

Marte Hovin Storlimo

"Det er en av de mest krevde sakene vi har"

En kvalitativ studie av PPT sitt arbeid med tiltak relatert til skolevegringsproblematikken

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Anne Sofie Samuelsen & Anne-Lise Sæteren

Juni 2023

Marte Hovin Storlimo

"Det er en av de mest krevde sakene vi har"

En kvalitativ studie av PPT sitt arbeid med tiltak relatert til skolevegringsproblematikken

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Anne Sofie Samuelsen & Anne-Lise Sæteren
Juni 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven hadde som hensikt å undersøke hvordan ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) arbeider med tiltak relatert til skolevegring.

Forskningsprosjektet tar for seg identifisering og forståelse av skolevegring, samarbeid mellom ulike instanser i en skolevegringssak og utforming og iverksetting av tiltak.

Problemstillingen for masteroppgaven er: *«Hvilke erfaringer har fire ansatte i PP-tjenesten knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegring?»*. Studien er gjennomført ved hjelp av et kvalitativ forskningsdesign, hvor intervju er brukt som datainnsamlingsmetode. Intervjupersonene består av fire intervjupersoner, to som arbeider både som ledere og som PP-rådgivere, en leder og en PP-rådgiver. De tilhørte til sammen fire ulike PP-kontor fra relativt små kommuner.

Masteroppgavens hovedfunn viser at skolevegring som regel er sammensatt og komplekst, og assosieres ofte med emosjonelt ubehag knyttet til skoledeltakelse som angst og depresjon. Intervjupersonene presiserte at de benytter ulike varianter av skolefraværsbegrep om skolevegring. Noe som kan føre til utfordringer med å identifisere elever med skolevegring. PPT ser ut til å være aktivt involvert i kartleggingsfasen og i utarbeidelse av sakkyndig vurdering. Men har også fått et økt fokus på å være involvert i det forebyggende arbeidet på universelt nivå og oppfølging i etterkant av det sakkyndige arbeidet. Det ble presisert at det var viktig å følge skolevegringssaker over tid, og at PPT var involvert så lenge skolen hadde behov for det.

Abstract

The purpose of this study was to examine how employees in the pedagogical-psychological service (PPT) work with measures related to school refusal. The study deals with the identification and understanding of school refusal cases and the design and implementation of measures. The issue for the study is: «*What experience have four employees in the PP-service related to work with measures related to school refusal?*». The study was conducted with a qualitative research design, where interviews are used as the data collection method. The interviewees consist of two to four interviewees, two who work both as managers and as PP advisors, one manager and one PP advisor. They belonged to a total of four different PP offices from relatively small municipalities.

The study's main findings show that school refusal is usually compound and complex, and is often associated with emotional discomfort linked to school attendance such as anxiety and depression. All of the interviewees clarified that they use different variants of the concept of school absence for school refusal. Which can lead to challenges in identifying pupils with school refusal. PPT's role therefore appears to be reactive in individual cases. This also becomes clear through the fact that the service appears to be actively involved in the assessment phase. PPT has also been an increased focus on contributing to the prevention of work at a universal level and follow-up afterwards of the assessment phase. It was clarified that it was important to follow school refusal cases over time, and that the PPT was involved as long as the school needed it.

Forord

Så var endelig dagen her, forord skal skrives og masteroppgaven skal leveres. Fem fine år som student går mot slutten og arbeidslivet står for tur. Arbeidet med masteroppgaven har vært både utfordrende og spennende, men nå er jeg endelig i mål. I den forbindelse er det flere jeg ønsker å takke.

Takk til forelesere og medstudenter ved Dronning Mauds Minnehøgskole og NTNU for til sammen fem fantastiske år.

Takk til intervjupersonene for deres deltakelse.

Takk til mine to dyktige veiledere Anne Lise Sæteren og Anne- Sofie Samuelsen. Anne Lise for gode råd og god veiledning i oppstartsfasen. Anne-Sofie for at du underveis i masterprosjektet steppet inn og tok over som veileder. Jeg har satt stor pris for din faglige dyktighet, gode råd og støttende ord. Du har virkelig gjort dette masterprosjektet lærerikt og utrolig gøy. Takket være deg, er jeg nå mål.

Til slutt ønsker jeg å gi en stor takk til medstudenter og familie for oppmuntring og støtte underveis i dette masterprosjektet.

Takk for meg!

Marte Hovin Storlimo
Trondheim, 2023

Innhold

Figurer	xi
1 Introduksjon	12
1.1 Presentasjon av tema	12
1.1.1 Skolefravær og skolevegning.....	12
1.2 Undersøkelsens formål og problemstilling	13
1.3 Avgrensning og oppbygging	13
2 Litteraturgjennomgang	14
2.1 Lovgrunnlag	14
2.1.1 Rett og plikt til opplæring	14
2.1.2 Pedagogisk- psykologisk tjeneste	15
2.2 Skolefravær og skolevegning.....	16
2.3 Identifisering av skolevegning	18
2.3.1 Risikofaktorer knyttet til skolevegning	18
2.4 Forekomst av skolevegning	21
2.5 Relasjoner	21
2.6 Tiltak rettet mot skolevegning	22
2.6.1 Tiltak på universelt nivå	23
2.6.2 Tiltak på selektert nivå.....	24
2.6.3 Tiltak på indikert nivå	25
2.7 Tverrfaglig samarbeid	26
3 Metode	27
3.1 Litteraturgrunnlaget	27
3.2 Vitenskapsteoretiske ståsted.....	27
3.2.1 Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming	28
3.3 Etske vurderinger	28
3.4 Valg av forskningsmetode	28
3.4.1 Intervju som datainnsamlingsmetode	29
3.5 Utvalg.....	31
3.6 Datainnsamling	32
3.7 Bearbeiding av intervjudata.....	33
3.7.1 Transkribering	33
3.7.2 Analyse.....	34
3.8 Forsknigens kvalitet.....	35
3.8.1 Reliabilitet (pålitelighet)	35
3.8.2 Validitet (gyldighet).....	35

3.8.3	Overførbarhet	35
3.8.4	Forskerens rolle og forforståelse	36
4	Presentasjon og drøfting av funn	37
4.1	Forståelse og identifisering	37
4.1.1	Forståelse av skolevegring	38
4.1.2	Fraværet har endet seg	39
4.1.3	Tidlig tegn til skolevegring	41
4.2	Samarbeid	42
4.2.1	Tverrfaglig samarbeid	42
4.2.2	Samarbeid med hjemmet	46
4.2.3	Elevens stemme	47
4.3	Tiltak	49
4.3.1	Forebyggende arbeid	49
4.3.2	Kartlegging og iverksetting av tiltak	50
4.3.3	Oppfølging av tiltak	53
5	Avslutning	55
5.1	Oppsummering	55
5.2	Studiens styrker og svakheter	55
5.3	Konklusjon og implikasjoner for forskningsfeltet	56
	Referanser	58
	Vedlegg	62

Figurer

Figur 1: Illustrasjon av begreper for skolefravær (basert på Havik, 2018, s. 25).....	17
Figur 2: Tiltakspyramiden (basert på Havik, 2018, s.97; Kearney & Graczyk, 2014, s.5).	23
Figur 3 Fremstilling av hoved- og underkategorier etter dataanalyse.....	37

1 Introduksjon

Da jeg gjennom mastergranstudiet var i observasjonspraksis, ble jeg for første gang introdusert for skolevegring. Først i skole, deretter i pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT). Jeg fikk et inntrykk av at skolevegring var en økende problematikk i skolen, som var vanskelig å stå i både for eleven selv, foreldre, foresatte og lærere. I tillegg opplevde jeg at skolevegringsproblematikken var ressurskrevende og at det kunne være utfordrende å finne årsaken til at eleven ble borte fra skolen, der god kompetanse hos de ansatte var svært viktig for å kunne hjelpe eleven best mulig. Begrunnelsen for valg av tema er et ønske og få en økt forståelse av skolevegringsproblematikken og hvordan elevene som opplever skolevegring kan få den hjelpen de trenger for å kunne komme tilbake. Målet med denne masteroppgaven er å belyse skolevegringsproblematikken gjennom ansatte i PP-tjenesten sine erfaringer knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegring. Jeg ønsker å kunne bidra til økt forståelse rundt hvordan man kan jobbe for å løse skolevegringssaker, både på individ- og systemnivå. Jeg håper at denne masteroppgaven kan vært til hjelp for alle som jobber med barn og unge som står i fare for å utvikle skolevegring og som har utviklet skolevegring.

1.1 Presentasjon av tema

Skolen og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) rapporterer om økt antall elever med skolefravær, det gjelder spesielt elever som vegrer seg for å gå på skolen (Havik, 2018). Dessuten ser debutalderen for skolevegring ut til å snike seg nedover. Det har gått fra å være et problem på videregående til å innta både ungdomsskole og barneskole. Utdanning blir stadig viktigere og alternativene for de uten utdanning mindre (Brochmann & Madsen, 2022). Den siste tiden har skolevegring fått et økt fokus i media, der det presenteres hvor krevende problematikken kan være for de som står i det. Både for eleven selv, deres foresatte og for fagpersoner som har ansvaret for at disse elevene får den hjelpen de trenger. «*Barn som sliter med skolevegring er blitt en hodepine for Skole-Norge. Men ingen vet hvor mange de er*» (Ertesvåg, 2023). Det var underoverskriften på en artikkel i VG en dag i april og dette er, kun en av mange saker som har fått oppmerksomhet i media den siste tiden.

Et stort antall norske elever har for høyt fravær i grunnskolen, som for mange følger dem videre inn i videregående opplæring. Noen av disse elevene utvikler også skolevegring (Meld. St.6 (2019-2020), s.10). Konsekvensene av for høyt skolefravær kan bli fatale, både for eleven selv og for samfunnet. Regelmessig skolegang er viktig for elevens utvikling. Både faglig og sosialt. Gjennom skolegangen blir elever eksponert for erfaringer som er relatert til arbeidslivet, som utholdenhet, samarbeid og utfordringer (Kearney & Graczyk, 2014). Høyt skolefravær kan påvirke elevens faglige, sosiale og emosjonelle utvikling negativt. Det kan blant annet føre til dårlig skoleprestasjoner, sosial ekskludering, stress, konflikter i familien, manglende utdanning, økonomiske problemer angst og depresjon. Høyt skolefravær kan altså føre til både kortsiktige og langsiktige problemer (Kearney, 2008b).

1.1.1 Skolefravær og skolevegring

Temaet for denne masteroppgaven er skolevegring. Både i faglitteraturen og hos ulike instanser anvendes ulike betegnelse på ugyldig elevmotivert fravær, som skoleangst,

skoleforbi, skolevegring, høyt skolefravær og skulk. Noen forskere mener at angstlidelse er blant de viktigste årsakene til skolevegring og at skolevegring derfor bør være betegnelsen på fravær som er basert på emosjonelt ubehag og angst knyttet til skoledeltagelse (King & Bernstein, 2001, Havik, 2018). Ifølge Ingul (2005) vil en slik definisjon på skolefravær utelukke vansker som kommer fra eksterne vansker som adferdsproblemer. Skolevegring som kommer av eksterne vansker, blir gjerne omtalt som skulk, der eleven ikke ønsker å gå på skolen. I motsetning til skulkere har elever med skolevegring et ønske om å gå på skolen, men klarer det ikke (Havik, 2018). Elever som utvikler skolevegring, assosierer så mye ubehag knyttet til skolegang at fravær motiveres med bakgrunn i ønske om å unngå ubehaget. Ubegagget kommer ofte av frykt og angst for noe eleven opplever i skolen (Thambirajah, m.f.l., 2008). Skolevegring omfatter ikke bare de elevene som er borte fra skolen, men også de elevene som er på skolen og opplever et stort emosjonelt ubehag. Det emosjonelle ubegagget eleven opplever ved skoledeltakelse, vil over tid kunne føre til fravær fra skolen (Havik, 2018).

1.2 Undersøkelsens formål og problemstilling

Hensikten med denne studien er å undersøke skolevegring med et tiltaksperspektiv. Jeg ønsker å få innsikt i hvilke erfaringer ansatte i PP-tjenesten har med arbeid med tiltak relatert til skolevegring. Jeg vil undersøke hvordan skolevegring identifiseres og forstås og hvordan det avgjøres hvilke tiltak som skal iverksettes. Jeg har på bakgrunn av dette utarbeidet problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har fire ansatte i PP-tjenesten knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegring?*».

1.3 Avgrensning og oppbygging

Opgaven er avgrenset til tiltak for skolevegring på universelt og selektert nivå hos barn i grunnskolealder. Det benyttes ulike begrep og definisjoner på skolefravær (Halvik, 2018). Ulike definisjoner er noe som påpekes som et gjennomgående problem i forskningslitteraturen (Heyne m.fl., 2019; Kearney 2008b; King & Bernstein, 2001). Jeg har valgt å forholde meg til King og Bernsteins (2001) sin definisjon på skolevegring: «*Difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression*» (s.197). Det vil inkludere elever som kun er borte fra skolen enkelte timer og dager, elever som er borte flere dager i uka og elever som er helt borte fra skolen. Det vil også kunne inkluderes andre skolevegringsbegrep for å presisere utfordringer rundt bruk av terminologi og definisjoner.

Masteroppgaven består av fem deler:

Kapittel 1 gir en introduksjon til skolevegringsbegrepet og presentasjon av studiens formål og problemstilling.

Kapittel 2 presenter studiens litteraturgrunnlag.

Kapittel 3 tar for seg de vitenskapsteoretiske perspektivene og de metodiske valgene som ligger i grunn for gjennomføring av masterprosjektet.

Kapittel 4: Her presenteres og drøftes masterprosjektets funn opp mot forskning og teori.

Kapittel 5 oppsummering oppgavens sentrale funn, styrker og svakheter, konklusjon og implikasjoner for forskningsfeltet.

2 Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet presenteres forskningsprosjektets litteraturgrunnlag.

Jeg vil i første del av kapitlet redegjøre for lovgrunnlag, ved å presentere opplæringsplikten og gi en beskrivelse av pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) sin rolle og mandat. Videre vil jeg presenterer teorien for å belyse skolefravær og skolevegring som begrep, teori knyttet til identifisering av skolevegring, risikofaktorer knyttet til skolevegring, forekomst og gode relasjoners betydning. Før jeg til slutt presenterer tiltak på ulike nivå og det tverrfaglige samarbeidets betydning i skolevegringssaker. Litteraturen som presenteres i dette kapitlet utgjør utgangspunktet for drøfting av intervjupersonenes erfaringer og meninger i kapittel 4.

2.1 Lovgrunnlag

2.1.1 Rett og plikt til opplæring

Lovverket er sentralt når det gjelder skolefravær (Havik, 2018). I opplæringsloven (1998) §2-1 presiseres det at barn og unge har rett og plikt til 10-årig grunnskoleopplæring. Ifølge Havik (2018) har rundt 80% av elever med fravær i grunnskolen, gyldig fravær. Gyldig fravær kan innebære dokumentasjon på for eksempel sykdom, lege- eller tannlegetime, religiøse dager eller annen innvilget permisjon (Thambirajah m.fl., 2008). Ugyldig dokumentasjon, innebærer fravær som foreldrene ikke har meldt ifra om. Flere skoler opplever årlig at elever ikke møter på skolen, uten at læreren har fått kjennskap til årsaken (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det hender også i noen tilfeller at foreldre legitimerer skolevegring og diffuse plager som gyldig fravær, ved å oppgi «falsk» dokumentasjon eller at fraværet er foreldremotivert. Det gjør at fravær som i utgangspunktet regnes som ugyldig fravær i skolesammenheng blir registrert som gyldig/dokumentert fravær. Dersom elevens ugyldige fravær kommer av at foreldre eller andre som har omsorg for eleven har opptrådt forsettlig eller uaktsomt, kan det straffes med bøter (Opplæringsloven, 1998, §2-1). Ifølge Opplæringsloven (1998) §15-3 har skolen opplysningsplikt når det gjelder å melde sin bekymring til barnevernet, dersom foreldrene ikke viser interesse om barnets fravær.

Tilpasset opplæring innebærer å ta utgangspunkt i hver enkelt elevs forkunnskaper og hvordan de lærer, slik at man kan legge til rette opplæringstilbudet slik at alle får tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Det er skolen sitt ansvar å gi alle elever mulighet til læring og utvikling uavhengig av deres forutsetninger. Læreren skal legge til rette for at hver enkelt elev får best mulig utbytte av opplæringen. Lærerplanen er utarbeidet slik at det skal være rom tilpasninger. Selv om elevene har ulik kvalitet og er på ulikt nivå, skal alle kunne nå kompetansenivåene (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Tidlig innsats innebærer å tilpasse opplæringen og sette inn tiltak med en gang eleven har behov for tilrettelegging. Tidlig innsats kan bidra til å forhindre at utfordringer får mulighet til å vokse seg større og bli et langvarig problem. Det er derfor avgjørende at læreren systematisk kartlegger elevens behov og setter inn tiltak på bakgrunn av kartleggingens resultater (Utdanningsdirektoratet, 2022). Elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1).

2.1.2 Pedagogisk- psykologisk tjeneste

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), skolehelsetjenesten, barnevernstjenesten og barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) er noen av instansene skolen kan henvende seg til for rådgivning, der PPT er skolens viktigste samarbeidspartner i arbeidet med utvikling av et inkluderende læringsmiljø (Vogt, 2018). Jeg vil i dette delkapittelet presentere PPT sitt mandat, og gjør rede for saksgangen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

Ifølge Opplæringsloven (1998) §5-6 skal hver kommune og fylkeskommune ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste. PPT kan være organisert som en kommunal tjeneste, eller i et samarbeid med andre kommuner (Utdanningsdirektoratet, 2022). Deres mandat er todelt og er regulert i barnehageloven (2005) §33 og Opplæringsloven (1998) §5-6, og innebærer at PPT skal arbeide både system- og individrettet. Det systemrette arbeidet går ut på kompetanse og organisasjonsutvikling. Der PPT hjelper skoler og barnehager slik at de lykkes med å legge til rette for barn og elever med særskilte behov i en kortere eller lengre perioder. Det individrettede arbeidet innebærer henvisninger av enkeltbarn eller elever der ligger en bekymring rundt, og omfatter sakkyndige vurderinger og tilrådninger (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Opplæringsloven (1998) §5-1 sier at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning. Det er PP-tjenesten i kommunen som vurderer behovet i hvert enkelt tilfelle (Utdanningsdirektoratet, 2022). PP-tjenestens utarbeidelse av sakkyndig vurdering må ligg til grunn før det kan bli gjort enkeltvedtak om spesialundervisning etter opplæringsloven §5-1.

Utdanningsdirektoratet (2014) har i veilederen for spesialundervisning delt saksgangen opp i seks faser: 1) bekymringsfasen, 2) henvisning til PPT, 3) sakkyndig vurdering av elevens behov, 4) vedtaksfasen, 5) planlegging og gjennomføring 6) evaluering og veien videre.

I bekymringsfasen oppstår det en bekymring rundt elevens faglige kompetanse og om eleven får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Etter opplæringsloven (1998) §5-4, skal skolen ha prøvd ut tiltak innenfor det ordinære opplæringstilbudet før en eventuell henvisning til PP-tjenesten. I denne fasen kan PPT delta på systemnivå, der skolen kan drøfte saken anonymt med PPT, for å vurdere behovet for en eventuell henvisning (Holst-Jæger, 2018). Det at PPT skal ha en rolle i førhenvisningsfasen har blitt svært aktuelt etter at Meld. St. 6 (2019-2020) kom. I neste fase henvises eleven til PPT, derom det ikke skjer fremgang med ulike forsøk og tiltak som er prøvd ut i det ordinære tilbudet. For at eleven skal kunne henvises til PPT, er det et krav om foreldrenes samtykke (Utdanningsdirektoratet, 2014). I henvisningen skal skolen legge ved en pedagogisk rapport som beskriver faglig og sosial utvikling, utprøvde tiltak og evaluering av disse (Holst-Jæger, 2018). I fase tre startet det sakkyndige utredningsarbeidet av elevens behov (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det går ut på samtaler med elever, foreldre og skole. Samt informasjon fra andre samarbeidsinstanser, PPT sine undersøkelser, tester, observasjoner og kartlegging (Holst-Jæger, 2018). I vedtaksfasen er det skoleleders ansvar å fatte om eleven har rett til spesialundervisning, på bakgrunn av sakkyndig vurdering fra PPT. Fasen er regulert i opplæringsloven (1998) §§5-1, 5-3, 5-4 og i forvaltningsloven (Utdanningsdirektoratet, 2014). I Planlegging og gjennomførings fasen utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP), som viser mål og innhold i opplæringen for den enkelte elev. Fasen er regulert i opplæringsloven (1998) §5-1 og 5-5 (Utdanningsforbundet, 2014). I fase 6, evaluering og veien videre utarbeider

skolen en skriftlig årsrapport med evaluering av elevens utvikling og hvordan opplæringstilbudet har fungert (Utdanningsforbundet, 2014). Skolen innkaller PPT og foreldre til et møte hvor rapporten gjennomgås (Holst-Jæger,2018).

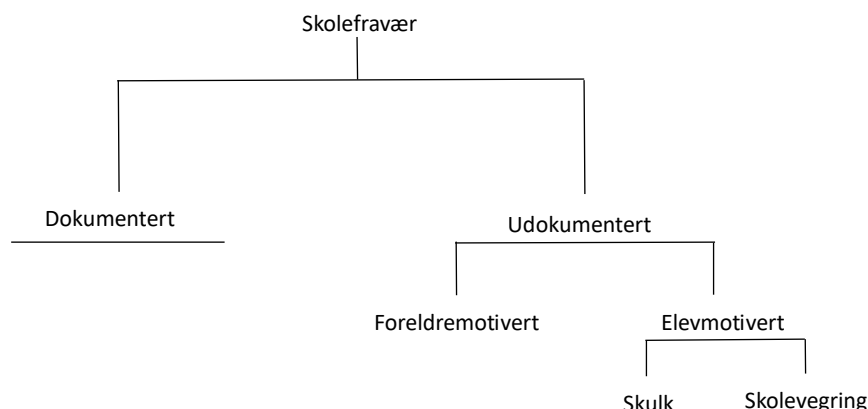
2.2 Skolefravær og skolevegring

Skolefravær er et alvorlig samfunnsproblem og et fagfelt med stor kompleksitet. Det er utfordrende å komme i bunns av hva fraværet skylles og iverksette tiltak som gir ønsket resultat, raskt nok (Havik, 2018). På kort sikt kan skolefravær gi konsekvenser som dårlige skoleprestasjoner, lav opplevelse av mestring, økt stress, sosial isolasjon og konflikter i familien. Langsiktige konsekvenser kan være alt fra skolefravær, manglende utdanning, økonomiske problemer til kriminalitet, behov for behandling, innleggelse og uføretrygd (Kearney, 2008b). Det er mange ulike årsaker til skolevegring, fraværet kan være sporadisk eller langvarig, dokumentert eller udokumentert. Ulike type fravær vil kunne ha behov for ulik hjelp (Havik, 2018).

Det overordnede begrepet «skolefravær» omtales gjerne i forskningslitteraturen som «school absence» (Dube & Orpinas, 2009; Ingul & Nordahl, 2013, Kearney & Bensaheb,2006) og «school non-attendance» (Havik m.fl., 2015; Thambirajah m.fl.,2008). Begrepet «hemmasittare» brukes i Sverige om elever som vegrer seg for å gå på skolen, noe som er en god beskrivelse fordi det ofte innebærer elever som sitter hjemme (Friberg, Karlberg, Sundberg & Palmer, 2015). Det er også noen elever som er fysisk til stede på skolen, men ikke mentalt. Den meste av forskning som er gjort innenfor skolefravær, omfatter skulk, skolevegring og separasjonsangst (Havik, 2018).

Årsakene til skolefravær kan være så mangt, fraværet kan være sporadisk eller langvarig, dokumentert eller udokumentert. Illustrasjonen (figur 1) nedenfor viser at skolefravær i første omgang deles inn i to deler: gyldig/ dokumentert og ugyldig/udokumentert fravær. I tillegg er det diffuse grunner til fravær synliggjort i en egen gruppe, fordi elever selv oppgir diffuse grunner som de vanligste årsakene til å bli hjemme fra skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015a). Videre omfatter udokumentert fravær både elev- og foreldremotivert fravær. Elevmotivert fravær, kan være skulk, skolevegring og separasjonsangst (Havik, 2018). Som et overordnet begrep for elevmotivert fravær bruker Kearney (2008b) «school refusal behavior». Det inkluderer både skolevegring og skulk, selv om han skiller mellom de to formene for fravær. «School refusal» blir blant annet av Thambirajah m.fl. (2008), King og Bernstein (2001) og Havik, Ingul og Heyne (2019) brukt om skolevegring. Foreldremotivert fravær refererer til fravær der foreldre eller foresatte holder elevene hjemme grunnet egne behov (Havik, 2018; Reid, 2014). Begrep og definisjoner om skolevegring har konsekvenser for forståelse, identifisering, intervensjoner og samarbeid med andre. Begrepene kan være verdiladet, noe som kan føre til at man tenker mer eller mindre positivt om eleven (Havik, 2018). For eksempel gir skolevegring ofte en forståelse, sympati og aksept, mens skulk ofte gir straff, korreksjoner og sanksjoner (Havik, 2018; Lyon & Cotler, 2007). De siste tiårene har imidlertid skolevegring fått en stor oppslutning, fordi det beskriver elevens adferd fremfor hva som er årsaken til adferden (Thambirajah, m.fl.,2008).

Det forekommer mange ulike årsaker til fravær, det finnes ikke en enkelt årsak til at elever blir borte fra skole. I praksis betyr det at adferden må kartlegges og at tiltak må iverksettes med utgangspunkt i årsaken til fraværet. Oppsummert kan skolefravær klassifiseres som i figur1 (Havik, 2018).



Figur 1: Illustrasjon av begreper for skolefravær (basert på Havik, 2018, s. 25).

Kearney (2008) beskriver elvers fravær i skolen som et problem når eleven:

- 1) har mer enn 25 prosent fravær fra skoletiden i minst to uker
- 2) har stor problemer med å delta i timene i minst to uker og med problemer for familiens daglige rutiner
- 3) har minst 10 fraværsdager i løpet av femten uker av et skoleår.

Ifølge Havik (2018) definerer skolevegring elever som vil gå på skolen, men som ikke klarer det. Det handler ikke om at de ikke mangler motivasjon for skole eller lekser, ikke liker skolen og ikke ønsker å dra på skolen (Havik, 2018). I likhet med Havik (2018) definerer King & Bernstein (2001) skolevegring som vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag: «Difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression» (s.197). (King & Bernstein, 2001). Skolevegring kan også defineres som «fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med de faglige eller sosiale situasjonene på skolen» (Havik mfl., 2014).

Disse elevene kan oppleve å få negative følelser bare med tanken på at de skal på skolen. Siden skole gir de et emosjonelt ubehag, vil det å ikke dra til skolen føre til at de unngår de ubehagelige følelsene skoledeltakelse gir.

Slik kan skolevegring defineres (Berg, Nichols & Pritchard, 1969, Reid, 2002; Havik, 2018, s.29):

1. «Eleven har en motvilje til å gå på skolen, noe som fører til langvarig fravær.
2. Elevene er ofte hjemme i skoletiden, og foreldrene er klar over det.
3. Elevene blir følelsesmessig opprørt bare ved tanken på å gå på skolen og får somatiske plager som, angst, begynner å gråte og blir nedstemt
4. Elevene har ikke alvorlig antisosial adferd, selv om de kan ha sterk motstand om foreldre prøver å overtale dem til å gå på skolen.
5. Foreldre har prøvd å få sine barn på skolen, men ikke lyktes».

2.3 Identifisering av skolevegring

Havik mfl. (2015a) påpeker i en studie fra et normalutvalg av elever fra sjetten til tiende trinn, oppgir eleven at diffuse grunner er den vanligste årsaken til skolefravær. Diffuse plager innebærer å være trøtt, uopplagt og ha vondt i magen eller hodet. 20% av elevene som hadde vært borte fra skolen i en dag eller mer de siste tre månedene hadde diffuse plager som grunn til fraværet. Diffuse plager blir rapportert som fraværsgrunn dobbelt så ofte som sykdom. Godkjenner foreldre og skolen dette som gyldig grunn, altså som dokumentert fravær? Eller er dette elever som burde gått på skolen tross slike plager? (Havik, 2018) Elever med diffuse plager, kan være elever som er i ferd med å bli syke, viser tidlig tegn til skolevegring, blir utsatt for mobbing eller ikke trives på skolen. Det kan være stress og utmattelse på grunn av for mange krav i livene deres, eller at de ikke orker å gå på skolen når de er forkjøla eller ha vondt i magen. Siden det er et mangfold av disse diffuse grunnene, er det viktig at det kartlegges hva som er årsaken til elevens fravær (Havik, 2018). Skolevegring kan oppstå uavhengig av kjønn, alder, evner og ferdigheter. Somatiske eller psykosomatiske plager som kvalme, hodepine eller magesmerter, særlig på morgenen eller kvelden før skoledag er ofte et tidlig tegn på skolevegring. Disse plagene går vanligvis over så fort eleven får vite at han eller hun slipper å gå på skolen, som i helger og ferier. Dette ubehaget trenger ikke å være knyttet til hele skoletilbudet, men til spesielle fag, lærere eller aktiviteter. For eksempel slik som å unngå kroppsøving, svømming, en prøve, fremføring fremfor klassen eller andre sosiale eller faglige aktiviteter på skolen som eleven opplever som krevende (Havik, 2018).

For å gi best mulig hjelp til elever som viser tegn til skolevegring eller har utviklet skolevegring, er det viktig at pedagogiske aktører som arbeider i grunnskolen har kunnskap om kjennetegn og identifisering av skolevegring. Noe som i første omgang innebærer å kunne gjenkjenne mønster av fravær, observasjon av adferd og skoleprestasjoner samt avdekke eventuelle avvik. Gode rutiner på registrering av fravær er derfor viktig for å identifisere elever som viser tegn til skolevegring tidligst mulig (Havik, 2018). Dersom et mønster med fravær oppdages, bør neste steg være å finne ut hva som er årsaken til at eleven strever med skoledeltakelse (Heyne, m.fl., 2019). Det er viktig å fastslå at skolevegring ikke er en diagnose, men et symptom hos elever som opplever ubehag knyttet til skoledeltakelse (Havik, 2016). Skolevegring knyttes ofte opp mot emosjonelle problemer som angst og depresjon (Havik, 2018).

2.3.1 Risikofaktorer knyttet til skolevegring

«*School refusal is a normal avoidance reaction to an unpleasant, unsatisfying or even hostile environment*» (Pilkington & Poersel, 1991, s.290). Faktorer som kan påvirke at eleven utvikler skolevegring, beskrives gjerne som risikofaktorer. Det ble for flere år siden påpekt at skolevegring kan være en reaksjon på noe i miljøet, likevel er skolens rolle underprioritert i forskning og praksis når det gjelder skolevegring. Skolefravær og skolevegring kan med andre ord være en reaksjon på et usunt eller et utrygt læringsmiljø (Havik, 2018). Et utrygt læringsmiljø, lærefravær, ensomhet, mobbing, faglige vansker og overganger er ulike faktorer som kan være med på å skape et utrygt læringsmiljø for eleven.

Det er ikke bare risikofaktorer i skolemiljøet som kan føre til at eleven utvikler skolevegring, også individuelle og familierelaterte faktorer kan være årsaken. Individuelle risikofaktorer relateres til elevens sårbarhet knyttet til å gå på skolen eller å forlate hjemmet (Havik, 2018)

Individuelle risikofaktorer

Elevens individuelle sårbarhet knyttet til skolen eller å forlate hjemme, kan være en individuell risikofaktor for skolevegring (Havik, 2018). I forskningslitteraturen påpekes det at elever som blant annet er introvert, har lav selvtillit, følelsesmessig ustabil, ulike typer angst, sosial forbi, depresjon (Egger mfl., 2003), lav mestringsfølelse, lav problemløsningsevne (Ingul m.fl.), dårlig akademiske ferdigheter og lærevansker (Kearney, 2008a) har utfordringer som i møte med andre risikofaktorer i miljøet kan gjøre det vanskelig å gå på skolen (Havik, 2018).

Familierelaterte risikofaktorer

Elevens skolevegring kan ha en sammenheng med ulike faktorer i familien (Havik, 2018). Eksempler på familierelaterte risikofaktorer er fattigdom, konfliktfylt familiefungering, foreldres holdning til utdanning, overbeskyttende foreldre og foreldre med psykiske lidelser (Ingul, m.fl. 2019). Depresjon og angst hos foreldrene, kan føre til utfordringer med å håndtere barna som synes det er vanskelig å gå på skolen. Fordi foreldrene ikke klarer å støtt barna sine mot rett mål (Heyne, 2006). Engstelige foreldre kan også gi engstelige barn, fordi det kan være vanskelig å være gode rollemodeller for funksjonell adferd og se løsninger fremfor problemer når de selv sliter psykisk (Havik, 2018).

Risikofaktorer på skoen

Et utrygt læringsmiljø

Et utrygt læringsmiljø med uforutsigbarhet inneholdt av disiplinproblemer, mobbing, vold, bråk og uro kan føre til usikkerhet og kan dermed være en naturlig del til elevens skolefravær (Egger mfl., 2003). Kearney (2008b) påpeker at lite fleksibel håndtering av adferd kan føre til et uforutsigbart læringsmiljø. Dessuten opplever 85% av barn med skolevegring at skolen er et utrygt sted å være (Amundsen, 2022).

Lærerfravær

Lærerfravær kan også spille inn på elevenes tilstedeværelse på skolen (Kearney, 2002). Det kan være når læreren er syk, tar permisjon eller drar på ferie midt i skoleåret. Lærerens fravær kan føre til uforutsigbarhet og utrygghet hos enkelte elever (Havik, 2018). I en undersøkelse påpekte foreldre til skolevegrere at vikarer som en stressende faktor for sine barn (Havik mfl., 2014).

Ensomhet

Når en elev føler seg ensom kan det oppleves som sosial fiasko og manglende sosial tilhørighet (De Jong Gierveld, van Tilburg & Dykstra, 2006). Noen håndterer smerten ensomhet og følelsen av å være utenfor blant jevnaldrende med å holde seg hjemme fra skolen, fritidsaktiviteter og andre sosiale aktiviteter (Havik, 2018). På lang sikt kan det å holde seg hjemme føre til mere isolasjon og eksklusjon fra jevnaldrende (Coplan & Bowker, 2014).

Sosiale krav som problemer med å få venner, få eller ingen venner og sosial isolert er relatert til skolevegring (Havik, 2014). Det er elever som ofte sliter med sosial angst, er sjenerte og sosialt tilbaketrukket. Blant norske elever i ungdomsskolen viser en studie at sosial isolasjon kan være assosiert med skolevegring (Havik mfl., 2014).

Mobbing

Elever som har blitt utsatt for mobbing har økt sannsynlighet for å utvikle skolevegring. De prøver å redusere stresset og utrygghet som oppstår ved mobbing ved å utebli fra skolen (Havik, 2018). Det er viktig at det tidlig kartlegges om elever som uteblir fra skolen er utsatt for mobbing (Kearney & Haight, 2011). Amundsen (2022) skriver at i halvparten av tilfellene der elevene opplevde mobbing, ble det ikke satt inn tiltak når

mobbingen ble avdekket. Mobbing kan være verbalt, fysisk eller aktivt utstøting fra en sosial gruppe, og kan foregå både direkte og indirekte (Havik, 2018).

Faglige vansker

Marie-Lisbet Amundsen ved universitetet i Sørøst- Norge og seniorforsker Geir Møller fra Telemarksforskning gjennomførte en studie der det kom frem at syv av ti gutter strever med det faglige arbeidet på skolen. Amundsen etterlyser mer fagkompetanse og ressurser- i form av spesialpedagoger som kan legge til rette for barnas sosiale og faglige mestringsopplevelser i hverdagen (Ertesvåg,2023). En studie fra Kearney og Beasley (1994) viser at halvparten av elevene med skolevegring som har fått hjelp av psykolog, er hjemme for å unngå situasjoner som innebærer faglige og sosiale utfordringer. Det kan være muntlig presentasjon, gruppeoppgaver og å sammenligne seg selv med andre i fag som kroppsøving (Havik, 2018).

Overganger

Skolefravær kan oppstå blant alle barn og unge uavhengig av aldre. Skolevegring er mest utbredt ved overganger, som fra barnehage til barneskole og fra barneskole til ungdomsskole (Baker & Bishop, 2015). For barn som er stille, engstelige redde for å skilles fra omsorgspersoner eller angst, kan overgangen fra barnehage til skole være krevende. Overganger fra barneskole til ungdomsskole kan være krevende fordi de faglige kravene øker og elevene får flere lærere å forholde seg til. Det å ha mange å forholde seg til kan for noen elever føles mere utrygt og uforutsigbart (Havik, 2018). Skolefravær kan både starte og forverre seg ved overganger, det kan skyldes mindre forutsigbarhet, redusert følelse tilhørighet og økt stress.

Bronfenbrenner (1979) omtaler overgangen mellom skoleslag som en økologisk overgang. Han sier: «*Every ecological transition is both a consequence and an instigator of developmental processes*» (Bronfenbrenner, 1997, s.26). En overgang vil representere både en konsekvens av tidligere utvikling og en stimulans til ny utvikling. I løper av sin barndom opplever barn mange slike overganger i barnehage, skole og høyere utdanning. Disse overgangene er knyttet til barnets utvikling fysiologisk, intellektuelt og emosjonelt. Utviklingen er bygd inn i et offentlig system med barnehage og skole, der det av og til kan være et manglende samsvar mellom utvikling og system (Mjaavatn, 2018). Ved skolestart snakker man for eksempel om skolemodenhet. Ved overgang fra barneskole til ungdomsskole kommer mange elever i puberteten, noe som kan skape ubalanse både fysisk og mentalt. Dersom eleven har et manglende samsvar mellom utvikling og institusjonens karakter kan det føre til dårlig selvvurd, negative holdninger både til ungdomsskolen og personalet, noe som kan starte en negativ spiral. For de fleste elever vil en slik spiral vært kortvarig, men for noen kan konsekvensene bli langvarige Det er generelt en utfordring for mange barn å gå fra å være eldst til å bli yngst, noe som kan medføre utsikkerhet (Mjaavatn, 2018).

Endringer i samfunnet

Brochmann & Madsen (2022) har nylig skrevet boken skolevegringsmysteriet det de prøver å forstå skolevegring som fenomen. Hva det er som skjer i familiene våre, på skolen og ellers i samfunnet som gjør at noe så selvsagt som å gå på skolen er i ferd med å bli så umulig for så veldig mange?

Dersom antall skolevegrere har økt, må det finnes en årsak. Biologisk sett, er barn i seg selv de samme. Barn har ikke blitt til en annen art i løpet av denne korte perioden. Med utgangspunkt i den kjente julekalenderen jul i svingen beskriver Brochmann & Madsen (2022) gjennom seks punkt hva disse endringene består av: «

1. Foreldrestilen - en friere barndom.
2. Frilek
3. Lekser og prestasjoner spiller tilsynelatende ingen rolle i livene deres.
4. I serien dyrkes og fremheves særegenhetene
5. Det digitale er ikke-tilstedeværende
6. Sosial status er definert av hvem du er og gamle venner, ikke utdanning og lønn».

Kort sagt er barndommen i en fase av livet der barna både alene og sammen disponerer mye av tiden sin. Det sies ikke at alt var bedre før, men som det vises i Jul i svingen, var det annerledes å være barn for en liten stund tilbake i tid (Brochmann & Madsen, 2022). Brochmann & Madsen (2022) påpeker at grunnen til at skolevegring har blitt så mye vanligere ligger et sted i disse endringene, selv om det ikke er mulig å fastslå en fasit.

2.4 Forekomst av skolevegring

På grunn av manglende konsensus i begreper og definisjoner av skolefravær er det vanskelig å si noe om forekomsten av skolevegring (Havik, 2015a). I følge Kearney (2001) anslås det at 5-28 prosent av elevene har skolefravær i løpet av skolegangen, men det mangler en nasjonal rapportering av skolefravær i Norge (Havik, 2018).

Forekomsten av skolevegring varierer fra 0,4 til 5 prosent mellom ulike studier (Fremont, 2003; Granell, Vivas, Gelfand & Feldman mfl., 1984). Havik (2018) skriver at i en studie av et normalutvalg av elever fra sjetten til tiende trinn i syv norske kommuner rapporterte 3,6 prosent av elevene at fraværet deres var relatert til skolevegring, noe som kan bety at minst en elev i hver klasse har tegn på skolevegring, eller at de er i faresonen for å utvikle skolevegring. Samme studie viste noe høyere forekomst av skulke-relatert årsaker til fravær (Havik mfl., 2015a). Skolevegring har fått en større plass i begrepsapparatet både til skole, støtteapparat, foreldre, media og innenfor forskning. Noe som igjen kan være årsaken til økt rapportering av skolevegring, og en mer presis bruk av begrepet skolevegring versus begrepet skulk.

Ingul ved NTNU, skriver i en e-post til VG at det ikke finnes offentlig tall som viser hvor mange barn i Norge som utvikler skolevegring. Etter hans mening blir de registrerte tallene om fravær lite troverdig, fordi det ikke finnes en helhetlig definisjon på hva som skal regnes for fravær, når fravær skal føres og hvilken respons eventuell ugyldig eller udokumentert fravær skal ha. Ingul påpeker at mangelen på sikre tall gjør det problematisk å vurdere tiltak for hvordan man skal angripe problemet elever, familier og skoler står i: «*Skolefravær er en god indikator for at noe er galt både på individ, klasse og skolenivå. Når vi ikke har reliable tall i Norge går vi glipp av muligheten til å bruke denne indikatoren som utgangspunkt for kartlegging og iverksetting av nødvendige tiltak*» (Ertesvåg, 2023).

2.5 Relasjoner

Studier viser at positive relasjoner er viktig for elevers konsentrasjon om og interesse for skolearbeidet (Brattistich & Hom, 1997). Elevene møtes på skolen 190 dager i året i minst 10 år. Skolen er en viktig sosial arena der relasjoner dannes, brytes ned og dannes igjen, både på godt og på vondt. Gode relasjoner til medelever har en stor betydning for å trives på skolen, og er et behov som øker i løpet av ungdomsårene for de aller fleste

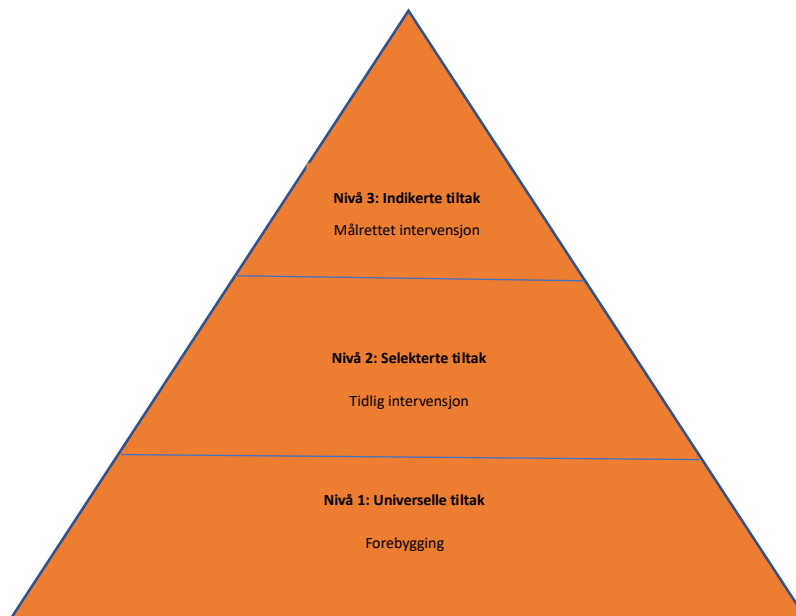
(Havik, 2018). Positive relasjoner mellom lærer og elev er viktig for elevens sosiale utvikling og fungering. Der er ikke bare vesentlig for elevens faglige og sosiale utvikling og ha en god relasjon til lærer, men også for deres psykiske helse, både på kort og lang sikt. For noen elever kan læreren være den ene personen som utgjør en positiv forskjell i deres liv (Killen, 2004; Sabol & Pianta, 2012). Det kan for eksempel være elever som opplever omsorgssvikt på hjemmebane, der læreren kan være den betydningsfulle voksne som gir barnet mot og styrke til å mestre hverdagen.

En del av klasselederens rolle er å jobbe med relasjoner mellom elevene i klassen både i timen og i klasserommet. Lærer - elev - relasjonen har sammenheng med elev-elev relasjonene i klassen (Havik, 2018). En elev som får mye negative tilbakemeldinger fra læreren, kan bli lite sosial attraktiv, det samme gjelder motsatt. Elever som læreren oppmuntrer, vil ha en tendens til å bli verdsatt av medelever (Moen, 2016). Dessuten viser motivasjonsforskning at det er elevens opplevelse av sosial støtte fra lærere som har størst betydning for motivasjon for skolearbeid. Sosial støtte forstås som de sosiale prosessene i skolen som bidrar til elevens faglige og sosiale utvikling (Farmer & Farmer, 1996). Elever som opplever høy grad av emosjonell støtte fra læreren er mere engasjerte og tar oftere initiativ, samt har høyere mål og forventninger om å mestre skolearbeidet. Disse elevene har høyere faglig og sosial kompetanse sammenlignet med elever som opplever mindre emosjonell støtte (De Wit, Karioja, Rye & Shain, 2011).

Skolevegrere kan være sosialt tilbaketrasket og har ofte sosiale utfordringer, som kan føre til at det er vanskelig å få venner og holde på vennskap (Havik, 2018). Sosiale ferdigheter er avgjørende for å få innpass hos venner, noen elever vil ha behov for å lære hvordan de etablerer og opprettholder vennskap, gjennom ferdighetstrening (Frostad & Pijl, 2007). Noe som er viktig for elever med langvarig sosial angst og fraværspromatikk. Amundsen forteller til VG: *«Når vi ser at halvparten av de som strever med skolevegring ikke har noen gode relasjoner til voksne på skolen, og over halvparten er eller har vært, utsatt for mobbing, sier det seg selv at det er solen som organisasjon som må endres og ikke barna og deres familier»* (Ertesvåg, 2023). Det er viktig å fremme lærer og andre voksnes betydning for å skape gode relasjoner mellom elevene i klassen (Havik, 2018).

2.6 Tiltak rettet mot skolevegring

Jeg vil i dette kapitlet presentere tiltak rettet mot skolevegring basert på Kearney og Graczyk (2014) sin tredelte intervensjonsmodell for skolefravær. Jeg vil gjøre rede for tiltak på de tre ulike nivåene: universelle tiltak, selekterte tiltak og indikerte tiltak.



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

2.6.1 Tiltak på universelt nivå

Tiltak på universelt nivå omfatter tiltak rettet mot alle elever, uavhengig forutsetninger og behov. Formålet med tiltak på dette nivået er å forebygge skolefravær og fremme oppmøte på skolen. Det forebyggende arbeidet skal også bidra til å identifisere elever som ikke har utbytte av universelle tiltak, slik at disse elevene får de tiltakene på det nivået de har behov for (Kearney & Graczyk, 2014). Tiltak på dette nivået innebærer arbeid som fremmer et positivt og trygt skolemiljø. Psykisk og fysisk helse, god tilrettelegging rundt overganger og sørge for at ansatte i skolen har god kompetanse knyttet til skolevegring. Tydelig formidling av skolens regler og forventinger til elevers adferd, slik at både elever og foreldre er godt informert om skolens regler og rutiner. Det vil bidra til å skape gode forutsetninger for et godt samarbeid mellom skole og hjem, noe som vil være verdifullt uansett om eleven har fravær eller ikke (Kearney & Graczyk, 2014).

Tiltak på universelt nivå er i hovedsakelig systemrettet. Disse skal både ha en forebyggende effekt, og bidra til at elever som kan trenge ytterligere tiltak blir identifisert så tidlig som mulig (Kearney & Graczyk, 2014). Et eksempel på universelt tiltak som bidrar til å identifisere elever som står i fare for å utvikle høyt fravær, er fungerende system i skolen med gode rutiner på registrering av fravær. Dersom fravær registreres og følges opp, kan man lettere se et mønster i fraværet, finne årsak og iverksette tiltak tidlig. Det er derfor viktig at tilsyn og oppfølging av fravær blir vektlagt (Maynard, McCrea, Pigott & Kelly, 2013). Et annet viktig tiltak er å ha god organisering og kontroll i klasserommet ved å følge med og strukturere elevens adferd, tid og oppmerksomhet når det gjelder skolearbeid, læring og relasjoner (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Regler og rutiner kan øke sårbare elevers forutsigbarhet, fordi de vet hva som forventes av dem. Forutsigbarhet kan også beskytte mot farlig stress (Havik, 2018).

2.6.2 Tiltak på selektert nivå

Tiltak på selektert nivå er rettet mot elever som er utsatt for, eller har høy risiko for å utvikle problemer (Departementene, 2013, s.1). Det innebærer elever som viser tegn til å utvikle alvorlig skolevegring og har behov for tiltak utover det som er iverksatt på det universelle nivået. Ifølge Havik (2018) kan behov for tiltak på selektert nivå gjelde for omtrent 5-10% av alle elever. Tiltak på dette nivået refererer til tidlig identifisering og intervensjon, og har som formål å motvirke en negativ utvikling hos barn og unge og/eller deres foreldre (Regjeringen, 2013, s.1). Elever som viser tegn til skolevegring, trenger raskt tiltak og oppfølging. Det er viktig at tilstedeværelsen på skolen stabiliseres og fraværet stoppes så fort som mulig, fordi fravær kan føre til enda mer fravær (Haavik, 2018). Fraværet vil være med på å opprettholde og etablere elevens uteblivelse fra skolen. Desto mere skolearbeid og sosial interaksjon eleven går glipp av, jo mer forsterkes ubehaget og frykten som er knyttet til å gå på skolen (Thambirajah m.fl.,2008). Målet med tiltak på dette nivået vil dermed bli å stabilisere elevens oppmøte ved å utvikle en tydelig strategi for å få eleven tilbake på skolen, slik at emosjonelt ubehag, hindringer eller trusler som står i veien for elevens oppmøte reduseres (Kearney & Graczyk, 2014).

Hos elever med skolevegring som er angst- eller depresjonsbasert, vil det ofte være nødvendig med individrettede intervensjoner i tillegg til det systemrettede fra det universelle nivået (Kearney & Graczyk, 2014).

Det anbefales å tidligst mulig etablere en plan på tiltak for å hjelpe eleven tilbake på skolen og unngå alvorlig skolevegring. Planen bør inneholde hvilke timer eleven skal begynne å møte i, hvilket tempo kravet om fremmøte bør økes, hvilke justeringer som bør gjøre både hjemme og på skolen, hvem som har ansvaret for hva, når endringer bør gjøres dersom planen ikke gir et positivt resultat og hvilken dato evalueringen skal gjøres (Kearney, 2016). Kognitiv adferdsterapi kan fungere svært godt for skolevegring assosiert med angstlidelse. Dette kan redusere angst, øke mestringfølelsen og øke skoledeltakselen. Skolevegrere med frykt og depresjonssymptomer kan også ha svært godt utbytte av kognitiv adferdsterapi (King m.fl., 2000). Kognitiv adferdsterapi kan for eksempel gå ut på å lære eleven avslapningsteknikker og pusteteknikker for å kunne klare å kontrollere de fysiske aspektene ved angst som er forbundet med skoledeltakelse. Det kan også gå ut på sosial ferdighetstrening og gradvis eksponering for tilbakeføring til skolen. Kognitiv adferdsterapi kan også rettes mot foreldre, det kan for eksempel gå ut på å gi klare og tydelig instruksjoner i hjemmet som, forutsigbarhet og etablering av faste morgen- og kveldsrutiner. Også skolen må legge til rette både faglig og sosialt for den enkelte elev (Havik, 2018).

Disse tiltakene er knyttet til de tre første funksjonene i modellen (Kearney, 2008b, s. 463):

1. Tiltak knyttet til unngåelse på grunn av emosjonelt ubehag som oppstår i forbindelse med skolemiljøet
 - Psykoedukasjon rundt angst (å motta informasjon om og lære om lidelsen)
 - Avslapnings- og pusteteknikker
 - Gradvis eksponering for skolemiljøet
 - Selvfosterkende gevinster
2. Tiltak knyttet til å unnsnippe krevende sosiale situasjoner
 - Psykoedukasjon rundt angst
 - Avslapnings- og pusteteknikker
 - Kognitiv atferdsterapi for modifisering av irrasjonelle tanker

- Mestringstrening i sosiale situasjoner og/eller evalueringssituasjoner
 - Gradvis eksponering for skolemiljøet
 - Selvforsterkende gevinster
3. Tiltak knyttet til søken etter oppmerksomhet eller separasjonsangst
- Modifisere foreldrekrav
 - Etablere en fast morgenrutine i forkant av skoledeltakelse
 - Iverksette belønning for skoledeltakelse og straff for fravær
 - Tvingen skoledeltakelse i spesifikke saker

Det trekkes også frem tiltak der medelever brukes som en ressurs for å hjelpe eleven tilbake på skolen. Det kan for eksempel være å gå sammen til skolen, få lekser levert på døra, eller samarbeid i en mindre gruppe som er adskilt fra klassen (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014). Det kan føre til at eleven både får bedre sosiale ferdigheter og får gradvis mer eksponering i skolemiljøet. Når elevens behov ikke kan ivaretas innenfor det ordinære opplæringstilbudet og det universelle nivået, er det ofte behov for at PP-tjenesten kobles inn. I førhenvissningsfasen kan PP-tjenestens rolle for eksempel være å bidra i skolens arbeid med tidlig innsats og identifisering, da gjerne gjennom rådgivning i anonyme drøftingsmøter med skolen (Hols-Jæger, 2018). Tiltak på selektert nivå er avhengig av et tett samarbeid mellom skole, hjem og øvrige støtteinstanser som for eksempel PP-tjenesten, skolehelsetjenesten eller barnevern (Kearney & Graczyk, 2014).

2.6.3 Tiltak på indikert nivå

Tiltak på det indikerte nivået rettes mot elever med alvorlig, kornisk og/eller kompleks skolevegringsproblematikk. Dette er elever med høyt skolefravær som overstiger tillatt mengde ugyldig fravær. De utviser sporadisk oppmøte på skolen og/eller forlater skolen tidlig. Disse elevene har behov for intensive, målrettet tiltak og hyppig monitorering av fremgang (Kearney & Graczyk, 2014). Ifølge Havik (2018) gjelder dette kun 1-5% av alle elever. Fravær med behov for tiltak på indikert nivå er nært eller passert «bristepunktet», det vil si at det er mindre sannsynlig å få eleven fullt tilbake på skolen sammenlignet med vansker med behov for tiltak på det selekterte nivået (Kearney & Graczyk, 2014). Noen elever med behov for tiltak på dette nivået kan ha alvorlige emosjonelle vansker, som sterk sosial angst. De kan ha behov for alternativ skolegang knyttet til spesialhelsetjenesten eller klinisk behandling og innleggelse på barne- og ungdomspsykiatrisk klinikk. Det er ofte behov for multisystemisk tiltak, der det iverksettes tiltak på flere arenaer samtidig (Havik, 2018).

Tiltak på indikert nivå er i hovedsak en utvidelse fra tiltak på selektert nivå (Kearney & Graczyk, 2014). Som på selektert nivå innebærer det et tett samarbeid mellom hjem, skole og andre aktører som for eksempel PP-tjenesten, skolehelsetjenesten eller barnevern. Når eleven har vansker med behov for tiltak på indikert nivå, bør PP-tjenesten allerede være koblet på og det er da gjerne behov for at det innhentes hjelp fra flere støtteinstanser. Det kan i tillegg til kognitiv adferdsterapi også være behov for familierapi og gradvis opptrapping av sosial ferdighetstrening. Det innebærer også å gi familien veiledning og sosial støtte i form av avlastning for eksempel om morgenen for å få barnet på skolen og hjelp til transportering (Kearney & Graczyk, 2014).

2.7 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig kan beskrives som en strukturert arbeidsform der ulike støtteinstanser og eventuelt foresatte/omsorgspersoner samarbeider i utredning av behov, i planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak relatert til elevens utfordringer (Helsedirektoratet, 2017). Ved skolevegringssaker vil det kunne være nødvendig at støtteinstanser fra ulike fagmiljø blir involvert. De aktuelle støtteinstanser i skolevegringssaker er blant annet PPT, skolehelsetjeneste, spesialhelsetjeneste og barnevernstjeneste (Havik, 2018). For at alle elever skal få den hjelpen de trenger, er det avgjørende at det bygges et lag rundt eleven bestående av disse støtteinstansene. Et godt tverrfaglig samarbeid handler om at de ulike fagmiljøene arbeider og ser tilbudene til elevene i sammenheng, der elevens behov er utgangspunktet for samarbeidet (Meld. St.6 (2019-2020, s.78). Det er viktig at eleven selv blir hørt og at deres mening skal vektlegges i overensstemme med deres alder og utvikling (Meld.St.6 (2019-2020, s.13). For at eleven skal ha best mulig forutsetninger i skolen, er også et tett samarbeid med hjemmet viktig. Det er skolen sitt ansvar å organisere samarbeidet slik at alle foreldre kan delta, uavhengig av bakgrunn og forutsetninger (Meld.St.6 (2019-2020, s.24).

PPT sitt mandat er presentert i kapittel 2.1.2

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) er et spesialhelsetilbud innenfor psykisk helsevern hos barn og ungdom. BUP tilbyr blant annet utredning og behandling med samtaler, terapi, aktiviteter og medisiner (Havik,2018). *Prioriteringsveilederen for psykisk helsevern for barn og unge* (2015), ekskluderer skolevegring som henvisningsårsak til BUP, grunnet økende tilfeller der årsaken til vegringen ikke er grunnet alvorlige psykiske lidelser som gir behov for helsehjelp i spesialhelsetjenesten (Helsedirektoratet, 2015). Dersom eleven i tillegg har symptomer på andre lidelser, eller det tyder på at elevens vegring kommer av alvorlige psykiske problemer kan det henvises til BUP for diagnostisering og utredning (Havik,2018)

Skolehelsetjenesten skal være tilgjengelig i alle barne- og ungdomsskoler og er et lavterskeltilbud som skal gi et helsefremmende og forebyggende tilbud for barn og unge, slik at de skal oppleve mestring, trivsel og struktur i skolehverdagen. I skolehelsetjenesten kan elever få hjelp av helsesykepleier, og i noen tilfeller også skolelege, fysioterapeut og taushetsplikt. Eleven kan selv gå til skolehelsetjenesten for råd og hjelp, uten noe form for henvisning og de som jobber der har taushetsplikt. Skolehelsetjenesten samarbeider også med skolen og andre støtteinstanser (NHI,2020).

Barnevernstjenesten kan også bistå i fraværsaker der det oppstår bekymring for at skolevegringen skyldes forhold i hjemmet eller at foreldre selv tar kontakt for å be om hjelp. Da kan barnevernet for eksempel bidra med veiledning og fysisk hjelp og støtte i morgensituasjoner for å få barnet på skolen. Det vil også kunne være behov for veiledning på hvordan foreldrene kan gjenoppta foreldrekontrollen (Havik, 2018)

3 Metode

I dette kapitlet det redegjøres det for valg av kvalitativ forskningsmetode. Jeg vil starte kapitlet med å redegjøre og presentere mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Deretter vil jeg begrunne valg av metode og gå inn på studiens metodiske tilnærming. Videre vil jeg legge frem hvordan jeg gikk frem ved valg av informanter, utarbeidelse av intervjuguide, utførelse av intervju, transkribering og hvordan jeg gjennomførte/foretok analysen av datamaterialet. Jeg vil gjennom hele metoddelen begrunne mine etiske valg underveis i forskningsprosessen. Før jeg avslutter kapitlet med å presentere forskningens kvalitet gjennom reliabilitet, validitet, overførbarhet og forskerens rolle og for forståelse.

3.1 Litteraturgrunnlaget

Valg av litteratur og forskning er basert på tidligere forelesninger og pensumlitteratur, tips fra veileder og medstudenter, samt egne litteratursøk. Søk etter litteratur ble for det meste gjort i de elektroniske søkemotorene Google Scholar og ORIA, men databasen Education source og ERIC er også benyttet. Jeg startet litteratursøk allerede i oktober 2022, noe som har gjort at jeg har hatt god til litteratursøk. Litteraturen jeg har benyttet meg av er en blanding av ny forskning og gamle klassikere.

På bakgrunn av at det finnes lite norsk forskning på skolevegring (Ingul, 2005), har jeg benyttet meg av både norske og engelske søkeord. De mest brukte ordene mine på norsk var «skolevegring», «skolefravær», «PPT», «tverrfaglig samarbeid», «tidlig innsats», «samarbeid med hjemmet», «elevens stemme», «relasjoner» og «forebyggende arbeid», og de mest brukte engelske ordene var «school refusal», «relationships», «school absenteeism» og «emotional disorder».

3.2 Vitenskapsteoretiske ståsted

For at jeg som forsker skal kunne vurdere om kunnskap er sann, er det ikke nok at forskningsprosessen min er metodisk riktig, arbeidet må også kunne sees i lys av virkeligheten, altså vitenskapsteori. Forskning i dag knyttes stort sett til to ontologiske paradigmer. Altså to ulike forståelser av hva virkeligheten er. Kritisk realisme og sosial konstruktivisme.

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted i denne forskingsprosessen er basert på sosialkonstruktivistisk syn på kunnskapsproduksjon. Dette er fordi skolevegring er et sosialt fenomen. Det finnes ingen fasit på hvilke erfaringer ansatte i PP-tjenesten har knyttet til skolevegring. Jeg er ut etter å få kunnskap om hvordan virkeligheten er for PPT som opplever den, der det ikke legges vekt på objektiv kulturavhengighet. Resultatene fra intervjuene som blir gjort i denne studien vil være en konstruksjon av den enkelte ansatte i PP-tjenesten sine erfaringer knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegring. Det vil altså være den enkelte ansatte i PPT sin opplevelse av virkeligheten, der hver enkelt intervjuperson vil kunne forstå virkeligheten på ulike måter (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det finnes ingen sannhet i forhold til hvordan virkeligheten skal oppleves. Mine forskningsresultat vil ikke kunne gi en gjeldende fasit, men belyse hvordan fire ansatte i PP-tjenesten opplever virkeligheten i arbeid med tiltak relatert til

skolevegring. Kritisk realisme hevder i motsetning til sosial konstruktivisme at det finnes en objektiv verden, en sannhet som er kulturuavhengig. Et eksempel er at det har alltid vært en fasisit på jordas plass i solsystemet, selv om det har vært et omdiskutert tema opp gjennom årene (Kleven & Hjordemal, 2018). Det vil derfor for meg ikke kunne være mulig å se virkeligheten ut ifra kritisk realisme da jeg er ut etter intervjupersonens opplevelse av virkeligheten i arbeid med tiltak relatert til skolevegring.

3.2.1 Fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming

Ifølge Kvaale & Brinkmann (2019) handle fenomenologisk kvalitativ forskning om ønske og forstå sosiale fenomener ut fra intervjupersonene egne erfaringer og perspektiver. Fenomenologien har som hensikt å få en forståelse an intervjupersonens dypere mening, ut ifra erfaringene de har gjort seg. Fokuset ligger på erfaringer om fenomenverden slik intervjupersonene opplever det, der den ytre verden kommen i bakgrunn noe som ofte blir omtalt som «den fenomenologiske reduksjonen» (Thagaard, 2018). For å kunne svare på problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har fire ansatte i PP-tjenesten knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegring*»? var jeg avhengig av intervjupersonenes opplevelser og erfaringer. Jeg var bevist på å prøve og legge min forkunnskap mest mulig til side og stille åpne spørsmål for å oppnå det Kvale & Brinkmann (2019) omtaler som «*en fordomsfri beskrivelse av fenomenene*» (s.46).

I følge Thagaard (2018) fremhever hermeneutikken betydningen av en fortolkning gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Formålet med en slik tolkning er å få en gyldig forståelse av hva teksten betyr (Kvale & Brinkmann, 2019). «Den hermeneutiske sirkel» er et prinsipp innenfor hermeneutisk tolkning som refererer til en prosess der man gjerne går frem og tilbake mellom fortolkning av deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2019). Tolkning av transkripsjonen fra intervjuet kan sees på som en dialog mellom forskeren og teksten, hvor fokuset hos forskeren ligger på meningen som teksten formidler (Thagaard, 2018). Jeg har studert og analysert transkripsjonen, med en hensikt om å oppnå en fortrolig forståelse av innholdet.

3.3 Etiske vurderinger

Mye av etikken i forbindelse med intervju som forskningsmetode er knyttet til presentasjon av data og anonymisering, men forskningsetikk er også knyttet til selv gjennomføringen av intervjuet og kravet om at intervjupersonen ikke skal kunne komme til skade (Tjora, 2021). Med utgangspunkt i Kvale & Brinkmanns (2019) beskrivelse av etiske problemstillinger ved syv forskingsstadier har jeg gjennom hele forskningsprosessen vært bevist på hvilke valg jeg har tatt. Jeg har valgt og gjennom hele metodekapittelet reflektert rundt de etiske valgene som har blitt tatt underveis i prosjektet. Oppsummert har jeg gjennom tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering og verifisering tatt etiske valg. Alle de syv stadiene er beskrevet videre gjennom kapittel 3.

3.4 Valg av forskningsmetode

Valg av metode er avhengig av hvilket tema som det forskes på og hva formålet med forskningsprosjektet er (Kvale & Brinkmann, 2018). Første fase i forskningsprosessen innebærer å arbeide med problemstilling og planlegge forskningsprosessen med utgangspunkt i problemstillingen (Thagaard, 2018). Jeg bestemte meg tidlig for skolevegring som tema, der jeg ønsket å få en forståelse av hvilke erfaringer mennesker

som arbeider med skolevegning sitter med.

Thagaard (2018) fremhever prinsippet for menneskets privatliv, deres anonymitet og deres rett til å delta eller ikke delta i prosjektet. I arbeidet med problemstilling sto det mellom å få kunnskap om foreldre, elever, lærer og PP-rådgivere sine erfaringer knyttet til skolevegning der min etiske forståelse er en påvirkende faktor for valget som skulle tas. Temaet skolevegning vil kunne være mer sårbart hos elever og foreldre som opplever skolevegning i hverdagen, sammenlignet med en lærer eller PP-rådgiver som møter skolevegning på jobb. Som forsker skal jeg ta hensyn til at det kan være utfordrende for personer i en belastende situasjon og delta i forskingsprosjektet. Kan det å delta i en studie føre til en ytterligere belastning for deltakeren? (Thagaard, 2018). Jeg vil derfor si at det kan være større etiske utfordringer med å kunne bli for personlig i møte med foreldre og elever, sammenlignet med en lærer eller PP-rådgiver. Det ble derfor for meg mest etisk riktig å ikke benytte meg av foreldre og elever. På grunn av tidsrammen og omfanget på oppgaven bestemte jeg meg for å kun forholde meg til en aktør, derav falt valget på ansatte i PP-tjenesten sine erfaringer knyttet til arbeid med skolevegning.

Kvalitativ metode egner seg godt i forskning der forskeren ønsker å få innsikt i meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle. I motsetning til kvantitativ metode som studerer utbredelse og antall, søker kvalitativ forskning forståelsen av et sosialt fenomen (Thagaard, 2018). De ansatte i PP-tjenesten sine erfaringer knyttet til arbeid med skolevegning lar seg ikke tallfeste på samme måte som for eksempel antall skolevegringssaker i skolen gjør. Den hver enkelte ansatt i PP-tjenesten som jeg benytter som intervjuperson, sine erfaringer og opplevelse som gir meg en dypere forståelse av det sosiale fenomenet skolevegning (Tjora, 2021). Dette samsvarer med det Thagaard (2018) beskriver at kvalitativ metode rettes mot, at vi utvikler en forståelse av det sosiale fenomenet som studeres. Kvantitativ metode derimot handler om å kunne se en statistisk sammenheng blant flere enheter (Thagaard, 2018). Hensikten med forskningsprosjektet er ikke å sammenligne de ulike PP-rådgiverne sine erfaringer og opplevelser knyttet til hverandre. Med bakgrunn i valg av, vitenskapeteoretiske ståsted og formålet jeg ønsker å oppnå med min masteroppgave var det naturlig for meg å benytte meg av kvalitativ metode i dette forskningsprosjektet. For å få en forståelse av de ansattes i PP-tjenestens erfaring og opplevelser knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegning ser jeg det som nødvendig å etablere god kontakt med intervjupersonene, noe kvalitativ metode innebærer.

Thagaard (2018) påpeker at en problemstilling som er for snever vil kunne hindre oss i å følge opp ideer underveis, noe jeg var bevist i utarbeidelsen av problemstillingen. Jeg var opptatt av å utvikle en problemstilling som var fleksibel og kunne endres underveis, samtidig som den godt dekket temaet jeg var ut etter å undersøke. I løpet av forskingsprosessen ble problemstillingen endret flere ganger for å kunne gå mere i dybden. Problemstillingen utviklet seg for å omhandle hvilke erfaringer ansatte i PP-tjenesten hadde med arbeid knyttet til skolevegning, til å gå mere i dybden på tiltak relatert til skolevegning. Problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har fire ansatte i PP-tjenesten knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegning?*», ble først til etter at jeg hadde begynt og analysert intervjuene med intervjupersonene. Jeg valgte videre å i hovedsak rette oppgaven mot tiltak på universelt og selektert nivå.

3.4.1 Intervju som datainnsamlingsmetode

Kvaale & Brinkmann (2019) påpeker at forskeren i noen tilfeller velger intervjuformen fordi hun liker å snakke med mennesker og/eller ikke liker kvantitativ forskning og

statistikk. Som beskrevet i forrige delkapittel gikk jeg i gang med tematisering før jeg hadde bestemt meg for valg av metode, slik at forkunnskap om metode ikke skulle påvirke valg av tema og problemstilling. For å besvare problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har fire ansatte i PP-tjenesten knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegring?*» så jeg det som mest hensikt å benytte meg av kvalitativt intervju. Kvalitativt forskningsintervju egner seg godt der formålet er å forstå intervjupersonens opplevelse og perspektiv (Kvaale & Brinkmann (2019)).

Kvaale & Brinkmann (2019) deler intervjuundersøkelsen inn i syv stadier: Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. I arbeidet med masteroppgaven jobber jeg med alle disse syv stadiene, der det var naturlig å gå frem og tilbake mellom de ulike stadiene underveis. Dette fordi analysen vil eksempelvis kunne påvirke den endelige problemstillingen..

I videre *planlegging* utarbeidet jeg en intervjuguide der jeg la vekt på at det skulle være rom for å møte intervjupersoner som gir mye av seg selv og intervjupersoner som gir mindre. Intervjuguiden besto derfor av oppfølgingsspørsmål som jeg kunne tilføye dersom det var nødvendig for å gi intervjuet en god flyt og få de utfyllende svarene jeg ønsket (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg var opptatt av å skape rom for at intervjupersonen kunne snakke åpent om sine erfaringer og opplevelser knyttet til arbeid med skolevegring.

Intervjuet jeg utformet var et delvis strukturert intervju, der temaene for intervjuet var fastsatt på forhånd, men det var rom for å endre rekkefølgen underveis. Jeg valgte å dele intervjuet inn i fem deler: *introduksjon, skolevegring, tiltak og oppfølging, PP-tjenesten sin rolle i det tverrfaglige samarbeidet og avslutning* slik at det for meg som forsker skulle være oversiktlig å hoppe litt mellom rekkefølgen underveis etter hvilke svar og tema intervjupersonen kom inn på. Det gjorde det mulig å både følge med på intervjupersonens fortelling, samtidig sørge for at de temaene som er viktig for problemstillingen, ble belyst i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018). Det gjør at jeg som forsker også er åpen for å inkludere tema som ikke var planlagt på forhånd, samtidig som de planlagte spørsmålene tilpasses intervjupersonens beskrivelse. Et delvis strukturert intervju passet godt til mitt forskningsprosjekt fordi jeg var opptatt av at jeg gjennom intervjuet skulle få kunnskap om de temaene jeg på forhånd hadde utarbeidet og de temaene intervjupersonen valgte å ta opp underveis i intervjuet (Thagaard, 2018). Utarbeidelsen av intervjuguiden min ble automatisk påvirket av forforståelsen min og hvilke tema jeg trodde var viktig for å kunne besvare problemstillingen. For å kunne frigjøre meg selv fra min egen forforståelse knyttet til arbeide med skolevegring, var det for meg viktig å utarbeide en intervjuguide med åpne spørsmål og tema der intervjupersonen fikk mulighet til å komme med sine erfaringer og kanskje tilføye nye tema. Jeg var forberedt på at informasjonen intervjupersonene ga meg i intervjuet kunne føre til behov for å endre den opprinnelige problemstillingen, noe det også var rom for da problemstillingen var ganske vid.

I forkant av henvendelse til intervjupersoner, måtte jeg få godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) om å gjennomføre forskningsprosjektet mitt. I søknaden la jeg ved intervjuguide (vedlegg 1) og et informasjonsskriv (vedlegg 2) til intervjupersonen om hva prosjektet gikk ut på, hva det innebar for dem å delta og hvilke rettigheter de hadde. Søknaden til NSD sikret at prosjektet mitt behandlet personopplysninger i samsvar med personloven. Prosjektet ble godkjent av NSD (vedlegg 3) og jeg kunne begynne å kontakte aktuelle intervjupersoner.

3.5 Utvalg

I lys av problemstillingen «Hvilke erfaringer fire ansatte i PP-tjenesten knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegring» er det ansatte i PP-tjenesten som er aktuelt å benytte som intervjupersoner. Jeg sendte ut e-post til flere PP-tjenester i ulike kommuner. Interessen var større enn jeg hadde sett for meg på forhånd, og i løpe av en måned hadde jeg fått svar fra fire ansatte i PP-tjenester fra ulike kommuner som ønsket å delta i forskningsprosjektet mitt.

Alle PP-tjenestene var fra relativt små kommuner i distriktet, som vil si at det kun var mellom to til fem ansatte i hver PP-tjeneste. Utvalget besto av fire kvinner, med ulik utdanning og arbeidsbakgrunn. Videre i oppgaven vil jeg omtale intervjupersonene som A, B, C og D.

Intervjuperson A har utdanning fra hovedfag i psykologi og har 27 års arbeidserfaring i PPT, hun jobber både som leder og som rådgiver i sin PP-tjeneste.

Intervjuperson B har en mastergrad i pedagogikk og har jobbet i PPT i seks år, hun jobber også både som leder og som rådgiver i sin PP-tjeneste.

Intervjuperson C er utdannet barnehagelærer og har en master i spesialpedagogikk. Hun har flere års arbeidserfaring som pedagogisk leder og spesialpedagog i barnehagen, samt spesialpedagog og litt som faglærer i skolen. Hun startet i PPT som rådgiver for snart to år siden.

Intervjuperson D har utdanning fra hovedfag i pedagogikk. Hun har blant annet arbeidserfaring som leder i SFO, fagleder og avdelingsleder i skolen. Hun har videre, jobbet som PP-rådgiver med vekt på skolefravær, før hun for sju år siden begynte å jobbe som leder i PPT.

En av retningslinje for kvalitativ metode, er at utvalget ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre en omfattende analyse. En analyse er både tid- og ressurskrevende, noe som dermed vil være med på å begrense størrelsen av utvalget. Utvalget er stort nok når det kan gi en forståelse av det fenomenet som studeres, størrelsen er avhengig av hvor mange kategorier vi inkluderer i utvalget (Thagaard, 2018). Da jeg kun skulle intervju PP- rådgivere så jeg det som tilstrekkelig med fire informanter, da en kategori respondenter kan tilsi et mindre utvalg (Thagaard, 2018). Gjennomføringen, transkripsjonen og analysen ville være tidkrevende, så jeg så det heller ikke som tilstrekkelig å skulle gjennomføre flere enn fire intervju. Det samsvarer med Kvale & Brinkmann (2019) sitt svar på hvor mange intervjupersoner som trengs: «*Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite*» (Kvale & Brinkmann, 2019, s.148). Antall informanter er avhengig av formålet med undersøkelsen. Formålet med masteroppgaven min er som nevnt tidligere å få en forståelse av ansatte i PP-tjenesten sine erfaringer knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegring. Utvalget var strategisk og jeg viste at alle intervjupersonene hadde erfaringer og opplevelser knyttet til arbeid med skolevegring, da det var noe jeg etterspurte i informasjonsskrivet til prosjektet mitt. Kriteriene for utvelgelsen var at intervjupersonene arbeidet i PPT og hadde erfaring med arbeid knyttet til skolevegring. Et lite utvalg av intervjupersoner vil derfor være tilstrekkelig for å besvare problemstillingen min (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Datainnsamling

Før jeg gikk i gang med intervju av intervjupersoner, ønsket jeg å gjennomføre et testintervju for å forsikre meg om at intervjuguiden hadde en fin flyt og at spørsmålene ikke var gjentakende. Testintervjuet ble gjennomført med ei studievenninne som intervjuperson. Hun hadde litt erfaring med skolevegring fra før av, noe som gjorde at jeg i testintervjuet fikk utfyllende svar og gjorde det så ekte som mulig. Jeg fikk også testet lydopptakeren og hvordan den skulle ligge for å gi best mulig kvalitet på opptaket. Jeg hadde satt av cirka 40-60 minutter til hvert enkelt intervju, der det var litt fleksibelt med tanke på hvor utfyllende svar jeg fikk. Testintervjuet bidro til at jeg ble tryggere på hvordan jeg skulle opptre i intervjusituasjonen, hvordan jeg skulle stille de ulike spørsmålene og hvordan jeg skapte en best mulig flyt i intervjusituasjonen. Jeg ble også tryggere og bedre kjent med min egen intervjuguide. Det gjorde meg bedre forberedt, slik at jeg for eksempel skulle klare å gå gjennom alle spørsmålene i intervjuguiden, selv om rekkefølgen skulle endre seg underveis. Testintervjuet ble for meg en god erfaring å ha med seg inn i gjennomføringen av intervjuene som skulle gi data til forskningsprosjektet.

Valg av sted for gjennomføring av intervju, vil automatisk påvirke intervjusituasjonen. Jeg var opptatt av at det var jeg som skulle komme til intervjupersonene og ikke de til meg. Både med tanke på at jeg bruker mye av deres arbeidstid når de takker ja til å stille opp som intervjupersoner og fordi at det skulle finne sted et der intervjupersonen var kjent. Trygge omgivelser vil være en medvirkende faktor til å skape en avslappet stemning (Tjora, 2021). Jeg var fleksibel med avtale om tidspunkt, da jeg var opptatt av at det skulle passe godt for intervjupersonen, at de ikke skulle føle på noe stress, men være avslappet og klar for intervjuet (Thagaard, 2018).

Jeg startet alle intervjuene med å presentere meg selv og forskningsprosjektet mitt. Jeg hadde skrevet ut informasjonsskriv med samtykke på, som de også på forhånd hadde fått tilsendt på mail (vedlegg 2). Jeg var tydelig på at dersom de i etterkant av intervjuet angret på sin deltagelse, kunne de når som helst trekke seg frem til oppgavens innlevering uten at det fikk noen konsekvenser for dem.

Det at intervjuet foregikk på et sted som var ukjent for meg gjorde at jeg på forhånd ikke visste om støy fra omgivelsene ville påvirke opptaks kvaliteten (Tjora, 2021). Siden intervjuet foregikk på kontoret som er intervjupersonenes arbeidsplass tok jeg sjansen på at det med støy ikke skulle bli noe problem. For å unngå at det ble en ubekvem situasjon ved bruk av lydopptaker sa jeg ifra når jeg startet lydopptaket etter å ha presentert meg selv. Det gjorde jeg får å kunne skape en naturlig setting, der vi allerede hadde i fin flyt i samtalen i det jeg satte på lydopptakeren.

Bruk av lydopptak vil automatisk påvirke konteksten i intervjusituasjonen. Da lydopptaket gjør at jeg som intervjuer er til stede under hele intervjuet, uten å måtte ta pauser for å notere ned hva som blir sagt. Det gjorde det lettere å få en god flyt i samtalen, der jeg fikk fokusert på det intervjupersonen fortalte, sørge for god kommunikasjon, stille gode oppfølgingsspørsmål og be om konkretisering der det var behov for det (Tjora, 2021). Jeg plasserte diktafonen midt mellom oss, slik at jeg var sikker på at hele intervjuet ville bli tydelig på lydopptaket. Tjora (2021) påpeker derimot at diktafonen bør plasseres litt mere diskret, for å unngå at intervjupersonen blir påvirket av en diktafon som ligger midt på bordet. Jeg opplevde likevel at intervjupersonene ble påvirket av at diktafonen lå synlig under intervjuet. Alle intervjupersonene var forberedt på at intervjuet skulle tas opp med lydopptak.

Underveis i intervjuet bekreftet jeg ofte informasjonen intervjupersonen ga meg med «mhmm, «ja», «ja ikke sant», nikket og stilte oppfølgingsspørsmål. Det å gi uttrykk for støtte og sympati er følge Thagaard (2018) viktig for å utvikle en troverdig situasjon, der intervjupersonen føler seg trygg og har lyst til å dele sine erfaringer og synspunkter med oss. En av intervjupersonene fortalte tidlig i intervjuet at de hadde et godt og tett samarbeid med skolene i kommunen. Når jeg senere i intervjuet skulle gå dypere inn i samarbeidet mellom PP-tjenesten og andre instanser tok jeg frem det hun allerede hadde sagt og bekreftet dette. «Du fortalte tidligere at dere har et godt samarbeid med skolen, noe jeg også har fått en oppfatning av gjennom dette intervjuet. Hva mener du er de viktigste faktorene for et godt samarbeid? Hva er det som skal til?». Jeg var under hele intervjuet opptatt av å gi positive bekræftelser på det de hadde fortalt i intervjuet, og viste at jeg ønsket å vite mer. Noe som er i tråd med det Thagaard (2018) påpeker om at en god dialog er avhengig av at vi uttrykker positive reaksjoner. Når jeg trakk frem informasjon intervjupersonene tidligere hadde nevnt, eller bekreftet det de sa og stilte oppfølgingsspørsmål opplevde jeg at de ble engasjerte og hadde enda flere erfaringer de ville dele. Selv om jeg noen få ganger fortalte om en oppfatning jeg hadde og stilte spørsmål om hvorvidt det var reelt i praksis, prøvde jeg bevist og unngå å komme med mine erfaringer og opplevelser som svar på informasjonen jeg fikk av intervjupersonene.

Gjennom alle intervjuene hadde jeg en etisk bevissthet i forhold til intervjupersonens situasjon i gjennomføringen, noe som i metodelitteraturen også understrekes som vesentlig (Tjora, 2021).

I følge Thagaard (2018) bør et intervju avsluttes på en nøytral og avslappet måte, slik at intervjuet får en fin avslutning. Jeg var opptatt intervjupersonen skulle gå fra intervjuet med en følelse av å ha gjort en god innsats, der intervjupersonen hadde fått formidlet det som de ønsket. Jeg spurte om det var noe mer de ville tilføye og om de hadde eventuelle spørsmål rundt intervjuet. Jeg påpekte at jeg hadde fått mye nyttig og interessant informasjon ut av intervjuet, med en intensjon om at de skulle sitte igjen med en følelse av å ha gitt nok av seg selv og sin kunnskap. Før jeg opplyste om at jeg stoppet lydopptaket. Jeg takket for deres deltagelse og minnet dem igjen på at de når som helst frem til prosjektets slutt kunne trekke seg, uten å angi noe grunn og at det bare var å ta kontakt dersom det dukket opp noen spørsmål i etterkant av intervjuet.

3.7 Bearbeiding av intervjudata

3.7.1 Transkribering

Gjennom transkribering oversettes talespråk til skriftspråk, der formålet er å strukturere og klargjøre intervjusamtalen til analyse (Kvale & Brinkmann, 2019).

Etter gjennomføringen av hvert intervju transkriberte jeg fortløpende intervjuet fra muntlig til skriftlig form. Det ble et intensivt arbeid, med jeg opplevde det som positivt å transkribere intervjuet når det fortsatt var friskt i minne. Det at jeg transkriberte intervjuet samme dag om gjennomføringen gjorde at jeg fortsatt hadde stemningen og opplevelsen av intervjuet friskt i minne. Selv om jeg benyttet meg av lydopptaker med god kvalitet som gjorde det lett å transkribere er det viktig å tenke på at transkripsjon medfører tap av bl.a. det sosiale samspeillet og kroppsspråket. Selv om det var jeg som forsker som gjennomførte intervjuet, bør jeg være klar over at opplevelsen av intervjuet kan endre seg underveis i transkripsjonen, og videre inn i analysen når jeg begynner å tolke det som er sagt (Kvale & Brinkmann, 2019).

Jeg transkriberte hele intervjuet ordrett for å unngå at viktig informasjon forsvant (Kvale & Brinkmann, 2019). Selv om jeg ikke nødvendigvis får brukt for hele intervjuet i analysen, vil det være bedre å ha det med og eventuelt droppe det senere i prosessen (Tjora, 2021). Jeg valgte å beholde småord som «ehm» og «mhm», lengre pauser der intervjupersonen tenkte seg om, samt beholde følelsesuttrykk som latter og sukk for å mest mulig ivareta informasjon om stemningen i intervjuet (Tjora, 2021). Jeg tok et bevist etisk valg for å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene og andre aktører som ble nevnt ved å skjule intervjupersonens identitet gjennom å transkribere på bokmål og fjerne navn og identifiserbart materiale som navn på kommune, stedsnavn, barnehager og skoler. Opptaket ble slettet så snart transkripsjonen og gjennomlesing av hvert enkelt intervju var gjennomført. For å sikre intervjupersonenes anonymitet videre ble de etter transkribering omtalt med kodene: *Intervjuperson A*, *Intervjuperson B*, *Intervjuperson C* og *Intervjuperson D*.

3.7.2 Analyse

Analyseprosessen startet allerede i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019), da jeg automatisk gjorde meg opp tanker og en forståelse rundt ansatte i PP-tjenesten sine erfaringer og opplevelser knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegring. Forståelsen jeg fikk underveis i intervjuet, påvirket automatisk oppfølgingsspørsmålene som videre ble stilt.

Jeg valgt å støtte meg til Tjoras (2021) stegvis deduktive-induktive metode (SDI) som utgangspunkt til min analyse av datamaterialet. Etter at jeg hadde transkribert og strukturert intervjuene klar for analyse, leste jeg nøye gjennom transkripsjonene samtidig som jeg satt med markeringstusj i flere farger for å markere ulike koder og utsagn som jeg fant underveis. Kodene som jeg fant i første transkripsjon, ble overført til de neste transkripsjonene. Dersom jeg fant nye koder i noen av de andre transkripsjonene gikk jeg tilbake til de jeg allerede hadde transkribert for å supplere med flere koder. Jeg laget en tabell som besto av utsagn fra intervjupersonene som jeg hadde markert, med tilhørende koder. For eksempel markerte jeg tidlig tegn til skolevegring med rød, gul knyttet til kompetanse og ressurs. Gjennom den første kodingen jobbet jeg empirinært, ved å benytte ord og setninger fra transkripsjonen (Tjora, 2021). Det gjorde at jeg fikk svært mange koder, samtidig som jeg fikk frem essensen i de ulike utsagnene og ikke gikk glipp av viktig informasjon. Jeg samlet deretter kodene i grupper og arbeidet videre med å redusere dem. Noen av kategoriene er basert på tema i intervjuguiden og noen av kategoriene ble til med utgangspunkt i datamaterialet.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) er det lettere å sammenligne data på tvers av de ulike intervjutranskripsjonen dersom informasjonen er systematisert i koder eller kategorier. Selv om kvalitativ forskning ikke handler om å måle funnene, gjorde systematiseringen i koder og kategorier det enklere å se hvilke meninger og erfaringer de ulike intervjupersonene hadde om en kategori. Om de hadde like forståelser og erfaringer eller om det var ulikheter.

Også i analyse av forskningsdata vil det komme opp etiske dilemma knyttet til hvordan jeg som forsker tolker intervjupersonenes buskap. Thagaard (2018) påpeker viktigheten av at forskere ikke prøver å påvirke motsetninger som intervjupersonen selv ikke er klar over. Jeg var gjennom hele analyseprosessen opptatt av å opptre etisk riktig, gjennom bevist ikke prøve å se etter informasjon som ikke var der eller som jeg kanskje savnet.

3.8 Forsknings kvaliteten

Kvaliteten i forskningsprosjektet handler om å sikre at studien er troverdig og pålitelig gjennomført (Kvale & Brinkmann (2015). Begrepen reliabilitet, validitet og overførbarhet benyttes ofte som indikatorer på kvalitet i en forskning (Thagaard, 2021). I det følgende delkapittelet vil jeg ved bruk av begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet reflektere og begrunne hvordan jeg har ivarettatt kvaliteten i min masteroppgave.

3.8.1 Reliabilitet (pålitelighet)

Reliabilitet kan knyttes til både kvaliteten av de dataene prosjektet baseres på, og vurdering av hvordan forskeren anvender og videreutvikler dataene (Thagaard, 2018). Reliabilitet er et kriterium for at prosjektet er utført på en troverdig og tillitsvekkende måte. For å styrke reliabilitet i min masteroppgave har jeg så godt det lar seg gjøre forsøkt å tydeliggjøre hvordan innsamlingen og analysen/tolkningen av dataen har foregått. Silverman (2014) argumenterer for at reliabiliteten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosjektet gjennomskiktig. Det innebærer også at det gis en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder (Thagaard,2018). Jeg har beskrevet og argumentert for valg jeg har tatt gjennom forskningsprosjektet. I tillegg har jeg også vært bevisst og forsøkt å reflektere over hvordan jeg og min rolle som forsker kan ha en betydning for utvikling av dataene, både med tanke på datainnsamling, tolkning og analyse (Thagaard, 2018).

3.8.2 Validitet (gyldighet)

Validitet handler om gyldighet av den tolkningen forskeren kommer frem til forskningsprosjektet (Thagaard, 2018). Gyldigheten refererer altså til om spørsmålene vi stiller, faktisk svarer på spørsmålene vi gjennom forskningsprosjektet forsøker å stille (Tjora, 2021). Silverman (2014) argumenterer for at validiteten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosjektets teori gjennomskiktig, noe som innebærer at jeg som forsker beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningen min. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å i teorikapittelet (ref.kapittel 2) presentere all teori som blir benyttet i presentasjon og drøfting av funn, samt i dette metodekapittelet presentert mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Ifølge Tjora (2021) er den viktigste kilden til høy gyldighet at forskningen foregår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning. Riktig forskningsmetode med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål.

Gyldigheten kan styrkes ved å tydeliggjør hvordan vi praktiserer forskningen ut ifra spørsmålene vi stiller, og hvordan disse spørsmålene formes med utgangspunkt i temaer vi vil utforske (Tjora, 2021). Det forsøkte jeg å gjøre gjennom å utarbeide en intervjuguide der det var rom for at intervjupersonen fikk mulighet til å komme med utfyllende svar og

3.8.3 Overførbarhet

Overførbarhet i kvalitative studier handler om hvorvidt den forståelsen og kunnskapen vi utvikler innenfor rammen av et prosjekt også kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2019).Betydningen av sosial praksis gir grunnlaget for konklusjon om overførbarhet. Vi kan argumenter for at en tolkning er gjort basert på en enkeltstående studie kan være relevant i en større sammenheng (Thagaard, 2018). Jeg har valgt å intervju fire ansatte i PP-tjenesten arbeider med skolevegring. Det har ført til at jeg sitter med fire ansatte i PPT sine erfaringer knyttet til arbeid med skolevegring. Deres erfaringer kan også være relevant for andre aktører som

arbeider med skolevegring. Kvale & Binkmann (2019) sammenligner argumenter for overførbarhet med rettspraksis. For jurister har avgjørelser i tidligere saker en påvirkende faktor for avgjørelse i nåværende saker. På denne måten kan mitt forskningsprosjekt som omhandler fire PP-rådgivere sine erfaringer knyttes til andre som arbeider med skolevegring også være relevant i andre sammenhenger som omhandler skolevegring. Forhåpentligvis kan både PP-rådgivere og andre aktører kjenne seg igjen i erfaringene og dra nytte av funnene som er gjort.

I utarbeidelsen av intervjuguiden forsøkte jeg å styrke overførbarheten med å unngå å stille lukkede og ledende spørsmål, slik at intervjupersonen kunne få mulighet til å reflektere rundt sine egne erfaringer uten å bli påvirket av det jeg har lest og lært om teorier om skolevegring.

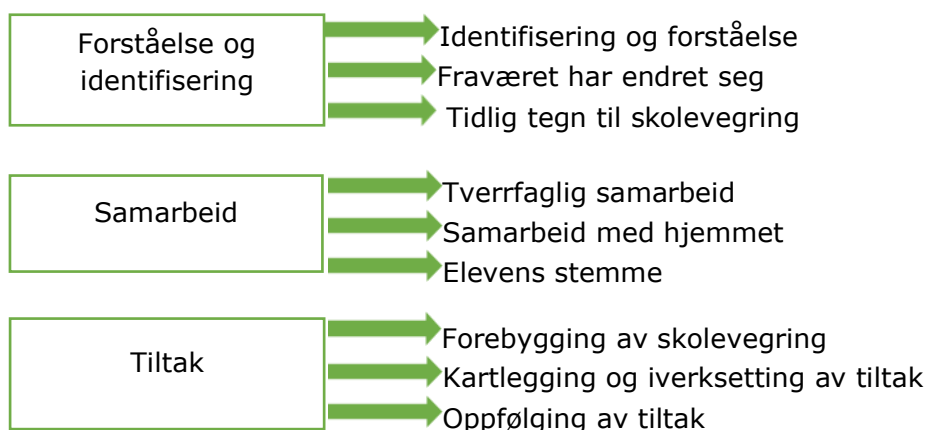
3.8.4 Forskerens rolle og forforståelse

Gjennom praksis i PP-tjenesten og skole, samt gjennomgang av medieoppslag har jeg gjort meg opp en forforståelse rundt temaet skolevegring. Jeg har en oppfatning av hvordan skolen og PP-tjenesten bør møte og ivareta elever i skolevegringssaker og hva som kan være utfordrende. Jeg opplever at hver enkelt skolevegringssak er så individuell at det ikke finnes en fasit med tiltak som vil hjelpe alle elever som sliter med skolevegring tilbake på skolen. Jeg har derfor en forforståelse om at alle elever bør bli møtt som enkelt individ og ikke bli sammenlignet med andre. Det som fungerer for en elev, vil ikke nødvendigvis fungere for en annen elev. Forståelsen jeg som forsker utvikler i løpet av prosjektet vil preges at jeg har en tilknytning til miljøet jeg studerer gjennom observasjonspraksis i skole og PPT samt teori og forskning jeg gjennom studie har lest. Det at jeg kjenner til skolevegring fra før, gir meg et utgangspunkt når det gjelder å utvikle en forståelse «innenfra». Tolkningen utvikles både i relasjon til nye kunnskaper og til egne erfaringer. Det at jeg kjenner til skolevegring fra tidligere kan altså både være en styrke og begrensning. På den ene siden kan jeg forstå intervjupersonens opplevelser og erfaringer opp mot min egen oppfatning/forståelse av skolevegring som fenomen. På den andre siden kan mine erfaringer føre til at jeg overser nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2018).

Selv om jeg har kjennskap til skolevegringsproblematikken, har jeg ikke arbeidserfaring knyttet til skolevegring da jeg verken har jobbet i PP-tjenesten eller skole. Det at jeg ikke tidlige har arbeidserfaring knyttet til temaet skolevegring er nok en fordel med tanke på min påvirkning i forhold til forskningsresultatet. Min forforståelse for temaet skolevegring har nok likevel påvirket valg av metode, deltagere, utarbeidelse av intervjuguide, analyse og tolkning av resultat. Jeg var derfor gjennom hele forskningsprosjektet bevisst på at min forforståelse ville kunne påvirke forskningsprosjektets resultat. Slik at jeg uavhengig av egne erfaringer, skulle være åpen for å for å tilegne meg nyanser som ikke nødvendigvis var i samsvar med mine egne erfaringer. Under hele prosessen var jeg bevisst på å frigjøre meg fra egen forforståelse (Thagaard, 2018)

4 Presentasjon og drøfting av funn

Jeg vil i dette kapitlet presentere hovedfunnene jeg har gjort meg gjennom analyse av datamaterialer. Intervjupersonenes erfaringer knyttet til arbeid med skolevegring vil tolkes og drøftes i lys av mine teoretiske perspektiv. Gjennom analysen kom jeg frem til tre hovedkategorier med påfølgende underkategorier som belyser problemstillingen: «Hvilke erfaringer har fire PP-rådgivere knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegring?». Hver hovedkategori består av tilhørende underkategori, som fremstilles i figur 3 nedenfor.



Figur 3 Fremstilling av hoved- og underkategorier etter dataanalyse

Innenfor kategorien «identifisering og forståelse», presenteres intervjupersonens forståelse av skolevegring, hvordan intervjupersonene opplever at skolevegring og hvordan fraværet har endret seg den siste tiden, og tidlig tegn til skolevegring. Kategorien «samarbeid» tar for seg intervjupersonens erfaringer og opplevelse av PPT sitt samarbeid med ulike instanser, hjemmet og eleven selv. I den tredje kategorien «tiltak» presenteres det forebyggende arbeidet, kartlegging av skolevegring og utarbeiding og iverksetting av tiltak. Og oppfølging av tiltak.

For å ivareta intervjupersonenes identitet blir disse omtalt som *Intervjuperson A*, *Intervjuperson B*, *Intervjuperson C* og *Intervjuperson D*. For å tydeliggjøre intervjupersonenes stemme, presenteres de ved direkte sitat innenfor hver kategori i kursiv. Intervjupersonenes utsagn drøftes opp mot litteraturen som er presentert i kapittel 2. Selv om alle intervjupersonene i flere tilfeller har de samme erfaringene knyttet opp mot et tema, har jeg valgt å ikke bestandig sitere alle fire. Det er for å holde en best mulig struktur på funnene og drøftingen, uten at den blir forstyrret av for mange sitat.

4.1 Forståelse og identifisering

For å besvare problemstillingen ser jeg det som relevant å legge frem hvordan de ansatte i PP-tjenesten forstår og identifiserer begrepet skolevegring. Denne kategorien er som vist i figur 2 delt inn i tre ulike dimensjoner:

1) Forståelse av skolevegring

- 2) Fraværet har endret seg
- 3) Tidlig tegn til skolevegring

4.1.1 Forståelse av skolevegring

Dette temaet ble valgt med utgangspunkt i at intervjupersonene erfarte at det ble brukt ulike begrep for å forstå skolefravær og skolevegring. Jeg ser derfor på det som nødvendig å undersøke hvordan intervjupersonene forstår skolevegringsbegrepet, og hvordan deres forståelse av begrepet eventuelt påvirker deres arbeid med tiltak relatert til skolevegring i praksis. Intervjupersonene ble innledningsvis spurt om hva de legger i begrepet skolevegring, etterfulgt av om de eventuelt benyttet seg av andre begrep relatert til fravær.

Et sentralt funn fra intervjuene er at flere av intervjupersonene inkluderer beskrivelsen av fravær og en form for engstelse eller ubehag i sin forståelse av skolevegring. På spørsmålet om hva intervjupersonen legger i begrepet skolevegring, beskrev intervjuperson C det slik: *«Det er en form for engstelse, som gjør at det stopper opp. Årsaken til den vegringen kan være så mangt og det kan være utfordrende å få barnet på skolen»*. Skolevegring blir her beskrevet som at det foreligger engstelse som kan føre til at det kan bli vanskelig å få eleven til å møte opp på skolen. Det indikerer en elev som er i ferd med å utvikle alvorlig skolevegring. Sett i sammenheng med Kearney & Graczyk (2014) sin intervensjonsmodell, vil det med riktige tiltak på selektert nivå, være mulig å stabilisere elevens oppmøte og få eleven tilbake på skolen, slik at emosjonelt ubehag, hindringer eller trusler som står i veien for elevens oppmøte reduseres. Intervjuperson A sin forståelse av skolevegring indikere et emosjonelt ubehag som kan føre til at det blir vanskelig for eleven å møte opp på skolen: *«Som oftest så er det jo at når de skal på skolen, så kjenner de på et emosjonelt ubehag, og hva er årsaken til det? Hva er det som gjør at det blir vanskelig å gå på skolen, eller at eleven ikke klarer»*. Intervjuperson D sin forståelse av skolevegring, viser at det ikke er noe som har kommet «over natten», men at elevene ofte har fått mulighet til å unngå felleskapet over tid: *«De som er i vegingsgruppen merker vi at har en type angstproblematikk i bunn, de har ofte på en måte også hatt unngivelse uten å trene seg på å være til stede i felleskapet»*. Intervjupersonenes sitater er i tråd med King & Bernstein (2001) sin definisjon på skolevegring, der elevens vanskeligheter med å gå på skolen er assosiert med emosjonell nød, spesielt angst og depresjon. Det må likevel tas i betraktning at skolevegringsproblematikk ikke nødvendigvis meldes opp til PPT som skolevegring, men som høyt skolefravær (Havik, 2018). Som intervjuperson A fortalte: *«(...)I henvisningene ser vi at det sort sett står høyt skolefravær eller lavt skolenærvær»*.

Intervjuperson D fortalte at de har gått litt bort fra å bruke begrepet skolevegring: *«Fordi skolevegring assosieres med angst, har vi gått litt bort ifra å bruke begrepet, fordi at angst ikke nødvendigvis er representativt for hvorfor eleven er borte fra skolen»*. Intervjuperson D sin forståelse av skolevegringsbegrepet, viser at forståelsen av begrepet er viktig for forståelsen av skolevegringssaker og for å kunne iverksette rett tiltak for å få eleven tilbake til skolen. Variasjoner i bruk av begrep og definisjoner knyttet til skolefravær skaper utfordringer i forskningslitteratur og i forskningsfeltet (Heyne, m.fl., 2019; Kearney, 2009b; King & Bernstein, 2001). Funnene viser ulikheter i tilnærming til begrepsbruk, men at intervjupersonene i hovedsak veksler litt mellom bruk av bekymringsfullt fravær og skolevegring. Intervjuperson C fortalte at *«Vi benytter oss stort sett av skolevegring»*. Intervjuperson B foretrekker derimot å benytte seg av bekymringsfullt skolefravær: *«Det er jo så mange forskjellige begrep. Det er bekymringsfullt skolefravær, uønsket skole fravær. Noen vil snu det og kalle det for skolenærvær. Skolevegring er jo et begrep de fleste kjenner til, vi føler at det er litt mere rett å kalle det for bekymringsfylt skolefravær. Fagpersonell og ulike forskningsmiljø*

braker jo ulike begrep».

Et fellestrekk for alle var at de la vekt på at vanskene kan komme av mange ulike sammensatte årsaker, noe som samsvarer med forskningslitteraturen. Havik (2018) og Kearney & Graczyk (2014) hevder at skolevegring som vedvarer over lengre tid, kan utvikle seg til flere og mer sammensatte årsaker. Funnene viser også at varierende og sammensatte årsaker, gjør at det kan vær utfordrende å kategorisere fraværet og identifisere årsaken, og at de derfor benyttes et mer nøytralt grep enn skolevegring. Intervjuperson B: «Det er vanskelig å si hvilken vanske som har kommet først. Har du ikke vært på skolen og tikke truffet medelever og lærer på kanskje mange måneder så er det jo ikke noe rart hvis du begynner å kjenne på den her angstrelasjonen i kroppen».

Intervjupersonenes forståelse av begrepet skolevegring kan sees i sammenheng med deres erfaringer knyttet til skolevegringsproblematikken og hvilket begrep de benyttet seg av. Intervjupersonene erfaringer kom fra arbeid med ulike aldersgrupper og ulike type skolevegringssaker. Noe som gjorde at de hadde ulike erfaringer med årsaker til skolevegring. Intervjuperson D fortalte: «*Det er jo påfallende mange av de som faller utenfor som havner i en asperger, autisme (...). Gruppen av barn som har vært størst for min del, det er de som har blir sein diagnostisert med asperger. Der har det alltid vært noe motstand i utredningen. Som gjør at man ikke har forstått hva der er for noe*». Intervjuperson D sine erfaringer viser at kunnskap om elever som er i risikograppa for å utvikle skolevegring er viktig med tanke på forebygging og eventuelt iverksette riktig tiltak tidlig nok, da allerede på universelt nivå. Intervjuperson B fortalte at hun opplever at også de elevene med lærevansker kan få høyt skolefravær: «*Vi har de med lærevansker som kanskje kjeder seg på skolen, for at det ikke er tilpasset nok, så da blir skole kjedelig*». Gjennom funnene opplever jeg at intervjupersonene ikke nødvendigvis opplever at vegringen er hovedårsaken til fraværet, og at de derfor velger å benytte seg av et mer overordnet begrep. I forskningslitteraturen argumenters det for at skolevegring er en beskrivelse av atferd fremfor årsaken til atferd og at skolevegring knyttes til emosjonelle vansker ved skoledeltakelse, uavhengig av årsaken til fraværet (Thambirajah, m.fl., 2008). Det må likevel tas i betrakting at bekymringen fra skolen ofte meldes opp til PPT som høyt fravær eller bekymringsfullt fravær, noe som gjør det naturlig at også intervjupersonene benytter seg av et mer overordnet begrep for skolevegring.

Som nevnt tidligere skaper begrepsbruken utfordringer i relasjonen til forskning. Funnene viser også at variasjon i begrepsbruk er fremtredende i praksis. Som Havik (2018) beskriver har ulike begrep konsekvenser for forståelse, identifisering og tiltak. Som funnene viser benytter de fleste intervjupersonene seg av overordnet begrep som høyt skolefravær og bekymringsfullt skolefravær, da sammensatte årsaker kan gjøre vanskelig å kategorisere fravær. Som intervjuperson D beskrev det: «*Jeg tror at hvis vi behandler alle som om det er angst så gjør vi eleven egentlig en bjørnetjeneste da. Men det er jo å få rede på hva som er motivasjonen for å bli hjemme (...). Hva er grunnen til at du velger å være hjemme fremfor å gå på skolen*». Sett i sammenheng med forskningslitteratur og intervjupersonene tyder det på at ulikt begrepsbruk i forskningsfeltet også kan ha implikasjoner på det praktiske og forståelsen skolevegring. Da flere av intervjupersonene beskrev fravær som identifiserer faktor til hvordan skolevegring er presentert i forskningslitteraturen (King & Bernstein, 2001; Havik, 2018).

4.1.2 Fraværet har endet seg

Et sentralt funn fra intervjuene er at flere av intervjupersonene har opplevd en endring i skolevegringssakene de siste årene, spesielt etter covid, men også før pandemien.

Intervjuperson D fortalte om utfordringene hun har sett den siste tiden: «Skolefravær har endret seg gjennom de årene jeg har jobbet. Skolefravær har vertfall endret seg etter covid (...). Terskelen for å være hjemme har jo flyttet seg etter covid (...) Vi ser en sammenheng med fravær og covid, men jeg synes ikke vi ser en annen type fravær enn det vi gjorde før (...). Jeg tror nok at for de som har en type vegring eller angstproblematikk har det nok blitt lettere å være hjemme for da. Også har vi barn som nesten ikke har vært i barnehagen på to år. Så det å begynne på skolen da kan bli vanskelig». Det at intervjupersonen ser at terskelen har endret seg for å være hjemme kan føre til at flere elever som står i fare for å utvikle skolevegring går under radaren og ikke blir identifisert tidlig nok til å sette inn tiltak på selektert nivå. Intervjuperson D sine erfaringer viser at det er viktig å ha en forståelse og kunnskap om hvordan skolevegring utvikler seg for å kunne arbeide med tiltak knyttet til problematikken. Noe flere av intervjupersonene som trakk frem som en mulig årsak til skolefravær. Intervjuperson D fortalte også at: «Covid har jo åpner for at foreldrene har hjemmekontor. Sånn at det gjør jo at det kanskje et lettere å holde barna hjemme (...). Jeg tror nok at covid har gjort noe med terskelen».

Også intervjuperson B fortalte at fraværet har en sammenheng med pandemien, men hun påpeker i større grad at fraværet henger sammen med psykisk helse: «Så nå i det siste ser vi at det kanskje er et litt resultat fra covid. Det virker som om det er flere og flere saker som henger sammen med psykisk helse da». Det at intervjuperson B ser at årsaken til skolevegring i større grad henger sammen med psykisk helse viser viktigheten av at fagpersoner som jobber med elever «henger med i tiden» for å hele tiden få påfyll av oppdatert fagkunnskap om hvordan man kan møte hvert enkelt individ og jobbe med skolevegring. Intervjuperson D legger frem at: «Vi ser fraværet hele veien. Tidligere så var det noe vi kanskje så i ungdomsskolen, det er mere synlig i ungdomsskolen». Også intervjuperson A opplever at skolevegring utvikles hos yngre og yngre elever: «For noe år siden var skolevegring stort sett noe vi så i ungdomsskolen, men nå kan vi se det mere i barneskolen».

Det er tydelig at det ikke bare er covid som er grunnen til endringen. Endringer i skole og samfunnet generelt har nok også bidratt til å øke problematikken. Intervjuperson D fortalte at hun opplever at på grunn av sosiale medier taper eleven på kort sikt mindre av det sosiale på å være hjemme fra skolen, fordi eleven uansett kan få med seg hva som har skjedd på skolen gjennom sosiale medier: «For når du er hjemme i dag har du kanskje snakket med de i klassen din flere ganger i løpet av dagen. Når elever var hjemme for noen år tilbake så hadde de veldig lite deltakelse, også var der lite som skjedde på tv. Men nå har de på en måte fullt underholdningssenter hjemme (...). Så det personlige tapet med å være hjemme fra skolen er ikke like stort, for den sosiale kontakten mellom mennesker har endret seg». Noe som også Brochmann & Madsen (2022) poengterer i boken sin der de viser hvordan barn har endret seg de siste ti årene, ved å sammenligne dagens barn med barna i barneprogrammet *Linus i svingen*:

«De er ut i skogen, hjemme hos hverandre, sykler rundt, styrer og ordner selv (...). Og ut over en halvtime barne-tv må de sysselsette seg selv. (...). Og kontrastene til situasjonen ti år etter ble synliggjort på foreldreportalen, der en mor skrev at barnet hennes er glade i serier, men at de ikke får sett det fordi «de stort sett ikke er tid, det er alltid noen som har trenging eller opptatt med andre ting» (Brochmann & Madsen, 2022).

Det viser at dagens barn er mere opptatt av det som skjer på nett, sammenlignet med de som gikk på grunnskole for 10 år siden. Det kan nok også ha en sammenheng med at tilgjengeligheten til sosiale medier er betraktelig større. Intervjuperson C fortalte at hun ser en økt sammenheng mellom psykisk helse og skolevegring. På bakgrunn av det kan det stilles spørsmål om elevers bruk av sosiale medier har økt betydning for deres

psykiske helse, som igjen kan ha en sammenheng med skolevegring. Det er i forskningen usikkert på i hvor stor grad elevenes bruk av sosiale medier, påvirker deres psykiske helse. Skogen & Hjertland (u.å.) påpeker at det i noen forskning finnes en sammenheng mellom bruk av sosiale medier og psykiske plager som angst og depresjon, mens det i annen forskning ikke finnes en sammenheng.

Videre forteller intervjuperson A at vi må fortelle elevene at det ikke er farlig å kjenne på et ubehag. Noe forskningslitteratur, mener at dagens unge er for dårlige til. Brockmann & Madsen (2022) argumenter for at dagens barn tåler mindre, og er mindre «hardføre» enn de som er godt voksne nå. Noe også psykolog Line Marie Warholm slår fast i sin bok «Kule kids» at dagens barn og unge «*Har relativ små problemer, men sterke følelsesmessige reaksjoner. De er med andre ord ikke så hardføre*» (Warholm, 2020). Det er tydelig at det har skjedd noe med dagens barn og unge, intervjuperson D opplever at foreldrene ofte blir opptatt av å skyve unna ubehageligheter. Hun forteller videre at: «*Det handler mange ganger om å trene litt den her tålemuskelen. Det er litt sånn at hvis alt skal være øyeblikkelig behovstilstillende så går jo ikke det i et klasserom med 24stykker*». Dagens foreldrestil finner man så i forskningslitteraturen. Brockmann & Madsen (2022) påpeker at mye tyder på at dagens foreldre har sterkere tvil rundt sine egne følelser knyttet til foreldrerollen. Der de i større grad setter spørsmål ved sin rolle i forhold til egne barn, også når ungene er sinte på voksne. Som for eksempel at dagens foreldre tar seg nær av hvis 10-åringen roper at du er verdens verste mamma! Du er verdens verste pappa!

Både med utgangspunkt i forskningslitteratur og i intervjupersonenes erfaringer, tyder det på at det er mindre ubehag som er akseptert nå, sammenlignet med for noen år tilbake i tid. Basert på dette funnet, tyder det på at kunnskap om endringer i samfunnet er viktige å ta med seg i arbeid med tiltak rettet mot skolevegringsproblematikken. Det å «henge med» i tiden barn og unge lever i vil være relevant for kunne hjelpe dem best mulig med problematikken de står i. Tiden vi lever i, vil automatisk påvirke hvordan fagpersonell bør jobbe med skolegringsproblematikken. Dette gjelder også både i møte med barn og foreldre/foresatte. Det tyder på at dagens foreldre også noen ganger trenger en bekreftelse på at de gjør en god jobb. Som Brochmann & Madsen (2022) påpeker var det annerledes å være barns for ikke så mange år tilbake. Et eller annet sted i disse endringene ligger årsaken til at skolevegring har blitt så mye mere vanlig.

4.1.3 Tidlig tegn til skolevegring

Flere funn tyder på at skolevegring ofte blir oversett i en tidlig fase. Intervjuperson B la det frem slik: «*Når du har kommet dit at det blir en skolevegingssak så har det jo somregel gått lang tid. Det skjer jo ikke over natten. Og det er jo mest sannsynlig mange negative opplevelser før at du kommer til at du ikke klarer å komme på skolen*».

Basert på funn jeg har gjort meg i denne masteroppgaven, ser jeg på det som nyttig å ha kunnskap om tidlig tegn til skolevegring for å kunne identifisere skolevegringen-, og starte kartlegging og iverksette tiltak så tidlig som mulig. Dersom skolevegringen oppdages tidlig, kan tilstedeværelsen på skolen stabiliseres og utviklingen av fraværet stoppes på et tidlig tidspunkt (Havik, 2018). Desto mer skole eleven går glipp av før fraværet identifiseres, jo mer vil frykten og ubehageligheten knyttet til det å gå på skolen forsterkes (Thamirajah, m.fl., 2008).

Flere av intervjupersonene forteller at når de går tilbake i skolevegringssaker, ser de tydelig tegn i en tidlig fase som ikke ble oppdaget der og da, men som fikk mulighet til å utvikle seg over tid. Det kan derfor stilles spørsmål ved om skolevegringen kunne vært unngått dersom tiltak på universelt nivå hadde blitt styrket og barnets utfordringer blitt identifisert. Intervjuperson D legger det frem slik:

«Altså hvis du har en skolevegringsproblematikk så er det veldig sjeldent at den kommer over natta. Da er det fordi at det har hendt noe traumatisk eller noe i livet ditt som gjør at det har endret seg sånn. De aller fleste skolevegringssakene kan vi spole helt tilbake i barnehagen (...). Det kunne ha vært separasjonsangst, vanskelig forhold til det her med å gå ifra når foreldrene drar (...).»

Intervjupersonens utsagn viser at det er behov for kompetanse og bevisstgjøring rundt risikofaktorer som kan føre til skolevegring. Det at eleven får øvd seg på å være borte fra felleskapet kan over tid føre til ensomhet. Som Coplan & Bowker (2014) sier kan det å holde seg hjemme på lang sikt føre til mere isolasjon og eksklusjon fra jevnaldrende. Ut ifra intervjupersonens erfaringer og teori om at elver som sliter med å få venner er i større grad utsatt for å utvikle skolevegring. Selv om det som presentert under kategorien *forståelse av skolevegring* er vanskelig å identifisere med tanke på hvilken vanske som kom først. Om det var vegringen som førte til ensomhet eller motsatt.

Også intervjuperson B erfarer at fravær kan ses så tidlig som i barnehagen: «*Bekymringsfullt fravær kan man jo se allerede i barnehagen*». Også intervjuperson D har lignende erfaringer: «Når vi har gått tilbake på elevens «historie» kan det være rapportert allerede i barnehagen at barnet har hatt et engstelig forhold til når foreldrene skal dra». Intervjupersonenes utsagn tyder på at dersom det blir oppdaget alvorlig skolevegring hos en elev i 5.trinn, har de små tegnene til utfordringer allerede funnet sted så tidlig som i barnehagen. Noe som vil si at barnet i ganske mange år har øvd seg på unnvikelse fra det ubehagelige før det bryter ut som et tydelig problem.

Videre fortalte Intervjuperson D: «*Hvis barnet er dårlig regulert, så kan det bli en fraværproblematikk*». Noe som kan, sees i sammenheng med teorien der Havik (2018) som påpeker at elevens skolevegring kan ha en sammenheng med ulike faktorer i familien. Funnene tyder på at det er behov for å ha kunnskap om barn og elever som har større risiko for å utvikle skolevegring, samt kunnskap om tidlig tegn til skolevegring for å tidligst mulig kunne identifisere de elevene som er i ferd med å utvikle problemer. Der det også er viktig å involvere foreldrene (noe som drøftes ytterligere i kapittel 4.2.2).

Funnene tyder likevel på at selv om intervjupersonene har det klart hva som gjerne er de tidligste tegnene til skolevegring, og det i teorien står beskrevet er det vanskeligere å identifisere i praksis. Noe som tolkes som kan tolkes som at det fremdeles er behov for mer kunnskap og rutiner på hvordan elever som står i fare for å utvikle skolevegring identifiseres så tidlig at problemet ikke utvikler seg.

4.2 Samarbeid

Dette temaet ble til ved at flere av intervjupersonene uttrykte at et godt samarbeid med tillitt til hverandre er avgjørende for å kunne jobbe med tiltak for elevens beste i en skolevegringssak. Basert på funn som er gjort innenfor kategorien samarbeid, er som vist i figur 2 også denne kategorien delt inn i tre dimensjoner.

- 1) Tverrfaglig samarbeid
- 2) Samarbeid med hjemmet
- 3) Elevens stemme

4.2.1 Tverrfaglig samarbeid

I skolevegringssaker med behov for tiltak på selektert og indikert nivå vil ofte være behov for involvering av flere eksterne støtteinstanser (Havik, 2018). Jeg var interessert i å undersøke når PPT blir koblet på i en skolevegringssak, hvilken rolle PPT har, hvordan samarbeidet mellom PPT og de ulike instansene foregår, og hva som er viktig for å kunne opprettholde et godt samarbeid.

Ingen av intervjupersonene trakk fram noen spesifikke kriterier for når PPT skal involveres i en skolevegrings sak, men flere av intervjupersonene fortalte at skolen hadde et stykke arbeid de skulle gjøre før PPT ble koblet på. Intervjuperson A beskrev det slik:

«Vi har systemmøter med skolene hvert år og der forteller vi at dersom de vil ha en samarbeidspart så ønsker vi å komme inn så tidlig som mulig. Slik at de ikke har sett problematikken på månedsvi før vi kobles på. Men det er jo sagt at oppgaven skal løses på lavest mulig nivå, så skolen må jo gjøre det de skal gjøre. Så det er noe med å gjøre de stegene først».

Det kan sees i tråd med at Kearney & Graczyk (2014) mener at støtteinstanser bør kobles på når elevens fravær og vansker har behov for tiltak på selektert nivå i intervensjonsmodellen. Det fremgår altså at skolen skal agere først, noe også intervjuperson B i likhet med intervjuperson A la vekt på: *«Det er jo et stykke arbeid skolen skal gjøre før vi kobles på».* Intervjuperson B forteller videre at det også kan ta lang tid før skolen prøver ut ulike tiltak: *«For det første er det mange ganger vanskelig for skolen å oppdage dem. Det går ofte lang tid før de skjønner at her er det så mye fravær som det faktisk er».* Funnene fra intervjupersonene viser at PPT gjerne kommer inn først etter at fraværet har pågått en stund, fordi det er retningslinjer som sier at skolen har et stykke arbeid de skal gjøre før PPT kobles på, noe som kan ses i sammenheng med at fraværet ofte har fått mulighet til å utvikle seg en stund når problematikken henvises til PP-tjenesten. Skolen skal agere først, deretter skal PPT kobles på når problemet overstiger det skolen har kompetanse til å ivareta.

I motsetning til Kearney & Graczyk (2014) kan det gjennom funnene tolkes at dersom PPT først kobles på når eleven har behov for tiltak på selektert nivå, så er de kommet for seint inn i bilde. Funnene tyder på at PPT ønsker å jobbe etter tidlig innsats og komme inn og veilede så tidlig som mulig. Alle intervjupersonene opplever at de heller kommer inn for seint enn for tidlig. Intervjuperson C fortalte det slik: *«Jeg har aldri opplevd at jeg blir påkoblet og tenkt hva det er jeg gjør her»* også intervjuperson A fortalte: *«Jeg har aldri opplevd å bli koblet på for tidlig, det er heller for seint».* Det kommer frem i intervjuperson D sitt utsagn at PPT gjerne vil veilede før en eventuell henvisning, altså delta i førhenvisningsarbeid: *«Vi har jo fast dager eller samarbeidsdager. Målet med de dagene er jo at vi skal være tett på og nære slik at vi på en måte kan være til stede og at skolen kan drøfte utfordringer og få veiledning».* Gjennom slike drøftingsmøter kan skolen anonymt ta opp bekymringsfulle saker med PPT før en eventuell henvisning (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Intervjupersonenes utsagn tyder på at det er en utfordrende balanse mellom det at skolen skal prøve ut tiltak på egen hånd, samtidig som PPT ikke skal kobles på for seint. Som intervjuperson B fortalte: *«Det som er utfordrende, er jo at tida går jo».* Som Havik (2018) påpeker bør skolen kontakte støtteapparat dersom man er bekymret for en elev. Desto lengre fravær eleven har fra skolen, jo lengre tid tar det å kartlegge grunner og se en positiv endring (Havik, 2018), samtidig som det stilles krav til at skolen skal ha gjort et stykke arbeid før en eventuell henvisning.

Dersom skolen skal klare å finne balansen mellom å prøve ut tiltak på egen hånd og når PPT skal kobles på, er et tett og godt samarbeid mellom instansene avgjørende. Noe som også påpekes av intervjupersonene. Intervjupersonene omtaler samarbeid med ulike instanser som en sentral part for å iverksette tiltak knyttet til skolevegring. Skole, fysioterapeut, ergoterapeut, helsesykepleier, psykisk helsetjeneste og barnevern var sentrale samarbeidsinstanser som ble nevnt av samtlige intervjupersoner. Der den enkelte sak er avhengig av hvilke instanser som blir involvert. Barne- og ungdomspsykiatri (BUP) ble nevnt som en viktig samarbeidspartner av alle intervjupersonene, selv om skolevegring i seg selv ikke lengre er en henvisningsårsak til

BUP. Intervjuperson D poengterte at: «Ansvaret er kommunalt, dersom det skal videre til BUP, er det for videre utredning». Prioriteringsveilederen for psykisk helsevern for barn og unge ekskluderer skolevegring i sin liste som nødvendig helsehjelp i BUP, med mindre skolevegringen kan knyttes til definerte underliggende problemer (Helsedirektoratet, 2015). Det at ansvaret for skolevegringssaker er kommunalt og ikke kan henvises til BUP, er også noe intervjuperson B legger vekt på og ser på som en liten utfordring: «Det er flere ganger vi tenker at her er det skolevegring, men at grunnen til skolevegringen er at eleven har så store psykiske vansker. Så da må vi passe på å ikke henvises til BUP på grunn av skolevegring, men argumentere på det psykiske (...). Jeg har opplevd flere ganger at den hjelpen vi har fått av BUP har vært det som har snudd situasjonen». Det intervjuperson B forteller her, viser at selv om hjelp fra BUP er løsningen i enkelte skolevegringssaker, kan det være utfordrende at elever med skolevegring får den hjelpen de trenger gjennom BUP. Intervjuperson B la videre vekt på at: «Begrensingene på hva som kan henvises til BUP, gjør at vi på forhånd er nødt til å prøve ut en del tiltak og kartlegge hva som er grunnen. Det er jo positivt det, men det som er litt problematisk med det er tida går så raskt». Utfordringene som intervjuperson B beskriver her viser at PPT er nødt til å utelukke at skolevegringen kommer fra andre årsaker enn elevens psykiske helse, før eleven kan henvises til BUP. Intervjuperson A fortalte derimot ikke på at hun så på samarbeidet med BUP som noe utfordring: «Vi har jo BUP på laget dersom vi tenker at eleven må utredes mer (...). Skolevegring er ikke noe henvisningsårsak til BUP. Så da må det vær noe som ligger bak, og noen ganger er det jo en angst som ligger bak». Intervjuperson A fortalte videre at de har et godt og tett samarbeid med BUP, der retningslinjene er klare. «Vi jobber parallelt i samarbeid med BUP. BUP er her cirka åtte ganger i året og har samarbeidsavtale og konsultasjonsmøte. Da kan vi diskutere over en konsultasjon. Vi kan også ha tilbud til foreldre og elever, dersom det er noe de lurer på eller vil drøfte. Så da får de være med på konsultasjon i forkant av en eventuell henvisning».

Det viser viktigheten av kunnskap om årsaker til skolevegring og hvordan en kan benytte seg av sine samarbeidspartnere i saken. Selv om BUP ikke hjelper til med utredning av skolevegring, hjelper de til dersom utredningen som blir gjort på forhånd peker mot psykiske vansker.

Intervjupersonen ble spurt om hvilken rolle de opplevde at PPT har i det tverrfaglige samarbeidet. Et sentralt funn blant samtlige intervjupersoner er at det er PPT koordinerer skolevegringssaker, veileder og bistår med kompetanseutvikling. Intervjuperson A fortalte: «Det er somregel vi som koordinerer de her sakene, men det er jo skolen som tar førstekontakt. Ofte at de ringer, eller at vi tar et kort møte. Konsultasjonsmøte som vi kaller det. Det er for å finne ut om saken skal hit til PPT eller om den skal andre plasser». Intervjupersonens erfaringer kan sees i tråd med fase 1 i utdanningsdirektoratet (2014) sin saksgang for spesialpedagogisk hjelp, der skolen deler sin bekymring for eleven før eventuell henvisning. Videre fortalte intervjuperson A: «Når vi har konkludert med at de skal hit, så ordner skolen en henvisning og pedagogisk rapport. Så det er vi som koordinerer det, og det er greit». Intervjupersonen omtaler deres koordinerende rolle som at det er PPT som har ansvar for å avgjøre hvem eleven skal få hjelp hos. Noe som samsvarer med fase 2 i veilederen for spesialundervisning som går ut på sakkyndig vurdering av elevens behov (utdanningsdirektoratet, 2014). Funnene viser også at det kan være litt forskjellig hvem det er som koordinerer saken, men at det er skolen som eier saken. Intervjuperson B fortalte: «Det er nok skolen som eier saken, for saken er jo nærmest skolen. Men det kan være noen andre som er koordinatore selv om skolen er den nærmeste instansen. Både PPT og helsestasjonen kan sitte som koordinatore». Det at skolen eier saken, men at PPT eller andre instanser koordinerer den gir en forståelse for at et godt samarbeid mellom instansene er viktig for å kunne jobbe tett sammen i en

skolevegrings sak. Der det uavhengig av hvem som koordinerer saker, er viktig at de ulike instansene jobber med utgangspunkt i elevens behov (Meld, st.6(2019-2020, s.78).

Videre ble intervjupersonen spurt om hva de opplevde var viktig for å kunne ha et godt tverrfaglig samarbeid. Funnene viser en enighet om at tillitt og respekt for hverandre er viktig i et godt samarbeid. Intervjuperson B la det frem slik: *«Vi har mye tillitt til hverandre, der det er rom for å diskutere de her sakene. Vi har mye respekt for hverandre og ja, jeg tror vi respekterer hverandres fagfelt og kompetanse».*

Intervjuperson C fortalte at:

«Først og fremst så er det en forståelse for hverandre sin rolle. Jeg som PP-rådgiver kan ikke bare sitte å si hva skolen skal gjøre, jeg må ha en forståelse for at det er kjempekrevene og hjelpe eleven som ikke vil på skolen (...). Det er fort at jeg som PP-rådgiver bare ser det pedagogiske perspektivet, så ser helsesykepleier og hjemmet eleven fra en annen side. Læreren ser jo eleven, men også hele klassebiten som kan være med å påvirke».

Intervjupersonens erfaringer viser viktigheten av at et godt tverrfaglig samarbeid er viktig for å hjelpe eleven som står i skolevegringsproblematikken best mulig. Der de ulike instansene er avhengig av hverandre for å kunne iverksette rett tiltak. Noe som samsvarer med Meld. St. 6 (2019-2020) som påpeker at godt tverrfaglig samarbeid handler om å se tilbudene til elevene i sammenheng. Intervjupersonen opplever at skolen er flink til å kontakte PPT dersom de ser tegn til en utfordring. Intervjuperson C fortalte videre at:

«Det er viktig at jeg som PP-rådgiver vet hvordan skolehverdagen kan være. Det kan være vanskelig å alltid få det til i praksis, fordi kanskje er det sykdom på de to andre trinnene slik at kontaktlæreren må være vikar der. Noe som gjør at man ikke får den stabiliteten som man i teorien ønsker. Der er derfor like viktig at ledelsen, ikke bare kontaktlærer er med i disse sakene».

Intervjuperson D legger frem hva som er viktig for et godt samarbeid slik: *«Det er en felles forståelse. Det med å få den forståelsen av hva er det vi egentlig jobber med».* Viktigheten av å ha en felles forståelse er også noe som poengteres i forskningslitteraturen. Arbeidet i de ulike instansene må være koordinert, slik at alle jobber mot et felles mål. Dersom alle drar i den samme retningen samtidig, oppnår man lettere fremgang mot målet om å få eleven tilbake på skolen (Havik 2018).

Intervjuperson D forteller videre om at det må være en sammenheng mellom det som blir sagt og gjort i barnehagen, og det som blir sagt og gjort i skolen:

«Vi ser jo behovet for å jobbe tverrfaglig med skolevegring. For vi må jo det. Det er fint å ha fine planer for å oppdage fravær, men det må være en sammenheng mellom det vi si og det vi gjør i barnehagen og det vi si og gjør i skolen. Når ser vi tegnene og hvilke tegn er det vi skal se etter. Vi må ha kompetanse for å forstå og vi må og kompetanse for å møte og unngå at det blir langvarig».

Det viser behovet for et godt samarbeid og være samstemt mellom de ulike instansene. Dersom vil ikke er samstemt, kan det ta lengre tid å nå frem til målet. Med det forebyggende arbeid for å unngå at skolevegring utvikler seg og med iverksetting av tiltak for å få eleven tilbake på skolen. Samarbeid kan være betydningsfullt for å kunne forsterke tiltaket som blir igangsatt. Selv om eleven trenger behandling for angst, kan det som skjer i skolen under behandlingen være avgjørende for resultatet av behandlingen (Havik, 2018).

Et annet sentralt funn er at flere av intervjupersonene tror det har sin fordel at de jobber i relativt små kommuner, med en stabil bemanning. Det gjør at de får et tettere bånd til hverandre, med mindre gjennomtrekk av ansatte. Intervjuperson A fortalte:

«Skolen har tillit til det arbeidet vi gjør. Vi har jo bygd opp det her. Det er en stabil bemanning her i PPT over år. (...). Så jeg tror det har noe med det. At vi kjenner hverandre godt og at skolen har fått noen erfaringer med at vi er til hjelp og støtte for skolen, vi bistår. For det merkes jo at når vi har suksess i noen saker, så kommer det jo raskt flere. Det gjør nok at skolen ser at det er vits i å ta kontakt, vi får jo til et tett samarbeid». Videre forteller intervjuperson A at PPT sin holdning til skolen også er viktig for å kunne ha et godt samarbeid: «Vi må ha tiltro til skolen og fremsnakker de, på at vi har troa på at det her får de til. Det sier jeg til elevene også, at læreren ønsker jo at du skal ha det bra på skolen (...). Så det at vi fremsnakker hverandre på et vis. Både skole og PPT».

4.2.2 Samarbeid med hjemmet

Basert funnene jeg har gjort, ser jeg på hjemmet som en viktig samarbeidspartner til alle instanser i en skolevegringssak. Både fordi de er en viktig del av elevens hverdag og fordi at eleven ikke kan henvises til PPT uten foreldrenes samtykke (Utdanningsdirektoratet, 2014). Jeg har derfor valgt å presentere funnene jeg har gjort meg i samarbeidet mellom PPT og hjem i et eget delkapittel. Funnene viser at intervjupersonene opplever at foreldrene ofte både er usikre og synes det er ubehagelig å stå i situasjonen. Intervjuperson D opplever at hun ofte må jobbe med å betrygge foreldrene. Hun har sett at engstelige barn også har engstelige foreldre, noe som kan være en stor utfordring:

«For da synes foreldrene at det er så voldsomt å sende eleven på skolen (...). Så hvis foreldrene har hatt en dårlig skolehistorie, så strever de med å få sine egne barn på skolen. Fordi at tilretteleggingen ikke er god nok. Vi får trygget foreldrene, men vi får ikke gått tilbake og jobbet med foreldrene sin skolehistorie».

Intervjupersonens erfaringer viser at det også er viktig å få et godt samarbeid med foreldrene for å kunne iverksette rett tiltak for eleven. Et tett samarbeid med hjemmet kan være avgjørende for elevens trivsel (Meld. St. 6 (2019-2020) s.24). Som intervjuperson B sier: «Bruk foreldre som en samarbeidspartner». Sett i sammenheng med forskningslitteraturen er det viktig at foreldrene inkluderes og betrygges, uavhengig av hvilket nivå det er behov for tiltak på. Da overbeskyttende foreldre kan være en risikofaktor for at eleven utvikler skolevegring (Havik, 2018). Noe intervjuperson D har opplevd allerede i barnehagen:

«Gjerne så opplever jeg når jeg begynner å gå tilbake å snakke med foreldrene at de kanskje har kjørt tilbake for å hente barnet i barnehagen. Uten å tenke at da har jeg egentlig sagt at barnehagen er livsfarlig. Her er det så farlig å være her må jeg hente deg».

Funnet kan tolkes som at det allerede så tidlig som i barnehagen er viktig å opprette gode rutiner på fravær, og veilede usikre foreldre. Som Intervjuperson B fortalte: «Jeg tror nok ikke vi er gode nok på å veilede foreldrene til å stå i de her situasjonene». Funnene tyder på at det er vanskelig og ubehagelig ikke bare for eleven selv men også for foreldrene å stå i skolevegringssakene. Intervjuperson D påpeker videre: «Så har vi jo de som synes så synd på barna sine et de tar dem med på jordbærpikene og drikker kakao i løpet av skoletiden, og det fungerer veldig sjelden». Intervjupersonens erfaringer kan tolkes som at foreldrene ønsker å beskytte barna fra den smerten skoledeltagelse påfører de.

Et sentralt funn er at flere av intervjupersonene erfarer at foreldrene synes det er skambelagt og føler på å ikke strekke til når de ikke får barna sine på skolen. *Intervjuperson D* fortalte: «(...),men det som er vanskelig for foreldrene er jo at de ofte har prøvd alle virkemidler. De har logget, de har truet. Så det er jo veldig sånn, det er ganske skambelagt å ha barn som ikke går på skolen. Du føler at du ikke strekker til selv, og hva er det meg som gjør at barnet mitt velger å ikke gå på skolen?».

Noe som også fremtrer i teorien, der foreldre som ikke mestrer å få barna sine på skolen, opplever foreldre at de ikke strekker til og føler seg gode nok. Flere foreldre opplever også at de er alene om å ha barn som ikke klarer å gå på skolen (Havik, mfl.,2014). Noe intervjuperson D også påpeker: «Vi er nok alt for dårlig til å snakke om skolevegring». Havik (2018) påpeker at det er viktig at skolen og andre støtteinstanser møter foreldrene med forståelse, samtidig som det settes krav over hvordan foreldrene bør opptre og stille krav hjemme. Selv om det i teorien er tydelig hvordan skolen og andre støtteinstanser bør opptre i møte med foreldre, virker det derimot som at det ikke nødvendigvis er like enkelt i praksis. Det tyder på at det er behov for at skolevegringsproblematikken synliggjøres og snakkes om. For å kunne hjelpe elevene tilbake på skolen er det også behov for å veilede og trygge foreldrene.

4.2.3 Elevens stemme

Elevens stemme er viktig når det kommer til iverksetting av tiltak, da det er eleven selv det hele handler om. Som intervjuperson B fortalte opplever hun at skolen og eleven selv kan ha to forskjellige oppfatninger av saken. «Skolen kan påstå at de opplever at eleven har tilhørighet i klassen og er sammen med andre elever. At elever har gode relasjoner til andre, men så har eleven selv enn annen opplevelse av det». Intervjupersonens utsagn viser viktigheten av å snakke med eleven. Selv om det ser ut til at eleven har gode relasjoner i klassen utad, et det ikke nødvendigvis slik eleven selv opplever det i virkeligheten. Det å oppleve et emosjonelt ubehag knyttet til skoledeltakelse kan også for mange elever oppleves ubehagelig og skambelagt, noe som vil kunne føre til at eleven ikke nødvendigvis åpner seg opp til hvem som helst. Intervjuperson B la frem viktigheten av tillitt og relasjoner i samtale med eleven slik:

«Det viktigste er jo å ha samtaler med eleven. Også er det jo den her vurderingen om hvem som skal ha de her samtalerne. Det må jo være en person eleven har tillit til, men der er jo ikke bestandig tillitten er der (...). Da må man starte med å opprette del tilliten. Noen ganger trenger man lang tid på det, men jeg tror at det alltid er viktig at man må investere i den tiden. Hvis man ikke gjør det er det vanskelig å finne løsninger».

Ut ifra intervjupersonens utsagn tyder det på at det å sette av tid nok til at eleven føler seg trygg til å fortelle om sine opplevelser og følelser vil være avgjørende for å kunne finne løsninger og iverksette rett tiltak. Holst-Jæger (2018) poengterer også i forskningslitteraturen at samtaler med eleven er en viktig del av det sakkyndige utredningsarbeidet. Selv om det Opplæringsloven (1998, §5-4) og i forskningslitteraturen er tydelig at eleven skal være medvirkende, er det ikke nødvendigvis like enkelt å gjennomføre i praksis. Intervjuperson D la frem at eleven ikke nødvendigvis er med på møtene, men at de likevel ønsker at eleven skal være treffpunktet:

«Vi prøver å oppfordre til at eleven skal delta på en eller annen måte. Slik at de enten ved at læreren har snakket med de eller en miljøterapeut. Eller at de er med fysiske selv også da (...). Så snakker vi litt på teams, for noen kan synes at det er forferdelig ubehagelig. Det er ikke uvanlig at den ene forelderens vises på skjerm og barnet eller ungdommen hører hva vi snakker om og kan være med å delta dersom de vil».

Funnene viser at selv om eleven får mulighet til å si sin mening, er likevel ikke eleven nødvendigvis direkte innblandet. Intervjuperson C erfarer at vi har en tendens til å snakke veldig mye rundt eleven:

«Vi har en tendens til å sitte rundt et bord å prate om eleven. Vi jobber mye rundt eleven, men eleven selv vet det ikke, for vi meddeler det ikke med dem. Så sitter vi som fagpersoner og har fryktelig mange meninger om ting, og vi har gjort noen vurderinger, men det er ingen som har spurt eleven, hva trenger du? Vi har en tendens til å snakke fryktelig mye om barna uten at de egentlig ikke får lov til å si noen ting om deres hverdag, men vi eksperter rundt har så fryktelig mange meninger om ting, slik at vi glemmer å spørre den det faktisk gjelder da».

Det at vi tørr å stille oss kritisk til det som blir gjort, tolker jeg som en viktig del i arbeidet med å hele tiden reflektere rundt hva som kan bli bedre. Selv om intervjuperson C her legger det frem som at eleven ikke får ta del i noen ting, velger jeg å tolke det som at eleven ofte blir snakket om uten at den er til stede og uten at den direkte vet alt som blir snakket om. Noe som også tydelig skjer i evalueringsfasen, der Holst-Jæger (2018) skriver at vanlig praksis er at skolen utarbeider en skriftlig årsrapport der elevens utvikling vurderes. Foreldre og PPT innkalles til et møte hvor denne rapporten gjennomgås. I motsetning til i sakkyndighetsfasen, blir det ikke i evalueringsfasen poengtert at eleven skal inkluderes. Det at barn blir for lite inkludert i samarbeidet er også noe som fremheves i St. Meld. 6 (2019-2020), s. 82), der det er ønsket å utvikle rutiner som sikrer at barn blir tatt med i samtaler og får mulighet til å medvirke i møte med alle tjenester.

Funnene viser ulik praksis i hvordan eleven får ta del spesialpedagogiske tiltak og arbeidet rundt det. I motsetning til de andre intervjupersonene var intervjuperson A veldig opptatt av at eleven bør være med på alle møtene, og at medvirkningen ikke burde gå gjennom noen andre: Intervjuperson A:

«Målet er at eleven skal være med på alle møtene. Noen ganger prøver de å si at de ikke vil være med. Da har vi egentlig sagt at jo, det handler om deg. Så det er kjempeviktig at du er med (...). Og de får jo mye positiv tilbakemelding og oppmuntring».

Videre poengter intervjuperson A at det er viktig å skille mellom barnets stemme og det å bestemme: Intervjuperson A: *«Jeg vil understreke viktigheten med barnets stemme og medvirkning. Det er ikke barnet som skal bestemme alt fordi. Det hender jo at vi bestemmer noe annet også fordi at vi tenker at det ikke er til barnets beste, vi vurderer sammen at det ikke vil være bra for barnet på sikt. Kanskje kan det bli bra en liten periode, men på sikt vil det ikke bli slik».*

Ut ifra funnene tyder det på at PP-tjenesten har fokus på å legge til rette for at eleven skal inkluderes og medvirke, men at det er ulik praksis på hvordan det gjøres, noe som resulterer i ulik grad av medvirkning. Det kan ha en sammenheng med at det ikke er tydeliggjort nok hvordan eleven kan ta del i sakkyndighetsarbeidet.

Som intervjuperson A fortalte: Intervjuperson A: *«Eleven må få oppleve å bli hørt. Ja, bli sett og tatt på alvor. Oppleve at det de forteller har noe å si. Det er som jeg sier at det skal være medvirkning og de skal bli hørt, men det er ikke alt de skal bestemme».*

4.3 Tiltak

Dette delkapittelet tar i hovedsak for seg funn knyttet tiltak på universelt og selektert nivå. Basert på funn som er gjort, er denne kategorien som vist i figur 2 delt inn i tre dimensjoner.

- 1) Forebyggende arbeid
- 2) Kartlegging og iverksetting av tiltak
- 3) Oppfølging av tiltak

4.3.1 Forebyggende arbeid

For å besvare problemstillingen ønsket jeg å undersøke hvordan PP-tjeneste tar del i det forebyggede arbeidet relatert til skolevegring. Opplæringsloven (1998, §5-6) innebærer at PPT skal arbeide både individ- og systemrettet. Funne viser at intervjupersonene fra de ulike PPT-kontorene i stor grad jobber med forebygging på systemnivå, men også på individnivå. Det ble i intervjuene vektlagt veiledning til skolen i førhenvissningsvasen, samt kompetanseheving. Noe som også har fått et økt fokus etter St.meld. 6 (2019-2020) kom.

Alle PP-tjenestene hadde kommunale veiledere for skolevegring rettet mot skolen, der et viktig punkt var registrering av fravær. Som intervjuperson A legger frem: *«Det er viktig at skolen har gode rutiner på registrering av fravær, slik at de kan kontakte oss dersom de tidlig ser et negativt mønster i elevenes fravær. Som intervjuperson A fortalte er registrering av fravær en viktig forutsetning for å kunne oppdage et problem tidligst mulig. Noe som også kan, sees i forskningslitteraturen. Havik (2018) skriver at mangle på registrering av fravær påvirker PP-tjenestens involvering i kartleggingsprosessen og om fraværet oppdages på et tidlig nok tidspunkt. Noe intervjuperson D beskriver: «Det er en viktig del av arbeidet å jobbe forebyggende, altså gjennom kompetanseheving og tilstedeværelse»* Det at PPT skal ta del i det forebyggende arbeidet er også noe som fremheves i St. Meld 6 (2019-2020) der regjeringen ønsker å synliggjøre i barnehageloven og opplæringsloven at PP-tjenesten skal arbeide forebyggende og med tidlig innsats. PPT bør altså arbeide tettere på både skolen og elevene. Noe som også er lagt frem for behandling i Stortinget for den nye opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Det ble i intervjuene lagt særlig vekt på at veiledning rettes mot skolen og ansatte som arbeider med elever som står i fare for å utvikle skolevegring, og som har utviklet skolevegring. Funnene viser at PP-tjenesten var opptatt av å kunne jobbe tettest mulig med skolen. Noe de fikk til gjennom faste dager der de var på kommunens ulike skoler. På disse fastdagene var det stort sett drøftingsmøter, der skolen hadde mulighet til å drøfte saker før en eventuell henvisning. Som intervjuperson B beskriver: *«Vi har jo drøftingsmøter, der skolen får mulighet til å drøfte en bekymring med oss før en eventuell henvisning»*. Det at PPT får mulighet til å drøfte saker med skolen før en eventuell henvisning gjør at PPT bidrar til arbeid med tiltak på universelt nivå. Det tyder på at de ulike PP-tjenestene har gode rutiner med skolen for å kunne veilede ved en eventuell bekymring. Som intervjuperson C la det frem: *«Vi jobber etter tidlig innsats, og kobles raskt på dersom skolen mistanker at det er noe som kan utvikle seg da. Så jeg vil si skolen er ganske rutinerte for å koble oss på tidlig nok»*. Det tyder på at kommunens handlingsplan for skolevegring er til god hjelp, både for skolen og for PPT.

Videre var et sentralt funn at kunnskap om risikofaktorer som kan bidra til skolevegring er viktig for å kunne arbeide forebyggende. Intervjuperson D fortalte: *«Ensomhet er den største samfunnsutfordringen, eller det de opplever som mest kritisk i forhold til psykisk helse»*. Sett i lys av forskningslitteraturen har elever som opplever ensomhet større risiko for å utvikle skolevegring. Dessuten er gode relasjoner til medelever en stor

betydning for å trives på skolen (Havik, 2018). Som intervjuperson B beskriver: «Vi har sett en sammenheng mellom skolefravær og psykisk helse». Forskning viser også at elever som opplever høy grad emosjonell støtte fra læreren har høyere sosial kompetanse, sammenlignet med elever som opplever mindre sosial støtte (De Wit, Karioja, Rye & Shain, 2011). Det er derfor viktig at det på universelt nivå, jobbes for å danne gode relasjoner i klassen. Noe PPT kan veilede i, men ikke være en del av. Som intervjuperson B poengterte: «Vi i PPT kan veilede, men det er lærere ene alene sitt ansvar å bygge gode relasjoner til medelevene sine».

Noen elever er mere utsatt for å utvikle skolefravær enn andre. For å kunne jobbe forebyggende mot skolevegring, viser funnene viktigheten av å ha kunnskap om at enkelt elever kan være mere utsatt for å utvikle skolevegring enn andre. Noe også Havik (2018) påpeker i forskningslitteraturen. Intervjuperson B fortalte:

«Dersom en elev med autismespekterforstyrrelser fungerer godt på skolen, men hjemme er alt en kamp. Det at vanskene kommer til uttrykk hjemme betyr ikke at alt på skolen er bra. Det er et eksempel på en sak som kan utvikle seg til skolefravær. Det er derfor viktig å være på i slike situasjoner».

Videre påpeker Intervjuperson B påpeker at det å være obs på elever med spesifikke språkvansker, som har forståelsesvansker også er viktig for å forebygge utvikling av skolevegring: «Veldig mange av de vi jobber med som har hatt skolevegring eller utvikler mye skolefravær har språkvansker. Kanskje noen gange uoppdaget».

Selv om både forskningslitteratur og intervjupersonene har gode «oppskrifter» på hvordan det forebyggende arbeidet rettet mot skolevegring, tyder funnene på at det kan være utfordrende gjennomføre i praksis. Det viser derfor at det også er behov for kompetanseheving knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegring. Basert på funnene bør det også stilles spørsmål til om det forebyggende arbeidet burde startet allerede i barnehagen. Som intervjuperson D poengterte: «Jeg tror at vi starter det forebyggende for seint å (...). Vi snakker jo ikke veldig mye om fravær i barnehagen. Vi har jo barn som blir hentet tidlig, ja som bare er der på de litt lukrative dagene. Barn som sier at de vil være hjemme, så får de det. Så det er jo barn som har utfordringer allerede i barnehagen».

4.3.2 Kartlegging og iverksetting av tiltak

For å besvare problemstillingen, var jeg interessert i å undersøke hvordan PPT går frem når tiltak for skolevegring skal iverksette. Jeg ønsket å undersøke hvordan, hvorfor og eventuelt om det var noen tiltak som gjentatte ganger fungerte. Et sentralt funn var at alle intervjupersonene vektla viktigheten av å ikke gå for raskt frem, men å følge et tempo som eleven selv va komfortabel med.

Intervjupersonen ble spurt om når og hvordan det avgjøres hvilke tiltak som skal iverksettes i en skolevegringssak. Funnene tyder i hovedsak på at kartlegging av funn og iverksetting tiltak ofte går inn i hverandre i samarbeid mellom PPT, skole, hjemmet og eleven selv. Intervjuperson B la det frem slik: «Det er krevende å finne årsaker og iverksette tiltak. Vi jobber ofte parallelt med å kartlegge og prøve ut tiltak. Der vi jobber tett sammen med skolen og hjemmet. Dersom tiltaket ikke fungere, må vi ofte gå litt tilbake i kartleggingsbiten. Det er jo litt som å må gå sikk sakk mellom å kartlegge og prøve ut tiltak». Intervjupersonens erfaringer kan sees i sammenheng finner også sted i forskningslitteraturen. Havik (2018) kompleksiteten av skolevegring gjør det vanskelig å vite hva som skal gjøres, der er derfor viktig å kartlegge og samarbeide med andre

involverte parter og se på alle faktorer som kan være vanskelig for elevens skoleoppmøte.

Intervjuperson A presenterer også at tett samarbeid med hjemmet er viktig i kartlegging og iverksetting av tiltak, men legger i større grad vekt på elevens rolle.

«Vi starter ofte å kartlegge gjennom et møte med eleven og foreldrene. Eleven må få vær med på møte. Det er ikke sikkert at de sier så mye, men de må få høre hva vi andre har å si. Så må vi få med skolen og tar et nytt møte med dem. Da får alle partene beskrive situasjonen ut ifra sitt ståsted, altså skolen får beskrive det de ser og foreldrene beskriver det de ser. Og eleven får beskrive hvordan den har det. Så prøver vi å sammenfatte det her da, og får til tiltak ut ifra det og en felles forståelse. Iverksetting av tiltak avgjøres i samråd med eleven. Rett og slett».

Intervjupersonene vektlegger i stor grad vekt på at samarbeid med hjemmet er viktig for å avgjøre hvilke tiltak som skal iverksettes, noe som også er lovpålagt. Opplæringsloven (1998) §5-4 sier skal tiltak etter sakkyndig vurdering så lang der er mulig, utformes i samråd med foreldre og eleven selv. Intervjuperson D fortalte at utforming av tiltak er avhengig av eleven og foreldrene: *«Vi kartlegger nesten bestandig med noe som heter IVAS, det ligner på en pyramide med en haug med alt fra fag til sosial fungering. Så må vi ta utgangspunkt i hva eleven selv vil. Tiltakene blir jo forskjellig som vi har forskjellige elever og familier. Men vi er jo ganske tydelig på at det er skoleplikt sant, du kan ikke velge».* Også intervjuperson C la vekt på at iverksetting av tiltak var avhengig av kartlegging og eleven selv: *«Det er litt avhengig av utgangspunktet til eleven da. Vi har ikke noe mal på hvordan vi gjør det, men vi snakker egentlig en del med skolen og foreldrene og hva de tenker er nyttig, for det er de som kjenner eleven og skolehverdagen. Vi må prøve ut tiltak en stund, før vi drøfter hva som har fungert og hva som ikke har fungert».*

Selv om enkelte tiltak fungerer godt hos en elev trenger de ikke nødvendigvis og fungerte like godt hos en annen elev, da årsaken til skolevegring kan være så mangt. Utforming av tiltak, bør derfor baseres på årsaken til fraværet. Noe også flere av intervjupersonen påpekte. Intervjuperson B fortalte at: *«Det kan være så mang ulike årsaker til skolevegring (...). Hvis barnet klarer å være sosial på fritiden, men ikke på skolen så er det jo en type sak. Hvis barnet ikke klarer å komme seg ut av jente- eller gutterommet så er det en annen type sak».* I likhet med intervjupersonene poengterer Kearney & Gracyk (2014) at tiltak for skolevegringssaker, bør iverksettes med utgangspunkt i hvilke årsaker som avdekkes gjennom kartleggingen.

Selv om hvilket tiltak det er som vil passe den enkelte elev er avhengig av årsaken til skolevegringen, var eksponering et tiltak som flere ofte opplevde at ga en positiv effekt dersom eleven led av angst. Intervjuperson B la det frem slik: *«Det er en ting som går igjen. Det er jo veldig forskjellig, men det er det å utfordre eleven til å treffe folk. Det kan være venner, ansatte på skolen eller det kan være helt andre folk».* Eksponering er også noe som poengteres i forskningslitteraturen som en viktig strategi for å overkomme angst, psykiske lidelser og andre ting som gjør livet vanskelig. Det gjelder både for elever som har etablert skolevegring og for elever som står i faresonen for å utvikle skolevegring (Havik, 2018). Intervjuperson D trekker også frem eksponering som et viktig tiltak: *«Er det angst, så er det behov for å tenke eksponering. Eksponeringen kan jo ofte være vanskelig for foreldrene å stå i, fordi det kan se så voldsomt ut».* Funnene i kategorien «samarbeid med hjemmet» viser at det er viktig å betrygge foreldrene i skolevegringssaker, sett i sammenheng med intervjupersonens erfaringer med tiltak knyttet til eksponering ofte kan være vanskelig for foreldrene viser at selv om de ansatte i PPT har gode tiltak å iverksette for eleven, er det viktig å ha med foreldrene på laget dersom det skal la seg gjennomføre.

Eksponering er likevel et tiltak som nødvendigvis ikke vil fungere for alle elever. Intervjuperson B forteller videre at: «Det å eksponere seg, også kan være noe man ikke lykkes med i det heletatt. Kanskje er det fordi at det blir for stort steg å ta, at man må ta mindre steg igjen». Intervjupersonens erfaringer tyder på, at dersom man går for raskt frem vil det kunne føre til at eleven blir presset hardt og tiltaket ikke gir effekt. Noe intervjuperson C også la vekt på: «Det er jo det å finne den gylden middelvei mellom det der å pushe dem da. For man skal være litt forsiktig, men så skal vi jo få dem til å møte opp (...)». I likhet med intervjupersonene vektlegger Havik (2018) at dersom tiltakene som iverksettes ikke gir resultater, kan det blant annet skyldes at man krever for mye av eleven på det tidspunktet. Det tyder på at en sakte progresjon er viktig for et positivt resultat. Intervjuperson A fortalte at: «Vi kan ikke løpe i trappa også snubler du i øverste trinn, da faller du helt ned igjen. Det er bedre å bare ta et og et steg». Intervjupersonenes erfaringer viser viktigheten av å ta opptrappingen i elevens tempo. Selv om eleven viser rask fremgang i starten, kan det føre til for mye eksponering i forhold til det eleven er klar for. Også Kearney & Graczyk (2014) legger vekt på at eksponering i skolemiljøet må skje gradvis, samtidig som målet med tiltakene må sørge for stabilisering av elevens skoledeltakelse. Intervjuperson D beskrev det slik:

«Vi evaluerer tiltakene etter en to ukers tid. Vi endrer ikke nødvendigvis tiltakene, for det er noe med det og tørr å stå i det (...). Hvis vi går ned på forventningene eller tiltakene så har vi jo egentlig signalisert at vi tenker at de ikke klarer det. Det er en hårfin balansegang (...). Det er den største utfordringen fordi det tar tid og tørr og stå i endringene. Hvis eleven kommer tilbake, så tørr å stå i det i seks uker. Skynde seg sakte, for at hvis vi skynder oss for rask bruker vi eleven for energi også faller de ut igjen. Så vi er nødt til å se det i en lengre perspektiv, vi er nødt til å holde litt, nødt til å roe litt ned».

Tolkningen av intervjupersonenes erfaringer tyder på, som i samsvar med teorien at det handler om å klare å finne en hårfin balansegang mellom å stille krav til eksponering og klare å ha tålmodighet til en sakte progresjon. Der skoledeltakelse bør være det overordnet målet Kearney & Graczyk (2014). Som intervjuperson A fortalte det: «Eleven må få lov til å være på en plass der den kjenner at nå kan jeg faktisk senke skuldrene litt. Det er fungerer for meg».

Et annet viktig funn var at flere av intervjupersonene erfarte at det å bygge gode relasjoner et viktig tiltak for å hjelpe elever som sliter med skolevegring. Intervjuperson C la det frem slik: «Tydelig klasseledelse som skaper forutsigbarhet, struktur og trygghet, det er en ting. Også er relasjon mellom elev og kontaktlærer av betydning for at det skal være ok å komme på skolen».

Intervjuperson D la også frem lignende erfaringer: «Tiltak er så individuelt, men det er klarte at relasjon og det å ha en tillitsperson, trygghetsperson og forutsigbare rammer. Det er det som på en måte er litt av oppskriften for å lykkes». Dårlige relasjoner er en risikofaktor i læringsmiljøet som kan føre til skolevegring (Havik, 2018). Noe intervjuperson C la frem som en viktig faktor for å kunne hjelpe eleven på skolen: «Faktorene på skolen er nødt til å være på plass. For eksempel hvis relasjon til kontaktlærer og relasjoner i klassen ikke er på plass slik at det blir vanskelig å få til ting. Eller at det blir feil da, man gjøre det med beste hensikt så er det faktorer i klassen som gjøre at det ikke blir noe bra mellom den her eleven og andre elever. Da kan det være vanskelig å få den her eleven til å klare å møte på skolen».

Slik intervjupersonene legger frem sine erfaringer, tyder det på at dersom gode relasjoner og et godt læringsmiljø ikke er på plass, er det vanskelig å iverksette gode tiltak for å få eleven tilbake på skolen. Som forskningslitteraturen sier kan årsaken til skolevegring føres tilbake til læringsmiljøet (Havik, 2018). Det vil derfor i arbeid med

iverksetting av tiltak også være behov for å arbeide systemrettet på klasse- eller skolenivå.

Videre la intervjuperson A stor vekt på å styrke elevens selvfølelse som et viktig tiltak med å få eleven tilbake på skolen: Intervjuperson A: *«Det har jeg sagt at når eleven var på skolen tre dager, men borte to. Ja, men så flint at en var der tre dager. Fokuser på det de to dagene han eller hun mestret, drit i de to andre i forhold til å gi tilbakemelding til eleven. Du er jo mere på skolen enn hva du er hjemme. Så flått, du klarer det»*. Ifølge Havik (2018) kan emosjonelt sårbare barn være svært usikre på sine evner til å mestre faglige og sosiale krav i skolen. Det viser derfor at intervjuperson A sine holdninger og erfaringer er svært viktig for å kunne styrke elevens selvfølelse og føle seg trygg på det han eller hun delvis klarer å øke skoledeltagelsen og mestre krav som følger med. Det vil derfor kunne være avgjørende om laget rundt barnet fokuserer på det eleven mestrer, og ikke det som eleven ikke mestrer. Som intervjuperson A videre poengterte: *«Det er noe med hvordan du velger å vinkle det. Ta tak i de små tingene. Noen ganger så må man leter med forstørrelsesglass, men du skal finne den og eleven skal få høre det»*.

Intervjuperson D stiller seg kritisk til at det generelt er så mange elever som har behov for en alternativ opplæringsarena: *«Når det er så mange som må ha alternativ opplæringsarena eller andre muligheter på skolen, så må vi tørre å stille oss spørsmål om hvem det er vi lager barnehage og skoler for. Når de vi tenker at skal ha noe spesielt, om det er spesialundervisning eller spesialpedagogisk hjelp havner utenfor (...). Jeg tror nok at vi har en jobb her da»*. Intervjuperson D sin oppfatning passer godt med Professor Lisbet-Marie Amundsen sitt utsagn til VG, som understreker at det er skolen som skal tilpasse seg barna, og ikke barna som skal tilpasse seg skolen. Amundsen etterlyser mer fagkompetanse og mer ressurser (Amundsen,2022).

Dersom det viser seg at skolevegring kan føres tilbake risikofaktorer i skolemiljøet, vil det være grunn til å tro at det ligger en viss risiko for at også flere elever mistrives. Sett opp mot forskningslitteraturen omfatter også skolevegring de eleven som møter på skolen og opplever et emosjonelt ubehag, da det emosjonelle ubehaget over tid vil kunne føre til fravær (Havik, 2018). Ifølge Intervjuperson D sin oppfatning tyder på at det i større grad er behov for systemrettet tiltak på universelt nivå. Både for å jobbe mot et bedre læringsmiljø og for å utelukke så tidlig som mulig de elevene som ikke har utbytte av universelle tiltak (Kearney & Graczyk, 2014). Funnene viser at intervjupersonene er samstemt i at individuelle tiltak på selektert og indikert nivå må iverksettes over tid for å kunne gi en god effekt, og flere av intervjupersonen påpeker at det er viktig at eleven selv tar del i iverksetting av tiltak så langt det lar seg gjøre. Som intervjuperson D påpeker: *«Det å kjenne på å ha en tillitsperson og ha en trygghetsperson og forutsigbare rammer. Det er det som på en måte er oppskrifta for å lykkes»*.

4.3.3 Oppfølging av tiltak

I tillegg til å undersøke hvordan PPT arbeidet med kartlegging og iverksetting av tiltak var jeg interessert i hvordan oppfølgingen foregår og hvor lenge PPT er involvert i skolevegringssaker. Intervjupersonene ble derfor spurt om hvor lenge PPT er involvert i en skolevegringssak. Funnene viser at det varierer i stor grad fra sak til sak, men at de i hovedsak er involvert så lenge det er behov for det. Intervjuperson C forklarte det slik: *«Det varierer veldig. Jeg har for eksempel vært med på og fulgt en elev et helt år. Men vi er involvert så lenge det er behov»*. Også intervjuperson A hadde lignende erfaringer:

«Ganske lenge. Vi setter opp nye møter helt til eleven ikke har behov for det lengre. Det kan vær alt fra et halvt år til fire måneder. Kanskje er vi med ut ungdomsskolen (...). Vi

tar kontakt og holder saken åpen. De får ta kontakt hvis de er behov for at vi er mere til stede, så kan de heller etter hvert ta initiativ selv da».

Som det fremgår av sitatene, ser det ut til at PPT er involvert så lenge det er behov, men at graden av involvering trappes ned og at skolen, hjemmet og eleven står fritt til å ta kontakt etter hva de har behov for. Gjennom intervjupersonenes erfaringer får jeg derimot et inntrykk av at PPT i større grad er involvert etter at sakkyndig vurdering er utarbeidet, enn hva saksgangen for spesialundervisning beskriver (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det kan gjennom intervjupersonenes sitat tolkes som at oppfølgingsfasen er en viktig del av arbeidet som på lik linje med kartlegging og utarbeidelse av tiltak. Intervjuperson D fremla i likhet med de to øvrige intervjupersonene følgende: *«Vi er involvert så lenge det er behov for det».*

Funnene viser at de ansatte i PPT er opptatt av å være tett på og involvert så lenge skolen, hjemmet og eleven selv har behov for det. Noe som også legges vekt på i Meld. St.6 (2019-2020), s.57) der regjeringen legger til grunn for at PPT bør jobbe tett på elever som har vedtak om spesialundervisning, og at Ut ifra utsagnene til intervjupersonene ser det imidlertid ut til at praksisen rundt oppfølgingen ved PPT kontorene samsvarer med det som står i Meld. St.6 (2019-2020) og er bedre enn hva som står i saksgangen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Som intervjuperson C beskriver får de alltid en oppdatering av hvordan det går, selv om de ikke lengre er like aktiv i saken: *«Vi har fastdag system, der vi en dag i måneden er på hver enkelt skole. Da drøftes jo gjerne de her sakene med oss, så da er vi hele tiden involvert i hvordan det går med den enkelte eleven».*

5 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt følgende problemstilling «*Hvilke erfaringer har fire ansatte i PP-tjenesten knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegring?*». Jeg har i utførelsen av dette masterprosjektet benyttet meg av en kvalitativ intervjuundersøkelse. Med hermeneutikken og fenomenologien som tilnærming og et sosialkonstruktivistisk syn har jeg ved hjelp av fire ansatte i PP-tjenesten forsøkt å få innsikt i deres erfaringer med tiltak relatert til skolevegring. I dette avsluttende kapitlet vil jeg først gi en oppsummering av hva jeg har kommet frem til gjennom drøftingen funnene som ble gjort i kapittel 4. Videre vil jeg reflekter rundt studiens styrker og svakheter, før jeg til slutt gir en konklusjon og implikasjon til forskningsfeltet.

5.1 Oppsummering

Intervjupersonene har i dette forskningsprosjektet delt sine erfaringer knyttet til arbeid med tiltak relatert til skolevegring. Intervjupersonene viser en enighet om hvordan de forstår begrepet skolevegring, der skolevegring blir fremstilt som et sammensatt og komplekst fenomen, og assosieres ofte med emosjonelt ubehag knyttet til skoledeltakelse som angst og depresjon. Flere av intervjupersonen benytter seg av et mer overordnet skolefraværsbegrep, som høyt skolefravær eller bekymringsfullt skolefravær. Der det ofte veksles mellom bruk av ulike begrep. Funnene viser at ulike begrepsbruk knyttet til skolevegring kan være en utordring, både med tanke på å identifisere skolevegrere og arbeidet med iverksetting av rett tiltak.

Fraværet har endret seg de siste årene. Spesielt etter Covid, men enkelte endringer ble også erfart før covid. Flere av intervjupersonene trekker frem at de erfarer at yngre og yngre elever utvikler skolevegring. Tidligere var skolevegring noe man stort sett i ungdomsskolen, med nå kan erfares det elever tidlig i barneskolen med skolevegring. Etter covid har flere av intervjupersonene erfart at terskelen for å være hjemme, er lavere sammenlignet med før covid. Noe som kan føre til at det blir vanskelig å tidlig identifisere de elevene som står i fare for å utvikle alvorlig skolevegring. Det har blitt et økt fokus på at PPT også skal kobles inn i førhenvisningsvasen. Selv om PPT sin rolle er mest fremtredende på selektert nivå har de også fått en større og viktigere rolle på indikert nivå. Funnene viser at et godt samarbeid er avgjørende for å lykkes i en skolevegringssak. Samarbeidet mellom PPT, skolen og andre støtteinstanser krever tillitt til hverandre og arbeid mot et felles mål for å kunne utarbeide og iverksette tiltak. Selv om det er skole og PPT som styrer skolevegringssakene vil jeg trekke frem at samarbeidet mellom hjemmet og eleven selv, vil være avgjørende for å lykkes i en skolevegringssak.

5.2 Studiens styrker og svakheter

Gjennom å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode, har jeg fått en beskrivelse av intervjupersonens egne erfaringer og refleksjoner med arbeid knyttet til tiltak relatert skolevegring. Et delvis strukturert intervju har gjort at jeg som forsker fikk spørre etter den informasjonen jeg ønsket, samtidig som det var rom for at intervjupersonene kunne ta opp tema som de selv ønsket å belyse. Det gjorde også at jeg fikk mulighet til å stille oppfølgings spørsmål dersom noe var uklart, eller jeg så det

som hensiktsmessig. Selv om et delvis strukturert intervju gir rom for intervjupersonen og komme med egne innspill til tema, gjorde intervjuguden det mulig å sammenligne svare fra de ulike intervjupersonen. Det gjorde at jeg fikk se de ulike PP-kontorenes praksis, da alle PP-kontorene var av ulike størrelser selv om alle var fra relativt små kommuner.

En mulig svakhet for oppgaven er studiens overførbarhet. Dette fordi studien, som nevnt tidligere er basert på fire ansatte i PP-tjenesten sine erfaringer med tiltak relatert til skolevegring og det er derfor kun de fire intervjupersonene sine erfaringene jeg kan si noe om. Noe som også kan gi et ensidig perspektiv er at flere av intervjupersonene er ledere og dermed kan se problematikken fra et lederperspektiv. Kanskje hadde jeg fått flere nyanser dersom jeg hadde valgt å intervju PP-rådgivere og spesialpedagoger eller lærere i skolen. I ettertid ser jeg at jeg da også ville fått se problematikken fra skolesiden i førhenvisningsfasen. Dette kunne med andre ord vært en fordel hvis studien hadde inkludert andre instanser, som for eksempel spesialpedagoger og/eller lærere. Det hadde gjort at studien også hadde vist hvilke erfaringer lærere/spesialpedagoger ser PP-tjenesten sitt arbeid med iverksetting av tiltak relatert til skolevegring fungerer i praksis.

Det at jeg valgte å intervju fire relativt små kommuner kan sees på både som en fordel, men også en ulempe. Kommunenes størrelse gjør at flere av kommunene ikke har bemanning og kapasitet til å ha egne fraværsteam. Det er noe som gjør at ikke en PP-rådgiver bare kan fordype seg i et fagfelt, men er nødt til å ha ansvar for flere fagfelt. Det som dermed kan være en fordel med mindre kommuner er at det er lettere og knytte et tettere bånd mellom de ulike instansene, fordi du møter de samme personene på jobb i flere ulike saker. Der det for skolen og PPT blir lettere å knytte et bånd med tillitt mellom hverandre.

Jeg ser på det som en styrke for oppgaven min at jeg valgte å trekke in tiltak på både universelt, selektert og i begrenset grad indikert nivå, da tiltakene på de tre nivåene i stor grad henger sammen. Gjennom intervjupersonenes utsagn og drøfting av funn tolket jeg at det i praksis er vanskeligere å skille mellom hvor grensen på tiltak på de ulike nivåene går, sammenlignet med teorien. Slik jeg opplever det, vil det å presentere tiltak på universelt, selektert og nivå, føre til at det oppnås en helhetlig forståelse. Det at jeg også presenter identifisering og samarbeid ser jeg på som nødvendig for å få en helhetlig forståelse. Basert på funnene som er gjort, ser jeg at samarbeid er en avgjørende faktor for å kunne iverksette rett tiltak, tidligst mulig.

5.3 Konklusjon og implikasjoner for forskningsfeltet

Dette forskningsprosjektet har presentert fire ansatte i PP-tjenesten sine erfaringer knyttet til tiltak relatert til skolevegring. Et interessant funn er at flere av intervjupersonene benytter ulike begrep relatert til skolefravær, der også noen av intervjupersonene benytter seg av to eller flere begrep. Ulik begrepsbruk er også noe som også belyses som en utfordring i tidligere forskning. Bruk av begrep kan ha en sammenheng med hvordan skolevegring forstås i praksis. Selv om intervjupersonen benytter seg av ulike begrep, blir det tydeliggjort at de knytter skolevegring opp mot fravær som kommer av at eleven opplever et emosjonelt ubehag ved skoledeltakelse.

For å kunne gjøre resultatet i forskningsprosjektet mer generaliserbart, kunne det vært interessant å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse med utgangspunkt i resultatet fra denne kvalitative undersøkelsen. Det ville gjort det mulig å bekrefte og avkrefte resultatet ved bruk av et større utvalg PP-tilsatte. Som nevnt tidligere tar forskningsprosjektet kun for seg ansatte i PP-tjenesten sine erfaringer knyttet til tiltak relatert til skolevegring. I videre forskning kunne det derfor vært interessant å undersøke spesialpedagoger, lærere, foreldre og eleven selv sine opplevelser og erfaringer av PP-

tjenesten sin rolle med iverksetting av tiltak relatert til skolevegring.
Tematisk ville det vært interessant å undersøke om klargjøring av begrepsbruk knyttet til skolevegring, har påvirket kartlegging og iverksetting av tiltak.

Referanser

- Amundsen (7.september, 2022) *Et skremmende skritt i feil retning*.
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/0QE7zB/et-skremmende-skritt-i-feil-retning>
- Baker, M., & Bishop, F.L. (2015). Out of school. A phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 354-368.
- Battistich, V., & Holm, A. (1997). The relationship between students` sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 2, 1997-2001.
- Colpan, R.J., & Bowker, J.C. (2014). *The handbook of solitude. Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone*. Wiley Blackwell.
- Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartement, Det kongelige kommunal- og regionaldepartement, Det kongelige arbeidsdepartement, Det kongelige helse- og omsorgsdepartement, Det kongelige justis- og beredskapsdepartement & Det kongelige kunnskapsdepartement. (2013). *Forebyggende innsats for barn og unge*. (Nr. Q16/2013) [Rundskriv].
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf
- De Wit, D.K., Karioja, K., Rye, B.J., & Shaim, M. (2011). Perceptions og declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the schools*, 48(6), 556-572.
- Friberg, P., Karlberg, K., Sundberg, L. & Palmer, R. (2015). *Hemmasittare och vagen tillbaka*. Colombus Forlag.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S.K. (2015a). Assessing reason for school non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S.K. (2015b). School factors associated with school refusal- and truancy- related reasons for school non- attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-240.

- Havik, T. (2018). *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019), Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioural Paractice*, 26, 8-34-
- Helsedirektoratet (2015). *Prioriteringsveileder – psykisk helsevern for barn og unge* [nettdokument]. Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 02.november 2015)
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/prioriteringsveiledere/psykisk-helsevern-for-barn-og-unge>
- Helsedirektoratet (2017). *Tverrfaglig samarbeid som grunnleggende metodikk i oppfølging av personer med behov for omfattende tjenester* [nettdokument]. Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 17.januar 2018). <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/oppfolging-av-personer-med-store-og-sammensatte-behov/strukturert-oppfolging-gjennom-tverrfaglige-team/tverrfaglig-samarbeid-som-grunnleggende-metodikk-i-oppfolging-av-personer-med-behov-for-omfattende-tjenester>
- Holst-Jæger, E. J. (2018). Tett på i arbeidet for inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring. I. B. Johannesen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten* (s. 192- 203). Gyldendal
- Kearney, C.A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior. A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235-245.
- Kearney, C.A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Education Psychology Review*, 20(3), 257-282.
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child Youth Care Forum*, 43, 1-25.
doi:10.1007/s10566-013-9222-1
- Kearney, C.A. & Haight, C. (2011). Avoidance and school refusal. I G.P. Koocher & A.M. La Greca (red.). *The parent`s guide to psychological first aid. Helping children and adolescents cope with predictable life crises* (s.206-212). Oxford University Press.

- Kearney, C.A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers. An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.
- Killen, K. (2004). *Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Child Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205.
- King, N., Tonge, B. J., Heyne, D. & Ollendick, T. H. (2000). Research on the Cognitive Behavioural Treatment of School Refusal: A Review and Recommendations. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 495-507.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal
- Maynard, B.R., McCrea, K.T., Pigott, T.D., & Kelly, M.S (2013). Indicated truancy interventions for chronic traunt students. A Campbell systematic review. *Research on social Work Pravtice*, 23(1),5-21.
- Meld. St.6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mjaavatn, P.E. (2018). Den vanskelige overgangen. Om utfordringer barn og unge har ved overganger fra hjem til barnehage, fra barnehage til skole og mellom ulike trinn i skoleløpet. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler: Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*. (s.117- 134). Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2016). Lærer-elev- relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elevrelasjoner: En fortelling fra klasserommet* (s.11-18). Gyldenda akademisk.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pilkington, C.L., & Piersel, W.C. (1991). School phobia. A critical analysis of the sepration anxiety theory and an alternative conceptualization. *Psychology in the Schools*, 28(4), 290-303.

- Pianta, R.C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I W.M. Reynolds & G. E. Miller (red.), *Educational psychology. Handbook of psychology (vol.7)* Wiley.
- Rådet for psykisk helse (u.å). *Blir ungdoms psykiske helse påvirket av sosiale medier?*. <https://psykiskhelse.no/psykiskoppvekst/felleskap/blir-ungdoms-psykiske-helse-pavirket-av-sosiale-medier/>
- Sabol T.J., & Pianta, R.C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14, 213-231.
- Silverman, D. (2014) Interpreting qualitative data (5. utg.). SAGE.*
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (5.utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care. Jessica Kingsley.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2014). *Veilederen Spesialundervisning.* (sist faglig oppdatert 11.januar, 2021). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2022, 31.mars) *Tilpasset opplæring.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet (2023, 09. januar). *Barn som ikke møter på skolen – for skoler og skoleeiere.* <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/>
- Utdanningsdirektoratet (2023, 24.mars). *Forslag til ny opplæringslov lagt frem for behandling i stortinget.* www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/
- Warholm, L.M. (2020). *Kule kids - og foreldre som strever med å slippe taket.* Aschehoug
- Ertesvåg (2023, 17.april) Barn sliter med skolevegring – ingen registrering. https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/9zXAoM/barn-sliter-med-skolevegring-ingen-registrering?fbclid=IwAR3gYuxBs1Vx9xR5M_rvGgZY_2MoQoDgbKUnB6bH4Fz9LjSTyz2ype-UVOE

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/ samtykkeskjema

Vedlegg 3: NSD sin vurdering

Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon

1. Presentasjon av med selv (alder, utdanningsbakgrunn, arbeidserfaring osv.)
2. Presentere problemstillingen og forskningsprosjektets hensikt
3. Gjenta det som er beskrevet i samtykkeskjema. At deltagelsen vil være anonym og min taushetsplikt, samt at datamaterialet vil bli godt ivaretatt og slettet etter bruk.
4. Minne på at intervjupersonen når som helst kan trekke seg fra prosjektet frem til innleveringstidspunkt.
5. Har du noen spørsmål før vi setter i gang med intervjuet?

Bakgrunnsinformasjon om intervjupersonen

1. Kan du fortelle litt om deg selv? (Bakgrunn, utdanning, arbeidserfaring)
2. Hvilken stilling har du i PP- tjenesten?
3. Hva består arbeidsoppgavene dine av?

Skolevegring

1. Hva legger du i begrepet skolevegring? Bruker dere eventuelt et annet begrep?
2. Når blir PPT koblet på i en skolevegringssak?
 - Et det et fast mønster, eller varierer det fra hver enkelt sak?
 - Er dere ofte koblet på eleven fra før av?
 - Opplever du at dere bli koblet på for tidlig/ sent?
3. Har du noen tanker/ ser du noen sammenheng i hva som kan være de første tegnene på skolevegring?
 - Hvordan opplever du disse elevens skolefaglige prestasjoner?
 - Hvordan opplever du disse elevens relasjon til både lærer og medelever?
4. Kan du si noe om hvordan PPT kartlegger skolevegringssaker?
 - Har dere noen kartleggingsverktøy som dere benytter dere av?
 - Hvilken informasjon hentes fra skolen, hjemmet og eleven selv?
5. Har dere et skolevegringsteam som tar disse sakene?

Tiltak og oppfølging

1. Når iverksettes tiltak i en skolevegringssak og hvordan avgjøres det hvilke tiltak som skal iverksettes?

- Hvem er det som avgjør?
 - Hvordan vurderes alvorlighetsgraden?
 - Hvordan jobber for å få kunnskap om årsaken?
 - Tiltak på individ-/ systemnivå (eksempel?)
 - Starter man med tiltak i hjemme og/eller skolen? (eksempel?)
2. Hvordan arbeider dere videre dersom et tiltak ikke fungerer? Og hvor lang tid lar dere det gå uten positivt resultat før nye tiltak vurderes og iverksettes?
 - Hvordan foregår oppfølgingen fra PPT sin side?
 - Hvor lenge er PPT involvert i en skolevegrings sak?
 - Når henvendes det eventuelt til andre støtteinstanser?
 3. Har du erfaring med tiltak som du opplever at har gitt god effekt?
 4. Har du erfaring med tiltak som du opplever at ikke har gitt god effekt?
 5. Er PPT involvert i det forebyggende arbeidet mot utvikling av skolevegring? Eventuelt hvordan?

PPT sin rolle det tverrfaglige samarbeid

1. Hvordan samarbeider skolen og PPT i arbeidet med skolevegring?
 - Hvordan bistår PPT? Både på system- og individnivå.
2. Hvilken instans samarbeider PPT med i en skolevegrings sak?
3. Hvilken rolle opplever du at PPT har i det tverrfaglige samarbeidet?
 - Hva har du erfart/opplevd at er viktig i et godt samarbeid?
 - Har du noen eksempler på hva som kan hjelpe på et bedre samarbeid?
 - Har du erfart/opplevd noe som kan føre til et dårlig samarbeid?
4. Hvem har hovedansvaret i det tverrfaglige samarbeidet i en skolevegrings sak?

Til slutt

- Er det noe du kunne tenkt deg å tilføye utover det vi har snakket om?
- Har du noen spørsmål?
- Gjentakelse av rettigheter og informasjon om prosjektet
- Takke for deltagelse

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/ Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet
«PPT sitt arbeid med skolevegring»?

Formål

Jeg studere master i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim. Temaet for masteroppgaven min er skolevegring, der formålet med prosjektet er å undersøke hvordan PPT arbeider med skolevegring. Jeg har utarbeidet problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har PP-rådgivere i møte med skolevegring? Og hvordan arbeider de med skolevegringsaker?*».

Ansvar

Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for dette prosjektet. Anne Sofie Samuelsen, ved NTNU er min veileder for dette prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker deg som jobber som PP-rådgiver og har erfaring knyttet til skolevegring, jeg håper at du sitter på nyttig informasjon som kan hjelpe meg med å besvare problemstillingen til mitt masterprosjekt.

Hva innebærer det for det å delta?

Dersom du velger å delta i mitt prosjekt, ønsker jeg å gjennomføre et intervju på maks en time varighet. Under intervjuet vil det bli brukt lydopptak. I etterkant av intervjuet vil lydopptaket bli transkribert og videre analysert. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuet så snart som mulig (gjærne i løpet av januar/starten av februar) og vi kan sammen bli enig om sted og tidspunkt.

Der frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

meg og min veileder som har tilgang til opplysningene du som deltager gir ifra deg. Alt datamaterialet vil bli anonymisert i masteroppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai/ juni 2023, men med et forbehold om at prosjektet kan ta lengre tid enn antatt. Når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, vil lydopptak slettes og opplysninger anonymiserer.

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:

- NTNU ved Anne-Lise Sæteren, mobil: 95903201, e-post: anne.l.sateren@ntnu.no
- Student Marte Hovin Storlimo, e-post: marhsto@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, e-post: thomas.helgesen@ntnu.no

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

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

Med vennlig hilsen

Marte Hovin Storlimo
(Student)

Anne-Lise Sæteren
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*PPT sitt arbeid med skolevegring*», og har fått anledning

til å stille spørsmål:

Jeg samtykker til å delta i intervju og at intervjuet tas opp på lydfil

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai/ juni 2023


(Signert av prosjektdeltager, dato)

Vedlegg 3: NSD sin vurdering

Referansenummer

218303

Vurderingstype

Automatisk 

Dato

02.05.2023

Prosjekttittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anne Sofie Samuelsen

Student

Marte Hovin Storlimo

Prosjektperiode

02.01.2023 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#) 

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

