegring eller ufrivillig skolefravær. Ifølge Thambirajah et al., (2008) kan dette være at disse elevene har lettere for å bli opprørt eller stresset enn andre, er mer introverte, og kan ofte ha lavere selvtillit eller selvfølelse. Læreren Kristin kan kjenne igjen disse personlighetstrekkene hos noen av elevene hun har hatt med skolevegring:

«Det er altså unger som er veldig lite robuste tenker jeg da. Dem plukker opp små ting, som blir store for dem, også blir det for vanskelig. [...] I et tilfelle var det det sosiale som var vanskelig selv om medelevene var og hentet hun, fulgte henne til skolen og hjem. Men det er klart at når du hele tiden har menneske som er nedstemt

og trekker seg unna, er det ikke så lett for andre 11-12 år gamle å hjelpe. De står på og står på og får ikke noe tilbake». (Kristin).

Kristin forteller at skolevegrere ofte er mindre robuste enn andre, hvor selv små utfordringer kan føre til at det blir vanskelig for dem å være på skolen. Hun påpeker at det sosiale aspektet særlig kan være utfordrende for disse barna, og forteller om et tilfelle hvor en elev hun har hatt med skolevegring var veldig nedstemt og lukket. Kristin forteller at medeleven til denne eleven prøvde så godt de kunne for å hjelpe, men at det var vanskelig for så unge barn å støtte når de bare blir møtt med en elev som hele tiden er nedstemt. Dette viser igjen at det er viktig å jobbe med det sosiale i skolen, og er noe jeg skal se nærmere på i kapittel 5.2.4.

«Det var veldig mye vondter spesielt i vår og nå i starten av skoleåret i høst. Det var vondt i kneet, albuen, hodet og alt. Og han har jo hatt vondt i hodet nesten hver skoledag i 1 og et halvt år [...] Og når jeg sluttet å presse han så forsvant hodepinen». (Tina).

Moren Tina beskriver at sønnen hennes hadde veldig mye vondter og at disse gikk over når hun sluttet å presse han til å gå på skolen. Dette er ikke uvanlige tegn hos elever med skolevegring eller ufrivillig skolefravær, fordi de vil ifølge Kearney (2008c) være litt ekstra sensitive. Kearney (2008b) vektlegger også at det er vanlig for disse elevene å oppleve vondter på morgenen før skolen, som eksempelvis hodepine som også Tina sin sønn opplevde. At vondtene til sønnen til Tina gikk over når hun sluttet å presse han, samsvarer med Havik (2016) sin forskning som viser at vondter hos disse barna ofte vil gå over når barnet får være hjemme i stedet for å gå på skolen. Vondter trenger ikke bare å være tegn på skolevegring, men kan være fysiske problemer. Skolevegringsteamet PPT (2009) råder derfor foreldrene å ta med barnet sitt til legen for å sjekke om vondtene kan forekomme av noe annet, eller om det kan være relatert til skolevegring.

Videre viser forskningen til Ingul (2005) at skolevegrere sjeldent vil skape noen problemer hvis de først er på skolen og noen kan også bli omtalt som skoleflinke. Det kan derfor være vanskelig å fange opp tegn til skolevegring når barnet først er i skolen. Foreldrene Amanda og Tina uttrykker sine frustrasjoner rundt dette:

«Jeg kjørte en 9a sak i forhold til mobbing, og jeg tror det var det som egentlig førte frem, og ikke det at hun var psykisk syk og trengte 1 til 1. Og det synes jeg er veldig vondt med de ufrivillig skolefravær barna, fordi de faller mellom to stoler fordi ofte så er dem kanskje skoleflinke, og da har de ikke krav på spesialpedagog, også er det mange skoler som heller ikke ser verdien av å ha en tverrfaglighet, og derfor ikke ønsker å ansette folk med psykisk kompetanse». (Amanda).

«Kommunalsjefen sa til meg i sist møte at min sønn får ikke spesialundervisning fordi han har utnyttet av ordinær undervisning, men han er ikke på skolen og det

var hans valg sa de da [...]. PPT hadde en samtale med sønnen min der han uttalte at x og y er vanskelig, og på bakgrunn av den så konkluderte de med at han ikke har rett på spesialundervisning fordi han ikke har noen diagnose [...]. De mente at han hadde utbytte av normal undervisning». (Tina).

I sitatet til Amanda forteller hun at datteren hennes også var blant de med ufrivillig skolefravær som var spesielt skoleflink. Amanda uttrykker en frustrasjon rundt at de ufrivillig skolefravær barna faller mellom to stoler, og ikke har krav på spesialpedagogisk hjelp fordi de er skoleflinke. Hun opplever også at det er flere skoler som ikke ser verdien i å ansette personer med psykisk kompetanse, som hun mener er et hinder for å hjelpe de barna som har behov for slik støtte.

Moren Tina forteller også om sin vanskelige opplevelse om å skulle få spesialundervisning til sin sønn. Hun sier at kommunalsjefen nektet å gi sønnen hennes spesialundervisning, fordi han hadde utbytte av ordinær undervisning, til tross for at han ikke var på skolen grunnet det ufrivillige skolefraværet. Tina uttrykker en sterk frustrasjon rundt at sønnen hennes ikke blir forstått og heller ikke får den hjelpen han trenger fordi han ikke har noen diagnose. Alle elever som har skolevegringsrelaterte utfordringer har noen typiske kjennetegn, men Havik (2018) viser også at det likevel ikke gir noen grunnlag for at det betegnes som en diagnose. Også Amundsen (2017) sin forskning viser at det er flere foreldre som ønsker mer spesialpedagogisk kompetanse inn i skolen, og har utfordringer med å få innvilget spesialundervisning for sitt barn med skolevegring.

Det er PP-tjenesten i kommunen som skal ta en vurdering på om eleven har rett til særlig tilrettelegging og spesialundervisning i henhold til Opplæringsloven § 5-1 (1998). Den pedagogiske rådgiveren i PPT skal ifølge Statped (2021) foreta seg en sakkyndig vurdering av fraværssituasjonen til den eleven det gjelder, og deretter vurdere om det er et behov for tilrettelegging utenfor den ordinære opplæringen som skolen allerede tilbyr. Utdragene fra intervjuene med foreldrene og forskningen til Amundsen (2017) viser foreldrene opplever at det er vanskelig å få innvilget spesialundervisning til sitt barn med ufrivillig skolefravær uten noen diagnoser eller ved at de er skoleflinke.

I skolevegringssituasjoner hvor eleven ikke er på skolen i det hele tatt, slik som hos sønnen til Tina, vil ikke eleven ha noe utbytte av den ordinære undervisningen i skolen. Skolen bør derfor tilrettelegge for eleven utenfor den ordinære opplæringen. Amanda forteller at etter en hard kamp med skolen fikk datteren hennes en til en med en miljøterapeut fordi datteren hadde psykiske vansker, som følge Kearney (2008b) også er typiske trekk hos barn med høyt skolefravær. Videre forteller Amanda at miljøterapeuten hadde psykisk kompetanse som gjorde at miljøterapeuten forsto datteren til Amanda bedre og hadde bedre forutsetninger for å hjelpe henne. Amanda opplevde at miljøterapeuten var

redningen for hennes datter. Denne situasjonen viser at kompetanse er viktig for å hjelpe disse elevene. En miljøterapeut som Amanda forteller om, eller en spesialpedagog kan ha andre perspektiver og kompetanser enn hva læreren har.

Ut ifra hva foreldrene og lærerne i denne masterstudien har fortalt, kan det virke som at noen av skolevegringsbarna har behov for tiltak utenfor det ordinære tilbud som læreren kan gi. Dette må ses i sammenheng med den enkelte barnets behov og tilpasses deretter. For eksempel; en spesialpedagog kan hjelpe læreren med å utvikle individuelle tiltak eller tilrettelegging for eleven med skolevegring, som skal ta hensyn til elevens spesifikke behov og utfordringer. At læreren jobber tett sammen med en spesialpedagog eller lignende på skolen kan også gi læreren mulighet til å utvikle sin egen kompetanse. Læreren kan få innsikt i nye tilnærminger og perspektiver gjennom veiledning og samarbeid med noen som har en kompetanse som spesialpedagogen.

5.2.3 Forutsigbarhet, støtte og opplevelse av mestring

«Det var veldig mye fokus på å prøve å gjøre grupperettet tiltak sånn at den stigmatiseringen skulle bli mindre. Så istedet for å gå gjennom planen for dagen med henne, så laget de en plan for dagen for klassen [...]. De lærerne som presser gjør det vondt verre. Bare det å skulle si nei, som for henne er kjempevanskelig. Hun ble presset og ble tatt fra sitt eget jeg. Lag heller avtaler og spør hva det er du tror at du klarer. Det må komme fra de slik at de tror at de eier situasjonen». (Amanda).

Moren Amanda forteller et godt eksempel på hvordan skolen kan legge til rette for at et tiltak som først og fremst skal gjøre skolehverdagen for datteren mer forutsigbar, samtidig som at tiltaket skal oppleves å være mindre stigmatiserende for henne. En slik dagsplan vil ifølge Havik (2018) ha positiv effekt for resten av klassen, fordi det skaper økt stress og usikkerhet for elevene dersom skolehverdagen er lite forutsigbar. Kearney (2001) påpeker også at uforutsigbarhet i skolen er faktorer som kan skape et utrygt læringsmiljø og være blant årsakene til utviklingen av skolevegring. Tiltaket som er ment for Amandas datter vil i lys av Haviks (2018) resonnement derfor i tillegg være forebyggende for skolefravær for resten av klassen.

Amanda påpeker også at lærerne som presser elevene med ufrivillig skolefravær kan gjøre situasjonen verre. Hun beskriver at datteren hennes mistet «jeget» sitt når hun ble presset til ting, fordi datteren klarte ikke å si nei når hun fikk beskjed om å gjøre ting hun egentlig ikke ville. Amanda forteller at hvis datteren ble presset til ting hun ikke ville, var det vanskelig for henne å oppleve noen grad av mestring. Amanda råder derfor heller lærerne og foreldrene til å lage avtaler med barnet, og ta hensyn til barnets behov og planlegge sammen med dem for å finne gode løsninger på ulike situasjoner. Hun forteller at hun ønsker heller at barnet skal føle på at det er de som har kontroll over situasjonen, i stedet

for at det er den voksne som bare bestemmer. Skolevegringsteamet PPT (2009) hevder at det vil kreve at både lærere og foreldre støtter eleven istedet for å presse de til å gjøre ting de ikke er komfortable med å gjøre. Amanda påpeker at det er viktig å vise en forståelse for barnets utfordringer, og prøve å finne en slags balanse mellom å støtte og motivere. Tiltakene som iverksettes i skolen bør som presentert av Skolevegringsteamet PPT (2009) blant annet ha som mål å trygge og støtte eleven, og øke trivsel og opplevelse av mestring i skolen. Å få elevene til å oppleve at de mestrer skolehverdagen og få støtte fra læreren trekkes også frem av både foreldre og lærere som sentral for å få elevene med skolevegring til å trives bedre på skolen.

Foreldrene i denne masterstudien forteller at barnet deres ofte kjenner på en skam når de ikke kommer seg på skolen, og føler videre på en liten grad av mestring når de så gjerne vil, men ikke får det til. Dette samsvarer med hvordan Havik (2018) definerer elevene med ufrivillig skolefravær. Havik (2018) påpeker at selv om elevene så gjerne ønsker, har de vansker med å klare å oppfylle de kravene og forventningene som de møter i skolen, som skaper en følelse av at de mislykkes og ingen opplevelse av mestring. For at disse elevene ikke skal føle seg mislykket og kunne kjenne på en opplevelse av mestring, mener Havik (2018) at lærere bør legge vekt på å utvikle et mestringsorientert læringsmiljø. Dette kan hjelpe elevene med bekymringsfullt skolefravær, men er også en faktor for å forebygge skolevegring. Ifølge Havik (2018) er det som Amanda forteller i samsvar med hvordan elever med ufrivillig skolefravær eller skolevegring kan føle det. Det er derfor viktig at læreren er bevisst rundt dette, slik at tiltakene ikke stigmatiserer eleven, fordi det kan ifølge Amanda fra denne intervjuundersøkelsen og forskningen til Havik (2018) gjøre vondt verre.

«Ikke bare for vegring, men alle ungene som sliter er de som desidert er mest avhengig av en tett og god relasjon til de som skal hjelpe deg, fordi det må være noen du vet at du kan stole på. Og da er det ikke nødvendig å involvere noen utenifra. [...] vi hadde veldig mange avtaler underveis, han var veldig opptatt av halvtimer av en eller annen grunn. Kan gjøre ting en halvtime, og da kom jeg tilbake etter en halvtime i starten». (Tor)

Læreren Tor forteller om viktigheten av å ha tette og gode relasjoner mellom lærer og elev for å kunne håndtere skolevegring og andre utfordringer som elevene kan ha. Han understreker at de elevene som har noen vansker, har et spesielt behov for å føle seg trygge på den personen som skal hjelpe dem. Havik (2018) presiserer dessuten at gode lærer-elev relasjoner kan resultere i at elevene opplever skolen som en trygg læringsarena i større grad. Gode relasjoner vil også ifølge Havik (2018) gi læreren større grunnlag for å kunne fungere som den optimale støtten og gi elevene tro på egen mestring. Lærere, spesialpedagoger, helsesykepleier eller miljøterapeuter som møter elever med

skolevegring bør derfor ha et fokus på å bygge en trygg relasjon til eleven slik at eleven kan føle at de kan stole på dem, og for at skolen kan bli et sted hvor de kan trives. Tor nevner videre at det å lage avtaler sammen med eleven kan være et viktig element i å få de til å stole på deg, men samtidig kan dette også være med på å gi en forutsigbar hverdag og videre gi en følelse av mestring. Han forklarer at når han kommer tilbake til eleven etter en halvtime som avtalt, viser han at eleven kan stole på han.

Amanda og Tor sine eksempler viser et helhetlig bilde av betydningen av at læringsmiljøet er mestringsorientert for å støtte elever med skolevegring og for å kunne forebygge skolefravær generelt. Et mestringsorientert læringsmiljø vil ifølge Havik (2018) handle om at skolen legger til rette for at elevene opplever å mestre for å bygge deres selvtillit og selvfølelse. Videre påpeker Havik (2018) at det krever at læreren tilpasser målene ut ifra hva den enkelte elev kan klare, gi de positive tilbakemeldinger underveis på deres prestasjoner og støtte de. For at lærere, spesialpedagoger og eventuelle andre aktører i skolen skal kunne gi dette til elevene, er relasjonene som de har til den enkelte elev avgjørende for hvordan eleven mottar det.

5.2.4 Sosiale relasjoner til elevene på skolen

Etter at datteren til Amanda hadde utviklet ufrivillig skolefravær måtte Amanda følge henne til skolen hver eneste dag. I skolegården observerte Amanda relasjonene som datteren hadde til de andre barna, og fikk sjokk av det som møtte henne. Amanda observerte at de andre barna sprang når datteren hennes kom, hun så de baksnakke, hviske og tiske:

«Ja jeg tok det opp med skolen, og kontaktlærer bekrefter det da. Og det er der jeg kjenner det at jeg er litt skuffa, fordi jeg synes at dette burde vært tatt opp litt tidligere. Fordi det å ha den tilstanden som hun har, også har hun sagt det mange ganger at de ikke ville være sammen med henne, også trodde jeg at det var hennes psykiske tilstand som gjorde at de ikke ville være sammen med henne fordi hun hadde endret seg». (Amanda)

Amanda forteller at hun føler seg skuffet over at skolen ikke har nevnt dette til henne tidligere, da skolen har et ansvar for å ha en nulltoleranse for mobbing og trakassering i henhold til Opplæringsloven (1998) § 9A-3. Også moren Tina forteller at det har dukket opp flere tilfeller av mobbing i klassen til sønnen hennes, uten at skolen har gitt noen beskjeder:

«Ja det er liksom null problemer med den skolen ifølge dem, men jeg fikk tilsendt fra statsforvalter med de på 9a hvor jeg sendte mange dokumenter, og det viser at de har gjort mange undersøkelser. [...] Og i etterkant av den undersøkelsen som skolen fikk til statsforvalteren har det dukket opp mange 9a i den klassen og på skolen, men skolen sier at der er ingenting». (Tina)

Det kan tyde på at både datteren til Amanda og sønnen til Tina opplever noen situasjoner i skolen som ubehagelige. Kearney og Albano (2004) og Kearney (2007) vektlegger at skolevegringsatferd kan opprettholdes når barnet blir utsatt for slike negative forsterkninger som mødrene i denne intervjuundersøkelsen legger frem. Lærerne fra denne masterstudien har på sin side ikke egne erfaringer med situasjoner hvor det har vært skolen som har vært årsaken, men de forteller at de er bevisst rundt at det kan være forhold på skolen som kan være årsaken. Lærerne Tor og Kristin er derfor alltid nøye med å undersøke ting i skolen som eventuelt kan være årsaken til utviklingen av skolevegring hos sine elever.

Foreldrene i denne studien legger stor vekt på at sosiale relasjoner i skolen har gjort det ubehagelig for barna deres å være på skolen. Mobbing og vansker i sosiale relasjoner med medelever fremmes også av Meld.St.6 (2019-2020) som en utløsende faktor til skolevegring. Thambirajah et al., (2008) peker også på at skolevegrere ofte kan ha vanskelig for å danne gode vennskap og kan være mer sosialt tilbaketrukket. Vedvarende skolefravær kan ifølge Skolevegringsteamet PPT (2009) fører til at eleven opplever mange vonde følelser, som gjør det ekstra vanskelig å komme tilbake til skolen, ved at eleven blant annet kan bli sosialt isolert fra medelever og jevnaldrende hjemme. Både skolen og hjemmet bør derfor arbeide for at eleven ikke mister tilhørighet til det sosiale miljøet selv om eleven ikke er på skolen. Skolevegringsteamet PPT (2009) råder foreldrene til å oppmuntre barnene til å møte venner og jevnaldrende, og Havik (2018) legger vekt på at læreren må hjelpe elevene med å utvikle seg sosialt ved å hjelpe de med å inkludere og danne nye vennskap.

«Vi ble enige om å prøve å være sammen med noen andre. Så da allierte vi oss med noen av de nærmeste vennene, snakket med foreldrene til de og lurte på om det var greit at vi brukte de i en sånn omvendt sosialisering holdt jeg på å si. De var også tatt ut om morgenen, snakket med dem og sa at det var sånn at barnet er her og har lyst å prøve å være sammen med noen. Så jobbet de med det samme som resten av klassen, men på et grupperom». (Tor).

Læreren Tor forteller et eksempel om hvordan han sammen med helsesykepleier på skolen arbeidet for å sosialisere eleven med skolevegring som startet med å være på grupperom når eleven kom tilbake til skolen etter mye fravær. Tor forklarer at de tok med noen andre venner av eleven på grupperommet hvor eleven satt og jobbet, og at dette også ble avtalt med alle foreldrene. Tor forteller at når han underviste resten av klassen satt de alene eller med helsesykepleier, og han gikk innom grupperommet når resten av klassen gjorde individuelt arbeid. Han sier at det elevene på grupperom fikk gjort av skolearbeid bare var en bonus, for det viktigste i denne perioden var å opparbeide de sosiale relasjonene og trivselen til eleven med skolevegring. Tor forklarer at det var veldig hektisk for han å

springe frem og tilbake, men det endte ifølge han opp med at eleven med skolevegring til slutt klarte å delta i klasseromsundervisningen igjen, så han sier at det virkelig var verdt det. Dette eksempelet viser hvor viktig utfall det kan ha for eleven med skolevegring dersom det blir tilsatt en ekstra ressurs på grupperommet, som kanskje senere kan bli med inn i klasserommet. En spesialpedagog eller lignende kan derfor være vesentlig å ha i klasserommet hvis en skal bygge opp og rundt en elev med skolevegring.

5.2.5 Foreldrene synes skolen er for kjapp til å legge skylden på hjemmet

Kristin som har hatt flere tilfeller av skolevegring i skolen med erfaring som lærer, forteller at det i stor grad at det er hjemmet som er hovedsakelig er årsaken til utviklingen av skolefraværet, med mindre det er helt åpenbare ting som eksempelvis mobbing eller trakassering. Kristin mener at eleven kan oppleve at skolen er vanskelig siden de møter forventinger til ting de skal gjøre, men at årsakene til at de opplever skolen som vanskelig kan ligge i hjemmet:

«På skolen blir ting så vanskelig, de møter noen krav da, ting de skal gjøre. Og det blir for vanskelig, selv om det kanskje ikke nødvendigvis er det som er problemet. Min erfaring er nok først og fremst at de har egentlig ikke har det så trasig på skolen, men det er nok den opplevelsen de har av det [...]. Vi er jo ikke så raske til å si at årsakene ligger i hjemmet, men det er i bunn og grunn noe hjem skjønner du». (Kristin).

Tor har også bare erfaring med at det har vært hjemmet som har vært årsak for skolefravær hos sine elever. I et tilfelle forklarer han at den ene eleven hadde vansker med å forlate hjemmet fordi han var redd for hva som ville skje med foreldrene når han ikke var hjemme med dem. Dette er noe også atferdsterapeuter ifølge Grøholt et al., (2015) støtter, fordi de mener at skolevegring kan i noen tilfeller handle om en slags separasjonsangst for å skulle forlate foreldrene sine når de skal på skolen. I tilfellet som Tor beskriver var foreldrene enige i hva som var utfordringene og den utløsende faktoren for skolefraværet. Tor fortelle at skolen sammen med foreldrene fant gode løsninger for hvordan de skulle hjelpe denne gutten.

«Og da viser det seg jo i samtale med ungen selv og foreldrene at dette er noe angstgreier, noe tilknytningsgreier, der det handler egentlig mye om det å være borte fra foreldrene sine. Fordi ungen var redd for hva som kunne skje med dem når de ikke var sammen». (Tor).

Tina som er mor til gutten med ufrivillig skolefravær, sier at hun har blitt møtt av skolen med at de er fast bestemt på at det er hjemmet som er årsaken til utviklingen av sønnen

sitt skolefravær. Hun selv forklarer at gutten hennes har opplevd ting på hjemmebane som hun tenker at kan være en faktor i utviklingen av skolefraværet, men hun tenker at det alene ikke er den eneste årsaken. Hun tenker at det ufrivillige skolefraværet hos hennes sønn er sammensatt, og synes det er vanskelig at skolen er så fast bestemt på at det kun er hjemmet som er problemet. I saker hvor det er store uenigheter mellom skolen og hjemmet kan det være en fordel at andre instanser blir innblandet for å finne løsninger som er best for barnet og for å få inn et nytt perspektiv.

«På hans skole er det bare bestemt at det er hjemmet sin feil uansett». (Tina)

Rådet for psykisk helse (2018) vektlegger en god kommunikasjon mellom foreldrene og barnet med skolevegring som et viktig tiltak i hjemmet. Dette kan eksempelvis inkludere regelmessig kommunikasjon om hvordan barnet har det, og hvilke bekymringer som barnet har knyttet til skolevegring. Det kan igjen gjøre det lettere å få tak i hva som er utfordringen for fraværet. Uavhengig om det er hjemmet som er hovedårsak eller ikke, påpeker Skolevegringsteamet PPT (2009) at det å opprettholde en vanlig hverdag i hjemmet med trygge rammer og struktur, være med på å gi stabilitet og forutsigbarhet som denne studien og tidligere forskning har vist at disse elevene gjerne trenger. En strukturert hverdag i hjemmet hvor eleven kan få ansvarsoppgaver, vil i likhet med at skolen gir barnet utfordringer, føre til at barnet kan oppleve mestring. Havik (2018) presiserer at dette kan være enkle ting som barnet kan meste som eksempelvis å dekke på til middagen. For at barnet skal få noe faglig utbytte i perioder med mye fravær, presenterer Havik (2018) hjemmeundervisning som et tiltak, men at det må ses i sammenheng med forutsetningene til eleven fordi det kan føre til at fraværet blir verre. Ved at hjemmet opprettholder noen like rutiner som skolen, kan en ut ifra Epstein (1958) sin forskning tolke det som at det kan gjøre den enklere for eleven å takle overgangen når de skal prøve å komme seg tilbake til skolen igjen. Skolevegringsteamet PPT (2009) vektlegger også at foreldrene har et ansvar for å unngå at barnet oppnår positive konsekvenser som kan bidra til en opprettholdelse av skolevegring. Barnet bør ikke spille dataspill eller få mye kvalitetstid med foreldrene i tiden barnet egentlig skulle vært i skolen, og bør heller i størst mulig grad jobbe med skoleoppgaver også hjemme. Dette kan sette et stort press på forelderen, og på mange måter kan man si at foreldrene også må innta lærer-rollen i hjemmet. Barn med skolevegring har i utgangspunktet vansker med å komme seg på skolen, og da kan det tenkes at det er vanskelig å skulle motivere barnet til å gjøre skolearbeidet hjemme.

5.3 Samarbeid for å få elevene tilbake til skolen

Foreldrene og lærerne i denne studien har alle et felles ønske om å få elevene tilbake på skolen ved bekymringsfullt fravær, og videre et ønske om at skolen skal være et sted hvor elevene kan trives. Bronfenbrenner (1979) argumenterer for at støtte og samarbeid mellom personene i de ulike systemene rundt barnet er avgjørende for å fremme utviklingen til barn og unge. Intervjupersonene i denne studien forteller også at et godt samarbeid i arbeidet med å få elever med høyt skolefravær tilbake til skolen er viktig. Dette kapitlet skal derfor ta for seg samarbeidet mellom skolen og hjemmet og hvilke ulike roller de har i samarbeidet.

5.3.1 Skole-hjem samarbeidet

Det teoretiske rammeverket har vist at både foreldre og lærere er viktige for barns liv og utvikling fordi de har god erfaring og kunnskap om barnet, men Bø (1995) hevder at begge bare har det delvis dersom de ikke snakker sammen. De to systemene rundt barnet er derfor avhengige av hverandres kunnskap for å få en mer helhetlig forståelse av barnet. Bronfenbrenner (1979) understreker derfor verdien av relasjonene mellom de ulike mikrosystemene rundt barnet. Ettersom at forholdet mellom foreldre og skole vil ha en indirekte innvirkning på barnets fremtidige skolegang og utvikling, fremhever Bronfenbrenner (1979) betydningen av et tett og godt samarbeid mellom skolen og hjemmet. Hans forskning indikerer videre at samarbeidet blant annet kan bidra til at de får en dypere forståelse for hvis barnet eksempelvis endrer atferd på skole. Tolkningen av Bronfenbrenners systemteoretiske perspektiv kan forklare at atferdsendringer på skolen kan ses sammenheng med noe som skjer på hjemmebane, eller motsatt.

Et skole-hjem samarbeid oppleves som viktig også for både foreldrene og lærerne i denne studien for å lykkes med å hjelpe den enkelte elev. Foreldrene i denne studien forteller at det er en hard kamp å stå i helt alene når barnet deres ikke klarer å gå på skolen, og lærerne i studien på sin side forteller at de får god nytte av å snakke med foreldrene for å hjelpe elevene. Ifølge de to lærerne som jeg har intervjuet er samarbeidet med hjemmet det mest sentrale i arbeidet med skolevegring, for å både for å avdekke hva som kan være årsakene, men også for å finne ut hvordan de skal hjelpe eleven på best mulig måte. Dette er også noe Kunnskapsdepartementet (2017) argumenterer for, hvor foreldrenes innflytelse på skolehverdagen også vi kunne bidra positivt til lærerens arbeid med lærings- og klassemiljøet, som funnene i denne studien viser at igjen har positiv effekt for elever med skolevegring.

«Ja det tror absolutt at samarbeidet er viktig, jeg tror at de sitter med cluet».
(Kristin).

Læreren Kristin forteller i sitatet over at hun tror at det er foreldrene som har mest informasjon om barnet sitt, og at det derfor er de som på best mulig måte kan avdekke hva som er utfordringene hos barnet. Videre fremlegger Havik (2018) at lærere også har et ansvar for å gi nødvendig informasjon om den enkelte elev og hva skolen har mulighet til å tilby eleven og foreldrene når eleven har utviklet skolevegring. Når både foreldre og lærere kommuniserer informasjonen om barnet godt i samarbeidet, har de trolig gode forutsetninger for å finne både årsaker og løsninger. Mødrene i denne studien forteller derimot at de har opplevd å få for lite informasjon fra skolen, som for eksempelvis de to mobbesakene som diskuteres i kapittel 5.2.4. Også foreldrene i undersøkelsen til Amundsen og Møller (2020a, 2020b) forteller at de ikke har fått god nok informasjon i skolevegringssaker og at de opplever at samarbeidet mellom skolen og hjem ikke blir ivare tatt godt nok fra skolen sin side. Dette funnet kan indikere at skolen igjen har for lite kunnskap om hva som forventes av skolen i skolevegringssaker, og i disse tilfellene mer spesifikt rettet opp mot samarbeidet. Det kan derfor virke som at det er et behov for gjennomgang av rutiner i skolen knyttet til oppfølging av elever som strever med skolevegring, og samarbeidet med foreldrene i slike saker.

I tillegg til å gi nødvendig informasjon om barnet, fremheves det i overordnet del av læreplanverket at det er skolen og lærerne som har ansvar for å ta kontakt med foreldrene. Selv om det hovedsakelig er lærerne sitt ansvar å ta kontakt med foreldrene i slike tilfeller, forteller læreren Kristin i sitatet under at hun har erfaring med at både hun og foreldrene har tatt kontakt først:

«Man snakker sammen når man merker at det begynner å bli et høyt skolefravær og prøver å finne ut hvorfor det er det. [...] når elevene begynner å få et visst antall dager, så tar det ikke så lang tid før vi tar en samtale, eller før foreldrene tar en samtale med meg.» (Kristin).

I henhold til Opplæringsloven § 5-1 (1998), er også skolen pliktig til å kontakte PP-tjenesten slik at de kan ta en vurdering om eleven har rett til videre tilrettelegging eller spesialundervisning. Statped (2021) vektlegger at for å hjelpe elever med alvorlig skolefravær bør det etableres et lag rundt eleven som skal samarbeide, hvor PP bør være en aktør dersom de er innblandet. Moren Tina har erfaring med at det var hun som måtte ta kontakt med skolen og PPT når de var bekymret for skolefraværet og atferden til sønnen:

«Og veldig lite kontakt med skolen, hvis det var kontakt med skolen så var det jeg som tok kontakt. Det var jeg som tok kontakt med PPT.» (Tina).

Hvorfor læreren Kristin og moren Tina i denne studien opplever det slik, når det egentlig er skolen sitt ansvar kan det nok være flere grunner til. For det første står foreldre nærmere sitt barn enn læreren, og det kan dermed være lettere for foreldrene å legge merke til atferdsendringer hos sitt barn. På den andre siden har det kommet frem i denne studien at enkelte skolevegrere kan være veldig skoleflinke og rolige på skolen, som kan gjøre at det er vanskeligere for lærerne å legge merke til tegnene. Når en elev har mye fravær på skolen, er det gjerne foreldrene som er hjemme med dem og er de som har kontakt med barnet når barnet ikke er på skolen. Da kan foreldrene i skolevegringssaker få et større innblikk i hva fraværet kan komme av tidligere enn skolen. I slike tilfeller vil det ikke være rart om foreldrene er de som tar kontakt først. Læreren Kristin uttrykker i sitatet over at hun synes at det er dumt at foreldrene tar kontakt selv om det er skolen sitt, hun synes derimot at det er positivt at foreldrene bryr seg. Så lenge det blir tatt kontakt når fraværet til den enkelte elev begynner å bli bekymringsfullt, kan det ikke tenkes at det spiller en stor rolle for hvem som tar kontakt. Det som blir viktig, er hvordan dette samarbeidet fortsetter etter at det har blitt tatt kontakt om bekymringsfullt skolefravær.

«Vi må kanskje alle snu på noen steiner og tenke litt annerledes enn hva vi har gjort tidligere for å klare å hjelpe sønnen min. Jeg kan oppleves som vanskelig, men jeg blir ikke møtt med noen forståelse selv om jeg legger meg langflat, det er jeg som er vanskelig bare sier de. Men hvis det er jeg som er vanskelig og jeg som er problemet, hvorfor er sønnen min hjemme hos meg 100% av tiden?». (Tina).

Moren Tina beskriver at samarbeidet mellom henne og skolen er vanskelig. Hun forteller at hun føler at skolen ikke viser noen forståelser, selv om sønnen selv også har forklart at det er ting på skolen som har vært vanskelig. Tina forteller i intervjuet at sønnen har opplevd ting på hjemmebane som kan være vanskelig, men mener at dette ikke er grunnlag nok til at skolen bare skal være vanskelige i samarbeidet. Lærerne i denne studien forteller at de kan oppleve samarbeid i skolevegringssaker som litt utfordrende fordi der er et såpass sårt tema hvor årsakene kan være hjemmet, men at de likevel har erfaring med gode samarbeid som har bidratt til å hjelpe elevene med skolevegring.

Det vanskelige samarbeidet som Tina beskriver kan ha betydning for videre hvordan hun opplever skolen, noe som forskningen til Thambirajah et al., (2008) og synspunktene til Bronfenbrenner (1979) viser at videre kan påvirke eleven. Thambirajah et al., (2008) vektlegger nemlig at skolens holdninger til skolen kan påvirke elevenes engasjement og innsats i skolen. Det indikerer på at et godt samarbeid kan påvirke foreldrene og elevenes opplevelse av skolen i positiv grad, som også Kunnskapsdepartementet (2017) vektlegger. Et godt samarbeid er derfor ønskelig i skolevegringssaker og generelt for å hjelpe elevene.

Videre viser Kunnskapsdepartementet (2017) og Epstein (1985) at et godt samarbeid som påvirker foreldrenes holdninger kan bidra til at eleven opplever mindre forskjeller mellom skolen og hjemmet. Når Tina ikke opplever et godt samarbeid med skolen kan det dermed påvirke hennes og sønnens videre holdninger til skolen. Funnene indikerer at et godt samarbeid kan hjelpe elever med skolevegring. På den andre siden viser funnene fra foreldrene at samarbeidet mellom skole og hjem ikke blir ivaretatt godt nok, som også funnene fra undersøkelsen til Amundsen og Møller (2020b) viser.

5.3.2 Ulike roller i samarbeidet

Ansvar for at barn i Norge skal følge skoleplikten i henhold til Opplæringsloven §2-1 (1998) ligger ifølge Bredesen og Kvilhaug (2021) hos foreldrene. Begge mødrene i denne intervjuundersøkelsen forteller at dette ansvaret har vært spesielt utfordrende etter at begge sine barn hadde utviklet ufrivillig skolefravær fordi barnet var preget av en så sterk motvilje til å gjennomføre det.

«Hun var så redd, hun klarte ikke å gå over dørstokken». (Amanda).

«Når jeg møter han på morgenen og spør om vi skal prøve på skolen, og de er blankt avslag, så har jeg rett og slett over tid bare gitt opp å prøve. Og det har statsbyrået sagt også, at du bare må slutte å presse». (Tina).

Amanda forteller at hennes datter var så redd at hun rett og slett ikke klarte å komme seg over dørstokken når hun visste at hun skulle på skolen. Videre forteller Amanda at det å skulle presse henne kunne gjøre vondt verre. Dette er også noe moren Tina kjenner seg igjen i. Tina forteller at hun har fulgt rådet fra statsbyrået om å slutte å presse sønnen hennes på skolen. Hun påpeker at sønnen har hatt veldig mye fravær og at hun også har mistet motivasjonen til å få sønnen på skolen når hun ikke får hjelp fra skolen. Skolevegringsteamet PPT (2009) forteller at skolen og eventuelle andre involverte instanser kan hjelpe foreldrene i å lykkes med å få barnet til å dra på skolen dersom de gir viktig informasjon om aktuelle tiltak i hjemmet. Denne studien har vist at skolevegring er et svært komplekst fenomen, hvor årsakene er sammensatte. Det trenger derfor ikke bare å være tiltak hjemme som er aktuelle for å hjelpe foreldrene med å motivere barnet til å gå på skolen.

«Det er en rolletydighet i det også. Vi som skole kan ikke ta ansvar for det som er hjemmet sitt ansvar, på samme måte som vi kan ikke forvente at foreldrene tar ansvar for det som er våres ansvar». (Tor).

«Foreldrene har hovedansvaret for ungene sin utdanning og oppdragelse kan du si [...]. Det er annerledes hvis vi ikke prøver og lesser det kun over til foreldrene, på skolen har de tilbudet og vi gjør de tingene her på skolen, men ungen klarer ikke å benytte seg av det» (Kristin).

Lærerne Tor og Kristin forteller at lærerrollen og foreldrerollen er to forskjellige roller som begge er viktige for eleven. Tor forteller at skolen kan ikke ta ansvaret for det som er hjemmet sitt ansvar, og foreldrene kan heller ikke ta ansvar for det som er skolen sitt ansvar. Kristin er også enig i dette og forteller at det er foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen, og dette er også noe som også kan bekreftes av Grøholt et al., (2015). Videre forteller Kristin at når eleven ikke klarer å benytte seg av tilbudet som skoler gir, så blir det vanskelig for læreren å skulle hjelpe. I tillegg til at skolen kan hjelpe foreldrene med å iverksette tiltak i hjemmet, påpeker Havik (2018) at det også er en essensiell faktor at barnet trives på skolen for å i det hele tatt skulle ha et ønske om å dra dit. Viktige faktorer som bør ligge til grunn er ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) at skolen skal være en arena for læring, utvikling og trivsel for elevene. Lærerne Tor og Kristin forteller gjennom intervjuene at dette er ting de alltid jobber med i skolen.

«Jeg visste ikke hva PPT var, jeg visste ikke hva spesialundervisning var, jeg visste ikke hva opplæringsloven sa, jeg visste ikke hvilke rettigheter jeg hadde, jeg visste ingenting, så jeg måtte lære meg alt. Jeg måtte lære meg å bli lærer, hva innebærer det å være lærer». (Amanda).

I forhold til rolletydeligheten som lærerne Kristin og Tor beskriver i sine intervjuer, har moren Amanda på sin side opplevd at hun har tatt skolen sine roller for å hjelpe datteren. Når Amanda ikke opplevde å få tilstrekkelig hjelp fra skolen tok hun saken i egne hender og brukte masse tid og energi på å lese seg opp på temaet skolevegring og ufrivillig skolefravær. Den kunnskapen hun fikk gjennom å lese, fortalte hun at hun delte videre ved å undervise kontaktlærere, miljøterapeuter, helsesykepleier og rektor. Amanda stilte rett og slett krav til skolen som mor på datterens rett til å få undervisning og utdanning, fordi hun ikke klarte å komme seg over dørstokken hjemme om det ikke skjedde en forandring. Dette er ansvar og roller som skolen skal ta, og ikke noe som Amanda har ansvar for eller som hun egentlig skulle ha behov for å gjøre dersom skolen tok mer ansvar selv.

«Og da kan ikke vi som skole gjøre så mye når de ikke klarer å komme hit. Kommer de seg hit skal vi alltid klare å få de inn, hvertfall når de har lyst». (Tor).

På den andre siden forteller læreren Tor at det er vanskelig for skolen å gjøre noe når barnet er hjemme. Tor forteller at de kan selvfølgelig sende foreldrene opplegget for hva de gjør på skolen, slik at foreldrene kanskje kan få gjort noe skolearbeid sammen med eleven hjemme, samt å holde kontakten med barnet og foreldrene. Når eleven er på skolen forteller Tor at de alltid har et ønske om å tilpasse og tilrettelegge for den enkelte elev,

men at dette er vanskelig når eleven ikke er på skolen som flere skolevegrere ikke er. Dette viser også hvor kompleks skolevegringssaker kan være, når Tor forteller at skolen ikke kan gjøre så mye når barnet er hjemme.

Disse eksemplene fra studien viser igjen at lærere og foreldre har ulike roller i barnets liv. Når en elev med skolevegring ikke kommer på skolen kan det virke som at det er en vanskelig rolle å både være forelder og lærer. Foreldrene i denne studien har uttrykt at de gjerne ønsker mer hjelp fra lærerne, men lærerne i studien forteller fra sine opplevelser og erfaringer at det er vanskelig for de å gjøre noe når barnet ikke er på skolen. Selv om både lærerne og foreldrene i denne studien viser en frustrasjon rundt slike situasjoner som beskrevet i dette kapitlet, betyr det likevel ikke nødvendigvis at noen gjør noe feil, de bare gjør det som er forventet av sin rolle i saken.

5.3.3 Konsekvensene av skolens varsling til barnevernet

«Hvis foreldrene tenker at det er skolen, men skolen ser at det er hjemmet må det noen modige til for å si ifra. [...] ja det er skummelt, men skummelt å la være også». (Tor).

Lærerne i denne intervjuundersøkelsen legger vekt på at det som kan være utfordrende og vanskelig for de i skole-hjem samarbeidet i skolefraværssaker, er hvordan de skal gå frem med at de tenker at det kan være årsaker i hjemmet som kan være grunnen til at barnet deres har utviklet høyt skolefravær. Sitatet fra læreren Tor peker på viktigheten av å kommunisere mellom skolen og hjemmet når det kommer til barns utfordringer knyttet til skolevegring. Dersom skolen har undersøkt eventuelle problemer og utfordringer i skolen, og gjennom grundige undersøkelser konkluderer med at det heller kan være utfordringer i hjemmet som er årsak, er det ifølge Tor nødvendig med en lærer som tør å si ifra når de ser at situasjonen ikke er slik den burde være.

Andersen (2021) sin forskning viser at det er flere foreldre til barn med skolevegring som opplever at de blir meldt til barnevernet av skolen fordi skolen mener at utfordringene og problemet ligger i hjemmet. Lærere i undersøkelsen til Amundsen et al., (2020) legger frem at det er skolens plikt å melde til barnevernet dersom barnet har høyt fravær fra skolen slik som en ser i mange skolevegringssaker. Dette mener de at skolen skal gjøre uavhengig om de tenker at barnet er utsatt for omsorgssvikt eller ikke. Videre påpeker lærerne fra den samme undersøkelsen at de opplever at samarbeidet med foreldrene blir vanskeligere dersom de har sendt inn bekymringsmeldinger. Foreldrene i undersøkelsen til Amundsen et al., (2020) mener at dette kan være med på å bryte tilliten mellom skolen og hjemmet.

«Også endte det med at de istedet har gjort noe i forhold til fravær så ble jeg meldt til barnevernet. [...] Så han var livredd for at barnevernet kommer og henter han» (Tina).

Tina sin opplevelse av å bli meldt til barnevernet fordi hennes sønn har bekymringsfullt skolefravær gir et innblikk i konsekvensene det kan ha for både barnet og familien. I denne situasjonen førte det til økt frykt og mistillit for både Tina og sønnen, som Amundsen et al., (2020) viser at kan være en påvirkende faktor til at skole-hjem samarbeidet oppleves dårligere. Epstein (1985) sin forskning på skole-hjem samarbeid viser at et godt samarbeid gir foreldrene en bedre forståelse for skolen og kan påvirke elevenes trivsel i positiv grad. For foreldrene kan det oppleves som et tillitsbrudd at lærerne melder til barnevernet, men det trenger absolutt ikke å være feil av læreren, men tvert imot riktig i henhold til opplæringsloven når et barn har mye skolefravær (Amundsen et al., 2020). Opplæringsloven § 9A (1998) sier at det er skolens ansvar å legge til rette for et godt og trygt læringsmiljø som kan være med på å hjelpe foreldrene til å motivere barnet til å gå på skolen, men det er ifølge Opplæringsloven §2-1 (1998) og Grøholt et al., (2015) er det foreldrene sitt hovedansvar for oppdragelsen og for å få eleven på skolen. Når en elev ikke er på skolen kan en derfor si at Opplæringsloven §2-1 (1998) brytes av foreldrene. I slike situasjoner har dermed ikke lærere kontroll på hva barnet gjør og heller ikke noe direkte ansvar for oppdragelsen. Som lærerne Tor presiserte i sitatet over kan det derfor oppleves som skumlere å ikke si ifra når barnet ikke er på skolen, fordi de til syvende og sist ikke vet noe om situasjonen annet enn hva foreldrene selv kan fortelle de. Førrige kapittel viste at lærere og foreldre har to forskjellige roller i barnets liv. Foreldre kan opplevde det som et tillitsbrudd når skolen melder til barnevernet, og skolen har en plikt til å melde. Dette viser hvor komplekst og vanskelig begge disse rollene er, og hvorfor skole-hjem samarbeidet i mange tilfeller kan være vanskelig i skolevegringssituasjonen.

«Når det handler om vegring, kan man ikke ringe i den bjella med en gang. Det er en utvikling som går over tid, at det å ha gode relasjoner til de elevene du jobber og de foreldrene må ligge i bunn». (Tor).

Sitatet fra Tor, samt forskningen til Amundsen et al., (2020) og Andersen (2021) peker på at for å håndtere skolevegring på best mulig måte er det essensielt med en åpen og god kommunikasjon mellom skolen og hjemmet. Læreren Tor forteller at gode relasjoner til foreldrene må ligge i bunn, og det blir da lettere å samarbeide dersom eventuelle utfordringer hos eleven skal oppstå. I saker hvor lærere opplever å ha elever med høyt skolefravær har de en meldeplikt til barnevernet. Likevel vil det å se situasjonen som en helhet, og finne løsninger som fungerer både for skole og hjem være med på å skape tillit mellom systemene rundt barnet. Det kan virke som at det er kommunikasjonene som svikter når lærerne melder foreldrene til barnevernet. Barnevernet kan først og fremst

oppleves som noe skummelt, som for eksempel sønnen til Tina som ble livredd for at de skulle komme å ta han. Skolen trenger ikke nødvendigvis å blande inn barnevernet bare ved mistanke om omsorgssvikt, men skolen kan gjøre det når barnet er mye borte fra skolen fordi de har ikke noe kontroll over barnet da. Lærere er heller ikke utdannet til å ta hånd om alvorlige diagnoser eller situasjoner som medfører langvarig skolevegring, og det er nødvendig å blande inn andre instanser som har mer kompetanse.

Det kan virke som at det er nødvendig med mer kompetanse knyttet til kommunikasjonen mellom skole og hjem i skolevegringssaker, spesielt når barnevernet blir innblandet. For eksempel en spesialpedagog kan ha noe mer kompetanse og kan se kompleksiteten på en annen måte. Kan det derfor være hensiktsmessig for en spesialpedagog eller noe lignende i skolen for å ta en rolle i kommunikasjon og samarbeidet. Noen som er utenifra, kan nok bidra til å være med på å skape tryggere og mer støttende relasjoner og samarbeid for lærere og foreldre. Dette kan være ved at en spesialpedagog kan fungere som et mellomledd mellom skolen og hjemmet, og sørge for at alle parter får mulighet til å uttrykke sine meninger og bekymringer. Videre kan spesialpedagogen sørge for at informasjonen formidles på en tydelig måte slik at begge parter forstår og blir forstått. Spesialpedagogen kan også gi støtte og veiledning til både skolen og foreldrene i skolevegringssituasjonen, fordi spesialpedagogen kan sitte med mer kompetanse om dette.

6.0 SAMMENFATTENDE DRØFTING AV FUNN OG AVSLUTNING

Formålet med denne studien har vært å undersøke to lærere og to foreldres forståelser på skolevegringsfenomenet, samt hvilke erfaringer og opplevelser de har knyttet til tiltak og skole-hjem samarbeidet. Dette kapittelet skal kort oppsummere funnene fra denne studien i lys av problemstillingen, presentere muligheter og begrensninger for studien, samt pedagogiske implikasjoner og forslag til videre forskning.

6.1 Overordnet diskusjon av mine funn

I dette kapittelet oppsummeres forskningens resultater, samtidig som jeg skal prøve å besvare problemstillingen:

«Hvilken forståelse har lærere og foreldre for begrepet skolevegring og hvordan opplever de betydningen av skole-hjem samarbeidet for å støtte elever med skolevegring?»

I tråd med den overordnede problemstillingen har det vært sentralt i denne studien å fremme lærere og foreldres forståelser, erfaringer og opplevelser. Mine funn fra intervjuene viser først og fremst at lærerne fra studien bruker begrepet *skolevegring* og at foreldrene bruker begrepet *ufrivillig skolefravær*. Mødrene Tina og Amanda opplever begrepet skolevegring som stigmatiserende som impliserer at det er noe galt med barnet. De mener at begrepet ufrivillig skolefravær er mer nøytralt som ikke legger skylden på barnet eller foreldrene. Lærerne og foreldrene sine ulike begrepsbruk kan gjenspeile de ulike rollene og perspektivene de har til fraværtsfenomenet. Læreren har en profesjonell tilnærming og siden norske forskere som Ingul og Havik bruker begrepet skolevegring, kan det derfor kanskje virke naturlig for lærere å bruke dette. Foreldrene på sin side har en mer emosjonell tilnærming siden det er snakk om deres barn, og foretrekker kanskje derfor et mer nøytralt begrep. Forskjellig begrepsbruk kan føre til kommunikasjonsutfordringer mellom lærere og foreldre, og det er derfor viktig at begge parter er bevisst på hvordan de ordlegger seg i samarbeidet. Selv om lærerne og foreldre i denne studien bruker forskjellige begreper, er de likevel mye enig i definisjonene som også samsvarer med de teoretiske definisjonene. Alle viser en forståelse for at årsakene for utviklingen kan være flere og at det gjerne er tilkoblet noe psykisk hos eleven.

Denne masterstudien viser videre samsvar med tidligere forskning om at det er manglende statistikk på hvor mange elever som har skolevegring, og stiller spørsmålsteget ved hvorvidt det er en økende trend eller ikke, som blant annet Bjøranger (2022) hevder. Lærer-informantene påpeker at ikke alle tilfellene ved skolevegring trenger å være like omfattende eller langvarig og at dette avhenger gjerne av hvor alvorlige årsakene til vegringen er. Dette kan være mye av grunnen til at det er så vanskelig å få en sikker statistikk over hvor mange elever som viser tegn til skolevegring, fordi begrepet er så omfattende og at det kan derfor være vanskelig å fange opp alle tilfellene. Denne studien har likevel vist at det er en utfordring i dagens skoler blant annet fordi fenomenet er såpass komplekst og at skolen har for lite kompetanse om temaet. Studien hevder at råd og kompetanse fra eksempelvis PPT og en spesialpedagog kan hjelpe læreren med å forstå fenomenet på en bedre måte, samt hjelpe de med å iverksette gode tiltak som kan fungere for den enkelte eleven.

Studien viser også at årsakene til skolevegring må ses på i sammenheng med systemene rundt barnet som vektlegges i Bronfenbrenners (1979) sitt systemteoretiske perspektiv. Det er fordi funnene i denne studien viser at årsakene både kan være komplekse og sammenfattende, noe som samsvarer med tidligere teoretiske perspektiver. Mobbing, hendelser i hjemmet, uforutsigbarhet i skolen, sårbare barn og relasjoner er årsakene som nevnes. Lærerne og foreldrene i studien er enige i at en må ta utgangspunkt i årsakene og vurdere hva som er elevens behov i tiltakene. Det fremmes av både lærerinformantene og foreldreinformantene at det er en fordel at tiltakene som iverksettes både hjemme og i skolen må gi eleven følelse av mestring og kontroll, støtte og forutsigbarhet. De er også enige i at det å presse disse elevene ikke vil gagne de, og at en må være obs på at tiltakene ikke skal være stigmatiserende.

Det kommer frem at samarbeid er viktig for å hjelpe elevene tilbake til skolen fordi det kan gi grunnlag til å lettere finne årsaker og tiltak som kan få de tilbake til skolen. Det kan dog se ut til at samarbeidet i skolevegringssaker til tider kan være like komplekst og vanskelig som fenomenet i seg selv. Foreldre og lærere spiller viktige roller på hver sin måte for elever med skolevegring. Lærerne Tor og Kristin forteller at så lenge foreldrene ikke følger Opplæringsloven §2-1 (1998) om at foreldrene har ansvar for å få barnet på skolen, så kan ikke lærerne gjøre noe. Moren Tina uttrykker på sin side en frustrasjon mot at skolen melder hjemmet til barnevernet i slike saker. Forskingen til Amundsen et al., (2020) viser at skolen har en plikt til å melde til barnevernet når barnet ikke er på skolen, uavhengig om de tenker at det er en omsorgssvikt eller ikke. Denne studien har vist flere eksempler på hvor forskjellige roller lærere og foreldre har i barnets liv, hvor lærerne ikke skal ta over foreldrenes roller, og foreldrene ikke skal ta over lærernes roller. Dette viser igjen

tydelige eksempel på hvor komplekst skolevegringsproblematikken faktisk er og kan være et svar på hvorfor flere opplever samarbeidet som vanskelig. For å sikre et bedre samarbeid tyder det her igjen på at det er nødvendig med mer kompetanse om fenomenet, og i samarbeidet er det spesifikt knyttet til kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet. Denne studien foreslår at en spesialpedagog som har annen og mer spesifikke kunnskaper enn læreren, kan hjelpe disse systemene rundt eleven i samarbeidet. Både denne studien og tidligere forskning viser at lærere opplever skolevegringssituasjonen som svært vanskelig å stå i alene, så det er mange fordeler ved å inkludere spesialpedagogen.

Årsaken til at lærerne og foreldrene i akkurat denne intervjuundersøkelsen har så forskjellige oppfatning om skole-hjem samarbeidet kan være flere. For det første er det viktig å igjen presisere at lærerne og foreldrene som jeg har intervjuet ikke har noe med hverandre å gjøre, da det omhandler flere forskjellige skoler. Selv om foreldrene ikke snakker om sine opplevelser med de lærerne som er intervjuet i denne undersøkelsen, og lærerne heller ikke snakker om akkurat disse foreldrene, er det interessant å se hvor ulike oppfatninger og opplevelser de har om samarbeidet i skolevegringssakene. Undersøkelser fra tidligere viser også at det er flere tilfeller hvor det er konflikter mellom skolen og hjemmet i skolevegringssaker. Uenigheten som kommer frem i denne forskningen er derfor ikke veldig overraskende.

6.2 Studiens muligheter og begrensninger

Gjennom forskningsprosessen har jeg foretatt en rekke valg som har hatt betydning for mine funn og konklusjoner. Det er viktig å påpeke at måten jeg har gjennomført dette forskningsprosjektet på ikke er den eneste måten som er mulig, og det er på ingen måte en selvfølge at de valgene og tolkningene som jeg har gjort er de beste. En del av begrensningene jeg har gjort, har vært på bakgrunn av masteroppgavens begrensede omfang og tidsbruk. Resultatene i denne studien viser ikke nødvendigvis foreldrenes og lærernes praksis, men deres opplevelse av praksis, da de i retroperspektiv fortalte hvordan de har gjort ting for å hjelpe eleven(e).

Denne studien tar for seg et stort og komplekst fenomen, hvor jeg har sett på fenomenet fra både lærerperspektivet og foreldreperspektivet. Det har begrenset meg til hvor mye jeg har kunnet gå i dybden på de ulike perspektivene. Jeg vil likevel anse det som en styrke å undersøke skolevegringsfenomenet fra to forskjellige sider fordi det har bidratt til å gi en rikere analyse. Funnene mine har indikert i at det kan finnes ulike forståelser rundt begrepet, at det eksisterer uenigheter i samarbeid og hvordan utfordringene bør løses og at situasjonen generelt er veldig kompleks på bakgrunn av at lærere og foreldre har såpass forskjellige roller i barnets liv. Det har vært essensielt å høre begge sider av saken for å

prøve å få en bredere forståelse i denne kompleksiteten. Likevel synes jeg at det har bydd på noen utfordringer for meg som forsker å forholde meg til datamaterialet når det har bestått av uenigheter og konflikter, samt at det er et såpass sårt tema som jeg skal fremme fra begge sider. Min rolle som forsker har vært å etablere tillit og nøytralitet til både lærerne og foreldrene i presentasjonen av mine funn. Videre var det viktig at mine tolkninger var så nøytrale og objektive som mulig.

For denne studien synes jeg at det var en ulempe at jeg kun fikk tak i to lærere fra samme skole. Siden de jobber på samme skole vil de ha samme prosedyrer for skolevegring, samtidig som at de har en ledelse med samme forståelse rundt begrepet og dermed være formet fra samme ledelse. Dersom jeg hadde snakket med to lærere på forskjellige skoler kunne jeg fått andre perspektiver fra lærerne. På den andre siden er disse to lærerne to forskjellige individer, hvor de deler sine subjektive erfaringer, forståelser og tolkninger.

Som nevnt tidligere i kapittel 4.2.4 har studien også et begrenset antall intervjupersoner. Hvis jeg hadde intervjuet flere lærere og flere foreldre hadde det gitt større muligheter for at funnene kunne blitt ansett som generaliserbare. Her igjen har masterstudiets omfang og tidsbruk påvirket både hvor stort og bredt utvalg jeg kunne ta for meg, og jeg er fornøyd med å ha fått to lærere og to foreldre. Intervjuene som jeg gjennomførte med det utvalget jeg hadde, har derimot mange styrker. Dybdeintervjuene ga meg muligheten til å få et innblikk i skolevegringsproblematikken i dybden, og få mer detaljert informasjon om lærerne og foreldrene sine subjektive erfaringer og opplevelser, istedet for å bare ta for seg det mer generelle som en eksempelvis kunne fått ved å gjennomføre spørreundersøkelser med et større utvalg. Det har gitt studien en verdifull innsikt i kompleksiteten knyttet til skolevegring og ufrivillig skolefravær, og har bidratt til en grundigere analyse. På den andre siden vil intervjupersonenes subjektive opplevelser være preget av følelsesmessige involveringer, ettersom både lærere og foreldre direkte er involverte i skolevegringsproblematikken.

Det er viktig å poengtere at faktorene som jeg har nevnt ovenfor, har betydning for generaliseringen av studien. Resultatene må derfor tolkes med forsiktighet. Siden denne forskningen har tatt for seg fire personers opplevelser og erfaringer rundt skolevegring, kan forskningsfunnene dermed ikke være spesifikke for alle. Likevel støtter funnene opp med tidligere forskning, og en kan derfor si at den er relevant for flere enn kun intervjupersonene. Til tross for at den ikke kan generaliseres til flere enn spesifikke mennesker i et bestemt miljø, kan denne studien bidra til å øke bevisstheten rundt skolevegringsproblematikken. Forhåpentligvis kan den gi nyttig informasjon videre til

andre lærere, foreldre og spesialpedagoger som opplever lignende situasjoner som intervjupersonene i denne studien.

6.3 Pedagogiske implikasjoner og videre forskning

Lærere og foreldre sine forståelser og deres håndtering knyttet til skolevegring og ufrivillig skolefravær er et svært dagsaktuelt tema. Funnene fra denne studien kan bidra til å rette søkelys mot de kunnskapshullene som eksisterer i skolen, i hjemmet og i samfunnet. Studien har vist at det per dags dato kan tyde på at det er for lite kunnskap og kompetanse om skolevegringsfenomenet i skolen, og studien kan derfor være med på å tydeliggjøre behovet for å øke kunnskapen og å ta i bruk mer spesialpedagogisk kompetanse.

Denne masterstudien viser samsvar med tidligere forskning om at det er manglende statistikk på hvor mange elever som har skolevegring, og stiller spørsmålsteget ved hvorvidt det er en økende trend eller ikke som blant annet Bjøranger (2022) hevder. Som en fortsettelse av denne studien hadde det derfor vært svært interessant å gjennomføre en studie for å finne ut om denne myten egentlig stemmer. En longitudinell studie foregår over tid (Ringdal, 2018), og hadde passet for å undersøke om skolevegring er en økende trend blant elever, og å identifisere eventuelle endringer ved skolevegring.

Videre har denne studien kun tatt for seg to systemer rundt barnet; skolen og hjemmet. Det hadde vært interessant og undersøkt mer rundt Bronfenbrenners (1979) systematiske perspektiver som for eksempel PPT, barnevernet, spesialpedagogen, skolesystemet, eller eleven selv. Resultatene fra denne studien viser at skole-hjem samarbeidet blir problematisk når barnevernet blir innblandet, selv om det er en plikt som skolen må følge. Det hadde vært interessant å høre barnevernet sin egen stemme i henhold til dette funnet ved å gjennomføre en casestudie, hvor en kan observere, intervju eller gjennomføre spørreundersøkelser rundt temaet. Videre hadde det vært interessant og inkludert spesialpedagogens rolle i slike situasjoner for å se hvordan spesialpedagogen eksempelvis kan hjelpe lærere og foreldre i kommunikasjonene i samarbeidet som denne studien foreslår.

Denne studien viser at det er forskjeller mellom foreldrene og lærernes forståelser rundt skolevegringsfenomenet og hvordan de opplever skole-hjem samarbeidet i slike saker. Det er behov for mer forskning i et større utvalg for å mer sikkert kunne si noe om funnene er relevante for andre. Funnene i denne studien samsvarer også i stor grad med tidligere forskning og teori, som kan tyde på at det er relevant for flere enn bare intervjupersonene. En økt forståelse for hvordan skolevegringsproblematikken oppleves for lærere og foreldre

som står i det, vil uansett være med på å bidra til at andre kan få en kompetanseheving for å bli bedre rustet til å møte disse barna.

LITTERATUR

- Alver, V. (2022, 8. desember). *Lærerrommet: Skolevegning, hvorfor økning?*
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2022/larerrommet-skolevegning-hvorfor-okning/>
- Amundsen, M-L. (2017). *Når skolen blir motstander*. Hentet 1.mai fra
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/nar-skolen-blir-motstander/>
- Amundsen, M-L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G. & Rosenberg, C. (2020, 1.april). *Skolens møte med elever som strever med skolevegning*. Hentet 25.april fra <https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegning/19.142>
- Amundsen, M-L. & Møller, G. (2020a). *Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegning*. Hentet 18.april fra
<https://utdanningsforskning.no/artikler/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegning/>
- Amundsen, M-L- & Holtan Møller (2020b). *Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegning møtet med skole og hjelpeapparatet?* Hentet 18.april fra
<https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegning-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/19.164>
- Amundsen, M.-L. & Lerstang, C. I. (2021). Fritak for opplæringsplikt blir fritak for ansvar. *Bedre skole*, 2-2021, 16-21.
- Andersen, B. (2021, 7. februar). *Foreldre til barn med skolevegning blir ofte meldt til barnevernet*. NRK. <https://www.nrk.no/nordland/xl/sara-ville-ikke-ga-pa-skolen-foreldre-til-barn-med-skolevegning-blir-ofte-meldt-til-barnevernet-1.15159949>
- Berg, I. (2002) School avoidance, school phobia, and truancy. I M. Lewis (Red.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (s.1260-1266). Lippincott Williams & Wilkins.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research: QR*,15(2), 219-234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bjøranger, A. D. (2022, 12. september). *Slår alarm om ufrivillig skolefravær: - Sakene blir flere og barna blir yngre*. NRK. <https://www.nrk.no/sorlandet/slar-alarm-om-ufrivillig-skolefravaer--sakene-blir-flere-og-barna-blir-yngre-1.16090430>
- Bjørne-Fagerli, I., Couling-Aas, S. K. & Gjeruldsen, J. K. (2022) *Årsaken til ufrivillig skolefravær ligger hos skolen*. Hentet 1.mai fra
<https://www.utdanningsnytt.no/fravaer-skole-skolevegning/arsaken-til-ufrivillig-skolefravaer-ligger-hos-skolen/328192>
- Bredesen, A.M. & Kvilhaug, G. (2021). *Tilbake på skolen*. Statped.
<https://www.statped.no/contentassets/4fc9ec4a3a7241918d6f3416419ff72c/tilbake-til-skolen-prosjektrapport-statped.pdf>

- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022a). *Skolevegringsmysteriet: historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022b, 5. mars). *Hvorfor er det å gå på skolen blitt et stort problem for så mange?* Aftenposten.
<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/EagBk2/hvorfor-er-det-aa-gaa-paa-skolen-blitt-et-stort-problem-for-saa-mange>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experience by nature and design*. Harvard University Press.
- Bø, I. (1995). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (2.utg.). Tano AS.
- Bø, I. & Schiefloe, P.M. (2014). *Sosiale landskap og sosial kapital. Innføring i nettverkstenkning*. (4.utg.). Universitetsforlaget
- Egger, H. L., Costello, J. E. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807.
<https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Epstein, J. L. (1985). Home and school connections in schools of the future: Implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education*, 62(2), 18-41.
<https://doi.org/10.1080/01619568509538471>
- Ertesvåg, F. (2023, 17.april). Barn sliter med skolevegring – ingen registrering. VG.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/9zXAoM/barn-sliter-med-skolevegring-ingen-registrering>
- Grøholt, B., Garløv, I., Weidle, B. & Sommerschild, H. (2015). *Lærebok i barnepsykiatri* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2015a). *School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal*. Doktoravhandling. Universitetet i Stavanger.
- Havik, T. (2015b). Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering. Omsetting fra teori til praksis*. Universitetsforlaget.
- Havik (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-105). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademiske.
- Havik, T. (2021, 28.mai). *Når skolefravær blir et problem*. Hentet 2.mai fra
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fravaer-psykisk-helse/nar-skolefravaer-blir-et-problem/286549>

- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian journal of educational research*, 59(3), 316-336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Heyne, D. (2006). School refusal. I J. E. Fisher & W. T. O'Donohue (Red.), *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy* (s. 599-618). Springer.
- Ingul, J. M. (2005). *Skolevegring hos barn og ungdom*. I Barn i Norge.: "Se meg" Årsrapport om barn og unges psykiske helse. (s.27 -39).
- Ingul, J. M. & Havik, T. (2021, 27.juni). *Tidlig intervensjon ved skolevegring*. Bedre skole. Hentet 22. januar fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skole-skolevegring/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/289648>
- Jakobsen, S. E. (2022) Mange skolevegrere har ingen venner og et dårlig forhold til lærerne på skolen. Hentet 2.mai fra <https://forskning.no/adhd-skole-og-utdanning/mange-skolevegrere-har-ingen-venner-og-et-darlig-forhold-til-laererne-pa-skolen/2003000>
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth. A functional approach to assessment and treatment*. American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the Gap Among Professionals Who Address Youths With School Absenteeism: Overview and Suggestions for Consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57-65. <https://doi:10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: an empirical analysis of absenteeism severity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48,53-61. doi: 10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x.
- Kearney, C. A. (2008a). *Helping School Refusing Children and Their Parents – A guide for School-Based Professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: a contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471. doi: [10.1016/j.cpr.2007.07.012](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012).
- Kearney, C. A. (2008c). 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. & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior. Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161.
- Kirsebom, K. (2022, 4.mars). *Uenige om skolevegring; Fagfolk og foreldre angriper hverandre*. Morgenbladet. <https://www.morgenbladet.no/ideer/essay/2022/03/04/uenige-om-skolevegring-fagfolk-og-foreldre-angriper-hverandre/>

- Kleven, T.A. og Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Unipub.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S (2021) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2014). Lærevansker hos barn med alvorlige atferdsvansker. I H. Sigmundsson (Red.), *Læringsvansker* (s. 23–69). Fagbokforlaget.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier, *Nordisk Studies in Education*, 25(1), 16- 35.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen - om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på: tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pd/fs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- NTNU (u.å.) NICE-1. Hentet 25.april fra <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/NICE-1>
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæring (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-3
- Reilstad, K. (2014). Mye unødvendig fravær fra skolen. Hentet 28. januar fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/mye-unodvendigfravaer-fra-skolen/556249>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Rådet for psykisk helse (2018). *Fakta om psykisk helse* [Brosjyre]. https://psykiskhelse.no/wp-content/uploads/skolevegring_net.pdf
- Skolevegringsteamet, PPT (2009). *En praktisk og faglig veiledning* [Brosjyre]. <http://docplayer.me/2901448-Utdanningsetaten-stromsveien-102-pb-6127-etterstad-0602-oslo-tlf-02-180-faks-22-65-79-71-www-ude-oslo-kommune-no-postmottak-ude-oslo-kommune.html>
- Statped (2021, 10. juni). *Nevroutviklingsforstyrrelser. Tiltak for elever med skolefravær*. <https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/tiltak-for-elever-med-skolefravar/>

- 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 kvalitativ metode* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal: A handbook for professionals in education, Health and Social Care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Tjora, Aksel (2021) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal akademisk.
- Ulleberg, I. (2012). *Kommunikasjon og veiledning* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Utdanningsforbundet (2023, 25. januar). *Nøkkeltall for grunnskolen t.o.m. skoleåret 2022/23*. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2023/nokkeltall-for-grunnskolen-t.o.m.-skolearet-202223/>

VEDLEGG

Vedlegg 1 Godkjenningsskriv fra SIKT

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere

Vedlegg 3 Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre

Vedlegg 4 Intervjuguide lærere

Vedlegg 5 Intervjuguide foreldre

VEDLEGG 1 – Godkjenningsskriv fra SIKT

19.05.2023, 08:55

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Masterprosjekt om skolevegring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 943126	Vurderingstype Standard	Dato 16.05.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel

Masterprosjekt om skolevegring

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anne-Lise Sæteren

Student

Eirill S. Valsø

Prosjektperiode

09.01.2023 - 15.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 15.06.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!

VEDLEGG 2 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere

Forespørsel om deltakelse i masteroppgave innenfor forskningsprosjektet «Ufrivillig skolefravær-skolevegring»

Til lærere!

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om «skolevegring» i forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet for dette prosjektet er å gi mer kunnskap om hva som innebærer i skolevegringsbegrepet, og hvordan skolen og hjemmet sammen kan være med på å forebygge og hjelpe disse elevene tilbake til skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får dette skrivet fordi du jobber som lærer og har erfaring med skolevegring. Jeg ønsker å vite mer om hvordan skolen forstår skolevegringsbegrepet, hvordan dere jobber med skolevegring og hvordan dere samarbeider med foreldre.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det innebærer til at du samtykker å dele dine erfaringer om skolevegring i skolen gjennom et intervju med lydopptaker.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU),
 - Prosjektansvarlig: Eirill Valsø
 - eirillsv@gmail.com
 - 97043361
 - Prosjekt veileder: Anne-Lise Sæteren

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anne-Lise Sæteren
(Forsker/veileder)

Eirill S. Valsø

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju om skolevegring
- at Eirill Valsø kan gi opplysninger om meg til prosjektet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 3 – Informasjonsskriv og samtykkeskjema til foreldre

Forespørsel om deltakelse i masteroppgave innenfor forskningsprosjektet «Ufrivillig skolefravær-skolevegring»

Til foreldre!

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om «Ufrivillig skolefravær - skolevegring» i forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet for dette prosjektet er å gi mer kunnskap om hva som innebærer i skolevegringsbegrepet, og hvordan skolen og hjemmet sammen kan være med på å forebygge og hjelpe disse elevene tilbake til skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får dette skrivet fordi du har erfaring med barn som har skolevegring. Jeg ønsker å vite mer om hvordan du forstår skolevegringsbegrepet, og hvordan det oppleves for dere, samt hvordan dere samarbeider med skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det innebærer til at du samtykker å dele dine erfaringer om skolevegring gjennom et intervju med lydopptaker. Lydopptaket vil videre bli omgjort til en anonymisert tekstform, og deretter blir lydopptaket slettet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU),
 - Prosjektansvarlig: Eirill Valsø
 - eirillsv@gmail.com
 - 97043361
 - Prosjekt veileder: Anne-Lise Sæteren

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anne-Lise Sæteren
(Forsker/veileder)

Eirill S. Valsø

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju om skolevegring
- at prosjektet behandler personopplysninger om meg
- at prosjektet behandler personopplysninger om mitt barn

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG 4 – Intervjuguide lærer

- Beskrive hva som er formålet med intervjuet
- Forklare hva jeg er interessert i å finne ut
- Anonymitet
- Skape trygghet

Oppvarmings spørsmål

- Kan du fortelle litt om deg selv og hva du jobber som? (Utdanning, erfaring, alder)

Begrepet skolevegning

Forståelse

- Hva legger du i begrepet skolevegning?
 - Bruker du begrepet skolevegning for dette, eller bruker du et annet begrep?
- Hva legger du i begrepet skulk?
- Hva tror du at årsakene til at noen elever utvikler skolevegning kan være?

Erfaring

- Kan du fortelle meg litt om hvilke erfaringer du har med elever som viser skolevegning?
- Skolevegningssaker er gjerne en lang prosess, hva gjør dere for å oppdage elever med skolevegning?
 - Hva gjør dere videre når det er mistanke om skolevegning?
- Hvordan oppfattes disse elevene på skolen? Er det vanskelig å bygge relasjoner til de for lærere og elever?
- Mere nå?
- Merket du forskjell etter koronapandemien?

Samarbeid med hjemmet

- Hvor tidlig kontakter dere foreldrene ved bekymring for skolevegning?
- Hender det seg at noen foreldre kontakter dere først?
- Opplever du at din forståelse av skolevegning er annerledes enn foreldrenes forståelse av begrepet?
 - På hvilke måter?
 - Hvordan tror du at de ulike forståelsene av skolevegning kan påvirke hvordan man
 - snakker med hverandre?
- Hvordan tror du at dette samarbeidet kan hjelpe elever med skolevegning?
- Tror du samarbeidet kan ha ført til en bedring?
- Noe du savner fra foreldrene i dette samarbeidet?
- Noe skolen kunne gjort annerledes i dette samarbeidet?

Tiltak

- Kan du fortelle litt om hvilke tiltak dere har satt i gang for barn med skolevegning?
- Fortell om tiltak som har gitt effekt.
 - Hvorfor tror du at de har fungert?
- Fortell om tiltak som ikke har gitt effekt
 - Hvorfor tror du at de ikke har fungert?

- Opplever du at ledelsen har bidratt til mye hjelp i skolevegrings situasjoner?

Avslutningsspørsmål

- Er det noe du ønsker å tilføre?
- Har du noen spørsmål til meg?
- Hvordan synes du det var å bli intervjuet?

VEDLEGG 5 – Intervjuguide foreldre

- Beskrive hva som er formålet med intervjuet
- Forklare hva jeg er interessert i å finne ut
- Anonymitet
- Skape trygghet

Oppvarmings spørsmål

- Kan du fortelle litt om kort om deg selv? (alder, familie, barn, bakgrunn osv.)
- Kan du si noe mer om barnet ditt som har skolevegring? (alder, kjønn, andre diagnoser)

Begrepet skolevegring

Forståelse

- Hva legger du i begrepet skolevegring?
 - Bruker du begrepet skolevegring for dette, eller bruker du et annet begrep?
- Hva legger du i begrepet skulk?
- Hva tror du kan være noen av årsakene til at noen barn utvikler skolevegring?

Erfaring

- Hva var de første tegnene dere la merke til når det gjelder skolevegring for ditt barn?
- Hvordan var der første gang barnet ditt ikke ville på skolen?
 - Hva tenker du at kan være årsaken til dette, var det noe spesielt som hadde skjedd?
 - Hvordan reagerte du da barnet ditt ikke ville på skolen?
 - Gjorde du noen avtaler med barnet?
- Kan du fortelle meg litt mer om hvordan du opplever skolevegringen for ditt barn?
 - Hvor mye fravær? Hvordan er jobbsituasjonen for deg når barnet er hjemme osv.?
- Hva opplever du at kan være årsakene til at ditt barn har en motvilje om å gå på skolen?

Samarbeidet med skolen

- Var det du eller skolen som tok kontakt først ved bekymring for skolevegring?
- Hvordan opplever du samarbeidet med skolen?
- Føler du at du og skolen har lik oppfatning av skolevegringsbegrepet?
 - Hvordan tror du at de ulike forståelsene av skolevegring kan påvirke hvordan man snakker med hverandre?
- På hvilken måte synes du at samarbeidet har påvirket utfordringene?
- Noe du savner i dette samarbeidet fra skolen sin side?
- Når det gjelder skoleplikten, hva har dere gjort og hva har skolen gjort?
- Har dere samarbeidet med flere instanser enn skolen, som feks PPT og BUP?
 - Hvordan bidro de?

Tiltak

- Hvilke tiltak har dere gjort hjemme i forhold til skolevegringen?

- Hvilke tiltak har skolen gjort?
- Opplever du at noen av de tiltakene som har blitt iverksatt har fungert for ditt barn?
 - Hvilke, og hvorfor tror du at de har fungert?
- Er det noen tiltak som ikke har hatt effekt? Hvorfor tror du?

Avslutningsspørsmål

- Er det noe du ønsker å tilføre?
- Har du noen spørsmål til meg?
- Hvordan synes du det var å bli intervjuet?

