

Amanda Kvaal

## Skolevegring i ungdomsskolen

En kvalitativ intervjustudie om fire pedagogers erfaringer og opplevelser med å få elever med skolevegring tilbake til skolen igjen

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Kristel Bye Johansen

Januar 2020



## Sammendrag

Denne studien tar sikte på å bidra til utvidet innsikt i skolevegring hos ungdomsskoleelever, samt hvordan disse elevene kan hjelpes tilbake til skolen. Følgende problemstilling er valgt:

Hvilke erfaringer og opplevelser har pedagoger med å få elever med skolevegring gradvis tilbake til skolen igjen?

For di denne studien baserer seg på å gå i dybden av pedagogenes erfaringer og opplevelser er det benyttet en kvalitativ forskningstilnærming. Jeg intervjuet fire pedagoger, som alle har erfaring med skolevegring blant ungdomsskoleelever. Gjennom semistrukturerte intervjuer fikk jeg et godt utgangspunkt for å tilegne meg kunnskap om deres erfaringer, opplevelser og refleksjoner omkring fenomenet skolevegring, samt arbeidet med å få disse elevene tilbake til skolen igjen. Intervjuene danner grunnlag for utarbeidelsen av tre hovedkategorier i analysen: *risikofaktorer og opprettholdende faktorer, tiltak, relasjoner og samarbeid*.

Funnene i denne studien viser at de aktuelle informantene er godt kjent med fenomenet skolevegring, og har alle vært en del av arbeidet med å hjelpe disse elevene tilbake til skolen. Hvilke tiltak som blir iverksatt ser derimot ut til å kunne variere, noe som også underbygger skolevegringens kompleksitet. Studien viser også at gode relasjoner i elevenes mikro- og mesosystem er avgjørende for elevenes trivsel på, og motivasjon for å komme tilbake på skolen. Gjennom måten informantene møter ungdomsskoleelever med skolevegring på, viser studien at gode relasjoner mellom lærere og elever er en sentral del i arbeidet med å få disse elevene tilbake til skolen. Studien finner også at selv om skole-hjem-samarbeid i skolevegringssaker kan være problematisk, er det et svært viktig aspekt ved tilbakeføringsprosessen for disse elevene.

Studien løfter også frem tematikk som ble oppdaget, som kan være relevant for videre forskning.

## Forord

Som ferdig utdannet adjunkt i 2019, overrasket det meg at problematikken tilknyttet skolevegring var viet så lite plass i lærerutdanningen. Det var dermed med usikkerhet og følelse av manglende kompetanse jeg møtte elever med ufrivillig høyt skolefravær og skolevegring i mitt første år som kontaktlærer. På bakgrunn av dette begynte jeg å utforske temaet på egen hånd, ved å lese relevant litteratur og samtale med mer erfarne kolleger, for å lære mer. Problematikken interesserte og engasjerte meg, og det økte parallelt ved at jeg lærte at det var relativt lite norsk forskning på området. Dette bidro til at valg av tema for masteroppgaven ble enkelt. Jeg ønsket å lære mer om hvordan å hjelpe elever med skolevegring, og samtidig bidra til en utvidet innsikt i problematikken. Dette resulterte i et sluttprodukt som jeg håper andre pedagoger kan dra nytte av i møte med elever i lignende situasjoner, og muligens bidra til videre forskning på feltet.

Selv om dette har vært en selvstendig prosess, har jeg på ingen måte vært alene. Det er mange som skal takkes for at denne masteroppgaven så dagens lys.

Den største takken rettes mot min nærmeste familie. Takk til min kjære Marius, som har vist meg tålmodighet, forståelse og omsorg i en prosess som har bestått av like mange nedturer som oppturer. Takk til Ulrik og Live som har lånt bort mammaen sin til skrivebordet mange kvelder og helger de siste månedene. Nå skal dere få meg tilbake. Takk til mine foreldre som mer enn villig har stilt opp med barnepass, støttende ord, og handlinger som ikke kan forstås som noe annet enn et eneste stort heiarop.

Takk til min veileder Kristel Bye Johannessen. Dine motiverende, omsorgsfulle ord og skarpe, konstruktive penn har gjort meg til en bedre skribent, student og versjon av meg selv i en krevende periode.

Takk til Bernt Smestad og Ole-Gunnar Kjærstad for faglige innspill, nødvendige avbrekk i en periodevis tung studiedag og utallige latterkramper. Studietiden ville ikke vært det samme uten dere.

En stor takk rettes også mot mine villige og snakkesalige informanter, som har bidratt til at jeg har fått utvidet innsikt i fenomenet skolevegring.

## Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>1</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>KAPITTEL 1: INNLEDNING</b> .....	<b>5</b>
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN .....	5
1.2 FOKUS OG BEGRENSNINGER .....	6
1.3 STUDIENS OPPBYGNING .....	6
<b>KAPITTEL 2: STUDIENS TEORETISKE GRUNNLAG</b> .....	<b>8</b>
2.1 BEGREPSAVKLARING – SKOLEFRAVÆR, SKULK OG SKOLEVEGRING .....	8
2.1.1 Skolevegring .....	8
2.2 RISIKOFAKTORER FOR SKOLEVEGRING .....	9
2.2.1 Temperament, engstelighet og mestringstro .....	10
2.2.2 Risikofaktorer i hjemmet .....	11
2.2.3 Risikofaktorer i skolen .....	11
2.3 OPPRETTTHOLDENDE FAKTORER FOR SKOLEVEGRING .....	11
2.3.1 Fravær avler fravær .....	11
2.3.2 Det trygge hjemmet .....	12
2.4 BESKYTTENDE FAKTORER I SKOLEMILJØET .....	12
2.5 TILTAK .....	13
2.5.1 Tiltak i skolen .....	13
2.5.2 Skole-hjem-samarbeid .....	14
2.5.3 Jevnaldrende som ressurs .....	15
2.5.4 Tverrfaglig samarbeid .....	16
<b>KAPITTEL 3: METODE</b> .....	<b>18</b>
3.1 KVALITATIV METODE MED HERMENEUTISK FORSTÅELSE .....	18
3.2 INNSAMLING AV DATA .....	19
3.2.1 Intervjuguide .....	19
3.2.2 Utvalgsprosedyre .....	19
3.2.3 Det fenomenologiske forskningsintervju .....	21
3.2.4 Intervjusituasjonen .....	21
3.3 ANALYSE- OG TOLKNINGSPROSESSER .....	22
3.3.1 Transkribering .....	22
3.3.2 Analyse og tolkning .....	23
3.4 ETISKE BETRAKTNINGER .....	24
3.5 KVALITETSVURDERINGER – RELIABILITET OG VALIDITET .....	25
3.6 SVAKHET VED DENNE STUDIEN .....	26
<b>KAPITTEL 4: PRESENTASJON AV STUDIENS FUNN</b> .....	<b>27</b>
4.1.1 Å identifisere skolevegring .....	27
4.1.2 Risikofaktorer for skolevegring .....	28
4.1.3 Opprettholdende faktorer for skolevegring .....	29
4.2 RELASJONER .....	30
4.2.1 Lærer-elev-relasjoner .....	31
4.2.2 Elev-elev-relasjoner .....	32
4.2.3 Skole-hjem-relasjoner .....	34
4.3 TILTAK .....	35
4.3.1 Pedagogiske tiltak .....	35
4.3.2 Samarbeid .....	38
4.4 OPPSUMMERING AV STUDIENS FUNN .....	40
<b>KAPITTEL 5: DRØFTING</b> .....	<b>41</b>
5.1 TIDLIG INNSATS .....	41

5.2. RELASJONER OG SAMARBEIDS BETYDNING FOR ELEVER MED SKOLEVEGRING .....	43
5.3. TILTAKENES MULIGHETER OG BEGRENSNINGER.....	45
5.4. VIDERE FORSKNING .....	49
<b>KAPITTEL 6: OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....</b>	<b>50</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>52</b>
<b>VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV .....</b>	<b>55</b>
<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>57</b>

## Kapittel 1: Innledning

### 1.1 Bakgrunn for studien

I barneboken Grevlingdager (Dahle, 2019) spør mamma Pim: «Hva er det for noe?»

*Men Pim vet ikke hva det er, vet ikke hvorfor magen vrir seg, hvorfor beina ikke vil stå opp, hvorfor kroppen bare vil ligge i senga. Magen er stram i en dobbelt knute, vanskelig å puste. Pim må ligge på siden. «Best du er hjemme i dag» sier mamma. De ordene er som medisin, det blir lettere å puste, og magen knyter seg plutselig opp, og beina begynner å hoppe (Dahle, 2019, s. 8)*

Dessverre er det mange barn og unge som opplever tilsvarende negative erfaringer som Pim, fordi han strever med skolevegring. I løpet av 2017 var 4,5 prosent av elevene i Oslo-, Bergen-, Bærum-, Stavanger- og Trondheim kommune borte minst én måned i løpet av skoleåret, eller minst ti dager i ett semester. Dette betyr at omtrent én elev i hver klasse har bekymringsfullt høyt skolefravær (Holterman og Skjong, 2018). Elever med skolevegring har potensielt høyt skolefravær, noe som kan føre til store problemer for individet, men også for familien rundt dem. I ytterste konsekvens kan det forstås som et samfunnsproblem fordi diffuse helseplager er, i tillegg til å være et tidlig tegn på skolevegring, en økende grunn til fravær fra jobb i voksen alder (Reilstad, 2014). Ifølge Kearney (2008) har det vist seg at elever med høyt skolefravær kan ha større risiko for permanent fravær fra skolen. Dette er noe som kan føre til økonomisk berøvelse, løsrivelse fra skolebaserte helsetjenester og sosiale og yrkesmessige problemer i voksen alder (Kearney, 2008).

De fleste skoleelever trives på skolen og møter opp med glede og av egen interesse. Likevel er det noen elever som gruer seg til og unngår å gå på skolen. Noen av disse elevene lever i spennet mellom plikten til å fullføre en tiårig grunnskole og den opplevde angsten og vegringen mot å være på skolen. For å beskrive elever som har denne vegringen mot å møte på skolen, vil begrepet *skolevegring* bli brukt. Begrepet er relativt nytt, selv om selve fenomenet ikke er det (Havik, 2013). Skolevegring ser derimot ut til å være et økende problem (Havik, 2016). Skolevegring kan oppstå på alle skoletrinn og på bakgrunn av flere risikofaktorer, men denne studien fokuserer på ungdomsskoleelever med sosial engstelighet.

Denne masteroppgaven tar sikte på å bidra til innsikt i pedagogens opplevelse av tilrettelegging for elever med skolevegring og påfølgende skolefravær. Et særlig fokus rettes mot det tverrfaglige samarbeidet mellom ulike instanser som et tiltak for å hjelpe elever med skolevegring tilbake til skolen igjen.

Med utgangspunkt i dette har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

***Hvilke erfaringer og opplevelser har pedagoger med å få elever med skolevegring gradvis tilbake til skolen igjen?***

Jeg anser forskningsspørsmålet mitt til å ha både et faglig og et samfunnsmessig formål. Som et faglig formål for mitt forskningsspørsmål etterstreber jeg at denne studien skal bidra som supplement til tidligere forskning. Som et samfunnsmessig formål for min problemstilling refererer jeg til Kearney (2008a), som viser til potensielt store

konsekvenser av høyt skolefravær, som blant annet sosiale og yrkesmessige problemer i voksen alder. Formålet med studien er å skaffe mer innsikt i problematikken omkring skolevegring som forhåpentligvis kan bidra til at jeg i mitt videre arbeid som lærer, og de som leser denne masteroppgaven kan få større innsikt i å forebygge høyt skolefravær blant elever i ungdomsskolen.

## 1.2. Fokus og begrensninger

Studiens fokus er å bedre kunne forstå skolevegring som fenomen og betydningen av pedagogens rolle i arbeidet med å få elever med skolevegring gradvis tilbake til skolen igjen. Havik (2018) poengterer at alle rundt elevene må jobbe sammen og mot et samlet mål. Dette innebærer blant annet det tverrfaglige samarbeidet med pedagoger og spesialpedagoger i ulike instanser, slik som i skolen, PPT<sup>1</sup> og BUP<sup>2</sup>.

Av hensyn til oppgavens omfang, vil jeg rette fokus mot ungdomsskoleelever med skolevegring.

## 1.3. Studiens oppbygning

Denne studien er fordelt på 5 kapitler. I kapittel 2 gis en beskrivelse av studiens teoretiske grunnlag. Innledningsvis starter kapittelet med en begrepsavklaring for å forstå hva skolevegring er, og hva det kan innebære. Jeg videre gjøre rede for risikofaktorer og opprettholdende faktorer for skolevegring. Kapittelet avsluttes med en redegjørelse av systemrettede tiltak.

I kapittel 3 presenteres en redegjørelse for den metodiske tilnærmingen. Jeg starter med å presentere kvalitativ metode med hermeneutisk forståelse, før jeg videre presenterer denne studiens forskningsprosess. Der kommer jeg inn på utarbeiding av intervjuguide og framgangsmåte ved valg av utvalgsprosedyre. Deretter gis en beskrivelse av hvordan transkriberingen og analyseprosessen gikk til. I tillegg deler jeg mine etiske betraktninger omkring studien og hvordan jeg vurderer studiens kvalitet.

Kapittel 4 utgjør en presentasjon av resultatene fra studiens analysearbeid. Kapittelet er fordelt på de tre hovedkategoriene: *risikofaktorer og opprettholdende faktorer for skolevegring, relasjoner og tiltak*. Videre er de tre hovedkategoriene fordelt på flere underkategorier. *Risikofaktorer og opprettholdende faktorer for skolevegring* viser til hvordan pedagogene identifiserer og forstår skolevegringen, hva som utløser den og hva som opprettholder den. *Relasjoner* presenterer de ulike relasjonene i elevenes mikro- og mesosystem, samt samspillet mellom de relasjonene. Kategorien *tiltak* omhandler hvilke forebyggende og intervensjoner informantene anser som virkningsfulle i sitt arbeid med å få elever med skolevegring tilbake til skolen igjen. Avslutningsvis i kapittelet oppsummerer jeg studiens funn.

I Kapittel 5 blir studiens funn tolket og drøftet i lys av problemstilling og teori. I dette kapittelet blir empiri og teori presentert som tre forskjellige fokusområder. Dette er gjort på bakgrunn av at flere av kategoriene henger sammen, og jeg anså det som mest hensiktsmessig å trekke ut essensen av hver kategori for å få en mer helhetlig forståelse

---

<sup>1</sup> PPT er en pedagogisk-psykologisk tjeneste som hjelper elever med å få særskilt tilrettelegging, slik at de skal få et inkluderende, likeverdig og tilpasset pedagogisk tilbud.

<sup>2</sup> BUP er barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk



av innholdet. De tre fokusområdene underkapitlene fordeler seg over *tidlig innsats, relasjoners og samarbeids betydning for elever med skolevegring* og *tiltakenes muligheter og begrensninger*.

## Kapittel 2: Studiens teoretiske grunnlag

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for studiens teoretiske grunnlag. Jeg gir først en begrepsavklaring, som viser hvordan skolevegring kan skilles fra andre former for fravær fra skolen. Videre vil jeg presentere det jeg anser som relevante faktorer for å forebygge skolevegring, for å utvikle skolevegring og for å opprettholde skolevegringen. Deretter vil aktuelle tiltak for å hjelpe elever med skolevegring gjøres rede for.

### 2.1. Begrepsavklaring – skolefravær, skulk og skolevegring

*Skolefravær* defineres gjerne ut fra hvor mye undervisning elevene har gått glipp av, eller hvor mange skoletimer elevene har mistet. Videre skilles det mellom dokumentert og udokumentert skolefravær. De aller fleste elever som ikke er på skolen har dokumentert fravær slik som sykdom, legetimer, innvilget permisjon eller familiære kriser. Likevel kan også ugyldig fravær bli meldt til skolen som gyldig fravær, ved at foreldre eller leger legitimerer «diffuse plager» og «vondter» hos elevene (Havik, 2018).

Den forskningsbaserte definisjonen av *skulk* er ikke-legitimt eller udokumentert fravær fra skolen uten foreldrenes kunnskap om dette (Kearney, 2008b). De som skulker skjuler ofte fraværet for foreldre og lærere, og foreldre vet ofte ikke hvor barna er. Elever som skulker unngår gjerne skolen og hjemmet og finner på unnskyldninger for å skjule fraværet (Havik, 2018). Skulk kjennetegnes gjerne ved at elevene misliker skolen, kjeder seg, og er lite motivert for skolearbeid og lekser. De er mindre engstelige enn elever med skolevegring, og de er ikke bekymret for å gå på skolen (Havik, 2018).

*Skolevegring* er å forstå som et paraplybegrep som omhandler alle de ulike og sammensatte årsakene til at elever ønsker, men ikke klarer å møte på skolen (Havik, 2018). Kearney (2008b) forklarer skolevegring som angstbasert fravær. Barn med skolevegring har vanskeligheter med å komme inn eller å forbli på skolen og blir generelt beskrevet som redde, engstelige, bekymret, triste og selvbevisste (Kearney, 2008b). Skolevegring er ofte differensiert fra skulk, fordi elevene med skolevegring ikke bryter noen regler. Imidlertid er det flere eksempler på overlapping blant elever som tradisjonelt ville blitt beskrevet som skulkere og elever med skolevegring (Kearney, 2008b). Denne studien baserer seg på King og Bernstein (2001) sin definisjon av skolevegring. De beskriver i sin definisjon elever som har vanskeligheter med å møte på skolen, som følge av et emosjonelt ubehag.

#### 2.1.1. Skolevegring

Skolevegring er ingen diagnose, men et symptom hos elever som ønsker, men ikke klarer å gå på skolen. Skolevegrere føler seg ofte syke om morgenen eller har ulike «vondter» når de blir forespeilet å gå på skolen (Havik, 2016). Typiske somatiske plager inkluderer vanligvis hodepine, magepine, kvalme eller oppkast, tretthet, svette, svimmelhet, mage eller rygg eller andre smerter, hjertebank, diaré, kortpustethet og menstruasjonsymptomer (Kearney, 2008c). De samme symptomene går som oftest over når de får fri (Havik, 2016). Ungdommer med somatiske plager i forbindelse med skolevegringsatferd, kan lide av en reell fysisk sykdom. Imidlertid hevder Kearney (2008c) at mange ungdommer med skolevegringsatferd overdriver faktiske fysiske symptomer, som delvis kan være resultatet av stress. Overdrivelse av disse symptomene kan forekomme for å påvirke foreldrenes vilje til å la ungdommen være hjemme fra

skolen (Kearney, 2008c). Samtidig mener Malt m.fl. (2009) kroppslige og psykiske symptomer har gjensidig påvirkning på hverandre, og somatiske symptomer kan være uttrykk for psykiske påkjenninger (Malt et. al., 2009).

Elever med skolevegring er ofte sjenerte, innadvendte elever som viser utrygghet ved skolestart og skolebytte (Havik, 2018). Det handler ikke om manglende motivasjon for å delta på skolen for disse elevene, men det kan være belastninger i skolen som gjør at de ikke klarer å gå dit (Havik, 2016). Denne motstanden mot å møte på skolen kan ha utviklet seg fra en enkelt hendelse eller situasjon på skolen eller dårlig skolemiljø, men kan også være en konsekvens av ulike typer angst og da spesielt sosial angst (Havik, 2018; Ingul & Nordahl, 2013). For eksempel vil et barn med sosial angst kunne ønske å unngå skolen fordi tanken om at «ingen vil prate med meg i friminuttet i dag» blir for overveldende (Wagner, 2005).

Det er ingen åpenbar sammenheng mellom skolevegring og hjemmets sosioøkonomiske status (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Det finnes heller ingen bestemte kriterier for å avgjøre hvorvidt en elev har skolevegring. Utbrudd av skolevegring kan komme plutselig eller gradvis. I mange tilfeller oppstår vegringen for å gå på skolen etter lenger tid med legitimert, gyldig fravær, slik som etter en tids sykdom eller en skoleferie. I disse forekomstene kan vegringen bli forstått som overdrivelse av den vanlige motstanden mot å ville dra tilbake til skolen etter en tids fravær. (Thambirajah, et. al., 2008). I andre tilfeller er forekomsten av skolevegring mer gradvis over en lengre tidsperiode hvor elevene er sporadisk borte fra skolen, med et par dager «her og der». Etter hvert vil et mønster av fravær kunne dukke opp ved at elevene unngår å møte på skolen to eller tre dager i uken, spesielt de dagene han eller hun har fag eller lærere vedkommende misliker. Mange elever kan fortsette å møte opp på en uberegnelig måte, men på et punkt blir skolevegringen kontinuerlig og resulterer i et skolefravær på uker eller måneder (Thambirajah, et. al., 2008). Kearney (2008b) utfyller Thambirajah m.fl. (2008) ved å definere graderte tegn på skolevegring. Ifølge Kearney (2008b) vil skolevegring kunne vise seg ved at elevene må presses til å gå på skolen om morgenen, samtidig som de ber om å få slippe. Elevene vil også gjentatte ganger kunne komme for sent til, eller skulke enkelte skoeltimer. I de mest alvorligste tilfellene av skolevegring vil elevene ha fullstendig fravær fra skolen over en kortere eller lengre periode i løpet av skoleåret.

## 2.2. Risikofaktorer for skolevegring

Risikofaktorer som kan øke sjansen for at skolevegring oppstår kan være faktorer i skolemiljøet, individuelle faktorer eller familiære faktorer. Det kan være utfordrende å identifisere tidlige tegn på skolevegring, da det er stor variasjon i hvordan disse tegnene opptrer, og samme tegn kan skyldes andre utfordringer (Havik, 2018). Et nyttig rammeverk for å kunne ta de ulike elementene som fører til skolevegring i betraktning, er å vurdere de forskjellige faktorene i barnet, familie og skole hver for seg (Thambirajah, et. al., 2008).

Å identifisere risiko for skolevegring kan være mer utfordrende enn å identifisere tidlige tegn fordi det er mange risikofaktorer, og de er ikke spesifikke for skolevegring (Ingul, Havik & Heyne, 2019).

### 2.2.1. Temperament, engstelighet og mestringstro

Det er i internasjonal forskning enighet om at skolevegring er et resultat av en kombinasjon av flere faktorer (Thambirajah, et. al., 2008). Som én av de trekkes barnets temperament frem som en mulig risikofaktor. I likhet med Havik (2018) hevder også Thambirajah m.fl. (2008) at de sjenerte, introverte og engstelige elevene er sårbare for stress og mer disponerte for å utvikle angstreaksjoner. Blant de angstrelaterte problemene som er observert blant elever med skolevegring, er sosial angstlidelse er den vanligste. 65% av skolevegrere er eller blir diagnostisert med denne lidelsen (Heyne, Sauter, Van Widenfelt, Vermeiren mfl., 2011). Dette indikerer at man må se etter tidlige tegn til skolefravær blant elever med sosial angst og iverksette tiltak tidlig (Havik, 2018). Sosial angst involverer intens og paralyserende bekymring for å opptre dumt eller gjøre noe som latterliggjør eller ydmyker en selv. Barn og ungdom med sosial angst er ofte selvbevisste i sosiale situasjoner og prøver ofte å unngå disse. Større sosiale sammenkomster, slik som skolehverdagen, kan utløse frykt for å bli dømt og latterliggjort (Wagner, 2005). Elever med sosial angst kan på skolen framstå som passive og svært ukomfortable når de får mye oppmerksomhet. Dette kan være skoleaktiviteter som innebærer et større antall jevnaldrende som tilhørere når de skal snakke i klassen. Kroppsøvingundervisning, kantinen eller skolegården kan også være svært stressende for elever med sosial angst (Wagner, 2005).

Dersom ungdom har lave forventninger til å mestre sosiale interaksjoner og samspill, vil de i mindre grad enn andre ungdommer, ta i bruk nye eller ikke lærte sosiale ferdigheter. De vil kunne utvikle unngåelsesstrategier og trekke seg unna sosiale situasjoner, for å takle de lave forventningene om mestring de har opplever (UDIR, 2016). Ifølge Bandura (1997) avhenger hvor mye anstrengelse en person legger i en oppgave av hans eller hennes forventning om mestring. Bandura mener det er fire kilder til forventning om mestring. En av disse kildene beskrives som verbal overtalelse. Mennesker som blir overtalt muntlig om at de besitter evnene til å mestre gitte oppgaver, vil sannsynligvis mobilisere større krefter og opprettholde de, enn hvis de tviler på egen mestring og dweler over personlige mangler når det oppstår vanskeligheter (Bandura, 1997). Den viktigste kilden til forventning om mestring sies å være *autentiske mestringsopplevelser* (UDIR, 2016). I skolesammenheng kan dette også innebære å gi elever opplevelser av mestring innenfor det sosiale området. Dette omhandler at elever skal oppleve en reell sosial interaksjon og vennskap med jevnaldrende. Sosial kompetanse må læres kontinuerlig, og elevens forventning om mestring på dette området blir dermed avgjørende for hva de lærer og ikke (UDIR, 2016). Dette antyder at høy forventning om mestring for å håndtere vanskelige situasjoner på skolen, kan bidra til regelmessig oppmøte i møte med disse situasjonene. I forlengelse av dette kan lav forventning av mestring i møte med situasjoner på skolen utgjøre en risiko for skolevegring (Ingul, Havik & Heyne, 2019). Skolevegring kan således forstås som en unngåelsesstrategi i mangel av andre metoder å møte belastninger og stress i skolen på (Havik, 2018). Havik (2018) mener det derfor er viktig å lære elevene mer hensiktsmessige mestringsstrategier. Dette er fordi angsten øker når man unngår det man er redd for. For å overkomme denne angsten kan det være nødvendig å bli konfrontert med problemet for å løse det (Havik, 2018). Spørsmålet er om dette ikke vil være utfordrende for ungdommer som strever med skolevegring?

### 2.2.2. Risikofaktorer i hjemmet

Thambirajah m. fl. (2008) har identifisert de vanligste risikofaktorene i hjemmet til å være nylige overganger eller dødsfall i familien, angst eller andre psykiske helseproblemer hos foreldrene, lite engasjement hos far, samt lett stressede og overbeskyttende foreldre.

Overganger i familiesituasjonen kan være skilsmisser, samlivsbrudd, nye søsken, eller andre signifikante endringer i familiesituasjonen. Fysiske og psykiske helseproblemer hos foreldre anses også som å være en potensiell risikofaktor for skolevegring (Thambirajah, et.al., 2008). Thambirajah m. fl. (2008) understreker at det ikke er et likhetstegn mellom slike faktorer i hjemmet og skolevegring, men at de kan føre til engstelighet hos elevene, og at denne engsteligheten igjen kan føre til skolevegring. Det er med andre ord her gjort tydelig at det er snakk om indirekte sammenhenger.

### 2.2.3. Risikofaktorer i skolen

Den vanligste risikofaktoren i skolen som kan bidra til skolevegring, er mobbing fra jevnaldrende. Mobbing har forskjellige former og kan være verbal, fysisk eller relasjonell. Den relasjonelle mobbingen er like skadelig for barn, som fysisk og verbal mobbing. Relasjonell mobbing defineres som å målrettet skade og manipulere jevnaldrende relasjoner, som fører til sosial eksklusjon. Det inkluderer å isolere, ekskludere og unngå den som blir mobbet (Thambirajah et. al., 2008).

Lærer-elev-relasjonen har vist seg å kunne være både en forebyggende faktor, men også en risikofaktor for skolevegring, basert på kvaliteten av deres relasjoner. En god og støttende lærer-elev-relasjon kan beskytte elevene mot stress og negative følelser. Motsatt vil en problematisk lærer-elev-relasjon kunne bidra til stress og negative følelser, og kan i den forstand utgjøre en spesifikk risiko for skolevegring med tanke på sammenhengen mellom engstelighet og skolevegring (Ingul, Havik & Heyne, 2019). I en kvalitativ studie av Havik, Bru & Ertesvåg (2014) rapporterte flertallet av foreldrene til elever med skolevegring at barnets skolevegring var forbundet med mangel på lærerstøtte eller frykt for læreren. Andre overgangsmomenter i skoletiden, kan for eksempel være å gå inn i skolebygningen, flytting mellom rom, skifte fra individuelt arbeid til gruppebasert arbeid og eksponering for ukjente mennesker, som for eksempel studenter eller lærervikarer. Dette er faktorer som kan gi mindre forutsigbarhet til ungdommer som strever med skolevegring. Ungdom med vanskeligheter med regulering av følelser, lite hjelpsom tenkning, lav tro på egen mestring og begrenset problemløsning kan også føre til økt risiko for skolevegring i møte med uforutsigbarhet. Foreldrene til elevene med skolevegring assosierte også støyende, forstyrrende og uforutsigbare eller utrygge klasserom med barnets skolevegring (Havik m.fl., 2014).

## 2.3. Opprettholdende faktorer for skolevegring

I tillegg til å kartlegge potensielle risikofaktorer for elever med skolevegring, er det også viktig å finne ut hva som bidrar til å opprettholde skolefraværet. Det er vanlig at det som utløser skolevegringen etter hvert ikke er det som opprettholder den (Ingul, 2018).

### 2.3.1. Fravær avler fravær

Når elever er borte fra skolen kan det raskt settes i gang prosesser som kan forlenge dette fraværet. Mange elever blir usikre på hva klassen har gjort mens de selv har vært

borte, og om de har blitt hengende etter. De kan bekymre seg for manglende kontakt med venner, og frykte alle de spørsmålene som kan møte dem når de eventuelt kommer tilbake på skolen (Ingul, 2018). For hver dag som går med fravær, blir det litt vanskeligere å komme tilbake til skolen (Ingul, 2018). Ingul (2018) mener derfor at det er avgjørende for elever med skolevegring å komme i gang med skole så raskt som mulig igjen. Men i hvilken grad vil elever som frykter skolen, være motivert for å komme raskt tilbake igjen?

### 2.3.2. Det trygge hjemmet

Noen elever som strever med relasjoner i hverdagen ønsker heller å oppholde seg i en spillverden. Tv, internett og dataspill har blitt en stor del av de unges oppvekst, og mange elever med stort skolefravær bruker mye tid inne. Hjemme brukes mye tid på dataspill og internett. Dersom det blir for behagelig å være hjemme i skoletiden, ved at elevene får sove lenge og spille dataspill når de vil, kan dette være med på å opprettholde skolefraværet (Havik, 2018).

En annen opprettholdende faktor for skolevegring kan være at det stilles lave krav hjemmefra. Foreldre som har barn som opplever skolen som et skummelt og vanskelig sted, kan være opptatt av at hjemmet skal være trygt og godt (Havik, 2018). Havik (2018) peker på at dette kan heve terskelen for elever med skolevegring dersom det blir for godt og avslappende å være hjemme. Hun poengterer at dagene hjemme bør gjøres mest mulig lik en skoledag, for enklest mulig tilbakeføring. Dette gjenspeiles i Opplæringsloven §1-3 (1998) om tilpasset opplæring, som sier at alle elever har rett på en opplæring i henhold til deres evner og forutsetninger. Et spørsmål som jeg her vil stille er om ikke dette kan rettferdiggjøre eksempelvis hjemmeskole og digital undervisning, dersom dette er nødvendig?

Ofte kan det være slik at dersom elever strever med skolevegring, kan både skole, foreldre og elevene selv ønske seg hjemmeundervisning (Ingul, 2018). Ingul (2018) viser til at dette kan virke mot sin hensikt og bidra til å opprettholde skolevegringen, og bør slik sett bare brukes som et startpunkt hvor målet er at elevene så raskt som mulig skal tilbake til skolen. Noen foreldre kan streve med å overtale til at rask tilbakeføring til skolen er det beste for barnet, og at hjemmeundervisning ikke er å anbefale over lengre tid (Havik, 2018). Dette viser til viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid, som vil bli videre belyst i kapittel 2.5.2.

### 2.4. Beskyttende faktorer i skolemiljøet

Beskyttende faktorer i skolemiljøet kan også omtales som nærværsfaktorer. Nærværsfaktorer refererer til de umiddelbare årsakene til at elever velger å være tilstede på skolen (Havik, 2018), til tross for at de strever med skolevegring.

Baumeister og Learys (1995) hypotese om tilhørighet viser til at mennesker er grunnleggende motivert av et behov for å høre til, og at vi har et sterkt ønske om å danne og opprettholde varige, mellommenneskelige relasjoner. Mangel på tilhørighet kan føre til stress, ensomhet og psykiske helseproblemer (Baumeister & Leary, 1995). Nyere forskning viser dessuten at økt tilhørighet til skolen ikke er forbundet med depresjon og angst (McNeely, 2013, gjengitt i Havik, 2018). Gode relasjoner med jevnaldrende og lærer på skolen, kan påvirke elevenes følelse av tilhørighet (Havik, 2018). Om elever

ikke opplever å bli sosialt akseptert, kan de føle seg utenfor. Dette blir tydeliggjort i tidligere forskning, som viser at elever som mangler relasjoner med jevnaldrende er ensomme, har lavere selvfølelse og viser mer depressive tendenser, enn de elever som har relasjoner til jevnaldrende (Parkhurst & Asher, 1992; Johansen, 1998; Valås & Sletta, 1996) Når en opplever tilhørighet på skolen, oppleves skolen som et trygt sted. Det er skolens oppgave å tilrettelegge slik at alle elever får mulighet til å oppleve tilhørighet (Havik, 2018).

## 2.5. Tiltak

For elever med skolevegring handler det om det Ingul (2018) beskriver som å «skyndte seg sakte». For hver dag som går med fravær, blir det som nevnt litt vanskeligere å komme i gang igjen på skolen (Ingul, 2018). Som det vil komme frem i dette kapittelet spiller relasjoner en avgjørende rolle for forebygging og tiltak mot skolevegring. Dette innebærer alle relasjoner i elevens mikro- og mesonivå. Dette er fundert i Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori som forklarer utvikling gjennom gjensidige påvirkninger mellom individet og dets miljø. I mange tilfeller vil forebyggende tiltak og intervensjoner gli over i hverandre. Nedenfor vil tiltak som kan fungere både forebyggende og intervensjoner for elever i risikogruppen for skolevegring bli presentert.

### 2.5.1. Tiltak i skolen

Før intervensjoner kan iverksettes foreslår Thambirajah m.fl. (2008) en evaluering av situasjonen omkring de aktuelle elevene. De anser det som viktig å få bekreftet at det faktisk er snakk om skolevegring, og ikke skulk. Dette kan problematiseres da Kearney (2008b) viser som tidligere nevnt at det kan forekomme glidende overganger mellom skulk og skolevegring. Videre mener Thambirajah m.fl. (2008) at det er nødvendig å vurdere omfanget av alvorlighetsgraden tilknyttet elevenes skolefravær og engstelighet. Det må også samles informasjon om individuelle, familiære og skolefaktorer som kan bidra til skolevegring.

Hovedprinsippet for å håndtere skolevegring, er ifølge Thambirajah m. fl. (2008) å utsette elevene for de situasjonene de frykter, gradvis og i følelsesmessig tålelige «doser», til han eller hun lærer å overvinne angsten og oppnå fullt oppmøte. Hovedprinsippet for å håndtere skolevegring er ifølge Thambirajah m.fl. (2008) å utsette elevene for den fryktede situasjonen i gradvis og følelsesmessig tålelige «doser», til de lærer å overvinne angsten og oppnå fullt oppmøte. Kearney (2008c) mener at for elever som har mye fravær, må det etableres en timeplan for at elevene gradvis deltar mer på skolen eller i klassen, over en periode på dager eller uker. Kearney (2008c) og Thambirajah m.fl. (2008) supplerer hverandre når det gjelder viktigheten av at tilbakeføringen til skolen må skje gradvis. Kearney (2008c) foreslår å involvere elever med skolevegring i denne prosessen, ved å la de komme til skolen ved et ønsket tidspunkt, eller til et ønsket fag for deretter å øke graden av tiden på skolen. Dette kan innebære at disse elevene kun møter til én skoletime i første omgang. For andre elever kan det oppleves som tryggere å gå på skolen i en annen setting enn i klasserommet og i alternative skolebaserte omgivelser. Dette kan for eksempel være på skolebiblioteket eller på rådgiverens kontor. Målet er at etter en stund skal elevene oppnå heltidsoppmøte på skolen. Hvilken framgangsmåte som fungerer på hvilken elev vil variere ut ifra eleven (Kearney, 2008c). Innledningsvis i en tilbakeføringsplan, er det ikke annet å forvente av elevene enn at man skal kunne oppnå mer enn hva som er deres

minimumsnivå for oppmøte. For noen elever kan det innebære å bare gjøre seg klar om morgenen og tilbringe noe tid inne på skolen. Det vil være enklere å inkludere<sup>3</sup> elevene i et vanlig klasserommiljø, dersom de allerede har forberedt seg på skolen om morgenen og mestrer å være fysisk tilstede i skolebygningen (Kearney, 2008c). Kearney (2008c) argumenter for at selv om elevene kun makter å delta på skolen enkelte timer, enkelte dager, må elevene ha et undervisningsopplegg som han kan gjennomføre hjemme de timene de ikke er på skolen.

Som jeg blant annet var inne på i kapittel 2.2.3 fant Havik m.fl. (2014) at gode relasjoner mellom lærer og elever kan være avgjørende for elever med skolevegring. Flertallet av foreldrene i denne studien snakket om emosjonell støtte fra læreren og viktigheten av å vite at en lærer eller en annen person på skolen satte pris på barna sine, viste at de brydde seg om dem og støttet dem følelsesmessig. Uttalelsene deres om den støttende læreren la vekt på respekt, verdsettelse, personlig kjemi og pålitelighet. For noen foreldre hadde det å få en lærer som ga nødvendig emosjonell støtte, dramatisk endret barnets oppfatning av skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). Lærere er viktige aktører i barn og unges mikrosystem som omfatter de miljøene og omgivelsene barnet ferdes i regelmessig (Bronfenbrenner, 1979). Positive relasjoner mellom lærere og elever kjennetegnes av høy grad av nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt mellom partene. Positive relasjoner mellom lærere og elever vil bidra til å øke elevenes trivsel på skolen (Drugli, 2012). Et annet kjennetegn på god relasjon mellom lærer og elever er tillit, fordi man stoler på den man har tillit til (Drugli, 2012).

#### 2.5.2. Skole-hjem-samarbeid

Et godt skole-hjem-samarbeid er ikke bare et sentralt forebyggende tiltak, men også svært sentralt ved identifiseringen, iverksetting og gjennomføring av tiltak ved skolevegring (Havik, 2018). Samarbeidet mellom skolen og hjemmet er en sentral del av unges mesosystem. Mesosystemet innebærer samspillet mellom de ulike mikrosystemene hvor den unge blir en aktiv deltaker, samt de relasjonene som bidrar til dette samspillet (Jf. Bronfenbrenner 1979).

I arbeidet med å hjelpe elever med skolevegring må samarbeidet med hjemmet initieres av skolen og starte tidlig i prosessen (Havik, 2013). Skolen må samtidig prøve å unngå at foreldrene opplever skyldfølelse hvis de ikke får egne barn til å gå på skolen. Dette er vanlig blant foreldre til barn med skolevegring (Havik, 2018). I arbeidet med å prøve å forstå elevens skolevegring, fremhever Ingul (2018) at elevene, skolen, foreldre og eventuelt representanter fra hjelpetjenesten må lage en felles plan for å komme ut av problemene som elever med skolevegring kan streve med. Denne planen må inneholde alle parters arbeidsoppgaver fremover (Ingul, 2018). Som vist i kapittel 2.2.3 om risikofaktorer for skolevegring, vil det som regel være faktorer tilknyttet minst tre arenaer: hjemmet, skolen og elevene selv, som kan bidra til skolevegringen, og som det bør skje endringer på (Ingul, 2018).

Et avgjørende aspekt ved å jobbe med foreldre til elever med skolevegring, er holdningen som lærere og andre fagpersoner inntar ovenfor foreldre og elevene. Når foreldre blir invitert til å møte lærere om barnet sitt, tar de ofte med seg mye bekymring

---

<sup>3</sup> Inkluderingsbegrepet blir benyttet bevisst, og er å forstå som en utvidet betydning av «integrasjon», da integrasjon innebærer egne definisjoner av hva som er innenfor og utenfor normen (Groven, 2007). «Inkludering» omfatter absolutt alle elevene i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2006)



og uro. Ofte føler de at de har blitt «tilkalt» og forventer å få skylden for barnets skolevegringsatferd. I samtale med foreldre er det likevel nødvendig å understreke viktigheten av foreldreansvaret for å få barnet på skolen (Thambirajah, 2008). Det kan ifølge Ingul (2018), ofte forekomme et dårlig samarbeid mellom skolen og foreldrene når det handler om at deres barn strever med skolevegring. I verste fall kan et dårlig skole-hjem-samarbeid bli en opprettholdende faktor for skolevegringen. Det er skolen og hjemmet sin oppgave å legge mistillit og eventuelle tidligere konflikter bak seg, se framover og ta ansvar for egne arbeidsoppgaver (Ingul, 2018). Når elever ikke klarer å gå på skolen, må foreldre utøve et mildt press overfor barnet, og ikke lett gi etter og la barnet bli hjemme. Dersom man som skole forventer at foreldre skal legge «press» på barnet, må foreldrene på sin side være sikre på at skolen ivaretar barnet på en slik måte at foreldrene er komfortable med å overtale barnet til å gå på skolen (Havik, 2018).

Foreldre kan som Ingul (2018) antyder ha skyldfølelse, men de kan i tillegg ifølge Kearney (2008c) være frustrerte over det omfattende byråkratiet i et skolesystem. Kearney (2008c) anbefaler å utnevne én bestemt kontaktperson for elevene og foreldrene. Denne kontaktpersonen vil fungere som foreldrenes primærkontakt og fungere som en talsmann i skolesystemet. Kontaktpersonen kan også være den personen som andre som er involvert i arbeidet rundt elevene, tar kontakt med for informasjon om elevenes skolevegringsatferd og tiltak. Når foreldre vet at de enkelt kan oppnå kontakt for hjelp og tilbakemelding, øker motivasjonen deres for å samarbeide (Kearney, 2008c).

Ingul, Havik og Heyne (2019) foreslår at skolen etablerer en arbeidsgruppe hvis oppgave er å jobbe med forebygging og tiltak tilknyttet skolefravær generelt, men også skolevegring spesielt. I en slik gruppe vil ideelt sett ulike medlemmer av skolefelleskapet delta. Å involvere en representant fra skolens ledelse vil kunne ivareta implementeringen av skolens systemer for forebygging, identifisering og intervensjoner for skolevegring (Ingul, Havik & Heyne, 2019). I første omgang sørger arbeidsgruppen for at skolepersonell, foreldre og ungdom er klar over tegnene på og risikofaktorene for skolevegring. Arbeidsgruppen administrerer og initierer prosesser for overvåking av tegn på og risiko for skolevegring. Arbeidsgruppen møtes regelmessig og oftere mot starten av det nye skoleåret eller ved ny termin. Den gjennomgår tilstedeværelsesdata levert av skoleadministrasjonen sammen med ytterligere informasjon om fremvoksende skolevegring eller risiko for skolevegring. Dette kan for eksempel innebære læreres bekymring for elever som virker engstelige. Informasjonen brukes til å avgjøre hvilke tilfeller som berettiger videre vurdering eller påbegynte målrettede tiltak (Ingul, Havik & Heyne, 2019). Dette rammeverket representerer en systematisk tilnærming til identifikasjon av skolevegring, og er i tråd med Thambirajah m.fl. (2008) som anser det som nødvendig å se den samlede informasjonen i sammenheng for å kunne planlegge effektive tiltak. Det innebærer at arbeidsgruppen, under regelmessige planlagte møter, identifiserer ungdom som det er berettiget videre vurdering av. Dette kan suppleres med en mer fleksibel tilnærming, der foreldre eller lærere henvender seg til arbeidsgruppens koordinator når det er bekymring for en bestemt elev, uten å måtte vente til neste møte (Ingul, Havik & Heyne, 2019).

### 2.5.3. Jevnaldrende som ressurs

Elever som viser skolevegring er ofte i en vanskelig situasjon sosialt. Det er derfor hensiktsmessig at tiltakene ikke bare vektlegger de faglige forhold ved skolen, men også de sosiale forholdene. Lærere kan her velge å bruke medelever som en ressurs, for

eksempel ved å bruke en elev som «budbringer» mellom skolen og elevene som er hjemme. Dette kan innebære å få elever til å levere bøker eller annet skolemateriell til elevene som er hjemme, for å opprettholde en form for sosial kontakt (Havik, 2018).

Når elever ikke tør å delta i klasseromsundervisning kan et tiltak være å gjennomføre undervisningen på grupperom. I slike tiltak er det også viktig å knytte medelever til dette. Man kan starte med å invitere én annen elev inn til grupperomsundervisningen, for så å øke til flere. På denne måten kan overgangen inn til klasserommet bli enklere (Havik, 2018).

Foreldre kan også få i oppgave å legge til rette for at elevene skal møte skolekamerater mens de er hjemme. Dette kan være ved å arrangere besøk med noen fra klassen, eller hjelpe barnet i gang med fritidsaktiviteter igjen (Ingul, 2018). Mange foreldre mener at dersom eleven ikke går på skolen, bør han heller ikke delta på fritidsaktiviteter. For elever som strever med skolevegring bør regelen heller være at dersom elevene ikke går på skolen, bør de i hvert fall delta på fritidsaktivitetene sine. Å opprettholde og gjenopprette sosial kontakt med andre elever i klassen gjør det lettere å komme i gang på skolen igjen (Ingul, 2018).

Disse tiltakene fordrer at elevene med skolevegring føler seg trygge på sine jevnaldrende medelever. Dette er interessant med tanke på, som jeg har vært inne på tidligere, at elever som sliter med skolevegring ofte viser innadvendte atferdstrekk og sosial angst. Jeg stiller dermed spørsmål til hvorvidt dette lar seg gjennomføre. Disse barna kan ha hatt gode lekekamerater i tidlige skoleår, men dette kan endre seg når de blir eldre. Ifølge Sæteren (2019) blir vennskapene i ungdomsårene blir vennskapene gjerne mer intime og nære. Det kan ligge forventninger om at man skal dele tanker og betrouelser, noe som kan være vanskelig for sjenerte og innadvendte ungdommer da de ofte har vansker med å dele tanker og følelser. Vennskap i ungdomsårene omhandler ofte også å gi mer av seg selv enn i tidlige barneår. Ungdom som har vansker med å dele tanker og følelser, og gi litt av seg selv kan erfare at tidligere vennskap går i oppløsning, eller at de selv trekker seg unna disse vennskapene (Sæteren, 2019).

#### 2.5.4. Tverrfaglig samarbeid

For di skolevegring er et sammensatt problem er det mange ulike hjelpere og hjelpetjenester som kan og skal bidra (Ingul, 2018). Trude Havik (2018) beskriver betydningen av samarbeid med støtteapparatet rundt elevene, i form av et tverrfaglig samarbeid. Dette gjenspeiles i Trondheim kommunes handlingsplan for skolefravær. Planen er et minimumskrav og skal følges av alle skoler i Trondheim kommune. Punkt 7 i denne planen er som følger:

*Når skolen har kartlagt fraværsmønster og mulige årsaker til fraværet, har prøvd ut ulike tiltak i samarbeid med eleven og heimen, og avtalene om oppmøte ikke fører til positive endringer, melder skolen dette som sak til BFT<sup>4</sup> til drøfting. Saken blir drøftet med PPT og helse- og sosialfaglige, og skolen får hjelp til hvordan saken eventuelt kan bli hjulpet videre. (Handlingsplan ved skolefravær, s. 2, 2020)*

Når hjelpeapparatet rundt ungdom med skolevegring kobles inn, kan det allerede ha gått noen tid siden elevene sluttet å møte på skolen. Desto lengre tid det har gått, jo mer

---

<sup>4</sup> BFT viser til barne- og familietjenesten som blant annet omfatter ulike typer tiltak som kan støtte familien

komplisert kan det være å få ungdommen tilbake på skolen på en verdig måte. Helsesykepleier ved den respektive skolen er ofte den første som kobles inn, etterfulgt av PPT, barnevern eller BUP (Myhrvold-Hansen, 2007). Fagfolk i dette støtteapparatet kan bidra med veiledning, konkrete råd, behandling, praktisk hjelp, utredning, henvisning eller bistå i skole-hjem-samarbeidet ved behov (Havik, 2018). Fastlege, helsesykepleier og kommunepsykolog kan være viktige for å få avklart og eventuelt jobbet med somatiske plager, og vurdere om det er behov for en kartlegging med tanke på elevens psykiske helse (Myhrvold-Hansen, 2007). Skolehelsetjenestens lavterskeltilbud med helsesykepleier, vil kunne variere ut ifra hvor i landet elevene går på skole. Johansen (2017) påpeker at kun 1,4% av landets skoler, daglig har helsesøster tilgjengelig på skolen.

Dersom BUP blir koblet inn kan de hjelpe til med utredning, behandling og bidra med å planlegge en tiltakspakke for elevene. Skolen og PPT er viktige for å kunne vurdere og eventuelt sette inn tiltak for skole- og klasse miljø, samt elevens individuelle læringsforutsetninger. Når og hvis barnevernet kobles inn, er det først og fremst for å støtte hjemmet og foreldrene. Mange kommuner i dag har i tillegg et fraværs- eller nærværsteam. Disse kan kontaktes direkte fra skolen eller PPT. Klarer disse hjelperne å samhandle på en god måte, er det mulig å bukt med skolevegringen (Ingul, 2018).

Thambirajah m.fl. (2008) problematiserer å involvere andre instanser enn skolen, før skolen selv har iverksatt umiddelbare tiltak. Han mener det er mye som taler for å iverksette umiddelbare tiltak på skolenivå for de fleste, om ikke alle, tilfeller av skolevegring (Thambirajah et.al., 2008). Thambirajah m.fl. (2008) forklarer dette ved å fremheve viktigheten av at noen som allerede er involvert med elevene og familiene er mer akseptable ovenfor elevene og familiene. De mener også det er en fare for stigmatisering av elevene og foreldrene, dersom det blir gjennomført en intervensjon av «eksperter», og at dette kan bidra til å sykliggjøre elevene og familiene (Thambirajah et.al., 2008). Thambirajah m.fl. (2008) argumenterer for at normalisering bør være det ledende prinsippet for inngrep og tiltak, og at dersom det er skolen som står for dette blir skolen selv tvunget til å ta en aktiv del i problemløsningen framfor å bare samarbeide om en tiltaksplan. Thambirajah m.fl. (2008) medgir likevel at dersom elevene har vansker som er utenfor skolens handlingsområde, slik som alvorlige familieproblemer, alvorlig angst og lignende, må andre instanser enn skolen kobles inn.

## Kapittel 3: Metode

Dette kapittelet vil redegjøre for den metodiske tilnærmingen denne studien bygger på, samt arbeidet med innsamling og behandling av studiens empiri. Problemstillingen for denne studien var: *Hvilke erfaringer og opplevelser har pedagoger med å tilrettelegge for at ungdom med skolevegring kan komme tilbake til skolen igjen*

Min problemstilling etterspør eksplisitt pedagogenes *erfaringer og opplevelser* med arbeidet omhandlende elever med skolevegring, og deres tilbakeføring til skolen. Dette krevde med andre ord å gå i dybden av og innhente fyldige beskrivelser av disse opplevelsene. Med utgangspunkt i formuleringen av problemstillingen fant jeg det naturlig å velge kvalitativ metode som tilnærming for å belyse dette, ved å innhente informasjon ved semistrukturerte intervju.

### 3.1. Kvalitativ metode med hermeneutisk forståelse

Kvalitativ forskning blir gjerne forbundet med den nære kontakten mellom forsker og informant (Thagaard, 2013). Noe av det som karakteriserer kvalitativ forskning innenfor pedagogiske områder er å gi fyldige beskrivelser av kontekster og deltakernes oppfatninger (Gudmundsdottir, 2011). Gudmundsdottir (2011) skisserer noen grunnleggende kriterier for gode kvalitative studier. Hun beskriver blant annet det emiske perspektivet som det viktigste kriteriet for god kvalitativ forskning. Da dette viser til deltakernes oppfatninger og forestillinger av egen verden. Dette var noe det ble viktig for meg å ivareta gjennom forskningsprosessen. Jeg ønsket med andre ord å gå i dybden av og få fyldige beskrivelser av disse pedagogenes erfaringer og opplevelser, i tråd med min problemstilling.

Skolevegring kan beskrives som et sosialt fenomen, og det å oppnå forståelse av sosiale fenomener er en viktig målsetting i kvalitativ metode. Med utgangspunkt i mitt ønske om å få utvidet kunnskap om denne problematikken gjennom enkeltmenneskers erfaringer, fant jeg det hensiktsmessig å velge kvalitativ metode som tilnærming for å belyse dette (Jf., Thagaard, 2013).

Som en del av den kvalitative forsknings særpreg baserer denne studien seg på en hermeneutisk tilnæringsmåte. En hermeneutisk forståelse av tekster søker å nå fram til allmenne og gyldige fortolkninger av en teksts mening (Kvale og Brinkmann, 2018). Fortolkning av intervjuetekster kan anses som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren studerer den meningen teksten formidler (Thagaard, 2009), noe jeg lot meg inspirere av i analysearbeidet. Filosofen Hans-Georg Gadamer, gjengitt i Skorgen (2012), mener at alle mennesker møter verden med en form for forforståelse som, ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss. Denne forforståelsen er et produkt av individets individuelle og historiske utgangspunkt (Gadamer gjengitt i Skorgen, 2012). Kunnskapen og oppfatningen av vår virkelighet er helt nødvendig for å forstå verden (Johannessen et. al., 2016). Men på bakgrunn av de erfaringer man gjør seg av det som studeres, settes man i gradvis stand til å nærme seg en forståelse av fenomenet. Forståelsen blir således en uendelig prosess, som stadig vendes tilbake til utgangspunktet, og som modifiseres i lys av nye erkjennelser (Gadamer gjenitt i Skorgen, 2012).

## 3.2. Innsamling av data

Jeg vil nedenfor redegjøre for hvordan utarbeiding av intervjuguide, samt innsamling av data foregikk slik at den kritiske leser skal kunne vurdere hvordan denne prosessen hadde betydning for studiens funn.

### 3.2.1. Intervjuguide

I tillegg til tema formulert ut ifra problemstillingen, inneholdt intervjuguiden underpunkter og -spørsmål for å oppmuntre informantene til å komme med mer informasjon (se vedlegg 2), samt for å forsikre meg om at alle temaene skulle bli dekket og utdypet.

Ifølge Gudmundsdottir (2011) skilles gjerne mellom seks grupper spørsmål i intervjustørsmål. Den første gruppen søker beskrivelser og tolkninger av informantenes tolkninger av egen eller andres oppførsel og erfaringer. Ved den andre gruppen av spørsmål får informantene forklart sine synspunkter og holdninger. Fra den tredje til den sjette gruppen av spørsmål får informantene uttrykt sine følelser, sanseerfaringer, kunnskap om verden og beskrevet seg selv (Gudmundsdottir, 2011). I min studie var det spesielt den første og den andre gruppen av spørsmål som var relevante. Dette fordi jeg hadde som formål å avdekke informantens erfaringer og opplevelser omhandlende skolevegring, virkningsfulle tiltak, samt deres synspunkter om og holdninger til et tverrfaglig samarbeid for å få elever med skolevegring tilbake til skolen igjen. I tråd med Johannessen et.al (2016) forsøkte jeg å holde spørsmålene enkle og korte, og unngå å spørre om flere ting i samme spørsmål, men heller stille oppfølgingsspørsmål om nødvendig.

Innledningsvis startet jeg alle intervjuer med å presentere meg selv, formålet med intervjuet, samt en påminnelse til informantene om ivaretagelse av deres anonymitet og at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg fra studien. Avslutningsvis spurte jeg alle informanter om det var noe de ønsket å legge til som kunne ha betydning for temaet, for å best mulig kunne ivareta deres autonomi. Dette sto også notert i intervjuguiden, for å forsikre meg om at denne informasjonen nådde ut til alle informantene.

### 3.2.2. Utvalgsprosedyre

Som tidligere nevnt var formålet med denne studien å innhente informasjon om informantenes opplevelser av og erfaringer med skolevegring og det tverrfaglige samarbeidet tilknyttet denne problematikken. Derfor var det nødvendig at informantene hadde erfaring med nettopp dette. Utvalget til denne studien ble styrt av en strategisk tilnærming (Jf. Thaagaard, 2013) i den hensikt å få rask tilgang til informanter som kunne gi informasjon i henhold til min problemstilling, i et visst omfang, og innen et avgrenset geografisk område.

I informasjonsskrivet som ble sendt til de fire informantene kom det fram at utvalgskriteriene som lå til grunn var at de måtte ha tilknytning til ungdomsskole, PPT eller BUP og at de måtte ha erfaring tilknyttet arbeid med elever med skolevegring (se vedlegg 1). Innledningsvis rettet denne studien seg mot spesialpedagoger. Etter videre arbeid med å fordype meg i teori, anså jeg det som formålstjenlig å også inkludere andre pedagoger som jobbet i eller i samarbeid med skoler, og som hadde erfaring med, og kunnskap om skolevegring. Utvalget ble dermed utvidet fra å kun inkludere

spesialpedagoger til å også inkludere andre pedagoger. Det ble også vektlagt at de hadde erfaring med spesialpedagogisk arbeid tilknyttet elever med skolevegring.

Det foreligger ulike meninger om hvor mange forskningsdeltakere som bør intervjues ved fenomenologiske studier. Postholm (2010) beskriver det som tjenlig i mindre forskningsstudier å velge lavest anbefalte antall personer. Dersom forskeren velger tre informanter kan hun klare å finne den sentrale opplevelsen som er fellesnevneren for fenomenet som undersøkes (Postholm, 2010). Hensikten med min studie var å innhente informasjon som kunne gi en dypere forståelse av fenomenet skolevegring og arbeidet tilknyttet tilrettelegging for de elevene det gjaldt, for å få de tilbake til skolen igjen. I utgangspunktet anså jeg det som tilstrekkelig å intervju tre informanter, men endte til slutt opp med fire informanter.

Allerede under første intervju ble jeg anbefalt av den aktuelle informant å kontakte en annen pedagog som vedkommende mente kunne bidra til utvidet innsikt i problemstillingen min. Dette er i tråd med *snøballmetoden*, som ifølge Johannsen, Tuft og Christoffersen (2016) innebærer at informanter rekrutteres ved hjelp av andre informanter. To av informantene var villige til å delta allerede i oppstartsfasen av studien, og jeg anså de begge som informanter som kunne gi informasjon som var relevant for å belyse min problemstilling. Disse informantene var pedagoger jeg hadde kjennskap til fra før, og tilfeldighetene ville ha det til at også informanten som ble rekruttert gjennom snøballmetoden var en bekjent. Dette er en faktor som ville kunne påvirke studiens reliabilitet (se kap. 3.5). Jeg opplevde likevel at mine relasjoner til de aktuelle informantene var av en slik karakter, at det ikke påvirket uttalelsene deres i intervjuene. Dette vil likevel bli problematisert i kapittel 3.4 Etske betraktninger.

Etter to gjennomførte intervjuer, og rekruttering av en tredje informant, fant jeg det ønskelig å rekruttere en fjerde. Dette var på bakgrunn av at jeg ønsket utdypende informasjon fra en pedagog som jobber med skolevegringsproblematikk til daglig, i en instans utenfor skolen, men som samarbeider med skoler. Jeg kontaktet derfor lederen i den aktuelle instansen og fikk raskt positiv tilbakemelding fra en av hans ansatte. Det resulterte til intervjuer av fire informanter, som hver var unike, og som hver ga meg utvidet innsikt i, og kunnskap om temaet jeg ønsket å utforske. Informantene vil videre bli presentert under fiktive navn for å ivareta deres anonymitet.

Trygve er utdannet førskolelærer og har, etter de høyere utdanningssystemene systemene, grunnfag i psykologi og hovedfag i pedagogikk. Han har jobbet ved barneklubben på et sykehus i Midt-Norge i 40 år, men også vært involvert i ulike prosjektarbeid med BUP, og slikt sett vært ansatt hos de også. Han forteller at han har jobbet med skolevegringsproblematikk de siste 20 årene, men spesielt de fem siste årene.

Silje er utdannet lærer og spesialpedagog. Hun har jobbet som spesialpedagog i skolen i 15 år og beskriver arbeidet med elever med skolevegring som økende de siste tre til fem årene. Hun er i dag ansatt på en barne- og ungdomsskole i Midt-Norge.

Marte er utdannet lærer og har jobbet som det i åtte år. Hun har ikke formell utdanning i spesialpedagogikk, men har hatt noe spesialundervisning med elever. Marte har erfaring fra både barne- og ungdomsskole, og jobber i dag som lærer ved en ungdomsskole i Midt-Norge. Hun har jobbet med elever med skolevegring i tre år.

Ida er utdannet lærer og startet i lærerjobben for i overkant av 20 år siden. Hun har arbeidserfaring som rådgiver og sosiallærer fra ungdomsskolen, og som veileder av lærere på ulike skoler. I dag jobber hun ved en instans som gir råd og veiledning til skoler en plass i Midt-Norge. Hun bistår med problematikk tilknyttet atferdsvansker, skole-hjem-samarbeid, relasjonsbygging med mer. Hun har mye erfaring med arbeid med elever som strever med skolevegring.

### 3.2.3. Det fenomenologiske forskningsintervju

Et fenomenologisk vitenskapssyn tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, som ifølge Thagaard (2013) søker å oppnå en dypere forståelse av den enkeltes erfaringer. I denne studien var utgangspunktet for forskningen mine egne refleksjoner rundt og erfaringer med skolevegring som fenomen. Det har likevel vært viktig å være åpen for de erfaringene mine informanter har delt. Sentralt innenfor fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til informantene, og dermed beskrive omverdenen slik den erfares av dem (Thagaard, 2013). I denne studien representerer skolevegring det fenomenet som studeres, og tolkning av pedagogenes erfaringer og opplevelser gir grunnlag for forståelse av dette fenomenet. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) er det viktig å være klar over at fenomenet oppleves individuelt ut ifra den enkeltes informants bakgrunn og forståelse. Dette er noe jeg, som nevnt innledningsvis, har vært forsøkt å være bevisst i denne studien.

Forskningsintervjuene kan utformes ulikt, fra å være preget av lite struktur, som en vanlig samtale, til et strukturert intervju hvor spørsmål og rekkefølgen og svaralternativene på disse er bestemt på forhånd (Johannessen et.al., 2016). For å best mulig kunne stille åpne spørsmål som fikk informantene til å presentere sine synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2013), baserte denne studien seg på et semistrukturert samtaleintervju. Det vil si at en overordnet intervjuguide var utgangspunktet, men rekkefølgen på tema og spørsmål varierte (Johannessen et.al., 2016). Dette var en måte å utnytte fleksibiliteten som kvalitativ metode gir mulighet for, ved å knytte spørsmålene til hver enkelt deltakers forutsetninger (Jf., Thagaard, 2013).

### 3.2.4. Intervjusituasjonen

Den 13. mars 2020 ble Norge stengt ned på grunn av koronapandemien. På samme tidspunkt var jeg klar til å starte med å gjennomføre intervjuer. Situasjonen gjorde at det som i utgangspunktet var ment å være intervjuer ansikt-til-ansikt, ble gjennomført over videosamtaler. Jeg ble også nødt til å gjennomføre intervjuene fra eget hjem. Dette gjorde meg bevisst på hvor i huset jeg plasserte meg selv og kameraet. Jeg ønsket ikke at private gjenstander som fotografier eller lignende skulle være synlig, men at bakgrunnen skulle være så nøytral som mulig og ikke skulle gi informasjon om min private sfære. Informantene fikk på bakgrunn av situasjonen selv velge hvor de skulle være mens intervjuene ble gjennomført, noe som kan tenkes å ha bidratt til mer komfort og trygghet i intervjusituasjonen. Med meg hadde jeg lydopptaker, som alle informantene ble gjort bevisst på både i informasjonsskrivet, men også før intervjuet startet.

At intervjuene ble gjennomført over video gjorde det derimot vanskelig å observere informantenes kroppsspråk, som kan formidle både reaksjoner og følelser. På en annen side er det nærliggende å tenke at situasjonen gjorde det enklere for meg som intervjuer

å være det Kvale og Brinkmann (2018) beskriver som en aktiv lytter. Uten andre distraksjoner i syne, men ved å bare ha fokus på skjermbildet av informantens ansikt, opplevde jeg full konsentrasjon omkring det som ble sagt.

Det var også viktig for meg å ivareta det emiske perspektivet (Jf. Gudmundsdottir, 2011) ved å la informantens oppfatninger og forståelse av temaene komme til uttrykk. Alle fire informanter viste stort engasjement og stor interesse rundt temaene som ble presentert, og snakket villig og utdypende. Intervjuguiden fungerte i så måte mer som ledende for retningen i samtalen, og for å kunne legge føringer for hvilke tema som skulle være i fokus. Selv med «forskerbrillene» på erfarte jeg at det å forholde seg nøytral og objektiv gjennom intervjuet kunne bli vanskelig. Ved et par anledninger tok jeg meg selv i å gi bekræftende og oppmuntrende tilbakemeldinger til informantene underveis i intervjuet. Jeg opplever dog at jeg klarte å hente meg igjen, uten å legge store føringer for informantens uttalelser.

Ved flere anledninger fikk jeg mulighet til å oppsummere det informanten hadde sagt ved skifte av tema eller overgang til nytt spørsmål. På denne måten fikk jeg vist at jeg hadde lyttet, forstått det som hadde blitt sagt og ga informanten mulighet til å utdype eller endre utsagnene sine, som er i tråd med anbefalingene til Gudmundsdottir (2011).

Intervjuene strakk seg fra 30 minutter til to timer, men jeg opplevde likevel at alle fikk delt det de anså som relevant for tema og intervjuguiden. Det var viste seg at informantene som hadde lengst fartstid som pedagoger snakket mest, og mer uavhengig av intervjuguiden enn de med kortere fartstid i yrket. Dette bidro til at det var Ida og Trygve som snakket mest og sto bak de to lengste intervjuene. Marte og Silje sa ikke like mye, men den informasjonen de ga var likevel svært viktig og relevant informasjon for denne studien.

### 3.3. Analyse- og tolkningsprosesser

Tolkningsprosessen starter allerede ved datainnsamlingen og varer til forskningsrapporten er ferdig (Gudmundsdottir, 2011), og er i så måte en omstendelig prosess. Det vil her bli redegjort for arbeidet med å analysere og tolke innsamlet data, samt kategorisering og koding av disse dataene.

#### 3.3.1. Transkribering

Jeg begynte transkriberingen av alle intervjuene samme dag som intervjuene ble gjennomført, dette fordi at jeg da fremdeles hadde intervjuopplevelsen friskt i minne. Etter ferdig transkriberte intervju satt jeg igjen med 63 tettskrevne sider. Også under transkripsjonen var det foreliggende arbeidet med intervjuanalyser i bakhodet mitt. Jeg valgte derfor å ha 1,5 linjeavstand for å kunne lette arbeidet med å føre notater og kommentarer på utprintede ark når jeg senere skulle analysere innholdet. Når jeg var ferdig med transkriberingen valgte jeg å lese gjennom denne samtidig som jeg hørte på opptakene av intervjuene. Dette for å rette opp mindre feil. Dette dreide seg i all hovedsak om plassering av mindre ord, men som var nødvendig å rette opp i for å få fram den fullstendige meningen i informantens utsagn.

På bakgrunn av at intervjuene ble gjennomført over videosamtale var det vanskelig å få inntrykk av kroppsspråket til informantene. Dette ble derfor utelatt fra transkripsjonen. Utover det ble alt som ble sagt av informantene og intervjuer skrevet ned. Inkludert



pauser, latter, uttrykk som «Mm», «ehm» og lignende. For å best mulig kunne bevare informantenes anonymitet valgte jeg i transkripsjonen å oversette fra dialekt til bokmål. Det var hele tiden et mål å legge transkripsjonen så nært intervjuet som mulig, også fordi at alle informantene fikk i avslutningen mulighet til å lese gjennom det ferdig transkriberte intervjuet, noe som to av de takket ja til, men uten å komme med innvendinger i etterkant.

### 3.3.2. Analyse og tolkning

Tittelen på Tove Thagaards bok *Systematikk og innlevelse* (2013) viser til to viktige aspekter ved kvalitativ forskning. Forfatteren peker på forholdet mellom systematikk og innlevelse, og forstår dette forholdet som en veksling mellom refleksjon og metodiske beslutninger, og fleksibilitet og åpenhet (Thagaard, 2013). I henhold til det emiske perspektiv var det viktig for meg å etterstrebe forståelse for og innlevelse i informantenes erfaringer. Inspirert av Thagaard (2013) startet jeg analysearbeidet med spørsmålet: «Hva handler teksten om?» for å forsikre meg om at jeg hadde forstått det informantene ønsket å formidle i intervjuet.

Analyse av innsamlet materiale kan deles i en deskriptiv og en utforskende fase. Klassifisering av data i en tidlig fase har gjerne et deskriptivt siktemål (Thagaard, 2013). Jeg anså det, med bakgrunn i dette, som formålstjenlig å innlede analysearbeidet med deskriptiv analyse for å få oversikt over de sentrale temaene i datamaterialet (Thagaard, 2014). Jeg leste gjennom transkripsjonene flere ganger for å danne meg et bilde av det meningsinnholdet jeg oppfattet at informantene ga uttrykk for. Dette er i tråd med Malteruds (2011) faser for analyse av meningsinnhold. I dette arbeidet måtte jeg se bort ifra det jeg anså som irrelevant informasjon for problemstillingen, men uten å dissekere teksten for mye til at konteksten som var vesentlig for å forstå innholdet forsvant. Jeg noterte meg noen hovedtemaer som jeg anså som spesielt relevante.

Deretter så jeg etter det Malterud (2011) beskriver som *meningsbærende* elementer i materialet. Her foretok jeg en systematisk gjennomgang av materialet og identifiserte tekstelementer som hadde betydning for meningsforståelsen. Jeg brukte fargekoordinering ved hjelp av markeringstusjer og tok notater i marginen av transkripsjonene i form av kodeord. Kodene besto av både enkeltord og setninger. Ut ifra disse kodene kunne jeg følgelig kategorisere teksten på en måte som rommet alle meningsbærende elementer, som omhandlet samme tema. Det slo meg at jeg innledningsvis i analysen forsøkte å få kategoriene til å passe inn i teorien, framfor motsatt. Jeg forsto derimot raskt at på bakgrunn av analysen måtte jeg utvide det teoretiske grunnlaget i studien. Denne induktive tilnærmingen for å utvikle teori kan også kalles empiribasert teoriutvikling. Et kjennetegn for denne måten å utvikle teori på er at teori kan utvikles på grunnlag av systematiske analyser av dataene (Thagaard, 2013). Når jeg forsto at datamaterialet jeg hadde samlet inn gikk utover tidligere etablert teori ble det enklere å løsrive seg fra dette, og igjen etterstrebe å løfte fram det emiske perspektivet. Jeg måtte likevel stille spørsmål ved hvorvidt de valgte teoriene var gyldige for det jeg undersøkte og om tolkningene mine av empirien fulgte logisk fra teorien. Dette er et uttrykk for den hermeneutiske dimensjonen (Kvale & Brinkmann, 2018).

Jeg kom fram til følgende fire kategorier: *risikofaktorer og opprettholdende faktorer, tiltak, relasjoner og samarbeid*.

### 3.4. Ethiske betraktninger

Den metodiske tilnærmingen i denne studien er, som anbefalt av Thagaard (2013) godt egnet for å innsikt i menneskers erfaringer, tanker og følelser, og ble derfor et naturlig valg for innsamling av empiri. Valget om å gjennomføre kvalitativ forskning i form av intervju førte likevel til flere etiske utfordringer. Gjennom hele forskningsprosessen var det nødvendig for meg å være bevisst min egen forskerpraksis og etiske dilemmaer tilknyttet denne. Allerede ved planleggingen av studien måtte jeg tenke gjennom potensielle etiske implikasjoner ved å studere skolevegring som fenomen, og mine personlige erfaringer tilknyttet dette (Jf. Thagaard, 2013). Jeg ønsket ikke på noe tidspunkt å la mine egne erfaringer være styrende for hverken innhenting av teori eller utarbeiding av intervjuguide.

I min studie ville intervjuet kunne bli preget av at én pedagog intervjuet en annen pedagog med kjennskap til skolevegring. Det var dermed viktig for meg å vise respekt for informantens grenser og etterstrebe å ikke lede de til å være mer åpen enn de egentlig var komfortabel med. Det var heller ikke ønskelig å la min egen forforståelse komme i veien for min objektivitet. Det at jeg selv innehar noe erfaring i arbeid med elever med skolevegring gjorde også at jeg måtte være bevisst at jeg ikke på noe tidspunkt hadde innvirkning på informantens opplevelse av hva jeg stilte spørsmål om i intervjuet. Det var et overordnet mål for meg at den relasjonen jeg opprinnelig hadde til tre av informantene ikke skulle ha noen betydning for studiens pålitelighet. Ved å distansere meg fra den personlige relasjonen, ville det ikke nødvendigvis være et problem. Dette var derfor i fokus hos meg i intervjuene. Jeg sitter dessuten igjen med det inntrykk at de informantene det gjaldt fant situasjonen betryggende. Underveis i intervjuene var det ikke til å unngå at informantene beskrev eksempler som omhandlet enkeltelever. I henhold til god forskningsetikk ble det derfor avgjørende for meg å anonymisere disse elevene, samt løsrive de fra en kontekst som kunne gjort de gjenkjennbare, noe som er anbefalt av Thagaard (2013).

I arbeidet med transkriberingen dukket det også opp etiske spørsmål. Det viktigste for meg i denne sammenhengen var å forsikre deltakerne om at de innsamlede data ville bli oppbevart på forsvarlig vis, og makulert etter at transkriberingen var ferdig. Kvale og Brinkmann (2018) trekker frem at enkelte informanter kan få sjokk når de leser sine egne intervjuer. Et ordrett transkribert muntlig språk kan framstå som usammenhengende og som indikasjon på lavt intellektuelt nivå (Kvale & Brinkmann, 2018). I verste fall kunne min tolkning av deltakernes erfaringer oppleves som fremmedgjørende og provoserende når de selv leste teksten, slik Thagaard (2013) beskriver. Som nevnt fikk alle informantene tilbud om å lese gjennom de transkriberte intervjuene, men ingen av de to som ønsket å gjøre dette hadde noe å tilføye. Det var likevel viktig for meg å gi alle informantene dette tilbudet, for å styrke studiens reliabilitet. Det at informantene ikke hadde noe å tilføye viser at jeg hadde fått tak i den informasjonen som de ønsket å gi.

Også i analysearbeidet var det flere etiske hensyn å ivareta. Ved at denne studien baserer seg på en induktiv tilnærming forsøkte jeg, med varierende hell, å etterstrebe at de teoretiske perspektivene jeg utviklet ville være et resultat av innsamlet empiri og min egen tolkning av disse dataene. Her kan det reises etiske problemstillinger tilknyttet informantens opplevelse av min forståelse og tolkning av intervjuene, når informantene får mulighet til å lese denne masteroppgaven. Kvale og Brinkmann (2018) hevder at noe

av forskerens etiske ansvarlighet ligger i å markere et tydelig skille mellom forskerens eget perspektiv og presentasjonen av den forståelsen deltakerne har av sin situasjon. Dette var viktig for meg å ha i bakhodet gjennom hele analyseprosessen.

Det kan også stilles etiske spørsmål til hvorvidt informert samtykke også skal gjelde tolkningen av dataene. Dette kan være spesielt problematisk ved kvalitativ metode da fleksibilitet gjennom hele forskningsprosessen er karakteristisk for denne metoden. Som forsker som benytter seg av kvalitativ metode vil man ikke nødvendigvis vite hvilke perspektiver fra analysen som kan gi en relevant tolkning og et informert samtykke vil ikke på forhånd kunne fange opp dette (Thagaard, 2013). For å ivareta etiske hensyn best mulig etterstrebet jeg i denne studien å bevare tillit og åpenhet med informantene, ved å gi de aktuelle deltakerne en opplevelse av å ha gjort seg forstått. Dette ble blant annet gjort ved å oppsummere uttalelsene deres i skifte av tema, eller ved innledningen av et nytt spørsmål.

Før forskningen i denne studien kunne starte var det nødvendig å søke hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om godkjenning av de planlagte intervjuene. I denne digitale søknaden la jeg ved kopi av prosjektskisse, intervjuguiden og et informasjonsskriv om deltakernes samtykke om at de var villig til å delta i undersøkelsen. Utgangspunktet for all forskning er at deltakerne i studien må ha signert et informert samtykke. Deltakernes samtykke må være avgitt uten noe ytre press og deltakerne må være informert om hva deltakelse i den gitte studien innebærer (Thagaard, 2013). Informasjon om prosjektet ble formulert i det vedlagte informasjonsskrivet til NSD, og senere sendt til aktuelle informanter. Da godkjenningen fra NSD var et faktum startet arbeidet med å rekruttere flere informanter enn de to som hadde takket ja til å delta i min studie på forhånd.

### 3.5. Kvalitetsvurderinger – reliabilitet og validitet

Reliabilitet i forskningssammenheng har med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2018). Ettersom det hevdes at forskeren er kvalitativ forsknings viktigste instrument (Gudmundsdottir, 2011) fordrer det en vedvarende refleksjon over egen rolle gjennom hele forskningsprosessen. Kleven (2011) skisserer eksempler på reliabilitetsspørsmål man kan stille for å estimere reliabiliteten til dataen som samles inn. Disse reliabilitetsspørsmålene er tilpasset min studie for å eksemplifisere hvilke relevante reliabilitetsspørsmål som jeg stilte meg selv gjennom analyseprosessen:

1. I hvilken grad er svarene til informantene avhengig av variasjoner blant de elevene som opplever skolevegring?
2. I hvilken grad er svarene til informantene avhengig av hvilke konkrete spørsmål som stilles i mitt semistrukturerte intervju?
3. I hvilken grad er resultatet avhengig av hvem som tolker de svarene informantene gir?

Disse spørsmålene var med meg i arbeidet med analysen av det innsamlede datamaterialet. Hensikten min var å etterstrebe at forskningen og analysen ble foretatt på en tillitsvekkende måte, som også er nevnt av Thagaard (2013). På bakgrunn av dette anså jeg det også som nødvendig å oppgi at jeg hadde relasjoner til enkelte av informantene på forhånd. Forskningens reliabilitet vil også være avhengig av at forskeren redegjør for hvordan dataen utvikles (Thagaard, 2013). For å oppnå større grad av

reliabilitet ønsket jeg å gjøre denne forskningsprosessen så transparent som mulig og etterstrebet å gi en så detaljert beskrivelse av analysemetodene som mulig.

Validitet er tilknyttet tolkningen av data og gyldigheten av de tolkningene som forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013). Hensikten med denne studien var at den skulle være relevant i andre forskningssammenhenger, bidra til utvidet forståelse av fenomenet skolevegning og i den forbindelse oppnå en form for overførbarhet.

### 3.6. Svakheter ved denne studien

I etterpåklokskapens lys har jeg gjort meg noen betraktninger av egen forskning. Prosessen har vært krevende, og omstendighetene tilknyttet koronapandemien har ikke gjort det enklere. Situasjonen med nedstengte bibliotek og lesesaler, har bidratt til at det ikke var mulig å få tak i en del relevant litteratur – som kjent er ikke alt av litteratur tilgjengelig på internett. Stengte barnehager, hjemmekontor og gjennomføring av digital undervisning for mine elever, kan definitivt sies å ha svekket både arbeidsro og fokus på studien min. Dette har tidvis påvirket prosessen.

Jeg hadde i intervjusituasjonene fokus på å ikke stille ledende spørsmål, noe som jeg opplever å lykkes med. Derimot tok jeg meg, som nevnt, i å komme med enkelte tilbakemeldinger som kunne ha blitt opplevd som førende for samtalen. Dette ble spesielt vanskelig i intervjuene hvor informantens utsagn var preget av stort engasjement, som det var krevende å ikke bekrefte. Selv om jeg var bevisst mine bekjenskaper og at jeg ikke skulle påvirke informantens svar, kan dette likevel ha hatt innvirkning på deres svar. Dette kan derimot likevel finne sted dersom en uerfaren intervjuer som meg selv, ikke har hatt kjennskap til informantene i forkant.

I arbeidet med transkripsjon og analyse av det innhentede materialet, gjorde jeg til stadighet nye oppdagelser av meg selv som forsker. Jeg registrerte at jeg ved enkelte tilfeller burde ha stilt oppfølgingsspørsmål som kunne ha vært relevant for forskningen. Jeg erfarte også at for hver gang jeg leste transkripsjonene dukket det opp nye momenter, noe som førte til at de allerede etablerte kategorier måtte endres. Dette bidro til at analyseprosessen ble mer tidkrevende og omfattende enn hva som muligens var nødvendig. Likevel vil jeg tilføye at dette jo er en del av den kvalitative forskningsprosessen som jeg har omtalt i dette kapitlet.

## Kapittel 4: Presentasjon av studiens funn

Dette kapittelet er inndelt i tre hoveddeler, i henhold til hovedkategoriene i kapittel 3. De tre hoveddelene er: *risikofaktorer og opprettholdende faktorer for skolevegring, relasjoner og tiltak*. Hoveddelene gjenspeiler hovedfunnene fra de kvalitative intervjuene, mens underkapitlene viser til ulike sider ved de nevnte hoveddelene, og utvalgte sitater som underbygger disse. Først presenteres resultatene fra intervjuene, før de i kapittel 5 drøftes i lys av studiens problemstilling og innhentet empiri, samt relevant teori og forskning. Med studiens problemstilling som bakteppe, vil også her arbeidet med å få elevene som strever med skolevegring tilbake til skolen vektlegges. Som nevnt i kapittel 3.2.4 Intervjusituasjonen, var det intervjuene med Trygve og Ida som strakk seg over lengst tid. De var de to informantene som snakket mest under intervjuene. Intervjuene med Marte og Silje var noe kortere, men informasjonen de ga var likevel viktig og relevant for studiens tema og min problemstilling.

### 4.1. Risikofaktorer og opprettholdende faktorer for skolevegring

I denne delen vil jeg presentere informantenes forståelse av hva som kan være risikofaktorer og opprettholdende faktorer for skolevegring hos ungdomsskoleelever. For å kunne få en forståelse for hvilke tiltak som er hensiktsmessige, fant jeg det formålstjenlig å først avdekke hvilken oppfatning informantene hadde av skolevegring. Jeg valgte derfor å dele denne hoveddelen inn i følgende tre underkapitler: informantenes beskrivelser av hvordan de identifiserte skolevegring, risikofaktorer for skolevegring, og hva som kan opprettholde skolevegringen.

#### 4.1.1. Å identifisere skolevegring

Da denne studien baserer seg på et semistrukturert intervju ble spørsmålene og rekkefølgen på dem tilpasset ut ifra hva som var naturlig i samtalen. Trygve, Silje og Marte fikk tidlig i intervjuet spørsmål om hva de mente var de første tegnene på skolevegring. Trygve og Silje beskrev at det aller første tegnet på skolevegring var manglende oppmøte på skolen, mens Marte vektla uforklarlig sykdom som det første tegnet på skolevegring. Dette kommer frem ved sitatet under:

*Jeg har sett ofte det her med å ha litt sånn sykdom. Legge det litt på sykdom som er litt sånn uforklarlig, som ikke på en måte blir utredet, eller man finner liksom ikke ut av noe, men er fortsatt syk. Litt sånne typer tegn har vært typisk for de elevene jeg har jobbet med i alle fall. Mye vondt i magen og hodet, spesielt*

Silje uttrykte også at det som skiller denne typen skolefravær fra annet skolefravær, var at elever med skolevegring ofte skyldte på ulike «vondter» som hodepine, vondt i magen, leddplager og lignende, og forteller:

*Eh, heh, det er jo det de begynner å få litt fravær. Og det er ofte de her vage vondt i magen, vondt i hodet.*

Trygve har i sin profesjon en noe mer klinisk tilnærming til elever med skolevegring enn de øvrige informantene, og beskriver tidlige tegn på skolevegring på følgende måte:

*De kan ha vondt i hodet, de kan ha vondt i magen, de kan ha vondt i ledd. De kan også ha andre somatiske vansker (...) Og poenget med alt dette sett i sammenheng med min jobb,*

*da, det er jo at i en del sammenhenger så finner du ikke noen vansker. Men samtidig så har du symptomer hos ungen som gjør at han ikke kommer på skolen.*

Som det går frem av sitatet over, beskriver Trygve de somatiske plagene elevene kan ha, som reelle.

Marte forteller også, som svar på samme spørsmål, at hun ofte har sett tendens til skolevegring hos elever etter skoleferier:

*Da vises det veldig godt. Det er noen som ikke dukker opp første dag etter påskeferie, eller sommerferie. Det er typiske tegn, i hvert fall da. De er dårlige og må være hjemme, og så blir de bedre når det ikke er skolen, og så dårlig igjen når skolen begynner på igjen, da.*

#### 4.1.2. Risikofaktorer for skolevegring

De fire informantene hadde flere tanker omkring det jeg tolker som potensielle risikofaktorer for å utløse skolevegringsatferd hos elever (Jf. Havik, 2018). Siljes inntrykk er at det er stille, tilbaketrukne elever som opplever skolevegring. Silje sier videre:

*Ehm, og så at min erfaring er ofte at det er stille elever. Ja. Sånn at de jeg jobbet med for fire, fem år siden, da var det spesielt to tilfeller og det var to stille jenter (...) Hun hadde venner, men hun var litt utenfor. Så hun var ikke så veldig aktiv i de her relasjonene. Var en del på sidelinja. En stille tilskuer.*

Trygve, Marte og Silje fikk alle tre direkte spørsmål om hvorvidt de hadde opplevd at elever med skolevegring også hadde sosial angst. I svarene deres kom det frem at flere av elevene som de hadde erfaring med, beskrives som å ofte ha former for sosiale vansker eller tilløp til sosial angst. Enkelte elever beskrives som å ha noen venner, men at de likevel tenderer til å streve med relasjoner til jevnaldrende. Trygves erfaring er at en del av de elevene han har jobbet med strever med sosial angst, og han er opptatt av å avdekke kvaliteten på jevnaldersrelasjonene til elevene som strever med skolevegring. Dette kommer tydelig fram i sitatet nedenfor der Trygve sier:

*Ja. Det er det en del som har. I større eller mindre grad, absolutt. Ofte så har de jo noen kompiser, men så, vi må, jobben da, det gjelder på skolen, det gjelder oss, det er jo å være analytiske i forhold til det, da. «Hva kan dette være?» «Er det noe?» «Ja, jeg ser at han har kontakt med kompiser, men er de egentlig så snille med hverandre denne gjengen?»*

Trygve og Ida nevner også at noen av de elevene de har jobbet med har opplevd mer mobbing nå eller tidligere. Ida mener likevel at sosial angst og mobbing i seg selv ikke er nok til å forklare at det utløses en skolevegring hos elever. I sitatet nedenfor kommer det frem at Ida mener at disse personlighetstrekkene og uheldige hendelsene som elever kan ha opplevd, må sees i sammenheng med hverandre:

*For de fleste elever med angst er jo på skolen, og de fleste med depresjon er også på skolen, de fleste som blir mobbet er på skolen, de fleste som har opplevd vanskelige hjemmeforhold er på skolen. Så i seg selv så er ikke det en forklaring som skal gi et bevis (...) Og at det oftest er slike, jeg har ikke noe bedre ord for det enn uflaks. At det rett og slett er flere ting som sammen har virket på en sånn måte at det har blitt umulig.*

Jeg tolker Idas sitat til at de utløsende faktorene for skolevegring kan handle noe om robustheten hos de elevene det gjelder.

Silje er ikke kjent med at de elevene hun har jobbet med har diagnosen sosial angst, men hennes erfaring er at etter de har vært i BUP-systemet har de likevel blitt beskrevet som å ha noe innenfor angstrområdet. Hennes erfaringer er likevel at de elevene med skolevegring som hun har jobbet med har strevd sosialt, og forteller:

*De trekker seg litt unna de på skolen. De er stille, litt introvert, kanskje. Ehm, og den her personlighetstypen gjør at det ikke er så lett for de å komme i kontakt med andre medelever, og når de først har vært litt bort så er det enda vanskeligere for de å komme i dialog, da. Med medelever, når de kommer tilbake. Og da blir det bare vanskeligere, og da tenker jeg at det blir litt sånn en ond sirkel, da.*

Marte forteller at hun også har erfaring med skolevegring hos elever som hun i utgangspunktet opplevde at fungerte greit sosialt, men som i løpet av en periode med større fravær fra skolen ga større uttrykk for sosial angst:

*Absolutt at det har utviklet seg, ja. Det var en av årsakene, sammen med den sykdommen, som gjorde at fraværet begynte. Og når det ballet på seg, fraværet, så ble det jo vanskeligere og vanskeligere å komme tilbake*

Martes erfaring med at økt fravær gjør det vanskeligere å komme tilbake til skolen, er også noe Idas beskrivelser gjenspeiler. Ida er ikke så opptatt av å skille mellom skulk og skolevegring, da hennes erfaring er at det kan ha en sammenheng. I det følgende sitatet om en elev med skolevegring som Ida hadde jobbet med, blir fravær som startet som skulk, slik jeg tolker det tydelig, beskrevet som en risikofaktor for skolevegring:

*Og så begynte hun med den skulkinga (...) Men så oppdaget hun jo at mens hun hadde vært borte så har det jo skjedd noe med henne som har gjort at hun har blitt livredd for å gå inn i klasserommet igjen (...) At fraværet i seg selv er en risiko, det var jo det hun kjente som et sjokk, da(...) Så det er der jeg tenker at utgangspunktet, eh, tror jeg kan være ganske likt. Det med å oppleve at man ikke får til. Der skolevegrene blir hjemme, skulkerne prøver noe mer aktivt, da. For å mestre. Men resultatet av de strategiene er jo den engsteligheten og at det baller på seg, som gjør at det blir helt umulig å trå over den terskelen og komme inn i klasserommet igjen.*

Silje beskriver også opplevelsen av manglende tilhørighet hos elever med skolevegring som hun har møtt:

*Jeg tenker at det er mangel av tilhørighet. Fra deres side. Sier ikke at de blir, tror ikke nødvendigvis at de blir utestengt, men det er noe med, hvis jeg tenker på de jeg har jobbet mest med. Det at de selv streber med å føle tilhørighet, da. I gruppa.*

Som det går fram av sitatet ovenfor tolker jeg det slik at Silje også anser manglende tilhørighet til noen på skolen, som å være en risikofaktor for skolevegring.

#### 4.1.3. Opprettholdende faktorer for skolevegring

Det kom fram gjennom intervjuene at selv om fraværet hos elevene startet av én grunn, kunne det fortsette av andre grunner. Dette gjorde at jeg anså det som relevant å utforske hva som kan være de opprettholdende faktorene for skolevegring. Det kan

derimot være vanskelig å skille mellom hva som utløser skolevegring og hva som opprettholder den. Ida sier i sitt intervju at det å være hjemme er en opprettholdende faktor i seg selv, fordi der er det «*fravær for alt som defineres som farlig*» for elevene. Silje beskriver kombinasjonen av elevens personlighetstype som stille og sjenert i møte med andre elever, og høyt fravær som å være en «*ond sirkel*». Silje mener at dette kan føre til større vanskeligheter med å komme tilbake til skolen og møte medelevene. Dette blir utfyllt av Marte som har erfaring med at sosiale vansker kan bidra til å opprettholde skolefraværet hos disse elevene. Hun har erfaring med at de sosiale vanskene utviklet seg i takt med økt fravær. Sosiale aktivitetsdager ble for eksempel for vanskelig å møte opp på, for noen av elevene som strever med skolevegring. Marte forklarer dette med følgende:

*For det ble også litt for overveldende. For han hadde vært så mye borte og han hadde kommet til å få masse spørsmål (...) Det var så mange som lurte på, og han ville ikke ha den oppmerksomheten. Og det får man jo hvis andre elever ikke har sett deg på tre uker, så får man jo oppmerksomhet på: «*hvor har du vært?*», eller, og det trenger jo ikke være negativ oppmerksomhet heller. Det kan være litt sånn: «*Å, vi har savnet deg sånn, så godt at du er her*». Men det kan oppleves litt sånn ubehagelig for eleven, da*

Ida kommer inn på at noen ganger kan fraværet skyldes helt tilforlatelige ting, som å ha brekt foten eller annen reell sykdom, men at fraværet kan fortsette av andre årsaker. Hun har også opplevd at voksenpersoner som har nære relasjoner til ungdommen kan ha bidratt til å opprettholde fraværet, og sier:

*Det man har prøvd å møte det med har kanskje gjort situasjonen verre. For det er klart, det å, hvis et barn gråter og kaster opp hjemme så er det utrolig vanskelig å si: «*Men bare tørk av deg det som er på kinnet og så går du bare, for du vet at det er trygt og godt på skolen, det er bare å gå*». Det er innmari vanskelig å gjøre som foreldre, for det er det motsatte av beskyttelsesinstinkt. Og sånn er det jo for lærere også. Drive å presse elever som åpenbart viser at det her er ubehagelig, det er motsatt av det vi drømmer om.*

Ida trekker også frem manglende kontakt mellom skolen og elever med skolevegring som en opprettholdende faktor. Hun sier at ofte foregår kommunikasjonen mellom skolen og hjemmet når en elev med skolevegring ikke er på skolen. For ungdommer som ikke opplever noen kommunikasjon med lærer eller andre relasjonspersoner på skolen, kan dette oppleves som at de ikke bryr seg om at eleven er hjemme. Hun mener at der er viktig at denne relasjonen mellom skole og elev opprettholdes, selv om eleven ikke er på skolen. Trygve problematiserer at i noen av de tilfellene elevene har somatiske vansker er skolene opptatt av å få en legeerklæring fordi «*da kan de sette seg ned og slappe av*». Trygve mener at ingenting er verre enn det. Noe som går fram i sitatet:

*For har du somatiske vansker, det gjelder uansett hva det er (...) unger skal ha et undervisningsopplegg. Så det å gjemme seg bak somatisk sykdom, som jeg ofte jobber med, i hvert fall somatiske utslag, det holder ikke.*

Jeg tolker Trygves utsagn som at skolene på denne måten, også kan bidra til å opprettholde skolefraværet hos elever med skolevegring.

## 4.2. Relasjoner

Det denne studien har gjort meg bevisst på er at relasjoner er avgjørende for det forebyggende arbeidet og med tanke på de tiltakene som iverksettes omkring elever med



skolevegring. Dette innebærer alle relasjoner i elevens mikro- og mesosystem (Jf. Bronfenbrenner, 1979) og hvordan disse relasjonene samhandler. Kvaliteten på relasjonene vil kunne ha betydning for virkningen av tiltakene. På bakgrunn av dette har jeg valgt å dele kapittel 4.2 inn i følgende underkapitler: relasjoner mellom lærer og elev, relasjoner mellom elev og elev og relasjoner mellom skole og hjem. Det siste vil bli også bli viet plass i kapittel 4.3 om samarbeid mellom instanser internt og eksternt i skolesystemet.

#### 4.2.1. Lærer-elev-relasjoner

Det kommer som nevnt tydelig frem i samtalene med informantene at gode relasjoner er grunnpilaren i arbeidet med å få ungdom med skolevegring tilbake på skolen. De vektlegger i hovedsak relasjon mellom elevene og ansatte på skolen, men også relasjonene mellom elever, og skole og hjem.

Marte har erfaring med at elever som ikke har opplevd å ha gode relasjoner med voksne på barneskolen, bærer med seg denne bagasjen når de kommer på ungdomsskolen. Hun beskriver det som utfordrende å kunne oppnå tillit hos disse elevene, og at av og til må det ikke være kontaktlæreren som er den avgjørende relasjonspersonen for en ungdom med skolevegring:

*Han var litt sånn som ikke ga det en sjanse heller, for det lå såpass dypt i ham at det her funker ikke uansett, på en måte. Det hadde han opplevd gjennom hele barneskolen også, å ikke bli hørt eller ikke blitt trodd eller, ja, ikke blitt forstått, da. Og da har man kanskje jobbet seg opp en sånn forsvarsmekanisme om at «det her orker jeg ikke å prøve en gang» (...) Og gikk jo da i klinsj med ganske mange av oss også, men fant til slutt én som han ikke gjorde det med. Og det var ikke en lærer.*

Dette underbygges i intervjuet med Trygve, som mener det er avgjørende for elever med skolevegring å ha en voksen de har en god relasjon med på skolen. Dersom de ikke har det, må de som jobber med eleven sørge for å skaffe det. Han sier også at det ikke nødvendigvis må være kontaktlæreren som har den beste relasjonen til disse elevene, men at det kan være andre ansatte på skolen. Han beskriver gode relasjoner som avgjørende i arbeidet med elever med skolevegring.

Både Ida og Trygve forteller flere ganger at det å ha tro på elevene og ha tillit til elevene som sliter med skolevegring på ungdomsskoletrinnet er viktig. Samtidig sier Ida at vi må ha tro på at alle elever, også de med skolevegring og skolefravær egentlig ønsker å få til skolen:

*Men det å ha troen på at alle unger vil få til skolen. Og når de sier sånn «Jeg driter i det», altså det stemmer jo ikke. Alle har jo lyst til å få det til.*

Trygve mener at med innstillingen om at vi tror på elevene når vi innhenter kunnskap om situasjonen deres, må vi også handle ut ifra det som omhandler elevenes mestringsopplevelser (Jf. Bandura, 1997). Dette blir utdypet i et sitat fra Trygve:

*Vi må på en måte si: «Vi vet at du har jævlig vondt i hodet, vi skal legge til rette for at du får med deg skolen likevel». Og det er en sånn basisgreie, vi må tro på dem (...) Men vi må handle på det premisset som ligger i at vi tror på all den kunnskapen vi har. Og at*

*målsettingen er, akkurat i forhold til det med skole, så er det å komme seg på skolen.*

Jeg tolker Trygves utsagn som om at det ikke er noen motsetning mellom det å tro på at elevene har somatiske plager, og likevel legge til rette for at de skal kunne være på skolen. Han trekker frem systematiserte pauser som et eksempel på tilrettelegging.

Marte har også erfaring med å legge til rette for at elever som strever med for eksempel skolevegring og engstelighet, likevel skal få et opplæringstilbud på nærskolen sin. Dette går fram av sitatet nedenfor hvor hun forteller at:

*Jeg tenker jo at de blir veldig slitne av å ha sånn, av å være engstelig. Spesielt for det sosiale når man er på trinn med 170 andre, så blir man jo hele tiden utsatt for det. Så vi prøvde å finne noen områder på bygget som kunne være litt sånn frisone for ham, da.*

Jeg tolker Martes beskrivelse av denne typen engstelighet til å innebefatte ulike grader av sosial angst.

Ida mener at i gode relasjoner mellom elever og lærere ligger det også at læreren må ha positive forventninger til elevene. Man må ha forventninger og tro på at «*alle unger vil få til skolen*». Ida beskriver frykten for å dra på skolen for disse elevene som like reell for de som det å være redd for å fly, for edderkopper, eller å hoppe fra femmeteren er reelt for andre. Hun mener det er viktig at elevene blir anerkjent og møtt på de følelsene de sitter med, av personer som ungdomsskoleelevene anser som betydningsfulle. Hun uttrykker likevel at det er viktig at elevene blir utfordret på dette, med støtte fra de rundt seg. I arbeidet med å støtte elever med skolevegring sier hun at det også ligger et press om å oppnå fremgang:

*Og det er det vanskeligste. Å finne ut hva som skal være balansen mellom det der med forståelse og det som er «men du skal også prøve noe». Den er vanskelig. (...) Så det å finne ut med de også. Hvem er det som kan støtte når du skal gjøre de her tingene? Som du stoler på, men som kommer til å være akkurat så tøff med deg som du trenger.*

Slik jeg tolker dette sitatet mener Ida at gode relasjoner mellom elever og lærere også er avhengig av at læreren må ha positive forventninger til elevene – både generelt, men spesielt for elever som sliter med skolevegring. Ida mener også det er viktig å møte elevene med utgangspunkt i de følelsene de sitter inne med. Samtidig går det fram av resultatene fra min studie at hun også mener det er viktig at elevene blir utfordret på dette, med støtte på de trygge personene som er i miljøet rundt elevene.

#### 4.2.2. Elev-elev-relasjoner

Som nevnt i kapittel 4.1.1. om å identifisere skolevegring, uttrykker informantene at mange elever med skolevegring strever noe sosialt. Og om de ikke gjør det i de begynnende fasene av skolefraværet, har noen av informantene opplevd at en form for sosial angst stiger i takt med at fraværet fra skolen øker. Likevel kommer det fram i noen av intervjuene at jevnaldrende kan bistå elever med skolevegring til å oppleve en større tilhørighet til skolen, og med å hjelpe de tilbake til skolen.

Noen ganger kan det være vanskelig å avgjøre fra utsiden hvorvidt de relasjonene elever med skolevegring har til medelever er gode. Som det kom fram i et tidligere sitat fra Trygve, er han opptatt av å undersøke hvordan elevene har det sosialt på skolen. Han

benytter seg av det han kaller «*et lite triks*» for å kartlegge elever med skolevegrings sosiale tilhørighet på skolen. Dette blir utdypet i sitatet nedenfor:

*Så det betyr at til noen sier vi: «Du skal to dager på skolen, hvilket tidspunkt er det lurt å komme på? Halv 9, sier du det, ja. Vil du være til langfri, eller vil du være med til over langfri?» Det kan du si er et utrolig viktig spørsmål (...) i det så legger det veldig ofte: «Vil du være med i langfri, eller vil du ikke være med i langfri? Med begge alternativene. Og hvis en unge sier at «jeg vil komme om morgenen, men jeg vil ikke være med i langfri» eller «jeg vil komme etter langfri, men jeg vil ikke være med i langfri», så har vi egentlig sagt ganske mye om sosiale ønsker, da.*

Ida leser mye forskning om temaet skolevegring og har bitt seg merke i at forskningen ofte fokuserer på hva foreldrene kan gjøre, og hva skolen kan gjøre i arbeidet med elever med skolevegring. Hun har troen på å engasjere medelever for å hjelpe disse elevene. Ida forteller en historie om en elev hun har jobbet med som ikke kom seg på skolen. Etter en stund fikk denne eleven hjemmeundervisning med én lærer, og etter hvert fikk denne læreren lov til å invitere en medelev hjem til henne. Dette førte til at eleven med skolevegring fikk noe innblikk i hva som foregikk på skolen, og ble nysgjerrig på det. Etter hvert var det mulig å flytte hjemmeundervisning med lærer og medelev til skolen, før det til slutt var medeleven som fikk med seg eleven med skolevegring inn i klasserommet. Ida sier:

*Det er større sjans for hun medeleven i matte, som hun her jenta har blitt så glad i, å få henne med opp trappa enn at det er læreren som skal gjøre det. Selv om det også er en hun stoler på. Eh, så det å tørre å engasjere medelever, det har vi veldig tro på.*

Når en elev er borte fra skolen i en lengre periode, er det naturlig at medelever begynner å stille spørsmål. Ida mener det er viktig at lærerne er så ærlig ovenfor resten av klassen, som eleven med skolevegring er komfortabel med. Hun problematiserer at ofte er det lærerne som fremstiller skolefraværet hos enkeltelever som noe mystisk og gir unnnvikende svar til medelever, fordi vi har fått beskjed om å ikke si noe:

*Det er det samme som å gi en beskjed om at dere må være forsiktig med å snakke med X<sup>5</sup>, for det er noe veldig underlig her.*

Ida mener at hvis læreren, i samråd med eleven med skolevegring, blir enig om hvordan man kan informere klassen på en hensiktsmessig måte, vil dette kunne redusere skammen som kan føre med skolevegring. Et annet eksempel som Ida referer til underbygger påstanden hennes. Hun forteller om en lærer som ble enig med en elev om å informere klassen om fraværet hans på en måte som eleven var komfortabel med. Dette førte til at noen medelever skrev et brev til denne eleven, uten lærerens oppfordring til det:

*Og han ble jo så glad for det brevet, så han hengte det opp på kjøleskapsdøra hjemme, og han begynte å gå på skolen. Og det var det brevet som gjorde det.*

Ida presiserer i intervjuet at i slike skolevegringssaker er det ofte flere tiltak som er iverksatt samtidig, uten at man kan forvente at de skal fungere samtidig. I dette tilfellet kan det likevel tolkes som at det var en oppriktig innsats fra medelever som var

---

<sup>5</sup> Informanten brukte sitt eget navn i eksempelet. Dette er i sitatet anonymisert av hensyn til informanten.

avgjørende for at denne eleven skulle vende tilbake til skolen. De øvrige tiltakene som Ida og resten av informantene omtaler, vil bli belyst i kapittel 4.3 Tiltak.

#### 4.2.3. Skole-hjem-relasjoner

I kapittel 4.3.2 vil samarbeid som tiltak for hjelpe elever med skolevegring bli presentert. Der vil også viktigheten av skole-hjem-samarbeid bli poengtert. Ut ifra informasjonen som ble innhentet fra intervjuene, er relasjonene mellom foreldre og skolen også noe jeg anser som relevant å framheve. Dette fordi denne relasjonen vil ha betydning for et vellykket samarbeid mellom de to partene. Viktigheten av gode relasjoner mellom hjemmet og skolen vil bli utdypet med sitater fra intervjuet med Ida, som var den av informantene som snakket mest utdypende om relasjoner og kommunikasjon mellom skolen og hjemmet.

Ida uttrykker i sitt intervju at et tillitsfullt forhold mellom skolen og foresatte vil kunne virke forebyggende mot skolevegring:

*Og hvis man som skole klarer å få et så tillitsfullt forhold til alle foreldre, at de (foreldrene) tidlig vil fortelle om vansker så tror jeg at, jeg tror jo at hun som hadde mattelæreren som kom hjem til seg. Hvis de hadde fortalte for mange år siden, på skolen hennes, hvordan hun hadde det, så tror jeg ikke det her ville vært nødvendig i 9. Så det å snakke med foreldre om at et fravær i seg selv kan avle usikkerhet og engstelighet, sånn at det å prøve å unngå så mye fravær som mulig, da.*

Videre sier Ida at skole og hjem ofte ikke ser de opprettholdende faktorene for skolefravær hos seg selv, men bare hos den andre parten. Ida uttrykker det slik:

*Fra et skoleperspektiv så ser man veldig godt og tydelig at her er det hjemmefaktorer eller andre faktorer som opprettholder et fravær, og blir veldig opptatt av at noen skal gjøre noe annet hjemme, og ikke ser så tydelig kanskje de opprettholdende faktorene som vi faktisk rår over i skolen, da. Og omvendt. At hjemmet ser at her er det jo ikke trygt å være. Og så blir man sittende å veksle på å fortelle fortellinger som begge er kjempeviktige, men de får ikke lov å være sanne samtidig.*

Ida mener at i mange tilfeller har foreldrene vært i en kamp om å få barna sine på skolen lenge før de informerer skolen om det. Hun sier at for skolen kan det noen ganger tilsynelatende framstå som at elevene fungerer greit, men at det i senere samtaler med foreldre kan komme frem at samme elever er utslitt og gråter når de kommer hjem fra skolen. Hun forteller:

*Og jeg tror jo at hvis man oppdager vegringen tidlig nok, for ofte så ser jo skolen det mye senere enn foreldrene. Altså, de har jo hatt en kamp i flere år for å få eleven til å gå på skolen. Når de kommer til skolen så fungerer de helt som resten, man ser ikke noe sånt spesielt. Men hvis man klarer å få tak på det ganske tidlig så tror jeg at det går an å gjøre ting der. Små tilpasninger som er tilstrekkelig sånn at det ikke utarter seg, da.*

Jeg tolker Idas utsagn som om at det er viktig at skolen og foresatte har en god relasjon, basert på kommunikasjon for å forebygge og sette inn tidlige tiltak ved skolevegring. Det vil som nevnt i kapittel 4.3.2 bli gjort rede for skole-hjem-samarbeid, som en del av flere tiltak for å forebygge for og gripe inn ved tilfeller av elever med skolevegring.

### 4.3. Tiltak

Som tidligere beskrevet vil forebyggende og inngripende tiltak kunne bestå av store likheter. Enkelte av tiltakene som kan bidra til å forebygge skolevegring, vil også kunne bidra til å hjelpe elevene når skolevegringen er et faktum. Beskrivelsen av relasjonenes betydning i kapittel 4.2 er relevante for å oppnå resultater i de tiltakene som videre vil bli presentert. I informantenes beskrivelser av aktuelle tiltak vektlegger de relasjoner, tilrettelagte pauser, tilrettelagte dagsplaner, tett oppfølging av elevene som strever med skolevegring og tålmodighet blant de voksne rundt. Dette kapittelet er inndelt i underkapitlene pedagogiske tiltak og samarbeid.

#### 4.3.1. Pedagogiske tiltak

Opplevelse av å mestre skolehverdagen trekkes frem som relevant for å få elever med skolevegring tilbake til skolen, av flere av informantene. Ida sier at det er viktig å få elevene selv med på planleggingen av gradvis tilbakeføring av skolen. I denne prosessen mener Ida det er viktig å finne ut hva ungdommene selv tror de kan få til med hjelp og støtte fra de voksne rundt. Samtidig mener hun at det er viktig at disse ungdomsskoleelevene blir eksponert for det de finner vanskelig, for å kunne oppleve mestring. Idas erfaring er at lærere ofte er opptatt av å redusere følelsen av stress, men at det ikke nødvendigvis gir elevene de mestringsopplevelsene de kan ha behov for. Dette går frem av følgende sitat:

*For vi drømmer jo om at her skal vi samle barn, de skal utvikle seg faglig og sosialt og ha det fint sammen, og så har du noen der som enten dekker over og ikke vil vise fram hvor vanskelig det egentlig er, eller som viser tydelig stress. Og den naturlige måten å ta bort det på, er å ta bort stress. Så hvis vi bare tar bort og tar bort, så blir jo aldri den eleven eksponert og lærer seg å mestre det som er vanskelig. Og da ser vi ofte at det forplanter seg, da blir det flere og flere ting som blir vanskelig.*

Jeg tolker dette og flere av Idas utsagn som om at som fagpersoner skal man være forsiktig med å bekrefte angsten og stresset for disse elevene, men heller gradvis eksponere dem for disse følelsene med nok mengde omsorg og støtte. Samtidig mener Silje at forventningene man har til en elev med skolevegring og høyt fravær må være tilpasset situasjonen. Silje forteller at som spesialpedagog har hun bistått lærere med å lage opplegg til elevene for tilbakeføring til skolen, samt faglige planer. I denne sammenhengen forteller Silje at:

*Hva kan vi forvente av eleven at han skal klare når han har vært mye borte fra skolen? Da kan man ikke forvente at eleven hopper rett inn i vanlig periodeplan og skjønner like mye av algebraen som resten.*

Silje har i sin rolle som spesialpedagog også hatt mulighet til å følge elever med skolevegring tett. I sin beskrivelse av å få elever som sliter med skolevegring tilbake igjen på skolen kommer det fram av sitatet nedenfor – slik jeg tolker det – at hun synes det er krevende, men samtidig også givende arbeid:

*Fordi man kommer så nært de her elevene. Og samtidig får jeg en forståelse av hvor vanskelig det er for de å komme til skolen. Og det som er vanskelig er jo å få de på skolen, men da er det noe med det her «riktig tiltak for rett elev»*

På oppfølgingsspørsmål om hva Silje mener «riktig tiltak for rett elev» kan være, svarer hun at kan for eksempel være tett oppfølging av elevene. Hun beskriver sin opplevelse av å ha fulgt én av elevene som strever med skolevegring, tett. Dette innebar å være sammen med denne eleven hele skoledagen. Silje møtte denne eleven om morgenen, satt på eget grupperom sammen med bare eleven og foreldrene til å begynne med. Etter en stund kunne de starte prosessen med å gradvis la foreldrene trekke seg tilbake, gradvis øke på med medelever fra klassen og gradvis flytte seg fysisk til et grupperom nærmere klassen. Til slutt var eleven med inn i klassen igjen. Hele tiden hadde eleven en trygghetsperson fra skolen sammen med seg. Hennes opplevelse er at eleven ønsket denne tette oppfølgingen av henne:

*Når jeg kunne være så tett på den eleven så var det for at eleven ønsket det. Og eleven var med på å si det, ikke direkte, men «hvis du er der, så klarer jeg å være der». Men det var noen tårer, ja. Innimellom.*

Tidsbruk og tålmodighet er faktorer som går igjen hos samtlige av informantene. Dette synliggjøres i et sitat fra Silje, om sin måte å gradvis få eleven med skolevegring som hun beskriver, tilbake til skolen igjen:

*Først var hun på skolen i bare noen timer, og så økte vi timeantallet etter hvert, da. Men vi snakker om år nå (...) Så man må være tålmodig.*

Silje fortalte at hun brukte mye tid på å tilrettelegge for at eleven hun nevner i sitatet ovenfor skulle oppnå et fullverdig undervisningstilbud i klassen, sammen med klassekameratene sine. Og hun lyktes med det. Det er derimot ikke vanskelig å se for seg at denne måten å følge opp enkeltelever på, kan bli ekstra krevende dersom det er flere elever som strever med skolevegring og skolefravær samtidig på samme ungdomsskole. Dette kommer klart fram av sitatet nedenfor der Silje forteller følgende:

*For at når jeg begynte å jobbe med denne eleven, så jobbet jeg egentlig samtidig med en annen en. Og hun glapp for meg, fordi jeg hadde ikke mulighet til å følge opp to stykker så tett på denne måten. Men jeg tror, da, at hvis den eleven som strever med å være på skolen har en trygghetsperson som kan være så tilgjengelig, så har vi fått eleven på skolen.*

Betydningen av en varm og omsorgsfull relasjonsperson i skolen trekkes frem i alle intervjuene. For noen pedagoger er dette en naturlig del av jobben, og det kan tenkes at pedagogens personlighet også spiller inn. Ida har også erfaring med at lærere som i utgangspunktet ikke ble beskrevet som varme klasseledere har bidratt til at elever med skolevegring har oppnådd trivsel og mestring på skolen. For noen elever kan det føles overveldende at alle skal «passe på en» og «synes synd på en». Noen ganger har de behov for å få gjennomført et faglig opplegg, uten at noen stiller velmenende spørsmål og graver for mye i hvorfor denne eleven har det vondt. I et eksempel hun trekker frem nevner hun at også lærere kan oppleve lave forventninger fra kolleger når det kommer til å kunne gi elever emosjonell støtte. Hun mener det er like viktig å finne styrkene til de som jobber rundt disse elevene også, og ikke nødvendigvis forvente at alle skal bidra med det samme. I et tilfelle var det tilstrekkelig å ha en faglig undervisningsøkt med en elev, uten at det nødvendigvis gikk noe utover det. Hun sier at da kan det for noen oppleves som enklere å ta imot hjelpen som blir tilbudt:

*Og det ville jo hun eleven. Hun ville jo ikke først og fremst at han (læreren) skulle sitte og snakke med henne om et vanskelig liv. Så hun var jo kjempefornøyd med det. Og han var akkurat tilstrekkelig for det hun trengte, da.*

Marte, Trygve og Ida sier at de har god erfaring med individuelle dagsplaner for elever med skolevegring. Dette kan innebære å redusere skoledagen noe til å begynne med, og konkrete dag-til-dag-planer som strukturer skolearbeidet på en oversiktlig måte. Både Ida og Marte sier at de har opplevd at manglende struktur har vært delaktig i å utløse skolevegringen hos enkelte elever. Trygve er opptatt av å involvere elevene selv i arbeidet med å lage konkrete avtaler om hvordan man skal angripe skolevegringen, og sier:

*Jeg vil vite hvordan den ungen eller ungdommen ser på ting selv.*

Hjemmeundervisning for elever med skolevegring er et debattert tema, men når alt annet er forsøkt har flere av informantene erfaring med at alternativet ofte ville vært verre. Ida, Marte og Trygve har opplevd at hjemmeundervisning har bidratt til å få noen av elevene tilbake til skolen. Dette blir eksemplifisert ved hjelp av to sitater fra intervjuet med Marte. Hun forteller om et tilfelle av en elev med skolevegring hvor alle tiltak var forsøkt iverksatt, men med varierende hell. Da denne eleven gikk siste semester av 10. klasse hadde han strevd med skolevegring i to og et halvt år, og like lenge hadde skolen og Marte prøvd alt for å få ham til å være på skolen. Marte forteller:

*Og på slutten av 10. så endte det faktisk opp med hjemmeundervisning og det var absolutt siste utvei, da. For da kom han bare ikke.*

Marte forklarer ordningen med hjemmeundervisning som ikke ideell, men at i det i dette tilfelle handlet om at denne eleven skulle få mulighet for vurdering i alle fag før han skulle begynne på videregående:

*For det første så krever det enorme ressurser fra skolen, eh, som vi egentlig ikke har da, men som vi bare må fikse, for det andre så er det siste utvei. Fordi du mister det sosiale og du gjør det ikke noe bedre, på en måte. Vi får ham gjennom skoleløpet og det faglige, men det sosiale, altså vil jo ikke fikse noen ting. Vil jo ikke hjelpe ham med de sosiale som han slet med etter hvert, da. (...) Så vi fikk vurdering i alle fag faktisk. Til slutt, da.*

Det kommer tydelig frem i intervjuene at informantene må tenke «gradvis» gjennom hele prosessen. De kan ikke forvente at en elev med skolevegring vil være komfortabel med fulle skoledager og full arbeidsbelastning fra dag én. Ida understreker også at det er viktig at de som jobber med disse elevene ikke blir «feige» og lener seg tilbake så fort ett av målene er nådd:

*For det er helt gode og nydelige forklaringer på at vi noen ganger lar være å gå videre når vi syns at nå har den eleven kommet opp på et bra nivå. Men da har vi også laget en plan der han kan gå inn bakveien, sånn at de ikke møter andre elever om morgenen, møter bare den læreren, spiser lunsj en annen plass med bare den venninnen. Og så har vi løst det, på en måte. Men da er det jo all grunn til å gå videre, men da er det ofte sånn at alle i arbeidslaget blir feige. For at vi har jo tross alt kommet så langt og så er vi redde for å ødelegge det. Og så syns vi liksom det er nok, da. Men da er det jo all grunn til å tenke: «Hm. Nå er det jo ei venninne her. Er det noen andre du kunne tenkt deg det hadde vært litt stilig å spise med?». Altså, gå litt videre der. Og der har jeg vært feig selv. Vi blir det.*

Hva Ida mener med «arbeidslaget» vil jeg komme nærmere innpå nedenfor i underkapittelet 4.2.3 Samarbeid.

#### 4.3.2. Samarbeid

Å ha noen å samarbeide med i arbeidet med å få elever med skolevegring tilbake til skolen, fremstår som viktig i intervjuene med informantene. Det kan være å samarbeide internt på skolen, eller det kan innebære å koble på andre instanser med nødvendig kompetanse på området. Et godt skole-hjem-samarbeid trekkes også frem som en viktig for å lykkes med disse elevene, selv om dette samarbeidet ikke alltid er uproblematisk. Dette vil jeg komme tilbake til.

Silje har samarbeidet med kontaktlærerne til elever med skolevegring, da hun beskriver det som krevende å skulle stå med disse elevene alene. I sin rolle som spesialpedagogisk koordinator har hun hatt mulighet til å vie disse elevene ekstra med tid og oppmerksomhet:

*Det jeg lyktes med, tror jeg, det er å komme i en posisjon med elevene som har gjort at jeg tror at de har kjent tilhørighet med noen på skolen. For jeg er jo oppriktig blitt glad i de elevene jeg har jobbet tett med.*

Marte har i sin stilling som kontaktlærer for elever med skolevegring koblet spesialpedagogisk koordinator tidlig på i disse sakene. Hun har, ut ifra sin egen formulering, «innsett sine begrensninger» i arbeidet med elever med skolevegring. Spesialpedagogisk koordinator har ved behov, vært behjelpelig med å koble på andre aktuelle instanser:

*Jeg er litt opptatt av å få inn flere instanser, fordi at, for det er noe med å liksom, vi skal jo tilrettelegge og tilpasse det vi kan, på en måte, for å få eleven på skolen, men vi er jo ikke den som kan behandle (...) Og det er jo ikke vår rolle.*

I tillegg til å ha involvert eksterne instanser, har Marte også god erfaring med å koble på helsesykepleier ved skolen:

*For hun er nå på skolen vår fire ganger i uka og hun har kjennskap til saken. Det er noe med å ha noen på bygget som har kompetanse på andre felt, som man på en måte lett kan få tak i i det daglige, da. Det er jo det som er vanskelig med andre instanser, at man sitter på hver sin tomt, på en måte.*

Silje syns det er godt å ha noen å drøfte disse sakene med, når hun samarbeider med andre instanser enn skolen selv. I tillegg opplever hun at noen foreldre finner det betryggende at flere er involvert i arbeidet med å få elevene tilbake til skolen:

Og jeg tror at foreldre, enkelte foreldre, syns det er godt at flere instanser er involverte, for da føler de at ting blir tatt på alvor, ehm, og fordi at man kanskje selv mangler verktøy så tenker man at «nå får man hjelp» fra noen som er, eh, har sin fagkompetanse der, da.

På spørsmål om hvilke instanser skolen vurderer skal kobles på først, og i hvilken rekkefølge, svarer Silje at dette godt kan foregå parallelt. Dersom det er snakk om psykisk helse er det fastlegene til de elevene som henviser til BUP. Dette kan for eksempel foregå parallelt med at skolen henviser til PPT eller familietiltak, etter drøfting i



fagteam. I skolenes fagteam er skolens ledelse, helsesykepleier, spesialpedagogisk rådgiver og representanter fra BFT og PPT representert.

Både Trygve og Ida jobber ved ulike instanser som ofte får henvendelser fra skoler når det gjelder skolevegringsaker. De trekker begge frem betydningen av å få til et godt samarbeid rundt disse elevene. Ved bruk av forskjellige betegnelser på det, henholdsvis «superteamet» og «arbeidslaget», blir budskapet likevel det samme: flere må stå sammen for å få elever med skolevegring gradvis tilbake til skolen igjen. Videre vil Trygves beskrivelse av et «superteam» bli tydeliggjort:

*Det du trenger da, ut ifra at det kan være litt komplekst, for det kan det jo være, er kanskje det som vi har begynt å kalle for et superteam. Superteam, det er flere som jobber lokalt (...) Det er jo ofte kontaktlærere, og vi har spespeden, kan også være helsesøster, kan også være en annen lærer. (...) Det må være en relasjonsperson som ungene synes er all right, og så må man også trekke inn det lokale hjelpeapparatet.*

Både i samarbeid med superteamet og andre instanser understreker Trygve ordet *samhandling*:

*Det jeg tenker, viktigste ordet mitt, da, men det er kanskje fordi jeg jobber med det til daglig i mange sammenhenger, det er jo samhandling (...) Det er ikke, mener jeg, det er ikke ansvars plassering, men samhandling.*

Ida benytter seg av begrepet «arbeidslag» i sin beskrivelse av et lignende samarbeid. På spørsmål om hvem som er involvert i dette arbeidslaget i tillegg til sin egen instans, svarer hun:

*Ja, fra øverste hylle da, så er det eleven selv, helst. Ofte så vil jo ikke den være med, men noen ganger er de med selv. Og så er det ofte en kontaktlærer, eller en annen lærer som følger opp tett. Så må det gjerne være noen fra ledelsen som kan utløse en ekstra ressurs (...) Det kan være psykolog fra BUP, eller det kan være noen fra PPT, eller det kan være noen fra barnevern, det kan være fastlegen for den del, eller andre hjelpere, da. Og så er det foresatte.*

Og det er nettopp samarbeidet med foresatte som flere av informantene trekker frem at kan være utfordrende, samtidig blir det understreket hvor viktig et godt skole-hjem-samarbeid er. Trygve problematiserer hvordan skolene kan bli fortvilte over det som blir beskrevet som «mas» fra foreldrene, men at det i de fleste tilfeller likevel er foreldrene som har rett:

*Det er viktig å møte foreldre med en forståelse (...) Eh, fordi at vi ikke klarer å ta deres perspektiv og ikke se vanskene deres. Og det fører jo kanskje til et dårlig samarbeid (...) Så det å være god på å møte foreldre er viktig.*

I tillegg til å være tett på elevene, mener også Silje at det er viktig å være forståelsesfulle i møte til foreldre av elever med skolevegring. Også når foreldrene tar valg for barna sine. Samtidig mener hun at skolen må være tydelig i møte med disse foreldrene:

*Og kanskje er vi uenige, men så tror jeg at vi må bare, litt, vekke opp foreldrene. Ehm, samtidig som jeg tror vi som skole må være tydelig på hva vi forventer også, da. Hva vi*

*trenger fra foreldrene i den her måten, da. Men å være lyttende og samarbeidende, det er jo kjempeviktig (...) Hvis vi ikke hadde gått langs med foreldrene, så tror jeg foreldrene hadde blitt mer aggressive i sin væremåte mot skolen, og som skolevegreren helt sikkert har kommet til å oppfatte.*

Ida opplever at foreldre til ungdom med skolevegring er kjempemotiverte for forandring, men at de kan streve med skam over å ikke være en «vellykket familie». Hun forteller om familier som har holdt barnas skolevegring skjult, og gjennomført konfirmasjonsfest uten å fortelle slekta at konfirmanten ikke har vært i kirka. Når foreldre sitter med disse erfaringene kan mange av skolens velmenende råd oppleves som nedverdiggende:

*Som: «Har dere prøvd med vekkerklokke? Har dere prøvd å være litt sånn strenge?» «Øh. Ja. Det har vi. Vi har vekkerklokke. Vi er normale folk.» Sånn at de opplever veldig mye klandring (...) Og motsatt da, at foreldre klandrer skolen veldig: «Altså skjønner de virkelig ikke at alle disse lærerbyttene har ødelagt fullstendig? Skal de ikke si noe om det? Det her er jo et helt utrygt klassemiljø.» (...) Så det å få med foreldre på laget da, tenker jeg, at de også skal kjenne at de får støtte. Vi må liksom støtte hverandre litt i det her laget, da.»*

#### 4.4. Oppsummering av studiens funn

Ved å presentere de ovennevnte kategoriene har jeg forsøkt å gi et innblikk i hvilke opplevelser pedagoger kan ha med elever med skolevegring, og tilbakeføringen av disse elevene til skolen. Pedagogene vektlegger de samme kjennetegnene og tiltakene, samtidig som organisering og gjennomføring av samarbeid internt på skolen og med andre instanser ser ut til å variere. Disse variasjonene gir til sammen en mer helhetlig forståelse og bredere innsikt i hvor komplekst fenomenet skolevegring kan være.

Kategoriene som ble presentert er nært knyttet til hverandre og kan være preget av en glidende overgang. Jeg anser de likevel til å representere det jeg anser som de hovedelementene som bidrar til å belyse problemstillingen min. Med utgangspunkt i de nevnte kategoriene vil jeg videre bevege meg over til drøfting av funn jeg gjorde i analysen, med utgangspunkt i problemstillingen, og i lys av de teoretiske innfallsvinklene som ble presentert i kapittel 2.

## Kapittel 5: Drøfting

I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i problemstillingen min og tidligere presentert teori, drøfte mine funn fra denne studien. I analysen av datamaterialet kom jeg som beskrevet frem til tre hovedkategorier. Disse kategoriene ble i kapitlet 4 fordelt på flere underkategorier. Disse presenterer informantenes erfaringer med og opplevelse av skolevegring, og arbeidet med å tilbakeføre de samme elevene til skolen.

Med utgangspunkt i kategoriene som ble presentert i kapittel 4, har jeg i kapittel 5 valgt tre fokusområder. Årsaken til dette er at kategoriene er, som nevnt, nært knyttet til hverandre, og en del av tematikken går igjen i flere kategorier. Når jeg ser kategoriene som en helhet, for deretter å fokusere på enkelte områder av dem, anser jeg kjernen i det innsamlede datamaterialet til å komme best mulig frem. Fokusområdene jeg har valgt er: *tidlig innsats, relasjonenes betydning og tiltakenes muligheter og begrensninger*.

Ikke alt av teori i kapittel 2 er av like stor relevans for drøftingen, men jeg anser den likevel som nødvendig å ha som et bakteppe for å oppnå en helhetlig forståelse av og innsikt i studiens tema.

### 5.1. Tidlig innsats

I samsvar med Ingul (2018) var informantene enige i at når det gjelder skolevegring er det om å gjøre å iverksette tiltak tidlig for å begrense skolefraværet mest mulig. Men hvordan skal pedagoger vite hva de skal se etter i et så komplekst fenomen som skolevegring?

I kategorien *risikofaktorer og opprettholdende faktorer for skolevegring* kom det frem at tre av fire informanter beskrev et av de første tegnene på skolevegring som diffuse plager og vondter. Dette ble beskrevet som å kunne være for eksempel magevondt, hodepine og leddsmerter, men som kunne gå over når elevene ikke måtte møte på skolen. I likhet med Thambirajah og kollegaene (2008) uttrykte også Marte at det var vanlig at elever med skolevegring uteble etter legitimt fravær, som skoleferier og lignende. Det kan virke som om dette er noe av det som gjør at pedagogene er i stand til å skille *skolevegring* fra andre typer skolefravær, som for eksempel skulk. Dette er i tråd med studiens utvalgte teori sin forståelse og definisjon av skolevegring (Havik, 2016; King & Bernstein, 2001; Kearney, 2008c). Havik (2018) skiller skolevegring og skulk fra hverandre i sine beskrivelser av ulike typer skolefravær. Dette gjør hun blant annet ved å beskrive elever som skulker som mindre engstelige og bekymret for å møte på skolen, enn det elever med skolevegring er. Det er dermed interessant at Ida kommer med innspill om at hun ikke er så opptatt av å skille mellom skolevegring og skulk, da hun tvert imot opplever en sammenheng mellom de to formene for skolefravær. Dette underbygges av noe internasjonal forskning, som informerer om at det er flere eksempler på overlapping mellom skulk og skolevegring (Kearney, 2008b). Det kan dermed tenkes at de ulike måtene å se og forstå skolevegring på, bidrar til at noen elever med skolevegring går «under radaren» for ansatte i skolen. Samtidig framstår samtlige informanter bevisste på kompleksiteten omkring skolevegring, og ettersom intervjuguiden ikke eksplisitt etterspurte deres forståelse av skulk er det mulig at også de andre informantene er av samme oppfattelse.

Et annet kjennetegn som går igjen i spesielt Marte og Siljes intervju er beskrivelser av at elever med skolevegring strever sosalt, og har tilløp til sosial angst. Heyne m.fl. (2011) rapporterer at 65% av elever med skolevegring får denne diagnosen. På direkte spørsmål om hvorvidt informantene så noen sammenheng mellom skolevegring og sosial angst var svarene noe sprikende. Det kan tenkes at informantene ikke var komfortable med å uttale seg om denne diagnosen, da de først og fremst er pedagoger, og ikke hadde spesifikke kunnskaper om diagnosen sosial angst. Dessuten kommer det tydelig frem at arbeidet med elever med skolevegring ofte strekker seg over flere år, og det er ikke sikkert at elevene rekker å få denne diagnosen fastsatt før de forlater ungdomsskolen. De fleste informantene valgte heller å beskrive elevene som sjenerte, introverte og stille. Ved et par anledninger ble det likevel nevnt at enkelte elever med skolevegring som de har jobbet med, hadde sosial angst i utgangspunktet eller kanskje utviklet dette etter en periode med skolefravær. Det kommer ikke tydelig frem blant informantene om hva som kommer først av sosiale vansker og høyt skolefravær. Silje refererer til «den onde sirkelen» av en innadventd atferd og høyt skolefravær. Det kan tenkes at dette er med å bidra til det faktum at fravær avler fravær (Ingul, 2018). Dette var et tema som samtlige informanter var innom i løpet av intervjuene, og konkluderte med at var en sterk opprettholdende faktor for skolefravær blant elever med skolevegring. Som et ledd i det å streve sosialt, opplever Silje i tillegg at elever med skolevegring strever med å oppleve tilhørighet til noen på skolen. Det å ikke oppleve tilhørighet kan føre til psykiske helseproblemer (Baumeister & Leary, 1995), mens økt tilhørighet er sagt å bidra til nedsatt depresjon og angst (McNeely, 2013, gjengitt i Havik, 2018). Det å ikke oppleve tilhørighet i skolen kan således forstås som en risikofaktor for å utvikle skolevegring. Dette ser også ut til å være et viktig aspekt for Silje som sier at hun opplevde at de elevene med skolevegring som hun jobbet med, etter hvert kunne oppleve tilhørighet med noen på skolen. Både studiens teoretiske grunnlag (Myhrvold-Hansen, 2007) og flere av informantene, trekker frem helsesøster som sentral i det tidlige arbeidet med elever med skolevegring. Det er dermed påfallende at kun 1,4% av landets skoler, har helsesøster tilgjengelig hele skoleuken (Johansen, 2017). Med andre ord vil ungdomsskoleelever med skolevegring som har mobilisert styrke og mot til å søke hjelp hos helsesykepleier, risikere å bli møtt av stengte dører. Dette vil også kunne påvirke forebyggingen av skolevegring, da det er naturlig å tenke at representanter fra skolehelsetjenesten i større grad en pedagoger, er rustet til å se sammenhengen mellom de somatiske og psykiske vanskene elevene med skolevegring kan beskrive.

Som Marte er inne på så ligger det ikke i lærerrollen å behandle elever som strever psykisk, men man kan oppfatte tegn og velge å henvise videre til en instans som har kompetanse på området. Det kan derimot tenkes at dersom pedagoger hadde fått utvidet innsikt og opplæring i psykisk helse, ville man enklere kunne skille sosial angst fra sjenanse og innadventd atferd. Dette er spesielt viktig når det kommer til elever i risikogruppen for å utvikle skolevegring, da man ved tidlige tegn på skolefravær må iverksette tiltak (Havik, 2018). Samtidig sier Ida at de fleste elever med angst og depresjoner likevel møter på skolen. Derfor vil det være nødvendig å vurdere familiære faktorer, samt faktorer i skolen i tillegg til faktorene hos eleven selv, da skolevegring er resultatet av kombinasjonen av flere faktorer (Thambirajah, et. al., 2008; Ingul, 2018). Elevenes forventning om egen mestring (Jf. Bandura, 1997) er også relevant å trekke inn vedrørende dette spørsmålet. Kan elevens lave forventning til å mestre den sosiale situasjonen bidra til å utløse skolevegringen? Ifølge UDIR (2016) er sosial kompetanse noe som må læres kontinuerlig, og elevenes forventning om mestring på dette området påvirker hva de lærer og ikke. Ida mener at måten disse elevene kan oppnå følelse av

mestring på, er å bli eksponert for det de finner vanskelig. Det blir tydelig i samtaler med informantene at denne eksponeringen er noe som må foregå gradvis. Dette er en utdyping av Thambirajah m.fl. (2008) sitt hovedprinsipp for å håndtere skolevegring. Nemlig at elevene må eksponeres for den fryktede situasjonen gradvis, og på en måte som er håndterbar for elevene. Dette er et viktig tiltak, men det er like viktig å ikke glemme konteksten rundt elevene. Det kan være utfordrende for pedagoger som jobber med elever med skolevegring å vite hva som er «tålelige doser» for de enkelte elevene. I likhet med de fleste tiltakene for å få elever med skolevegring tilbake til skolen, må vi være oppmerksom på at det som fungerer for én elev, ikke nødvendigvis fungerer for en annen elev. Elevene har ulike toleransegrenser, noe som kan tenkes å være nødvendig å avklare før man iverksetter tiltak som innebærer å eksponere de for det de er engstelige for. Det finnes ingen «quick fix» i arbeidet med å gi elever med skolevegring gode mestringsopplevelser i møte med skolen. Informantenes uttalelser gjenspeiler Inguls (2018) poeng, om at det gjelder å «skyndte seg sakte».

Ida beskriver hjemmet som et sted med «*fravær for alt som defineres som farlig*» for elevene med skolevegring, og at det i seg selv er en sterk opprettholdende faktor for skolefraværet. Hun har også forståelse for at foreldre til elever med skolevegring har problemer med å presse de til å gå på skolen, når ungdommen selv opplever det som svært vanskelig. Dette viser også Havik (2018) og Ingul (2018) til i sin forskning. Likevel sitter pedagogene på kunnskapen om at fravær er en opprettholdende faktor i seg selv. De arbeider i andre ord i spennet mellom å være klar over dette, og å skulle opprettholde en god relasjon til og et godt samarbeid med hjemmet. Kanskje er dette noe av det Silje mener når hun uttaler seg om at skolen må være tydelige på sine forventninger av foreldre. Det er likevel vanskelig å forestille seg at det vil være mulig å presentere disse forventningene dersom det ikke ligger en god relasjon som grunnlag for skole-hjem-samarbeidet.

## 5.2. Relasjoner og samarbeids betydning for elever med skolevegring

Som jeg avslutningsvis kom inn på i kapittel 5.1, er skole-hjem-relasjoner betydningsfulle for et fruktbart samarbeid mellom de to partene. Ida mener at det bør ligge et tillitsfullt forhold mellom skolen og hjemmet i bunn, for å kunne forebygge skolevegring. Hun påpeker at foreldrene ofte er kjent med at ungdommene kvier seg for å gå på skolen, lenge før skolen blir klar over det samme. Hvis så er tilfelle, hvorfor presenteres skole-hjem-samarbeid som problematisk blant tilfellene med skolevegring (Ingul, 2018)?

Kanskje er det, som Ida sier, vanskelig å la hjemmets og skolens opplevelse av situasjonen til elevene med skolevegring å være «*sanne samtidig*». Den kan tenkes at skolen ikke gjenkjenner foreldrenes beskrivelse av elevene, og omvendt. Det er likevel relevant for diskusjonen at det er skolen som er den profesjonelle parten i skole-hjem-relasjonen. Thambirajah (2008) viser til at foreldre kan være bekymret og urolige når de blir innkalt til møter på skolen vedrørende sitt eget barn. Det understrekes i informantenes uttalelser at man må møte foreldre med forståelse og forsøke å innta deres perspektiv. På en annen side må skolen også være tydelige ovenfor foreldrene at det kan være nødvendig å utøve et mildt press ovenfor barnet sitt, og ikke tillate at barnet blir hjemme (Havik, 2018). Dette kan tenkes å oppleves som dramatisk for foreldre som har barn som gir uttrykk for sterke somatiske plager enn, eller for eksempel kaster opp før de skal på skolen. Kearney (2008c) mener at elever med skolevegring

oftere enn andre elever overdriver somatiske plager, i håp om å få bli hjemme. Dette kan være tilfelle i enkelte situasjoner, men det emosjonelle ubehaget og angsten for å dra å skolen er like reell. Dette gjør det, som Ida sier, nødvendigvis ikke så lett for foreldre å presse barnet til å gå på skolen, og si: «*Men bare tørk av deg det som er på kinnene og så går du bare*». Dette vil kunne oppleves ekstra vondt for foreldrene til de elevene med skolevegring som mister alle symptomer når de får fri (Havik, 2016). Dette er også en problematikk som Marte er kjent med, og som hun uttrykker i sitt intervju. I så tilfelle må kommunikasjonen og tilliten mellom skole og hjem være av den grad at foreldrene er sikre på at skolen ivaretar barnet sitt på en måte som de selv er komfortable med (Havik, 2018). Selv om flere av informantene hadde erfaring med et problematisk samarbeid med hjemmene i tilfeller av elever med skolevegring, ble ikke dette begrunnet med risikofaktorer i hjemmet. Studiens teori peker på flere potensielle risikofaktorer for skolevegring i hjemmet (Thambirajah, et.al., 2008). Dette kom derimot ikke til uttrykk i noen av intervjuene. Informantene var tydelige på hvilke faktorer i elevene selv og i skolen som kunne utløse skolevegringen, men ikke i hjemmet. Dette kan tolkes som å tyde på at i de fleste tilfeller ligger majoriteten av risikofaktorene i nettopp elevene selv og i skolesituasjonen.

Likevel må både foreldrene og skolen ta ansvar for sine arbeidsoppgaver i arbeidet med å få elevene med skolevegring på skolen (Ingul, 2018). Denne kombinasjonen av å være forståelsesfulle, men likevel forventningsfulle kommer også frem i informantenes beskrivelse av ær konkret i din formulerings måte:) skole-hjem-samarbeidet. I denne kommunikasjonen framstår det som viktig at skolen på sin side utelater velmenende råd som kan oppleves som nedverdiggende hos foreldrene. Denne samhandlingen mellom elevenes mikro- og mesosystem er viktig for elevene med skolevegring sin utvikling og trivsel (Jf. Bronfenbrenner, 1979). Ved å etterstrebe at foreldrene ikke skal oppleve mer skyldfølelse og skam enn hva de allerede gjør (Jf. Havik, 2018), er det viktig å støtte hverandre i samarbeidet. Som studiens teori og intervjuene viser, er det lite sannsynlig at det kun er familiære faktorer som utløser og opprettholder skolevegringen. Man må derfor, som Ida sier, være åpen for å la flere fortellinger være «*sanne samtidig*».

Relasjoner mellom lærere og elever viser seg også å være en viktig nærværsfaktor for elever med skolevegring (Havik, 2018). Lærere er en viktig aktør i elevenes mikrosystem (Jf. Bronfenbrenner, 1979), og nødvendig emosjonell støtte fra læreren har vist seg å endre elevers oppfatning av skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2014). Som en del av en god relasjon vektlegger Drugli (2012) nærhet, støtte, omsorg, åpenhet, involvering og respekt mellom partene. I tillegg trekkes tillit til hverandre frem som et kjennetegn på en god lærer-elev-relasjon (Drugli, 2012). Det er verdt å poengtere at tillit ikke er noe man kan kreve, men noe man gjør seg fortjent til. Dette kommer frem i sitatene til Trygve og Ida, som viser hvordan gjensidig tillit, starter med hvordan den voksne møter ungdommen. Trygve og Ida beskriver tillit som relevant i relasjonen og samarbeidet mellom lærer og elev. De mener at man må ha tillit til elevenes beskrivelser av egen situasjon og tro på at de ønsker å få til skolen. Siljes beskrivelse av en elev som uttrykker «*hvis du er der, så klarer jeg å være der*» illustrerer viktigheten av å ha en nærværende voksen på skolen, for elever som strever med skolevegring.

Det hersker med andre ord liten tvil om at elever med skolevegring er avhengige av det Trygve beskriver som en «*relasjonsperson*» og det Silje beskriver som en «*trygghetsperson*», på skolen. Likevel er det ikke nødvendigvis slik at alle rundt elever med skolevegring, er nødt til å innta samme rolle. Det er sannsynlig at flere elever enn

den Marte beskriver, har med seg dårlige erfaringer med voksenpersoner i skolen før de ankommer ungdomsskolen. I Idas intervju kommer det frem at i enkelte tilfeller holder det at noen rundt de elevene som strever med skolevegring, også inntar en rolle som mer faglig støtte, fremfor emosjonell. Dette er lite vektlagt i det teoretiske grunnlaget for studien, men man kan likevel forstå at dette kan være nødvendig i enkelte tilfeller av skolevegring. Kanskje må man øve seg på å ikke synes så synd på de elevene det gjelder, da dette er en holdning det kan tenkes at ikke alle ungdommer er like komfortabel med. Dette understrekes i det Trygve sier om at: «Vi vet at du har jævlig vondt i hodet, vi skal legge til rette for at du får med deg skolen likevel». I dette ligger det at man kan være en relasjonsperson for eleven, ha tillit til eleven, tro på at de somatiske plagene er reelle, men likevel tilrettelegge for at det skal være mulig å være på skolen. Ida påpeker at i gode relasjoner mellom lærere og elever må det også ligge en forventning om at elevene skal kunne mestre det de synes er vanskelig. I så tilfelle må skolen utøve det samme milde «presset» ovenfor elever med skolevegring, som de kanskje forventer at foreldrene skal gjøre.

I likhet med Havik (2018) trekker også et par av informantene frem jevnaldrende og medelever som en ressurs i arbeidet med å få elever med skolevegring tilbake til skolen igjen. Både Ida og Silje har erfaring med å inkludere medelever for å kunne få elevene med skolevegring inn i klasserommet igjen. Ida deler sin erfaring med å inkludere medelever i hjemmeskolen, mens Silje har gradvis latt andre elever slippe inn på grupperommet som i utgangspunktet var ment for eleven med skolevegring. I begge tilfellene endte det opp med å være suksesshistorier, som resulterte i at elevene fant tilbake til sin plass i klasserommet. Dette sammenfaller med Ingul (2018), som mener at det å opprettholde sosial kontakt med medelever gjør det enklere å komme tilbake til skolen igjen. Disse tiltakene fordrer dog at elevene med skolevegring har medelever som de selv liker og har tillit til. For noen elever kan dette være tilfelle, men hos andre elever med skolevegring som har sosial angst kan dette være noe mer problematisk. Det kan derfor være, som Trygve poengterer, relevant å stille elevene spørsmål som avdekker deres sosiale trivsel og ikke gå ut ifra egne opplevelser av elevenes tilsynelatende trivsel. Ida uttrykker flere ganger at det er lærerne som gjør fraværet til elever med skolevegring mer mystisk ovenfor medelevene, enn faktisk nødvendig. Dersom man ønsker å engasjere medelever kan det beste ofte være å involvere elevene med skolevegring i planleggingen om hvorvidt medelever skal informeres, og hvordan dette skal gjøres. Når det gjøres på riktig måte kan det, som i Idas tilfelle, ende opp med at medelever gjennomfører selvstendige handlinger for å vise elevene med skolevegring omsorg og støtte. Det er likevel nærliggende å tenke at de elevene med skolevegring som er innadvendte av natur, selv har valgt å trekke seg unna både relasjoner med jevnaldrende, og de allerede opparbeidede vennsrelasjonene (Jf. Sæteren, 2019). Hvis elevene med skolevegring i tillegg har en forhistorie med mobbing, er det ikke vanskelig å forestille seg at å involvere jevnaldrende kan bli desto mer problematisk. Dette utdypes i Martes sitat om at sosiale aktivitetsdager ble vanskelig å møte opp på for en elev med skolevegring, etter en lengre periode med fravær. Samtidig vil dette kunne være noe av det studiens teori og Ida mener med å konfrontere det man anser som farlig, for muligheten for å oppnå mestring.

### 5.3. Tiltakenes muligheter og begrensninger

Denne oppgaven har som kjent pedagogers erfaringer og opplevelser med tilbakeføringen av elever med skolevegring til skolen i fokus. Dette innebærer å kaste lys

over tiltak, forebyggende som intervensjoner, som kan bidra til at elever med skolevegring opplever økt trivsel og mestring i skolen. Som det tydelig blir understreket av informantene og av Ingul (2018), er det viktig å iverksette tiltak tidlig. Selv om dette unektelig er et veldokumentert poeng fra Inguls (2018) side, kan det likevel fremstå som problematisk. Elever som har skolevegring møter skolen, og tanken på skolen, med et stort emosjonelt ubehag (King & Bernstein, 2001). Det kan således tenkes at tilbakeføringsprosessen for elever med skolevegring, vil kunne oppleves som svært dramatisk for disse elevene. I så tilfelle er det nødvendig å ha som utgangspunkt at man må være tålmodig i arbeidet med tilbakeføringen av elever med skolevegring til skolen. Dette kommer tydelig frem i intervjuene med informantene, men ikke i like stor grad i det teoretiske grunnlaget for studien.

Diskusjonen om hvorvidt man skal skille mellom skolevegring og skulk kommer også frem i den valgte forskningslitteraturen (Thambirajah, et. al., 2008; Kearney, 2008b) og i intervjuet med Ida. Uavhengig om man ser disse to formene for skolevegring separat eller som et kontinuum, blir det likevel poengtert at det er relevant å evaluere situasjonen omkring skolefraværet (Thambirajah, et. al., 2008). Dette poengteres også av Trygve som er opptatt av å høre hva ungdommene selv tenker rundt egen trivsel på skolen og om skolefraværet. I utviklingen og gjennomføringen av en tilbakeføringsplan anses det derfor som nødvendig å være bevisst variasjonen av de utløsende faktorene for skolevegring hos elevene (Kearney, 2008c). Hvorvidt Silje hadde en konkret tilbakeføringsplan i sitt arbeid med elever med skolevegring kommer ikke frem i intervjuet, men det var tydelig at elevens forutsetninger for å møte opp på skolen lå til grunn for denne prosessen. I Siljes tilfelle var det nødvendig å ta små steg og involvere både seg selv, foreldre og medelever i arbeidet som resulterte i fullt skoleoppmøte for eleven. Siljes opplevelse samsvarer med Kearney (2008c), som argumenterer for at elevene kan ha behov for å venne seg til å være i skolebygningen før de på nytt introduseres for klasserommet.

Trygve mener at selv om elevene med skolevegring har somatiske plager som kvalifiserer til legeerklæring, skal ikke skolen «*sette seg ned og slappe av*» av den grunn. For å unngå at skolen på den måten bidrar som en opprettholdende faktor for skolefraværet, bør elevene ha et undervisningsopplegg som de ifølge Kearney (2008c) kan gjennomføre hjemmefra, den tiden de ikke er på skolen. På denne måten kan det i tillegg oppleves som enklere, og mer naturlig for lærerne å ha direkte kontakt med elever med skolevegring som er hjemme. Dette kan bidra til at økt kommunikasjon mellom skole og elev, og ikke bare skole og hjem, som Ida mener ofte er tilfelle. Når det er sagt kan enkelte elever som strever med skolevegring oppleve det som overveldende å måtte utføre mye skolearbeid hjemmefra i denne perioden. Som tidligere nevnt, strever flere av elevene med skolevegring med flere somatiske- og psykiske plager. Elever med skolevegring som er hjemme fra skolen over lengre perioder har tenkelig også mindre kontakt med jevnaldrende, noe som har vist seg å medføre ensomhet. Ensomhet er igjen relatert til lav selvfølelse og depressive tendenser (Parkhurst & Asher, 1992; Johansen, 1998, 2007; Valås & Sletta, 1996). Å skulle implementere skolearbeid i hverdagen til elever som er hjemme fra skolen på bakgrunn av stort emosjonelt ubehag og somatiske plager, må i så tilfelle kunne sees i sammenheng med deres forutsetning for læringsutbytte.

Hvorvidt man skal involvere medelever i prosessen med tilbakeføringen blir noe problematisert i kapittel 5.2. I arbeidet med elever med sosial angst kan det tenkes at



det også har en effekt å skåne de fra medelever i perioder av dagen. Marte forteller i sitt intervju at for elever hun har jobbet med som strever sosialt, tilbød hun pauser uten medelever tilstede. Også Trygve sier at han har god erfaring med systematiserte pauser som en tilrettelegging for elever med skolevegring. I tillegg trekkes dagsplaner og tydelig struktur på skoledagen og arbeidsoppgaver frem i intervjuene, som nødvendig for noen av de elevene som strever med skolevegring. Oppsummert har det vist seg at det er flere tiltak skolene kan iverksette selv, for å hjelpe elever med skolevegring tilbake til skolen igjen. Ved å tidlig avdekke hvilke faktorer i skolen som bidrar til å utløse eller opprettholde skolefraværet kan skolen, avhengig av årsaker, tilrettelegge ved å tilpasse elevenes dagsrytme på skolen, systematiserte pauser, strukturerte arbeids- og dagsplaner eller egen undervisning på gruppe rom om nødvendig. Det at skolen selv iverksetter tiltak uten å involvere andre instanser innledningsvis, er noe Thambirajah m.fl. (2008) argumenterer for at kan være nødvendig. Ved å iverksette umiddelbare tiltak internt på skolen, involveres noen som elevene og familiene er kjente med fra før. I tillegg kan man unngå unødig stigmatisering og sykeliggjøring av elevene, som kan tenkes å forekomme i møte med ulike instanser (Thambirajah et. al, 2008). Samtidig medgir Thambirajah m.fl. (2008) at det å koble på andre instanser er nødvendig dersom elevenes vansker er av en slik art at det ligger utenfor skolens handlingsområde. Dette kommer også til uttrykk i Martes sitat om at «*vi er jo ikke den som kan behandle (...) Og det er jo ikke vår rolle.*»

Man kan ut ifra beskrivelsene til det som kommer frem i tidligere forskning (Havik, 2016; Kearney, 2008c; Thambirajah, et. al., 2008; Kearney, 2008b) og informantene vanskelig forstå skolevegring som et homogent problem, da det foreligger stor kompleksitet blant de ulike årsakene og risikofaktorene for å utvikle skolevegring. Mange av de problemene elever som vegrer seg imot å dra på skolen opplever, vil dermed tenkes å kunne være vanskelig å håndtere internt på skolen. Dette kommer også til uttrykk i Trondheim kommunes handlingsplan mot skolefravær, punkt 7 som jeg refererte til i kapittel 2.5.4 (Handlingsplan ved skolefravær, s. 2, 2020). Silje har dessuten en annen erfaring med å koble på andre instanser, enn det som kommer frem i Thambirajah m. fl. (2008). Nemlig at enkelte foreldre finner det betryggende at flere instanser enn skolen jobber med å få elevene på skolen. I mange tilfeller av skolevegring vil det være nødvendig å koble på andre instanser, noe både Silje og Marte uttrykker at de har god erfaring med. Av relevante instanser som bidrar i prosessen er PPT, BFT og BUP nevnt, både i teoridelen og av Marte og Silje. Trygve og Ida på sin side, jobber ved to mindre instanser som også blir kontaktet av skolene for å hjelpe elever med skolevegring. Når disse instansene kobles inn kan det dog ha gått noe tid siden fraværet startet. Som kjent kan lengre tid borte fra skolen gjøre det mer komplisert å få elevene tilbake (Myhrvold-Hansen, 2007). Ingul (2018) mener at dersom disse hjelperne klarer å samhandle på en god måte, er det mulig å få en bukt med skolevegringen. *Samhandling* er også det begrepet Trygve benytter seg av i sitt intervju, da han ønsker å etterstrebe nettopp dette fremfor ansvars plassering. Dersom de ulike instansene samhandler på en hensiktsmessig måte, kan det tenkes at det også gjør det parallelle samarbeidet internt på skolene og med andre instanser enklere.

Ingul, Havik og Heyne (2019) anbefaler skoler å etablere en arbeidsgruppe hvis oppgave er å forebygge skolevegring og iverksette nødvendige tiltak ved skolevegring. En slik konstituert arbeidsgruppe ser ikke ut til å eksistere ved de skolene informantene i denne studien er tilknyttet. Derimot har Ida og Trygve egne erfaringer med å etablere lignende arbeidsgrupper når de får henvisninger fra skoler som har elever med skolevegring. I

Siljes beskrivelser av noen av de elevene med skolevegring hun har jobbet med, kommer det frem at de hadde behov for at hun fulgte de tett og over lengre tid. Det er tydelig at måten Silje fulgte opp elevene på er både tid- og ressurskrevende. Silje lyktes med å få én av de nevnte elevene tilbake til skolen, etter flere års innsats. Samtidig forteller hun at den andre eleven «glapp» for henne, da hun ikke hadde mulighet til å følge opp flere elever på samme måte over lengre tid. For disse elevene kan det tenkes at det var nettopp Silje som var den viktigste trygghetspersonen i skolen for begge disse to elevene. Dersom en slik arbeidsgruppe Ingul, Havik og Heyne (2019) beskriver ble nedsatt av kommunen for å kunne forebygge i tillegg til å intervensere, ville man kanskje kunne forebygget noe skolevegring. På en annen side vil noe av det forebyggende arbeidet mot skolevegring kunne bli gjennomført av skolens ansatte uansett. Ved å tydeliggjøre for foresatte at skolefravær, også legitimt fravær, er en risikofaktor i seg selv, kan det tenkes at dette vil kunne virke forebyggende. I tillegg vil dette kunne senke terskelen for kommunikasjon mellom skole og hjem i tilfeller hvor foreldre er usikre på om skolefraværet hos egne barn faktisk skyldes somatisk sykdom, eller ikke.

Foruten det forebyggende arbeidet minner mye av organiseringen av den anbefalte arbeidsgruppen som Ingul, Havik og Heyne (2019) skisserer om arbeidslaget og superteamet som Ida og Trygve beskriver, og om fagteamet som Silje beskriver. På bakgrunn av at skolevegring er et sammensatt problem, ser nøkkelen i mange tilfeller av skolevegring ut til å være samarbeid. I prosessen med å iverksette ulike tiltak parallelt kan det hende at det er kombinasjonen av tiltakene som gir framgang. Ved framgang poengterer Ida viktigheten av å ikke bli «feige». Hun uttaler at man lett kan lene seg tilbake så snart man kommer ett steg nærmere fullt skoleoppmøte, men at da er det enda større grunn til å tenke at man kan fortsette med nye tiltak. Med dette gjenspeiler det hun sier om å ha forventninger til at elevene ønsker, og kan mestre skolen. Dette ser ut til å være relevant både når skolen jobber internt med disse elevene, men også når flere instanser er involvert.

Som Havik (2018) poengterer er også samarbeidet mellom skolen og hjemmet et sentralt forebyggende og intervenserende tiltak. Dersom skolevegringen allerede er et faktum, må dette samarbeidet starte tidlig i prosessen (Havik, 2013). Som det kommer frem i kapittel 5.2 vil en god relasjon og kommunikasjon mellom skole og hjem definitivt være utgangspunktet for dette samarbeidet. Foreldre kan være ifølge Kearney (2008c) frustrerte over byråkratiet i skolesystemet, og kan synes det er vanskelig å vite hvem de skal forholde seg til. I norsk skole er det primært kontaktlæreren som har den hverdagslige kontakten mellom skole og hjem. Når flere instanser kobles inn kan det likevel tenkes at denne kommunikasjonen kan gå på bekostning av at «*man sitter på hver sin tomt*», som Marte sier.

Man vet også at «det trygge hjemmet» kan være en opprettholdende faktor i seg selv. Dette kommer frem både i teoridelen og min empiri. Likevel opplever flere av informantene at hjemmeundervisning som siste utvei, kan være nødvendig. Dette kan ha vært et uttrykt ønske fra både elever, foreldre og skole, men anbefales ikke som noen varig løsning (Ingul, 2018; Havik, 2018). De informantene det gjelder opplyser om at hjemmeundervisningen var det siste av tiltakene som ble iverksatt, men at de oppnådde ønskete resultater av dette. Selv om hjemmeundervisning ikke er en ønskelig situasjon, kan det rettferdiggjøres med utgangspunkt i Opplæringsloven § 1-3 (1998) som sier at alle elever har rett på en opplæring i henhold til deres evner og forutsetninger.

#### 5.4. Videre forskning

Arbeidet med denne studien har lært meg mye. Inkludert at det er behov for videre forskning på fenomenet skolevegring. Som tidligere nevnt i kapittel 3 baserer kvalitativ forskningsmetode seg på et relativt lite utvalg, noe som ikke gjør det mulig å generalisere funnene. Det kunne derfor vært interessant å forske videre på temaet skolevegring og kombinert kvantitativ og kvalitativ metode. Spesielt interessant finner jeg hvordan tidligere forskning og informanter beskriver psykiske- og fysiske symptomer og vansker separat. Jeg tror det hadde vært spennende å se på hvordan psykisk og fysisk helse henger sammen og påvirker hverandre hos elever med skolevegring. Å gjennomføre en kombinert kvantitativ og kvalitativ studie for å innhente bredere innsikt om dette hadde krevd en større tidsramme, men kunne ha styrket forskningen med tanke på muligheten for generalisering.

I tillegg er det registrert at min empiri og tidligere forskning i liten grad ser sammenheng mellom skolevegring og skulk, men heller ser disse to fenomenene avhengig av hverandre. I et utvidet forskningsprosjekt kunne det også vært interessant å se hvordan disse formene for skolefravær påvirker hverandre, og om forskjellene er så markante som teorien gir uttrykk for.

## Kapittel 6: Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Jeg har i denne studien belyst fenomenet skolevegning, og rettet ekstra oppmerksomhet mot arbeidet med å få elever med skolevegning tilbake til skolen. Studiens problemstilling har vært:

***Hvilke erfaringer og opplevelser har pedagoger med elever med skolevegning, og med arbeidet med å få disse elevene tilbake til skolen?***

For å kunne belyse denne problemstillingen har jeg benyttet meg av kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming, og semistrukturerte intervju som innsamlingsmetode av data. Med utgangspunkt i den innsamlede empirien, kom jeg i analysefasen frem til fire kategorier som jeg anså å favne temaet skolevegning og tiltak for å få elevene som strever med skolevegning tilbake til skolen igjen. De fire kategoriene var som kjent *risikofaktorer og opprettholdende faktorer, tiltak, relasjoner og samarbeid*. Jeg valgte å presentere funnene fra intervjuene fordelt på disse fire kategoriene. I arbeidet med å drøfte innhentet empiri og teori i lys av problemstillingen, ble disse kategoriene fordelt utover tre hoveddeler. Dette ble gjort for å la essensen fra de fire kategoriene komme til uttrykk i drøftingen, og for å bidra til at leseren oppnådde bedre forståelse for tematikken. De tre hoveddelene ble lagt til å være *tidlig innsats, relasjonenes betydning og tiltakenes muligheter og begrensninger*.

Studien viser at informantene har stor oppmerksomhet rettet mot elever med skolevegning, samt problematikkens kompleksitet. Det informantene beskrev som tidlige tegn på skolevegning gjenspeiler teoriens kjennetegn på skolevegning. Dette anses som relevant, da det er nødvendig å identifisere hvorfor enkelte elever ikke klarer å være på skolen, og for så å kunne iverksette nødvendige tiltak. Elevers personlighetstrekk som introverte, stille og engstelige blir trukket frem både som en potensiell risikofaktor, og som et kjennetegn på elever med skolevegning.

Videre kommer det frem at i arbeidet med elever med skolevegning er gode relasjoner og opplevelsen av tilhørighet av avgjørende betydning. Jeg har i mitt arbeid forsøkt å belyse flere typer relasjoner som bør være tilstede for at elever med skolevegning skal oppleve tilhørighet til noen på skolen. Dette vil i stor grad avhenge av elevenes utgangspunkt, og gjør det nødvendig å samtale *med* elevene, og ikke bare *om*. I tillegg til elevenes relasjoner til voksne og medelever på skolen har jeg også forsøkt å trekke frem viktigheten av gode relasjoner mellom skolen og hjemmet. Det er kommet frem at foreldre til elever med skolevegning ofte opplever et problematisk forhold til skolen. En trygg relasjon mellom skolen og hjemmet ser ut til å være avgjørende for å kunne oppnå et fruktbart samarbeid mellom de to partene.

Studien viser også at samarbeid er et nøkkelord i arbeidet med å få elever med skolevegning tilbake til skolen igjen. Man kan vanskelig forstå skolevegning som et homogent problem, da det foreligger stor kompleksitet blant de ulike årsakene og risikofaktorene for å utvikle skolevegning. Mange av problemene en elev som vegrer seg fra å dra på skolen opplever, vil dermed tenkes å kunne være vanskelig å håndtere internt på skolen. Studiens teori og informanter vektlegger betydningen av å iverksette samarbeid med eksterne instanser dersom det anses som nødvendig. Uavhengig av

hvorvidt det er skole eller eksterne instanser som iverksetter de første tiltakene, anses det som avgjørende å iverksette tiltakene tidlig.

Oppsummert viser studien at gjennomtenkte tiltak, utført av de korrekte instansene, er virkningsfullt i arbeidet med å få elever med skolevegring tilbake til skolen igjen. Det er likevel ikke mulig å trekke noen konklusjoner om hvilke tiltak som vil hjelpe elever med skolevegring generelt. Hvilke instanser, om noen, som skal kobles på vil avhenge av elevene. Elevenes personlighetstrekk vil være vanskelig for skolen å kunne gjøre noe med, det er heller ikke skolens mandat. Nøkkelen til å overvinne skolevegring ser likevel ut til å være gode relasjoner, både mellom elevene og skolene, men også mellom skolene og foreldrene. Ved å oppnå tillit til og kommunikasjon med elevene og deres foreldre, vil det lette arbeidet med å iverksette de tiltakene som er hjelpsomme for den aktuelle eleven. Formålet med studien var å skaffe mer innsikt i problematikken omkring skolevegring som forhåpentligvis kan bidra til at jeg i mitt videre arbeid som lærer, og de som leser denne masteroppgaven, kan få større innsikt i å forebygge høyt skolefravær blant elever som strever med skolevegring i ungdomsskolen.

*Og det går bra, for Pim kommer tidlig til skolen, tidligere enn de andre, grevlingtidlig, for Pim kommer når det er stille. Stille, stille foran døra, stille i gangen også, Pim kommer før alle lydene, før alle munnene begynner å snakke, før alle beina og armene, før løping og roping.*

*Det er lettere å puste, lettere å være der. Og magen slapper av. (Dahle, 2019, s. 42)*

## Litteraturliste

- Burmeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 76, s. 497-529.
- Bandura, A. (1997). *The exercise of control*. USA: W.H. Freeman and company.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Dahle, G. (2019). *Grevlingdager*. Cappelen Damm.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Groven, B. (2007). *Det doble blikk – spesialpedagogen i endring*. Dr. polit avhandling. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.
- Gudmundsdottir, S. (2011). *Den kvalitative forskningsprosessen*. s. 15-33. I R., Karlsdottir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Havik, Bru & Ertesvåg (2014). *Parental perspectives of the role of school factors in school refusal* i *Emotional and Behavioural Difficulties*, s. 131-153.
- Havik, T. (2013). «Mamma, jeg har så fryktelig vondt i magen». Hentet 04.03.20 fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/psykisk-helse/skolevegring/mamma-jeg-har-sa-fryktelig-vondt-i-magen-article115925-21065.html>
- Havik (2016). *Skolevegring*, I Øverland (red) *Psykisk helse i skolen* s. 93-105. Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R. & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence. Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, 25, s. 870-878.
- Holterman, S. & Skjong, H. (2018) *Hjemmebarna. Utdanning* (8). s. 10-23.
- Ingul, J. M., Havik, T., Heyne, D. (2019) *Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors*. Hentet 13.05.20 fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1077722918300427#bbb0370>
- Ingul, J. M. (2018). *Hva er skolevegring?* Hentet 04.03.20 fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/informasjonsvideoer/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring>.
- Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2013.) *Anxiety as a risk factor for school absenteeism. What differentiates anxious school attenders for non-antenders?* *Annals of General Psychiatry*, 12 (25), s. 1-9.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

Johansen, K. B. (2017). *Helseplager utgjør et betydelig helseproblem for mobbeofre*. Adresseavisen, 16 oktober.

Johansen, K. B. (2007). Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning. Avstanden fra å fungere med sine problemer til å ha problemer med å fungere, kan være liten. En kvantitativ studie av hvordan elever som mobber andre, elever med reaktiv aggresjon, elever med proaktiv aggresjon og elever med innadvendt atferd opplever det sosiale aspektet ved skolen. NTNU:107.

Johansen, K. B. (1998). *Atferdsproblemer. De "synlige" versus de "usynlige"*. En kvantitativ studie av hvordan elever i 9. klasse med innadvendte og aggressive atferdstrekk opplever sin skolesituasjon faglig og sosialt. Trondheim: NTNU, Pedagogisk institutt.

Kearney, C. A. (2008a). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Education Psychology Review*, 20 (3), s. 257-282.

Kearney, C. A. (2008b). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), s. 451-471.

Kearney, C. A. (2008c). *Helping School Refusing Children and Their Parents – A guide for School-Based Professionals*. New York: Oxford University Press.

King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents. A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of child and adolescents psychiatry*, 40 (2), s. 197-205.

Kleven, T. A. (2011). *Hvordan er begrepene operasjonalisert*. I Kleven (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. s. 85-101. Oslo: Unipub forlag

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvello, Ø. I Karlsdottir (2013). *Bioøkologisk teori. Personer og systemer i gjensidig påvirkning*. I Karlsdottir (red.) *Læring, utvikling, læringsmiljø en innføring i pedagogisk psykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Malt, F. M., Retterstøl, N. & Dahl, A. A. (2009). *Lærebok i psykiatri*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Parkhurst, J. T. & Asher, S. R. (1992). Peer Rejection in Middle School: Subgroup Differences in Behavior, Loneliness, and Interpersonal Concerns, *Developmental Psychology*, 28, (2), s. 231-241.

Reilstad, K. (2014). Mye unødvendig fravær fra skolen. Hentet 09.05.20 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/mye-unodvendig-fravaer-fra-skolen/556249>

Skaalvik, E. M. & Sskaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole?, *Spesialpedagogikk*, (2), 6, s. 4-17.

Sæteren, A. L. (2019) *Læreren i møte med elever med stille atferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal: A handbook for professionals in education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Valås, H. & Sletta, O. (1996). *Social behavior, peer relations, loneliness, and self-perceptions in middle school children: A mediational model*. Paper presented at the XIVth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development, Quebec City, August 12-16 1996.

UDIR (2016). Lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjoner. Hentet 09.05.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>



## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet "Tilrettelegging for elever med skolevegring"?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i arbeidet tilknyttet elever i ungdomsskolen som strever med skolevegring. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er i gang med mitt avsluttende mastergradsprosjekt i spesialpedagogikk ved NTNU. Temaet for oppgaven min er skolevegring blant ungdomsskoleelever, hvor formålet er å få et utvidet innblikk i hvordan pedagoger og spesialpedagoger erfarer denne problematikken. Det er Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

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

For å kunne besvare min problemstilling, ønsker jeg å intervju informanter som oppfyller følgende kriterier: 1) jobber som spesialpedagog i ungdomsskole, BUP eller i PPT og 2) har erfaring med tverrfaglig samarbeid rundt elever med skolevegring. Deltakelse i prosjektet innebærer et personlig intervju på omtrent en time med lydopptak.

Prosjektdeltakelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke deg uten å måtte begrunne dette, alle opplysninger om deg vil da slettes umiddelbart. Ved deltakelse blir alle opplysninger du gir behandlet konfidensielt, slik at du ikke skal bli gjenkjent i den ferdigstilte oppgaven. Lydopptak og transkriberte data vil lagres på passordbeskyttet data, samt slettes ved prosjektslutt, senest august 2020. Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet, og det er kun meg selv og min veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra IPL ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dersom noe er uklart eller du har spørsmål, kan du kontakte meg, Amanda Kvaal: 92 24 53 02 / [kvaal.amanda@gmail.com](mailto:kvaal.amanda@gmail.com), min veileder, Kristel Bye Johansen:

[kristel.b.johansen@ntnu.no](mailto:kristel.b.johansen@ntnu.no)

/ 99 69 05 94, eller NTNUs personvernombud Thomas Helgesen: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no).

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. August 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Temaliste/intervjuguide

#### Før intervjuet starter:

- Presentasjon av meg selv
- Presentasjon av forskningsprosjektets hensikt og fokuset på pedagogens rolle i møte med elever med skolevegning
- Minne deltakeren på anonymitet og taushetsplikt, samt at datamaterialet vil bli godt ivaretatt og destruert etter bruk.
- Minne deltakeren på at vedkommende når som helst kan trekke seg fra prosjektet

#### Bakgrunnsinformasjon om informantene

- Hvilken utdanning har du?
- Hva slags arbeidserfaring har du?
- Hvor lenge har du jobbet som pedagog, og med elever med skolevegning?

**1. Hvilken erfaring har du med elever som vegrer seg imot å komme på skolen?**

**2. Har du noen tanker om hva som kan være de første tegnene på skolevegning?**

Kan du beskrive disse elevenes trivsel på skolen?

Hvordan opplever du disse elevenes forhold til lærere på skolen?

Kan du si litt om hvordan du opplever elever med skolevegning sine relasjoner til medelevene?

Hvordan opplever du disse elevenes skolefaglige prestasjoner?

**3. Hvordan vil du beskrive pedagogens rolle i møte med elever som vegrer seg for å komme på skolen?**

Hvordan opplever du samarbeidet mellom spesialpedagog og kontaktlærer/skole?

Har du noen tanker om samarbeidet mellom pedagog og elev som vegrer seg fra å komme på skolen?

Hvilke pedagogiske tiltak anser du som suksessfulle for å hjelpe elever med skolevegning tilbake til skolen?

**4. Hvordan opplever du sammenhengen mellom elevers forventning om mestring og skolevegning?**

Mestring av skolefaglige prestasjoner

Mestring av sosial tilhørighet

**5. Har du opplevd at elever med skolevegning har sosial angst? Kan du si litt om dette?**

- 6. Hvordan opplever du arbeidet med å få en elev som vegrer seg fra å møte på skolen, til å likevel møte opp?**  
Hva anser du som viktige framgangsmåter i dette arbeidet?  
Har du noen tanker om på hvilken måte elevens beste blir ivaretatt i dette arbeidet?  
Hvor sentrale er foreldre/foresatte i dette samarbeidet?
- 7. Hvordan vil du vurdere Trondheim kommunes handlingsplan for skolefravær, og hvordan forholder du deg til denne?**  
På hvilken måte benytter du deg av denne i møte med elever med skolevegring?
- 8. Hvordan vil du beskrive samarbeidet mellom spesialpedagog og andre instanser i å få elever med skolevegring tilbake på skolen?**  
Har du noen ganger opplevd noen utfordringer i ditt samarbeid med andre instanser?  
Kan du si litt om samarbeidet med PPT?  
- BFT?  
- BUP?  
- Skoleteamet/Dagskolen?
- 9. Er det noen du ønsker å tilføye, som du mener har betydning for dette temaet?**
- 10. Ønsker du å lese gjennom det transkriberte intervjuet, når det er gjort?**

