

Ida Antonsen

# Tilretteleggingstiltak for å redusere fravær hos elever med skolevegring

En kvalitativ intervjustudie

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Sigrid Slettebakk Berge

Mai 2022



Ida Antonsen

# **Tilretteleggingstiltak for å redusere fravær hos elever med skolevegring**

En kvalitativ intervjustudie

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Sigrid Slettebakk Berge  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å se på fenomenet skolevegring og hvilke tilretteleggingstiltak som er virkningsfulle for å redusere fraværet hos elever med skolevegring. Jeg har intervjuet spesialpedagogiske rådgivere på ungdomsskoler som har delt sine erfaringer om skolens arbeid med å tilrettelegge for elever med skolevegring. Spesialpedagogiske rådgivere har det overordnede spesialpedagogiske ansvaret på skolen og har derfor oversikt over tidligere arbeid som er gjort med å tilrettelegge.

Problemstillingen som belyses i oppgaven er: *Hvilke tilretteleggingstiltak opplever spesialpedagoger som virkningsfulle for å redusere fraværet hos elever med skolevegring?*

Masteroppgaven er en kvalitativ studie og metoden for å innhente datamaterialet er semistrukturert intervju. Mitt utvalg av informanter består av fem spesialpedagogiske rådgivere på fem ulike ungdomsskoler. Alle ungdomsskolene befinner seg i Trøndelag. Gjennom intervjuene fikk jeg et godt innblikk i informantenes erfaringer, tanker og refleksjoner rundt fenomenet skolevegring og virkningsfulle tiltak for å redusere fravær hos elever med skolevegring. Datamaterialet ble analysert gjennom en tematisk analyse og gjennom analysen dannet jeg tre kategorier: Lærerenes betydning, organisering av skoledagen og tverrfaglig samarbeid.

Studien viser at mine informanter hadde god kunnskap om fenomenet skolevegring og hvilke tiltak som kan være virkningsfulle å sette inn. Funnene i studien viser at læreren har en betydning med tanke på tiltak for å redusere fraværet. Dette fordi læreren kan oppdage fraværet tidlig og dermed sette inn tidlige tiltak, noe som er vist gjennom litteraturen at er viktig. Læreren har også et ansvar for å skape en god lærer-elev-relasjon og for å legge til rette for at eleven opplever mestring i skolehverdagen. Studien viser også at skolen kan gjøre organisatoriske tilpasninger, som å strukturere skoledagen, justere timeplan og gjøre oppstarten av dagen enklere ved å møte elevene. Et siste funn i studien er at samarbeid med miljøet rundt og med eleven er viktig. Med tanke på alle tiltak som kan settes inn er et funn i studien at elever med skolevegring er en heterogen gruppe, elevene er ulike og tiltakene som er virkningsfulle vil være ulike. Tiltakene må derfor ta utgangspunkt i elevene og deres forutsetning. Studien gir derfor et innblikk i tiltak som kan settes inn, men det vil ikke være tiltak som vil passe alle elever.

Studien viser at nøkkelen i arbeidet med å redusere fraværet hos elever med skolevegring vil være å skape en dialog med eleven slik at skolen kan tilrettelegges for elevens opplevelse av mestring. Elevens mestringsforventning er en sentral del av studien. Alle skolevegringssaker er ulike, og tiltakene må derfor være individuelt tilpasset hver enkelt elev.



## Abstract

The purpose of the master's thesis is to look at the phenomenon of school refusal and which facilitation measures are effective in reducing the absence of students with school refusal. I have interviewed special education counselors in upper secondary schools who have shared their experiences of the school's work to help students with school refusal. Special education advisers have the overall special education responsibility at the school and therefore have an overview of earlier work that has been done to help.

The research question in this study is: *What facilitation measures do special educators find effective in reducing the absence of students with school refusal?*

The master's thesis is a qualitative study and the method for obtaining the data material is a semi-structured interview. My choice of informants consists of five special education counselors at five different secondary schools. All upper secondary schools are located in Trøndelag. Through the interviews, I gained a good insight into the informants' experiences, thoughts and reflections on the phenomenon of school refusal and effective measures to reduce absenteeism among students with school refusal. The data material was analyzed through a thematic analysis and through the analysis I formed three categories: the importance of the teacher, organizing the school day and interdisciplinary collaboration.

The study shows that my informants had good knowledge of the phenomenon of school refusal and what measures can be effective to implement. The findings of the study show that the teacher is important in terms of measures to reduce absenteeism. This is because the teacher can detect the absence early and thus take early intervention, which has been shown through the literature to be important. The teacher also has a responsibility to create a good teacher-student relationship and to help the student experience self-efficacy in everyday school life. The study also shows the school can make organizational adjustments, such as structuring the school days, adjusting the schedule, and making the start of the day easier by meeting the students. A recent finding in the study is that cooperation with the environment around and including the student is important. Regarding all measures that can be implemented, one finding in the study is that students with school refusal are a heterogeneous group, the students are different and the measures that are effective will be different. The measures must therefore be based on the students and their prerequisites. The study therefore supplies an insight into measures that can be implemented, but there will not be measures that will suit all students.

The study shows that the key to reducing absenteeism among students with school refusal will be to create a dialogue with the student so that the school can be adapted for the student's experience of self-efficacy. The student's expectation of self-efficacy is a central part of the study. All school refusal cases are different, and the measures must therefore be individually adapted to each individual student.





## Forord

Denne masteroppgaven avslutter mine 5 fine år ved grunnskoleutdanningen, NTNU. Det har vært utfordrende og lærerike år. Det siste halve året har vært en lang, krevende og ikke minst spennende prosess. Jeg ser nå fram til å ta med meg kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom arbeid med master og tidligere år inn i læreryrket.

Først og fremst vil jeg takke alle informantene som tok seg tid til å stille til intervju i en travel skolehverdag. Denne studien kunne ikke vært gjennomført uten deres bistand. Under intervjuene og de gode samtalene har jeg fått tatt del i deres kunnskap, opplevelser og erfaringer.

En stor takk til min veileder Sigrud Slettebakk Berge ved institutt for lærerutdanning, NTNU som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger og har vært en viktig bidragsyter til oppgavens utforming under hele prosessen.

Helt til slutt vil jeg takke familie som har bidratt med korrekturlesning, hjerneføde og sosialt påfyll til en travel masterstudent.

Trondheim, mai 2022

Ida Antonsen

## Innholdsfortegnelse

<b>KAPITTEL 1 INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1. 1 INTRODUKSJON TIL TEMAET .....	1
1.1.1 <i>Barn og unges muligheter ved skolegang</i> .....	1
1.1.2 <i>Begrepet skolevegring</i> .....	1
1.1.3 <i>Forekomst</i> .....	2
1.2 OPPGAVENS BAKGRUNN, FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....	2
1.3 OPPGAVENS DISPOSISJON .....	3
<b>KAPITTEL 2 TEORI .....</b>	<b>3</b>
2.1 SKOLEVEGRING .....	3
2.1.1 <i>Årsaker til skolefravær</i> .....	3
2.2 TILTAKSPLAN FOR TILBAKEKOMST TIL SKOLEN .....	4
2.3 TIDLIGE TILTAK .....	5
2.4 MESTRING OG FORVENTING OM MESTRING .....	6
2.5 LÆRER-ELEV-RELASJON .....	8
2.6 STRUKTUR I SKOLEDAGEN .....	9
2.6.1 <i>Oppstart av skoledagen</i> .....	9
2.7 SAMARBEID MED FORELDER .....	10
2.8 SAMARBEID MED EKSTERNE INSTANSER .....	11
<b>KAPITTEL 3 METODE .....</b>	<b>12</b>
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE .....	12
3.1.1 <i>Semistrukturert intervju og intervjuguide</i> .....	12
3.1.2 <i>Prøveintervju</i> .....	14
3.2 UTVALG OG REKRUTERING AV INFORMANTER .....	14
3.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE .....	16
3.4 KODING OG KATEGORISERING AV DATAMATERIALET .....	17
3.5 LITTERATURSØK .....	18
3.6 METODOLOGISK STÅSTED .....	19
3.6.1 <i>Fenomenologi</i> .....	19
3.6.2 <i>Hermeneutikk</i> .....	19
3.7 FORSKNINGENS KVALITET .....	20
3.7.1 <i>Reliabilitet</i> .....	20
3.7.2 <i>Validitet</i> .....	21
3.7.3 <i>Overførbarhet</i> .....	21
3.8 ETISKE BETRAKTNINGER .....	22
3.8.1 <i>Informert og fritt til samtykke</i> .....	22
3.8.2 <i>Krav om konfidensialitet</i> .....	22
<b>KAPITTEL 4 EMPIRI .....</b>	<b>23</b>
4.1 BEGREPET SKOLEVEGRING .....	23
4.2 KATEGORI 1: LÆRERENS BETYDNING .....	25
4.2.1 <i>Tidlige tiltak</i> .....	26
4.2.2 <i>Lærer-elev-relasjon</i> .....	27
4.2.3 <i>Å tilrettelegge for mestringserfaringer</i> .....	28

4.3 KATEGORI 2: ORGANISERING AV SKOLEDAGEN .....	30
4.3.1 Struktur for forutsigbarhet.....	30
4.3.2 Timeplan.....	31
4.3.3 Oppstart av dagen.....	33
4.4 KATEGORI 3: TVERRFAGLIG SAMARBEID .....	35
4.4.1 Foresatte .....	35
4.4.2 Eksterne instanser.....	38
4.4.3 Eleven selv .....	40
<b>KAPITTEL 5 DRØFTING .....</b>	<b>41</b>
5.1 VIKTIGHETEN AV DIALOG I ET TVERRFAGLIG SAMARBEID .....	41
5.2 LÆRERENS TILRETTELEGGING FOR MESTRING OG MESTRINGSFORVENTNING .....	44
5.3 SKOLEDAGENS STRUKTUR .....	46
5.4 AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	47
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>49</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>52</b>
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL DELTAKERE OG SAMTYKKESKJEMA .....	52
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	55
VEDLEGG 3: NSDs GODKJENNING AV PROSJEKTET .....	57
VEDLEGG 4: HANDLINGSPLAN VED SKOLEFRAVÆR, TRONDHEIM KOMMUNE.....	60

## Liste over tabeller

Tabell 1: Informasjon om informantene og intervjuene.....	s.15
---	------

# Kapittel 1 Innledning

## 1. 1 Introduksjon til temaet

### 1.1.1 Barn og unges muligheter ved skolegang

Fravær fra skolen hos barn og unge kan ha flere negative innvirkninger på barn og unges utvikling. «Skolefravær kan påvirke barn og unges emosjonelle, sosiale og faglige utvikling negativt» (Havik, 2018 s.44). Barn og unge har jmfør opplæringsloven (1998) §2-1 både rett og plikt til grunnskoleopplæring. Kearney og Graczyk (2014, s.2) forklarer at skolegang gir barn og unge en ramme for akademisk utvikling, muligheter til å utvikle sosial kompetanse og å skape relasjoner. De nevner også at skolegang gir mulighet til erfaringer som fremmer arbeidsrelaterte ferdigheter som utholdenhet, problemløsning og evnen til å samarbeide med andre for å nå et mål (Kearney & Graczyk, 2014, s.2). Skolen skaper altså et grunnlag for sosial og emosjonell kompetanse, samt et grunnlag for et fremtidig arbeidsliv. Dette står også beskrevet i §1-1 opplæringsloven (1998) som formålet med opplæringen. Der er det blant annet nevnt at elevene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å mestre sine liv, og senere kunne delta i arbeid og fellesskapet i samfunnet (Opplæringslova, 1998). Fravær fra skolen vil derfor ha en negativ innvirkning på elevene, da skolen danner et grunnlag for elevens utvikling som videre skal brukes til inn i et fremtidig arbeidsliv, deltakelse i samfunnets fellesskap og til å mestre sine liv.

### 1.1.2 Begrepet skolevegring

Det finnes mange ulike begreper som brukes om barn og unge som har fravær fra skolen. I denne studien ligger fokuset på det udokumenterte fraværet som er motivert fra barnet selv, og i form av skolevegring. «Skolevegring er elever som vil gå på skolen, men ikke klarer det» (Havik, 2018, s.28). Elever med skolevegring handler altså om elever som ønsker å komme til skolen, men av en eller annen grunn ikke klarer å komme seg på skolen. «Felles for skolevegrere er at det er situasjoner i skolen som kan være uforutsigbare og utrygge, der de kan oppleve mindre kontroll og mer stress» (Havik, 2018, s.48). Skolen vil altså være et sted som oppleves som utrygg. Denne utryggheten vil gjøre at elevene kjenner på et ubehag som gjør at de ikke klarer å komme seg til skolen. Det være relevant å nevne at Ingul og Havik (2021) poengterer i sin artikkel at: «For oss mennesker er det naturlig å holde oss unna det som gjør oss redde. Derfor unngår mange barn skolen». I likhet forklarer Thambirajah et al. (2008, s.30) at hovedmålet til elever med skolevegring er å unngå å oppleve angst og redsel. Skolevegring kan derfor ses på som en unngåelsesstrategi for å komme seg unna noe man synes er ubehagelig eller som fremprovoserer noe angstfullt i eleven. Dette kan ses i sammenheng med Bandura (1977, s.141) som forklarer at vi mennesker har en tendens til å unngå situasjoner vi mener er utenfor vår evne til å mestre. Mestringsforventning er en sentral teori i oppgaven da elevens forventning om å mestre skolen vil ha innvirkning på elevens motivasjon til å komme på skolen. Denne oppgaven er avgrenset til elever som har påbegynnende eller nylig oppstått skolevegring. Langvarig problematikk krever andre tiltak og der hadde mine informanter lite kunnskap om hva som kunne være virkningsfullt. En videre forklaring av begrepet skolevegring vil komme i teorikapittelet.

### 1.1.3 Forekomst

Med tanke på forekomst av skolevegring mangler det tall som viser hvor mange i norsk skole som sliter med skolevegring, og som Havik (2018, s.42) poengterer i sin bok: «Det mangler nasjonal rapportering av skolefravær i Norge». Vi har altså ingen system for nasjonal rapportering av fravær, men Ingul (2018) skriver i sin artikkel at: «Litt avhengig av hvordan vi definerer det, vil mellom 1 og 4 prosent til enhver tid slite med å komme seg på skolen som følge av skolevegring». Ifølge Havik (2018, s.41-42) kan det være vanskelig å beregne forekomsten av skolevegring og skolefravær på grunn av at det finnes og brukes så mange ulike begreper og definisjoner på fenomenet. Ut fra tidligere forskning viser også Havik og Ingul i sin artikkel (2021, s.5) til at det kan være en indikasjon på at én ungdom i hver klasse på 25 kan være i faresonen for å utvikle skolevegring. Dette vil si at skolevegring er noe som vil berøre et flertall av lærere i skolen. Det har også fått økende oppmerksomhet de siste årene. «De siste årene har skolevegring fått større plass i begrepsapparatet i skoler, i støtteapparat, blant foreldre og i media, og også i forskning» (Havik, 2018, s.43). Videre forklarer hun også at: «Skoler og PPT rapporterer om økt skolefravær blant barn og unge, og særlig gjelder dette skolevegring» (Havik, 2018, s.16). I etterkant av koronaperioden og hjemmeskole har det også vært et økende antall oppslag i media om elever som sliter med å komme seg på skolen. Fenomenet skolevegring forekommer med andre ord relativt hyppig, og man ser en økende rapportering.

## 1.2 Oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling

Bakgrunnen for oppgaven var at jeg ønsket å undersøke mer om fenomenet skolevegring og om spesialpedagoger på skoler hadde noen positive erfaringer med å tilrettelegge for elever med skolevegring. Formålet med oppgaven er å belyse virkningsfulle tilretteleggingstiltak som kan hjelpe elever på ungdomsskoler med skolevegring med å redusere fraværet fra skolen. Ungdomsskoler brukes her som fellesbegrep på rene ungdomsskoler og ungdomstrinn på felles barne- og ungdomsskoler. Hensikten med oppgaven er å få fram spesialpedagogiske rådgiveres erfaringer og hvilke tiltak de mener skoler kan gjøre for å redusere fraværet hos elever med skolevegring. Ut ifra formålet i oppgaven har jeg formulert problemstillingen:

*Hvilke tilretteleggingstiltak opplever spesialpedagoger som virkningsfulle for å redusere fraværet hos elever med skolevegring?*

For å svare på problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ studie. Studiet består av fem semistrukturerte intervju med spesialpedagogiske rådgivere eller personer som tidligere har hatt denne rollen i skolen. Tittelen på stillingen hos mine informanter er både spesialpedagogisk koordinator og rådgiver, dette er to ulike benevninger på samme stilling. Jeg vil, for enkelhetsskyld, derfor kun benytte meg av «spesialpedagogisk rådgiver» videre i oppgaven. Det spesialpedagogiske arbeidet vil komme fram i studien gjennom at mine informanter har koordinert arbeidet med elevene med utfordringen, eller veiledet lærere i arbeidet. «Spesialpedagogikkens primære formål er å bidra med kvalifisert opplæring, støtte og hjelp til et stort mangfold av sårbare barn og unge med særlige behov» Befring (2019, s.51). Sentrale begrep i denne studien vil derfor være tilrettelegging og mestring.

### 1.3 Oppgavens disposisjon

Opgaven er strukturert med fem deler: Innledning, teori, metode, empiri og drøfting. I teorikapittelet vil jeg presentere tidligere forskning og litteratur. Videre vil jeg i neste kapittel vise metoden og begrunnelser knyttet til metoden for oppgaven. Funn i analysen og datautdrag vil bli presentert i empirikapittelet. Avslutningsvis vil hovedfunn i studien bli trukket frem i drøftingskapittelet.

## Kapittel 2 Teori

### 2.1 Skolevegring

Skolevegring handler om barn og unge som har vanskeligheter med å komme seg på skolen på grunn av negative følelser knyttet til skolen. Dette gjør at elevene unngår skolen. Skolefravær er et komplekst tema som er forsket på innenfor flere profesjoner, som fokuserer på ulike deler og faktorer rundt fenomenet. Kearney (2008, s.263) poengterer i sin artikkel at bruken av ulik terminologi, rammer og metoder har gjort det vanskelig å sammenligne ulike publikasjoner. I denne masteren har jeg, som tidligere nevnt, valgt å bruke begrepet skolevegring. Havik et al. (2014, s.131) forklarer i sin artikkel at skolevegring betraktes som en form for skolefravær, der fraværet er relatert til opplevelsen av sterke negative følelser mens du er på skolen. Thambirajah et al. (2008, s.15) har en liknende forklaring som handler om at begrepet skolevegring referer til gruppen barn og unge som er motvillige eller unnlater å gå på skolen av emosjonelle grunner. Det emosjonelle ubehaget knyttet til skolen kan også kobles opp mot angst, dette fordi angst kan være en følelse av uro og frykt selv om det ikke finnes noen reell trussel (Thambirajah et al., 2008, s.41). Havik (2018, s.28) legger også til at elever med skolevegring er elever som er interessert i skolearbeidet og som ønsker å komme på skolen, men som ikke klarer det. Kearney og Bates (2005, s.207) forklarer i sin artikkel at skolevegring refererer til elever som nekter å gå på skolen eller som har vanskeligheter for å forbli på skolen en hel dag. Skolevegring handler altså ikke om antall timer man er borte, eller over hvor lang tid fraværet har pågått, men om noe i skolen som gjør det ubehagelig for eleven å være på skolen. Det kan være relevant å nevne at skolevegring ikke er oppført som en diagnostisk kategori i det internasjonale klassifiseringssystemer for ICD-10 (World Health Organization, 1993) eller DSM-V (American Psychiatric Foreningen, 2013) (Havik & Ingul, 2021, s.7). Skolevegring er altså ikke en diagnose.

#### 2.1.1 Årsaker til skolefravær

Skolevegring er svært sammensatt og komplekst. Havik (2018, s.13) forklarer i sin bok at elever som sliter med skolefravær, inkludert skolevegring, er en heterogen gruppe. Fordi elevene kan være så ulike kan det være mange ulike årsaker som ligger bak fraværet. Dette poengterer også Utdanningsdirektoratet, UDIR (2020c, s.1) i tillegg til at de forklarer at en og samme elev kan ha flere årsaker til sitt fravær og at dette vil gjøre skolevegringen komplekst. Noen av årsakene til fravær som nevnes i artikkelen er: diagnoser, psykisk helse, mobbing og skolemiljø (UDIR, 2020b, s.1). Havik (2018, s.68) forklarer at grunnene til skolefravær, og skolevegring spesielt, oftest kommer av et samspill mellom individuelle egenskaper, familie- og skolefaktorer. Hele miljøet rundt eleven kan altså være med å påvirke årsakene til elevens skolefravær. Havik (2018 s.19-20) poengterer at skolevegring

blir mer komplekst når fraværet varer over tid og: «Det er mye lettere å stoppe utviklingen av skolefravær tidlig og før det har blitt et omfattende fravær». Dette støttes også av UDIR (2020c, s.1-2) som i tillegg understreker at på grunn av dette viser forskning at tidlige tiltak mot fravær er viktig. Skolevegringens kompleksitet øker altså hvis det får gå over tid og det vil derfor være viktig å sette inn tidlige tiltak.

Eleven med skolevegring kan unngå skolen som en reaksjon på at noe i skolen skaper et emosjonelt ubehag. «Unngåelse kan være en reaksjon på krevende sosiale og faglige forhold i skolen, som høye akademiske krav, lærevansker, manglende lærerstøtte, utrygt læringsmiljø, uforutsigbarhet, vanskelige overganger, lite støtte fra jevnaldrende, ensomhet eller mobbing» (Havik, 2018, s.68-69). Det kan være relevant å nevne at Havik (2018, s.80) poengterer at: «Skolevegring og skolefravær kan være en sunn reaksjon på et usunt eller utrygt læringsmiljø». Altså det at eleven unngår skolen kan være en reaksjon på at læringsmiljøet ikke oppleves som trygt for eleven. Havik og Ingul (2021, s.5) forklarer i en annen artikkel at det å unngå skolen kan være en mestringsstrategi elevene bruker, dette fordi skolen kan oppleves som en stressfaktor når krav i skolen er utenfor ungdommenes evne til mestring. Det å unngå skolen blir altså elevens måte å mestre krav og stress. Skolevegringen kan da bli et resultat av å unngå situasjoner på skolen som oppfattes som utenfor elevens evne til å mestre (Havik & Ingul, 2021, s.6 og Bandura, 1977, s.141). Unngåelsen kan da bli elevens mestringsstrategi for å håndtere det emosjonelle ubehaget knyttet til skolen.

## 2.2 Tiltaksplan for tilbakekomst til skolen

Med tanke på fremgang ved å sette inn tiltak hos elever med skolevegring er det viktig å ta utgangspunkt i elevens forutsetninger. Etter langvarig fravær kan det å komme delvis tilbake på skolen være det beste man kan forvente. «Fremgang betyr at eleven møter mer på skolen, opplever trygghet og trivsel, blir sett og opplever faglig og sosial utvikling» (Havik, 2018, s.168). Tilbakeføringen må ta utgangspunkt i eleven og Havik (2018, s.114) forklarer også at noen ganger kan det å redusere fraværet fra 100 til 50 prosent være godt nok.

For noen elever vil det ikke være realistisk å komme tilbake til fullt oppmøte på skolen. Med tanke på å komme tilbake på skolen poengterer Thambirajah et al. (2008, s.79) også at målet bør være en gradvis retur snarere enn forhastet og raskt utført, og at planen for tilbakeføring bør være individuelt tilpasset eleven. Dette understreker også Havik (2018, s.114) i sin bok: «Det er viktig å sette realistiske mål, slik at eleven mestrer tilbakeføringen, og at man ikke går fort frem». Man må altså ta utgangspunkt i eleven og lage en plan individuelt tilpasset eleven med tanke på tilbakeføring. Planen må heller ikke gå raskere frem enn det eleven selv mestrer. «For barn og unge med skolevegring handler det ofte om og skyndte seg sakte. For hver dag som går med fravær, blir det litt vanskeligere å komme i gang igjen» (Ingul, 2018). Opptrappingen skal også skje i et tempo som eleven håndterer, derfor må man skynde seg sakte. Altså er målet å ha en rask nedgang i fraværet, men i et tempo som eleven håndterer. «Gradvis tilnærming kan være å møte på skolen til avtalte timer og lærere, for så å øke gradvis etter hvert som eleven opplever kontroll og trygghet» (Havik, 2018, s.114). Opptrappingsplanen må altså planlegges ut fra at eleven opplever kontroll og mestring.

Når skolen legger opp en plan for hvordan fraværet til eleven skal reduseres poengterer Ingul (2018) at det er viktig at alle involverte i saksgangen har en felles plan for opptrappingen. Planen bør inneholde detaljer når, hvor mye, hvilke timer og hvilke oppgaver de ulike personene rundt eleven har (Ingul, 2018). En annen vesentlig ting ved å utvikle en plan er at den unge, altså eleven det angår, selv får være med i utviklingen av denne planen (Ingul, 2018). Eleven må altså bli hørt og være med på planleggingen av tilbakeføringen til skolen. I en artikkel hos Universitetet i Stavanger forklarer Havik at det er viktig å snakke med eleven slik at skolen får kartlagt hvorfor eleven opplever skolen som et vanskelig sted å være (Strand, 2022). Nuttall og Woods (2013, s.356) fant også i sin studie at det var positivt å gi eleven medbestemmelse i valg og målsettinger, samt gi eleven opplevelse av kontroll. Ved å samarbeide med eleven fant de at eleven ble mer involvert i skoledagen, istedenfor at eleven isolerte seg (Nuttall & Woods, 2013, s.356). Med tanke på elevens opplevelse av situasjonen forklarer også Thambirajah et al. (2008, s.87) at det vil være viktig i arbeidet med elever med skolevegring at man anerkjenner og validerer elevens erfaringer og opplevelse av angst. Videre forklarer de også at det å ha empati med barnet med skolevegring vil være nøkkelen til å jobbe med denne gruppen elever (Thambirajah et al., 2008, s.87).

### 2.3 Tidlige tiltak

Det er viktig at fraværet stoppes så fort som mulig, fordi fravær kan føre til mer fravær. «Dersom en elev har skolevegring eller viser tegn til det, er det viktig å stabilisere tilstedeværelsen på skolen, fordi fravær kan føre til mer fravær» (Havik, 2018, s.100). I likhet poengterer Ingul og Havik (2021) også i sin artikkel at tidligere forskning tyder på at fravær avler fravær. Det å påvise skolevegringen tidlig vil ifølge Thambirajah et al. (2008, s. 82) være avgjørende for å oppnå et vellykket resultat med å redusere fraværet, da jo lengre barnet har vært borte fra skolen jo vanskeligere vil det bli å komme tilbake.

Skolen fører fravær hvis eleven ikke er til stede på skolen eller i undervisning. Utdanningsdirektoratet, UDIR, (2020b, s.2) forklarer at det ikke er noe «magisk tall» for når man skal sette inn tiltak for elever som har høyt fravær, eller viser vegrende atferd for skolen. Men de poengterer at: «For å vite når tiltak skal settes inn må det være gode rutiner for føring av fravær, og det bør være felles praksis blant de som fører fravær» (UDIR, 2020a, s.3). Skolen må altså ha gode rutiner for føring av fravær for at de skal kunne ha oversikt over elevenes fravær. I samme artikkel påpekes det at skolene må ha gode systemer for å gjennomgå fravær, da dette kan si noe om mønster i fravær (UDIR, 2020a, s.3). Dette poengterer også Havik i sin bok, da registrering og gjennomgang av elevs fravær kan gi mønster i fraværet, og: «Blir dette gjort på en systematisk måte, kan kontaktlærere, faglærere og annet skolepersonell tidlig oppdage elever som har fravær fra timer, dager, fag, aktiviteter eller spesielle lærere» (Havik, 2018 s.106). Man kan altså oppdage fraværet tidlig, og finne ut om fraværet er koblet til spesielle timer, lærere, tider på dagen eller andre ting ved å gjennomgå fravær og se etter mønster.

I Trondheim kommune som er arbeidsgiver til tre av fem informanter, har de utviklet en handlingsplan ved skolefravær. Handlingsplanen er et minimumskrav av punkter som skolen skal følge ved skolefravær (se vedlegg 4). De to andre kommunene som de andre



informantene var tilknyttet hadde også lignende handlingsplaner. Siden kommunene hadde lignende handlingsplaner, tar jeg derfor utgangspunkt i den flest informanter hadde tilknytning til. Ifølge handlingsplanen er kontaktlærer ansvarlig for at fraværet alltid er oppdatert (Trondheim kommune). Handlingsplanen opplyser også om at det skal være kontakt mellom skolen og hjemmet senest 3. fraværsdag (Trondheim kommune).

Tidlig intervensjon eller tidlige tiltak handler om at man setter inn tiltak tidlig i utviklingen av skolevegring. «Tidlig intervensjon ved skolevegring handler om å ta tak i fraværsproblemet før det har blitt stort, og idet den unge har begynnende fravær som ikke skyldes sykdom eller andre godkjente grunner» (Ingul og Havik, 2021). Thambirajah et al. (2008, s.125) forklarer at hvis intervensjonene skal være effektive er det viktig at ansatte i skolen er sentrale i planleggingen og overvåkingen av fremdriften. Skolen kan være en sentral del av problemet for elever med skolevegring, men omvendt kan det også være en sentral del av utvikling av løsninger (Thambirajah, et al., 2008, s.125). Noen av faktorene som utløser skolevegringen kan ligge på skolen, men det vil også her kunne være løsninger for å redusere fraværet og vegringen for skolen. Men det er viktig å poengtere at tidlige tiltak ikke vil være tilstrekkelig for elever med langvarig og alvorlig fraværsproblematikk (Havik, 2018, s.144). «Noen elever har behov for mer intensive målrettede tiltak, slik som elever med alvorlige emosjonelle vansker, som sterk sosial angst». (Havik, 2018 s.144). Hvis fraværet har gått over tid, har det kunnet blitt mer komplekst og det vil kreve større og mer intensive tiltak for å få redusert fraværet. Elever med alvorlige emosjonelle vansker vil også kunne ha behov for mer intensive tiltak.

## 2.4 Mestring og forventning om mestring

Fravær fra skolen kan være relatert til mange ulike ting, deriblant til elevens manglende følelse av mestring (Havik, 2018, s.19). Skaalvik og Skaalvik (2018, s.124) forklarer at vi mennesker har en generell tendens til å oppsøke situasjoner og aktiviteter vi tror vi vil mestre. Bandura (1997, s.3) forklarer at mestringsforventning referer til troen på ens evner til å organisere og utføre handlinger som kreves for å oppnå gitte prestasjoner. Når elever med skolevegring ikke har en følelse av mestring, har de ingen tro på at de kan klare en gitt oppgave eller prestasjon. Bandura (1997, s.3;1977, s.141) forklarer også at hvis man har troen på at man ikke klarer å oppnå noe, vil man heller ikke yte noen innsats. Altså trenger man en tro på at man har mulighet til å klare en oppgave, aktivitet, eller prestasjon, for å yte en innsats for å klare det. Mestringsforventning vil altså ifølge Bandura (1997, s.3; 2006, s.170-171) være grunnlaget for at mennesket utfører en handling, og det vil være med på å påvirke våre mål og ambisjoner. I en skolesammenheng forklarer Skaalvik og Skaalvik (2018, s.122) at: «Elevenes mestringsforventning i skolen refererer til deres forventninger om å kunne utføre bestemte oppgaver». Videre forklarer de at elever med høy mestringsforventning vil oppfatte nye oppgaver og situasjoner som utfordringer og muligheter (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.124; Bandura 2006, s.171). Disse elevene vil ha større pågangsmot og større forventning til seg selv om å klare nye utfordringer. Elever med lave mestringsforventninger vil derimot kunne oppfatte nye situasjoner og oppgaver som truende, de vil bruke tid på å tenke på hva som kan gå galt og om de har kompetansen til å håndtere situasjonen eller oppgaven (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.124).

Med tanke på faglig mestring forklarer Havik (2018, s.130) i sin bok at elever med skolevegring har liten tiltro til egne ferdigheter, og liten tiltro til å håndtere kravene som stilles i skolen. Elevene har altså lav mestringsforventning. Slik Skaalvik og Skaalvik (2018, s.124) forklarer det, ønsker vi å oppsøke situasjoner og aktiviteter vi tror vi vil mestre, og målet er derfor at elevene skal oppleve mestring, slik at de ønsker å oppsøke skolen. For at vi skal utvikle mestringsforventninger, er den viktigste kilden ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s.135) det å oppleve mestringserfaringer. Altså at elevene opplever å mestre oppgaver som igjen gir en forventning om å mestre nye oppgaver innenfor det samme området. Skolen må altså sørge for at eleven kan oppleve mestring, slik at eleven styrker sin mestringsforventning.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s.75) er lærerens hovedoppgave å legge til rette for og lede elevers læring gjennom god klasseledelse. «Klasseledelse handler om lærerens arbeid som bidrar til elevens faglige, sosiale og emosjonelle utvikling (...)» (UDIR, 2020a, s.1). Klasseledelse handler også ifølge UDIR (2020a, s.1) om lærerens tilrettelegging for læring i elevfelleskapet. For at læreren skal kunne gi alle elever mulighet til å mestre faglig i klassen må opplæringen tilpasses. Ifølge opplæringsloven §1-3 skal opplæringen være tilpasset alle elevers evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Elevene vil være ulike, og det vil være ulikt når de føler mestring. De vil også komme til klasserommet med ulike evner og forutsetninger for å mestre, og undervisningen må derfor planlegges ut ifra det. Elevens tro på egen mestring blir også omtalt i overordnet del av opplæringsloven: «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Måter skolen kan tilpasses for å gi elevene en mulighet til å mestre opplæringen blir også omtalt i overordnet del av opplæringsloven: «Skolen kan blant annet tilpasse opplæringen gjennom arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læremiljøet, læreplaner og vurdering» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Det finnes altså flere ulike måter læreren kan tilpasse opplæringen på for å gi alle elever best mulig utbytte. Elevene må altså få tilpasset opplæringen til sin erfaring og sitt ståsted slik at forventning om mestring kan styrkes. «Skal alle elevene kunne oppleve mestring og forvente mestring, krever det at undervisningen er tilpasset elevene, at elevene har individuelle mål, og at kriteriene for mestring er relatert til de målene den enkelte elev har» (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.128). Man må altså ikke bare ta utgangspunkt i elevenes ståsted og forutsetninger, men også være bevisst på hvilke mål eleven har.

Når skolen tilpasser opplæringen, fant Havik et al. (2014, s.145) ut i sin forskning at dette burde gjøres i samarbeid med eleven og foresatte, da det kan bli en mulig konflikt mellom ønsket om tilpasset opplæring og barnets ønske om å være som andre elever. Altså barnets ønske om å ikke skille seg ut. Havik et al. (2014, s.145) poengterte at dette kan unngås om tilretteleggingene blir gjort i nært samarbeid med eleven og foresatte. En dialog om hvordan man skal tilrettelegge opplæringen, kan avverge at eleven føler seg utenfor. Avslutningsvis kan det her være relevant å nevne at hvis eleven ikke får et tilfredsstillende utbytte av undervisningen gjennom tilpasset opplæring, kan det være at eleven har krav på spesialundervisning etter §5 i opplæringsloven (1998). Spesialundervisning skal da i henhold til §5-1 sikre at eleven får et opplæringstilbud som er etter elevens realistiske forutsetninger (Opplæringslova, 1998). Alle elever skal ha mulighet til å mestre skolen,

noen elever vil klare dette gjennom tilpasset opplæring, men hos andre vil det kreve at man får tilrettelagt spesialundervisning.

## 2.5 Lærer-elev-relasjon

På skolen er elevene en del av et skolemiljø. «I et godt og trygt skolemiljø ligger blant annet utvikling av gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever som et viktig element» (UDIR,2020a, s.2). Relasjonen mellom lærer og elev vil altså være et element i elevens oppfatning av skolemiljøet. «Lærerens relasjoner til alle elever er sentral, og særlig viktig er det overfor sårbare og risikoutsatte elever» (Havik, 2018, s.85). Lærer-elev-relasjon vil være sentralt for absolutt alle elever, men spesielt med tanke på sårbare og risikoutsatte elever, i dette tilfelle elever med skolevegring. Havik et al. (2014, s.134) forklarer at gode relasjoner til elever som står i fare for å utvikle skolevegring gjør at lærerne tidligere kan identifisere problemet og gi støtte tidlig. Lærer-elev-relasjonen er avhengig av at lærerne har god relasjonskompetanse. Det å ha en god relasjonskompetanse er ifølge Spurkeland (2015) det å ha: «Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Lærer-elev-relasjonen vil altså være avhengig av lærerens evner til å bygge, vedlikeholde og eventuelt reparere relasjonen mellom læreren og eleven. Det vil også være lærerens ansvar å ha en god relasjon til elevene (UDIR, 2016). En god lærer-elev relasjon er sentral i lærerens arbeid, og det er lærerens ansvar å skape og vedlikeholde relasjonen til elevene.

For å kunne gi elevene en forutsigbar skolehverdag er også relasjon og trygghet til de ansatte på skolen viktig. «Særlig utsatte barn og unge trenger tillit og trygghet til voksne i skolen, det kan øke forutsigbarheten» (Havik, 2015, s.156). En trygg relasjon kan øke elevenes opplevelse av forutsigbarhet. Havik et al., (2014, s.144) fant i sin forskning at foreldre beskrev støttende lærere som avgjørende for at barnets opplevde sikkerhet, kontroll og følelsen av forutsigbarhet. En støttende lærer vil altså være avgjørende for elevens opplevelse av forutsigbarhet i skolen.

Lærerne må sette av tid til å lytte til og snakke med elevene. Med tanke på elever med skolevegring forklarer Havik (2018, s.103) i sin bok at skolen bør sette av tid til samtaler mellom kontaktlærer eller en annen ansatt på skolen og eleven, enten daglig eller ukentlig. «Der dagen eller uka kan oppsummeres og evalueres, og neste dag eller uke kan gjennomgås; hva skal skje, hvorfor, hvordan og med hvem. Det kan bidra til større grad av kontroll og forutsigbarhet» (Havik, 2018, s.103). Samtaler mellom eleven og lærer, eventuelt en annen ansatt på skolen, kan bidra til å øke elevens kontroll og grad av forutsigbarhet. Uken kan evalueres og eleven får mulighet til å formidle sin oppfatning av uken, samt at samtalen kan skape forutsigbarhet med at eleven vet hva som kommer til å skje i den neste uken.

Eleven må også få mulighet til å fortelle hva som kan være vanskelig, for å avklare misforståelser, legge bedre til rette og gi mest mulig trygghet. Men det krever at det er en god relasjon mellom eleven og den ansatte på skolen. (Havik, 2018, s.103)

For at eleven skal kunne åpne seg og fortelle hva som kan ha skapt et emosjonelt ubehag, er det avgjørende at det er en god relasjon mellom eleven og læreren, eller den ansatte på

skolen. For å kunne tilrettelegge skoledagen og få eleven til å fortelle hva som gjør at eleven har et emosjonelt ubehag knyttet til skolen, må det være en god relasjon slik at eleven har tillit til å åpne seg.

## 2.6 Struktur i skoledagen

Hvordan skoledagen er strukturert og i hvilken grad eleven opplever strukturen kan være en faktor for hvordan elevens opplevelse av skolen er. «En skoledag kan være utrygg og uforutsigbar, spesielt for de mest engstelige og sårbare elevene som trenger stor grad av kontroll og forutsigbarhet» (Havik, 2018, s.108). Skaalvik og Skaalvik (2018, s.228) poengterer at struktur og oversikt er viktig for at elevene skal kunne forvente å mestre oppgavene, vite hva som forventes av dem, altså oppleve læringssituasjonen som forutsigbar som igjen bidrar til trygghet. Videre forklarer de at forutsigbarheten som strukturen og oversikten gir, kan være med på å la elevene innstille seg mentalt på hva de skal arbeide med (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.229). Elevene kan trenge individuelt tilpassede planer som beskriver mål, arbeidet og hva som skal skje den kommende uken. «Elevene kan få mer kontroll om de får god informasjon på forhånd om hva, hvem, hvor og hvordan, klare avtaler, tett oppfølging av voksne, slik at minst mulig overraskelser dukker opp» (Havik, 2018, s. s.108). Det å skape forutsigbarhet for elevene ved å strukturere læringsmiljøet kan ifølge Havik et al. (2014, s.134) være med på å redusere opplevelsen av stress og negative følelser i skolekonteksten. Det at elevene vet hva de møter når de kommer på skolen kan være en faktor for å redusere de negative følelsene knyttet til skolen. Struktur og oversikt lager derfor en forutsigbar skolehverdag for elevene. En forutsigbar skolehverdag vil skape trygghet i form av at elevene får kontroll på skolehverdagen og vet hva som forventes av dem. Dette kan også ses i sammenheng med elevenes mestringsforventning, altså at forutsigbarhet gir elevene mulighet til å forberede seg på å mestre oppgavene eller aktivitetene de møter i skolen.

Tilpasningene som kan gjøres med tanke på skoledagens struktur kan være å justere timeplan, mengde i oppmøte, sosiale tilpasninger og faglige tilpasninger. Disse justeringene må være individuelt tilpasset den enkelte eleven. «Tidlig tilpasning og individuell tilpassede tiltak i skolen både sosialt, organisatorisk og faglig kan være nødvendig både som forebyggende tiltak og som tidlige tiltak» (Havik, 2018, s.137-138). Thambirajah et al. (2008, s.101) forklarer at strategiene for å dempe elevens emosjonelle ubehag kan for eksempel gå ut på å gi eleven en redusert timeplan, enten fordi det er spesielle timer, læreren eller noen faglige krav som fører til økt angst hos eleven.

### 2.6.1 Oppstart av skoledagen

Den første overgangen barnet må gjennom er overgangen fra hjem til skole. Havik (2018, s.110-111) forklarer at skoledagen gjerne starter når barnet går ut døra, og slutter når de er hjemme igjen, og at dette kan utgjøre mange mulige situasjoner som kan medvirke eller være grunner til fravær hos elevene. For å skape en trygg oppstart av dagen på skolen foreslår Havik (2018, s.113) at elevene kan bli møtt i skoleporten, eller et annet sted på skolen før timen starter. Dette kan være aktuelt hvis eleven sliter med å komme seg inn på skolen, eller opplever det ubehagelig å møte masse folk i garderobes og i ganger utenfor klasserom. Det at læreren oppretter kontakt i forkant kan også være et tiltak for å få en trygg oppstart på dagen. «Læreren kan også ringe, sende SMS, eller e-post like før

skolestart for å si: «Jeg er her, jeg venter på deg. Jeg gleder meg til å se deg igjen på skolen på mandag klokken 08.30»» (Havik, 2018, s.113). Denne kontakten kan da være med på å forberede og trygge oppstarten av skoledagen for eleven med skolevegring.

## 2.7 Samarbeid med forelder

I arbeid med elever vil det alltid være flere parter som skal samarbeide med. UDIR (2020b, s.2) forklarer at det er skolen som bør bidra til et tverrfaglig samarbeid og en helhetlig oppfølging av eleven. Videre forklarer de at det tverrfaglige samarbeidet er viktig og at eleven selv og alle relevante parter bør ha eierskap til tiltakene og være involvert fra planlegging til gjennomføring og evaluering av tiltakene (UDIR, 2020b, s.6). Elever på ungdomsskolen, som er fokuset i denne studien, er fortsatt under omsorg av foresatte og de vil derfor være en del av elevenes miljø og det tverrfaglige samarbeidet. Med tanke på å oppdage skolevegring hos elever vil ifølge Havik og Ingul (2021, s.7) skolepersonell være de første fagpersonene som oppdager problemet, men ungdommen selv og elevens foreldre kan ha opplevd problemer lenge hjemme før det dukker opp noen synlige tegn på skolen. Eleven kan altså ha hatt vanskelig for å komme på skolen lenge før skolens ansatte ser at det kan være en utfordring.

Med tanke på skole-hjem-samarbeid kan det være relevant å nevne at i overordnet del av opplæringsplanen står det beskrevet at: «Opplæringen skal skje i samarbeid og for forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevens læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Det skal være et samarbeid mellom skole og hjem og samarbeidet skal være til elevens beste for å styrke elevens læring og utvikling. Havik (2018, s.131-132) forklarer at skole-hjem samarbeid er et sentralt forebyggende tiltak, men også viktig med tanke på identifisering, iverksetting og gjennomføring av tiltak. Skole-hjem-samarbeidet vil altså ha en sentral plass i alle leddene fra å oppdage, til og finne en løsning for elever med skolevegring. Dette poengterer også UDIR som forklarer at: «Godt skole-hjem samarbeid er et viktig grunnlag for å løse fraværsutfordringene dersom de skulle oppstå» (UDIR, 2020b, s.2). Altså vil samarbeid skape et grunnlag for å løse utfordringen. I arbeid med å løse fraværsutfordringene, eller vegringen for skolen forklarer Havik at: «Skolen kan ikke gjøre dette alene, og det kan heller ikke foreldrene - de er totalt avhengige av hverandre» (Havik, 2018 s.135). Det vil altså ikke bare være skolen som er avhengig av foreldrene, men foreldrene vil også være avhengig av skolen.

Havik et al. (2014, s.134) forklarer at god kommunikasjon mellom skole og hjem kan gjøre at man oppdager og dermed kan behandle skolevegring tidligere. Som tidligere nevnt kan eleven vise tegn hjemme før eleven viser tegn til skolevegring på skolen. Hvis skolen allerede har etablert en god kommunikasjon med foresatte vil det dermed være enklere å få informasjon om problemet tidligere. Det er ifølge UDIR (2020b, s.3) viktig med et godt samarbeid slik at alle parter går inn med en felles praksis og gode holdninger i arbeidet med å redusere fraværet hos eleven. I samme artikkel påpekes det at det er foreldrene som stort sett er tette på eleven (UDIR, 2020b, s.3). Skolen må derfor samarbeide med foresatte fordi de sitter på stor kunnskap om eleven. Det kan også her være relevant å påpeke at ifølge Ingul og Havik (2021) vil måten foreldre snakker om skolen på i stor grad påvirke den unges opplevelse av skolen. Det vil derfor være viktig at foresatte også

opplever et godt samarbeid og skolen som et trygt sted og være, slik at de kan uttrykke dette overfor elevene. «En trygg og forutsigbar skole handler om foreldrenes opplevelse av samarbeid med skolen» (Ingul & Havik, 2021). Dette fordi måten foreldrene opplever skolen og samarbeidet med skolen vil påvirke elevenes opplevelse av skolen.

Det er skolens ansvar for å legge til rette for samarbeidet mellom skole og hjem. Dette står beskrevet i overordnet del av opplæringsloven: «Skolen har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Det er altså skolen som har hovedansvaret for å legge til rette for samarbeidet. Det kan være viktig å poengtere at: «Relasjoner bygges lettest i fredstid og før eventuelle problemer dukker opp, og det er derfor viktig at skolen legger vekt på å bygge relasjoner til hjemmet som en del av det forebyggende arbeidet mot skolevegring og andre typer fravær» (Havik, 2018 s.132). Skolen må altså bygge relasjoner til alle foresatte slik at man har et grunnlag før eventuelle problemer dukker opp. Det vil også være lettere å bygge en relasjon til hjemmet før det oppstår problemer. Det å bygge relasjoner til hjemmet kan også være et forebyggende arbeid mot skolevegring. Dette kan som tidligere nevnt handle om at det da vil være lettere å kommunisere med lærer i det problemene begynner å oppstå og kanskje når eleven begynner å vise tegn til skolevegring hjemme. Ifølge Havik og Ingul (2021, s.7) bør foreldre også oppfordres til å ta kontakt hvis eleven uttrykker, viser atferd eller endrer atferd som kan tyde på at eleven vegrer seg for å gå på skolen. Hvis kontakten allerede er etablert og relasjonen bygget, kan dette gjøre det enklere for foresatte å ta kontakt med skolen. Det vil derfor være viktig at skolen tar kontakt og bygger en relasjon i fredstid slik at begge parter kan ta kontakt hvis det skulle være behov.

## 2.8 Samarbeid med eksterne instanser

Eksterne instanser vil også være en del av det tverrfaglige samarbeidet i arbeid med skolevegringssaker. Det er viktig at alle partene som er en del av skolevegringssaker jobber mot et felles mål og har en felles plan på hvordan utfordringen kan løses. «Skolevegring er sammensatt og det er mange ulike hjelpere og hjelpetjenester som kan og skal bidra. I tillegg til skolen, kan helsesøster, PPT, fastleger, barnevern, Psykisk helsevern for barn og unge (BUP) og andre være aktuelle» (Ingul, 2018). Skolevegringssaker kan altså kreve et samarbeid mellom skolen, foreldre, eleven selv og ulike instanser. En viktig faktor i samarbeidet for å redusere fraværet hos elever med skolevegring er at: «Arbeidet i ulike instanser må være koordinert, slik at alle jobber mot et felles mål» (Havik, 2018 s.153). «Ut fra arbeidet med å prøve å forstå denne ungens skolevegring, bør den unge, skolen, foreldre, og eventuelt hjelpetjenester lage en felles plan for å komme ut av problemet» (Ingul, 2018).

Havik (2018, s.153) poengterer at det kan være relevant å ta inn andre instanser når eleven har vært lenge borte fra skolen og det ikke skjer noen fremgang til tross for at skolen har tilrettelagt tiltak. «Fagfolk i støtteapparatet kan bistå med veiledning, konkrete råd, behandling, praktisk hjelp, utredning, videre henvisning eller bistå om samarbeid mellom skolen og hjemmet har "gått i lås»» (Havik, 2018 s.153). Andre instanser kan altså ta del i arbeidet skolen har startet og veilede hvordan man skal jobbe videre, eller andre instanser kan gjøre utredning og behandling, noe skolen ikke har mandat til å gjøre. «Fastlegen, helsesøster og kommunepsykolog kan være viktig for å få avklart og eventuelt

jobbet med somatiske plager og vurdere om det er behov for en videre kartlegging med tanke på psykisk helse» (Ingul, 2018). Det kan være relevant å ta kontakt med helsepersonell for å utelukke om det er noen somatiske plager som er årsak til fraværet.

Det kan i enkelte tilfeller være grunner i hjemmet som gjør at eleven vegrer seg for å gå på skolen og det kan da være relevant å kontakte barnevernet. «Barnevernets rolle er først og fremst å støtte heimen/ foreldrene. BUP kan hjelpe til i en utredningsfase og med behandling og være med på å planlegge tiltakspakken for eleven» (Ingul, 2018). BUP kan også ha en rolle i utredning og tiltak, da med tanke på elevens psykiske helse. «Skole/ PPT er viktig i å vurdere og eventuelt jobbe med skole- / klasse miljø samt elevens individuelle forutsetninger for læring» (Ingul, 2018). Det kan være relevant å ha kontakt med PP-tjenesten, enten for å få råd og veiledning på hvilke tiltak man kan prøve, men også hvis eleven trenger en sakkyndig vurdering. Skolen kan trenge utredning og videre henvisning via PP-tjenesten for å kunne gi tiltak, eller for at eleven for eksempel skal få fritak fra vurdering, eller krav på spesialundervisning. Hvis eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, kan eleven ha krav på spesialundervisning etter §5 i opplæringsloven (1998) og dette krever en sakkyndig vurdering fra PPT.

## Kapittel 3 Metode

I dette kapitlet skal jeg vise hvordan jeg har forsøkt å besvare problemstillingen: *Hvilke tilretteleggingstiltak opplever spesialpedagoger som virkningsfulle for å redusere fraværet hos elever med skolevegring?* Jeg vil først gi en begrunnelse for kvalitativ metode og intervju som metode for å samle inn data. Deretter vil jeg si noe om intervjuguiden, rekruttering av informanter, gjennomføring og transkribering av intervjuene. Til slutt vil se på studiens metodologiske ståsted, kvalitet og etiske betraktninger.

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Jeg har gjennomført en studie med bruk av kvalitativ metode. «Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i den sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s.15). Kvale og Brinkmann (2015, s.20) forklarer at gjennom et kvalitativt forskningsintervju ønsker forskeren å forstå verden fra intervjupersonens side, hvordan intervjupersonen beskriver sine opplevelser eller hvordan personen begrunner sine handlingsvalg. Gjennom bruk av intervju som metode kunne jeg utvikle forståelsen, få innblikk i informantenes forståelse av fenomenet skolevegring, samt deres begrunnelse for virkningsfulle tiltak. Etter å ha valgt tema skolevegring for oppgaven, og videre funnet ut at jeg ønsket å finne ut av skolens erfaringer med temaet, var det derfor naturlig å velge kvalitativ metode.

#### 3.1.1 Semistrukturert intervju og intervjuguide

Basert på problemstillingen min valgte jeg å bruke intervju som metode. «Formålet med et intervju er at vi får fyldige og omfattende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer intervjuet handler om» (Thagaard, 2018, s.89). Jeg har gjennom fem intervjuer fått innblikk i spesialpedagogiske rådgiveres erfaringer om fenomenet skolevegring og tilgang til deres

opplevelser, og erfaring om virkningsfulle tilretteleggingstiltak for å redusere fraværet hos elever med skolevegring

I kvalitative intervjuer kan vi skille mellom intervjuer som er strukturert, intervjuer som er åpne eller semistrukturerte intervjuer. Forskjellen på intervjuene er bruken av intervjuguide og graden av fleksibilitet i hvordan intervjuer stiller spørsmål og hvilken anledning det er til å trekke inn tema som ikke var påtenkt i intervjuguiden. I strukturerte intervjuer følges intervjuguiden nøyaktig og det er ikke åpent for å stille andre spørsmål. Et åpent intervju vil ifølge Thagaard (2018, s.90) preges av lite struktur og betraktes mer som en samtale mellom forskeren og intervjupersonen og der spørsmålene tilpasses etter hvert som temaene kommer opp. Intervjuene jeg gjennomførte var et semistrukturert intervju som er en mellomting mellom strukturert og åpent strukturert. Thagaard (2018, s.91) forklarer semistrukturerte intervjuer som: «Intervjuet har en fleksibel struktur, slik at vi både kan tilpasse spørsmålene til intervjupersons beskrivelser, og vi kan inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt i forkant».

Et sentralt verktøy i gjennomføring av intervjuene er intervjuguiden. Christoffersen og Johannessen (2012, s.79) poengterer i sin bok at i semistrukturerte intervjuer har man en overordnet intervjuguide man forholder seg til, men at rekkefølgen på temaer og spørsmål vil variere. Thagaard (2018, s.95) forklarer at: «Hovedspørsmålene i intervjuguiden er rettet mot at intervjupersonen presenterer erfaringer og synspunkter på de sentrale temaene i prosjektet». Intervjuguiden er altså med på å gi intervjuet en retning med temaer og spørsmål. Hovedspørsmålene skal gi svar på informantens erfaringer og synspunkter på de sentrale temaene i studien. Under hovedspørsmålene er det oppfølgingsspørsmål og Thagaard (2018, s.95) forklarer at disse benyttes for å få informanten til å uttrykke seg mer konkret om spesifikke erfaringer. Hovedspørsmålene gir informantene mulighet til å uttrykke erfaringer og synspunkter om det sentrale temaet i studien, mens oppfølgingsspørsmålene har som formål å utdype de konkrete erfaringene.

I det semistrukturerte intervjuet hadde jeg en intervjuguide jeg forholdt meg til, men rekkefølgen på spørsmålene kunne variere ut ifra intervjusituasjonen. «For å sikre at intervjuet skal få en god kvalitet, er det viktig at vi stiller spørsmål som oppmuntrer intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om» (Thagaard, 2018, s.95). Intervjuguiden min er designet med hovedspørsmål fordelt på seks temaer. Hovedtemaene omhandler overgang mellom barne- og ungdomsskole, tilrettelegging for å skape oversikt og forutsigbarhet i skolehverdagen, faglig mestring, det sosiale læringsmiljøet, og samarbeid mellom foresatte og ulike profesjoner (se vedlegg nr. 2). Arbeidet med intervjuguiden skjedde parallelt med at jeg leste meg opp på relevant litteratur og fant hovedpunkter som gikk igjen i flere av artiklene, bøkene og litteraturen jeg leste. Videre fullførte jeg intervjuguiden før jeg sendte inn søknaden til NSD for å kunne gjennomføre intervjuene. Intervjuguiden starter med spørsmål om informantens rolle i skolen i dag, før videre spørsmål om forståelse av begrepet skolevegring og erfaring med arbeid med denne typen problematikk. I gjennomføring av intervjuene var det ulikt hvilken rekkefølge hovedtemaene kom opp i. Dette fordi jeg tok utgangspunkt i hva informantene fortalte, og temaene kunne da bli tatt opp uavhengig av rekkefølgen de hadde i intervjuguiden.



### 3.1.2 Prøveintervju

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg to prøveintervju. «I en kvalitativ intervjustudie må det alltid foretas ett eller flere prøveintervjuer både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer» (Dalen, 2011, s.30). I tillegg poengterer Dalen (2011, s.30-31) at man får testet det tekniske utstyret og hvordan opptaksutstyret fungerer under prøveintervju. Jeg gjennomførte to prøveintervju med medstudenter. Det første prøveintervjuet ble gjennomført i sin helhet og hadde fokus på å teste intervjuguiden, hvordan spørsmålene fungerte, samt bruken av lydopptaker. I det neste prøveintervjuet hadde jeg fokus på å teste meg selv som intervjuer og hvordan jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål og å be informanten om å utdype sine svar. I gjennomføring av prøveintervjuene fikk jeg testet intervjuguiden, hvordan lydopptaker fungerte og best mulig plassering av den, og hvor jeg kunne finne lydfilene i etterkant. Alt i alt, var prøveintervjuene med på å trygge meg i rollen som intervjuer.

### 3.2 Utvalg og rekruttering av informanter

I min studie har jeg brukt intervju som metode og har derfor måttet gjøre et utvalg av hvem jeg skulle intervjuer. «Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Vi kaller slike utvalg for strategiske eller teoretiske» (Tjora, 2017, s.130). Utvelgingen av informanter var et strategisk utvalg. I likhet med Tjora påpeker Thagaard (2018, s.54) at strategiske utvalg er basert på personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på problemstillingen. Med tanke på min problemstilling var jeg ute etter å høre erfaringer fra noen som har spesialpedagogisk ansvar på en skole. Dette fordi jeg da var sikker på at personene hadde grunnlag for å uttale seg om fenomenet skolevegring og tiltak som hadde blitt satt inn. Kvalifikasjonene eller egenskapene jeg så etter hos mine informanter var om de hadde spesialpedagogisk ansvar på en ungdomsskole, da i form av at de arbeidet som spesialpedagogiske rådgivere, eller at de nylig hadde hatt denne stillingen. Det kan her være relevant å nevne at de ulike skolene bruker både begrepet spesialpedagogisk rådgiver og spesialpedagogisk koordinator om stillingen som har det overordnede spesialpedagogiske ansvaret på en skole. Jeg vil videre i oppgaven bruke spesialpedagogisk rådgiver til å betegne personen som har det overordnede spesialpedagogiske ansvaret.

Ifølge Thagaard (2018, s.59) bør ikke utvalget av antall informanter være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Dette fordi analyser er både tid- og ressurskrevende og dette vil derfor sette en begrensning på størrelsen av utvalget (Thagaard, 2018, s.59). Mitt utvalg har en størrelse på fem informanter. Informantene var dyktige til å fortelle og gav meg derfor tilgang til et informasjonsrikt datamateriale. Dette er et utvalg som har gjort det mulig for meg å få tak i nok data fra intervjuene samtidig som at analyseprosessen var innenfor rammene av en masteroppgave.

For å rekruttere informanter har jeg brukt tre ulike strategier. En informant fikk jeg tak i gjennom min nåværende arbeidsplass. «Å benytte eksisterende sosialt nettverk (for eksempel kollegaer, venner eller andre personlige kontakter) kan være nyttig for å få

grunnleggende informasjon og legge til rette for å entre felten» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.53). Mine utvalgskriterier for studien var å finne spesialpedagogiske rådgivere ved ungdomsskoler, eller ansatte ved ungdomsskoler som tidligere hadde hatt dette ansvaret. Gjennom samtale med min kollega fikk jeg tips om andre informanter å kontakte. Denne metoden kalles snøballmetoden (Tjora, 2017, s.135). Jeg fikk tak i kontaktinformasjonen til informantene via Trondheim Kommunes nettsider, der det ved enkelte skoler er opplyst om hvem som har rollen som spesialpedagogisk rådgiver. Via mail og telefon fikk jeg på den måten avtalt to intervju. De siste informantene fikk jeg gjennom å kontakte to av mine tidligere praksisskoler. Intervjuet hos den ene praksisskolen var med assisterende rektor og ikke spesialpedagogisk rådgiver. Dette fordi assisterende rektor fram til nylig har hatt stilling som spesialpedagogisk rådgiver. Nåværende spesialpedagogiske rådgiver mente at assisterende rektor hadde mer erfaring og kompetanse innenfor feltet.

Utvalget består av fem informanter som har eller har hatt det overordnede spesialpedagogiske ansvaret på en ungdomsskole nylig. Informantene er fra fem ulike skoler i Trøndelag. Fire av fem skoler er rene ungdomsskoler, den siste skolen var en 1.-10. skole, men der ungdomsskolen oppholder seg i et separat bygg. Fokuset under dette intervjuet var ungdomstrinnet på skolen. Tabellen under viser en oversikt over informantenes arbeidserfaring og arbeidsoppgaver, hvor lang tid intervjuet tok og antall sider med transkripsjonen av intervjuet.

Tabell 1: Informasjon om informantene og intervjuene

<b>Informant</b>	<b>Arbeidserfaring/arbeidsoppgaver</b>	<b>Intervjutid</b>	<b>Antall sider med transkripsjon</b>
1	Informanten har delt stilling som spesialpedagogisk rådgiver og spesialpedagog. Har master i spesialpedagogikk med fokus på lese- og skrivevansker, og sosiale og emosjonelle vansker. Informantens arbeidsoppgaver går ut på å sikre elevenes rettigheter, møter med ulike instanser. Arbeid med spesialpedagogisk tilbud går i hovedsak ut på norsk og engelsk for elever som har behov og krav på dette.	29:35	8
2	Informanten har stilling som spesialpedagogisk rådgiver og avdelingsleder. Informantens arbeidsoppgaver går ut på å ha ansvar for skolens oversikt over elever med spesialpedagogiske tilrettelegginger, ansvar for saksbehandlinger og enkeltvedtak, veiledning og rådgivning av lærere for undervisning av spesialpedagogisk art, deltagende i fagteam med ulike eksterne instanser og leder spes.ped-team og sos.ped-team på skolen. Informanten er også deltakende i alle	43:28	11

	fraværsløypesakene på skolen. Som avdelingsleder har informanten personalansvar og ansvar for oppfølging av et helt trinn.		
3	Informanten har delt stilling som spesialpedagogisk koordinator og spesialpedagog. Jobben som spesialpedagogisk koordinator går ut på å ha oversikt over elever med spesielle behov, ha kontakt med eksterne instanser. Som spesialpedagog har informanten undervisning i små grupper. Informanten opplyser at jobben også inkluderer en del som sosiallærer, som kan gå ut på å ha samtaler med elever.	50:10	12
4	Informanten har stilling som spesialpedagogisk rådgiver. Hvert trinn har en spesialpedagogisk koordinator, men informanten har det overordnede ansvaret. Arbeidsoppgavene består av å lede fagteam, ha kontakt med eksterne instanser og gjennomføre ulike kartlegginger.	32:43	8
5	Informanten har i dag stilling som assisterende rektor, men har foregående skoleår hatt det spesialpedagogiske ansvaret på skolen. Da informanten hadde det spesialpedagogiske ansvaret besto arbeidsoppgavene av å følge opp alt innenfor det pedagogiske, med tanke på sakkyndige vurderinger, det å koordinere møter. Men informanten har aldri vært utøvende spesialpedagog.	35:41	9

### 3.3 Gjennomføring av intervjuene

I utgangspunktet ønsket jeg å gjennomføre alle intervjuene ansikt til ansikt. Jeg gjennomførte tre av fem intervjuer fysisk. De to siste ble gjennomført digitalt grunnet avstand. De fysiske intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidssted. I forkant av intervjuet signerte informantene et samtykkeskjema, jeg gjentok problemstillingen, minnet om retten til å trekke seg, konfidensialiteten og anonymisering av opplysninger. Jeg minnet også informantene på deres taushetsplikt, da vi underveis i intervjuet skal snakke om erfaringer rundt elever. Etter å ha informert om dette startet vi intervjuet, og det ble da brukt lydopptaker. Lydopptakeren som ble brukt var en app som heter: «Nettskjema-diktafon». Dalen (2011, s.28) forklarer at det anbefales sterkt å bruke opptaksutstyr fordi det er viktig å ta vare på informantens egne uttalelser. I likhet forklarer Tjora (2017, s.166) at vi bruker lydopptak for å få med oss det informantene sier, og samtidig kan vi følge med på det informanten forteller å sørge for flyt i intervjuet, samt be om utdyping eller konkretisering hvis det trengs. Lydopptak ble derfor brukt for å kunne ta vare på informantens uttalelser, og for at mitt fokus skulle kunne være på samtalen og ikke på å notere ned det informantene fortalte.

I etterkant av intervjuene ble de transkribert. «Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Braun og Clarke (2006, s.87) poengterer også at for å gjennomføre en tematisk analyse der man har innhentet verbale data, må dataene være transkribert. Gjennom å transkribere datamaterialet vil jeg ifølge Braun og Clarke (2006, s.88) få en grundigere forståelse av dataen jeg har samlet inn. Intervjuene ble transkribert i sin helhet slik at jeg hadde mulighet for å analysere alt som informanten hadde sagt. Unødvendige pauser og småord, som for eksempel «mhm» og «ehm», ble fjernet da de ikke hadde noen funksjon for videre analyse av teksten. Intervjuene ble transkribert kort tid etter de ble gjennomført.

### 3.4 Koding og kategorisering av datamaterialet

Etter å ha transkribert intervjuene ble datamaterialet analysert. «Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer» (Kvale og Brinkmann, 2015, s.219). Thagaard (2018, s.154) forklarer at: «Kjernen i kvalitativ analyse er at vi reflekterer over hvordan vi kan forstå dataene, og hvilke begreper vi synes er mest egnet til å uttrykke meningsinnholdet». Å analysere i kvalitativ studie går ut på å dele opp intervjuene i flere biter for å prøve og forstå disse og videre finne noen begreper som er mest egnet til å uttrykke dette. Dette gjøres gjennom å kode og kategorisere datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015, s.228) forklarer at: «Koding fører ofte til kategorisering, som innebærer at meningen i lange intervjuuttalelser reduseres til noen få enkle kategorier». Målet med å analysere intervjuene er å finne kategorier, som beskriver innhold som går igjen i alle intervjuene. Jeg har benyttet meg av en tematisk analysemetode og Braun og Clarke (2006, s.79) forklarer at dette er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i data. Braun og Clarke (2006) deler i sin artikkel tematisk analyse opp i seks deler.

Det første steget i tematisk analyse er å fordype seg i datamaterialet sitt. Dette skjer vanligvis gjennom gjentatt lesing og at gjennomlesninger skjer på en aktiv måte, altså at man søker etter betydninger og mønstre (Braun & Clarke, 2006, s.87). Thagaard (2018, s.151) forklarer at det å bli fortrolig med transkripsjonene fra intervjuene vil være første trinn i analysen. Etter at jeg hadde blitt fortrolig med transkripsjonene, er det ifølge Thagaard (2018, s.152) viktig å organisere dataene, særlig hvis man har en omfattende mengde data, som ved flere intervju. Braun og Clarke (2006, s.87) forklarer at det ideelle er at man leser gjennom transkripsjonen minst en gang før man begynner å kode, slik kan man forme ideer og identifisere mønstre i løpet av første gjennomlesing. Steg 2 i tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006, s.88) å kode dataene og dette kan skje manuelt. Den neste steget, steg, 3 handler ifølge Braun and Clarke (2006, s.89) om å sortere kodene og vurdere om de forskjellige kodene kan kombineres til å danne overordnede temaer. I denne fasen kan det være nyttig å bruke tabeller eller tankekart for å visualisere og sortere kodene (Braun & Clarke, 2006, s.88). Steg 4 handler om å vurdere om utdragene fra hvert tema eller kategori, laget i steg 3, kan danne et mønster og om det vil være deler av datamaterialet som kan bli kodet på nytt og passer inn i de nye kategoriene (Braun & Clarke, 2006, s.91) Det kan være relevant å nevne at denne omkodingen av data kan foregå i det uendelige, og jeg måtte derfor være bevisst på å stoppe prosessen ved et punkt (Braun & Clarke, 2006, s.92). I steg 5 forklarer Braun og Clarke (2006, s.92-93) at kategoriene her skal defineres, det vil si at omfanget av de skal kunne forklares i et par

setninger, samt at de skal navngis, der navnene må være konsise og gi leseren en følelse av hva kategorien handler om. Det siste steget i tematisk analyse, steg 6, handler ifølge Braun og Clarke (2006, s.93) om å skrive analysen og ferdigstille oppgaven. De forklarer at analysen må inneholde eksempler som fanger essensen av poenget jeg skal få fram, og at disse videre kan være med på å besvare forskningsspørsmålet, men at argumentene med tanke på forskningsspørsmålet må gå ut over beskrivelsen av dataene (Braun & Clarke, 2006, s.93).

Det første jeg gjorde i prosessen med å analysere datamaterialet mitt var derfor å transkribere alt materialet slik at det kunne analyseres videre. Jeg gjennomførte fem intervju på mellom 30-50 minutter hver, noe som utgjorde 48 sider med transkripsjon. Det neste steget, steg 1 i tematisk analyse, var at jeg leste gjennom transkripsjonene for å gjøre meg kjent med hva informantene hadde svart på de ulike spørsmålene, gjorde meg opp noen ideer om temaet, samt så noen gjentakende mønster i det informantene hadde svart. Videre gikk jeg over til steg 2, der jeg kodet dataen på papir gjennom å finne relevante nøkkelord til ulike segmentene av intervjuene. Jeg leste gjennom og kodet materialet to ganger, før jeg gikk til steg 3 som gikk ut på å organisere kodene. Dette gjorde jeg ved å skrive de ned og lage tankekart for å se etter like koder eller koder som kunne ses i sammenheng med hverandre. Deler av kodingen og kategoriseringen ble gjort i samarbeid med min veileder. De ulike kodene ble sammenlignet og jeg tok stilling til om det var sammenfallende betydning i uttalelse fra informantene, og om det var noen temaer (begreper, uttalelser, opplevelser og argumenter) som var mer gjentakende og mer vektlagt enn andre og som dertil kunne etablere en kategori. I steg 4 leste jeg gjennom de ulike utdragene som var kategorisert likt. Etter dette leste jeg gjennom hele datamaterialet enda en gang for å omkode enkelte utdrag, ettersom jeg hadde satt noen koder i sammenheng, og dannet kategorier. Enkelte utdrag passet da bedre inn under andre kategorier, eller kunne ses bort ifra. I steg 5 definerte jeg tre kategorier med tre underkategorier i hver kategori. Kategoriene jeg kom fram til i analysen min ble lærerens betydning, organisering av skoledagen og tverrfaglig samarbeid. Navnene på kategoriene ble endret flere ganger i løpet av prosessen. Det siste steget i tematisk analyse handler om å skrive analysen. Der har jeg presentert kategoriene med relevante sitater fra informantene som er sett i lys av tidligere presentert teori. Hovedfunnene vil videre bli drøftet i kapittel 5, drøfting.

### 3.5 Litteratursøk

Med tanke på litteratur tok jeg først utgangspunkt i pensum fra tidligere undervisning i spesialpedagogikk. Gjennom søketjenesten Oria fikk jeg tilgang til litteratur på biblioteket hos NTNU. Mitt første søk var å finne tidligere masteroppgaver med temaet skolevegring og videre fant jeg artikler og bøker som gikk igjen i oppgavene. Jeg brukte også søkeordene «skolevegring» og «School refusal» på Oria og Google Scholar til å finne litteratur. Etter dette brukte jeg snøballmetoden ved at jeg fant nye artikler og bøker gjennom litteraturen jeg allerede hadde funnet. Jeg fant da opp bøker og artikler som gikk igjen, eller litteratur jeg synes var interessant med tanke på studien.

## 3.6 Metodologisk ståsted

I forskning er det er nødvendig å beskrive det metodologiske ståstedet da det forklarer hvilken informasjon som søkes og hvordan jeg tolker den innsamlede dataen. «Vår vitenskapsteoretiske forankring har imidlertid betydning for hva vi søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler» (Thagaard, 2018, s.33). De ulike paradigmene innenfor teoretiske retningslinjer vektlegger ulike meninger og betydninger i informasjonen som innhentes. I min studie er det aktuelt å både se på fenomenologisk tilnærming og hermeneutikk, da dette er to måter å fortolke den informasjonen informantene deler.

### 3.6.1. Fenomenologi

Fenomenologi er et kvalitativt forskningsdesign. «Som kvalitativ design betyr fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen» (Christoffersen & Johannessen 2012, s.99). I denne studien har jeg brukt intervju for å få informantene til og dele sine erfaringer om temaet skolevegring. Ved bruk av en slik metode har jeg fått mulighet til å få innsikt i informantenes erfaring med fenomenet skolevegring. Målet med å bruke en fenomenologisk tilnærming er ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s.99) «(...) å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden». Gjennom å bruke en fenomenologisk tilnærming er målet få innsikt i spesialpedagogiske rådgiveres erfaringer med temaet skolevegring, og deres erfaringer med ulike virkningsfulle tilretteleggingstiltak for å redusere fraværet. Thagaard (2018, s.36) forklarer at: "Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer". I min studie er det spesialpedagogiske rådgivere og andre som har hatt dette ansvaret tidligere, som jeg har forsøkt å få innsikt i deres erfaring og dypere mening om temaet skolevegring. Studien er, slik Thagaard (2018, s.36) beskriver det, ute etter meningen personen tillegger sine erfaringer av et fenomen. Altså hvilke meninger informantene tillegger seg fenomenet skolevegring. Etter å ha gjennomført flere intervjuer forklarer Thagaard (2018, s.36) at det er de felles erfaringene informantene har, som vil gi grunnlaget for en generell forståelse av det fenomenet som studeres. Gjennom analyse av intervjuene vil altså informantens felles erfaringer ha dannet grunnlaget for forståelsen av hvilke tilretteleggingstiltak som spesialpedagogiske rådgivere finner virkningsfulle for å redusere fraværet hos elever med skolevegring.

### 3.6.2 Hermeneutikk

Det andre metodologiske ståstedet som har betydning for hvordan jeg har forstått informasjonen jeg har innhentet er hermeneutikk. Der fenomenologi er opptatt av enkeltpersoners erfaringer med et fenomen, vektlegger hermeneutikken at det ikke finnes en egentlig sannhet og at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018, s.37). Kvale og Brinkmann (2015, s.237) forklarer at: «Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten». Dalen (2011, s.18) forklarer at for å få tak i denne dypere meningen må delene settes inn i en sammenheng eller en helhet. Eller som Thagaard (2018, s.37) påpeker, at man må «(...) fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende». Forskeren vil altså være i en

prosess og meningsinnholdet trenger ikke være det som først er innlysende. Ved å bruke en hermeneutisk tilnærming tar studien hensyn til at jeg har en viss forkunnskap om temaet. Jeg har tolket transkripsjonene med en viss forforståelse. Senere har de ulike delene blitt kodet og kategorisert, og dermed har delene av intervjuene blitt satt sammen i en ny helhet. Altså at deler av intervjuene har blitt satt i relasjon til hverandre i form av ulike kategorier. Gjennom bruk av en hermeneutisk tilnærming så jeg at delene av transkripsjonene kunne ha en dypere mening enn det jeg først antok. Måten dette gjøres på er ved å lese transkripsjonene flere ganger og kode og kategorisere innholdet for å se etter en dypere mening i innholdet. Det fenomenologiske ståsted og det hermeneutiske ståstedet vil altså utfylle hverandre. Det fenomenologiske ståstedet fokuserer på intervjuobjektets forståelse og erfaring av fenomenet skolevegring, mens hermeneutikken løfter det videre til å se etter en helhet samt å ta i betraktning at fenomenet kan tolkes på ulike måter.

### 3.7 Forskningens kvalitet

Studiens kvalitet handler om i hvilken grad resultatene fra mine kvalitative intervju er troverdige, og i hvilken grad de kan anvendes av andre (Dalen, 2011, s.91). «Reliabilitet, validitet og overførbarhet er sentrale begreper for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet, og gir derfor også uttrykk for kvaliteten av prosjektet» (Thagaard, 2018, s.181). For å vise studiens kvalitet skal jeg derfor se på reliabiliteten i forskningen, altså forskningens pålitelighet, validiteten i studien, det vil si gyldigheten av resultatene. Jeg skal også vise studiens overførbarhet, i hvilken grad studien kan gi økt forståelse for spesialpedagogiske rådgiveres praksis, og hvordan mønster i denne kan anvendes av rådgivere som har lignende arbeidsoppgaver eller av andre (lærere, ansatte i skolen, skoleledere og foresatte) som ønsker å forstå deres arbeid.

#### 3.7.1 Reliabilitet

Ifølge Thagaard (2018, s.181) handler reliabilitet om forskningens pålitelighet. «Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data; hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides» (Christoffersen og Johannesen, 2012, s.23). For det første sikret jeg studiens reliabilitet gjennom å få tak i fem informanter, noe som ga meg et rikt datamateriale med til sammen 48 sider transkripsjon av intervju. For det andre hadde informantene kjennskap til temaet skolevegring og arbeid med å sette inn tiltak for å redusere fravær. Informantene var også dyktige til å fortelle om det pedagogiske arbeidet de har gjort. For å sikre pålitelighet i intervjusituasjonen benyttet jeg meg av diktafon. Dette vil ifølge Tjora (2017, s.237) styrke reliabiliteten fordi jeg kan bruke direkte sitater som vil gjøre at informantens «stemme» kommer fram. Lydopptakene var av god kvalitet som gjorde det enkelt å transkribere intervjuene. Ved å bruke lydopptak og videre transkribere hele intervjuene kom informantenes erfaring tydelig fram. Til slutt handler forskningens reliabilitet om hvordan dataen analyseres. Prosessen med å samle inn data er gjort systematisk, og analysert etter en tematisk analyse. Deler av analysen ble gjort i samarbeid med veileder. Påliteligheten i bearbeidingen av datamaterialet blir også styrket gjennom at jeg har gitt en detaljert beskrivelse av analysemetode i metodekapittelet. Dette sikrer studiens pålitelighet gjennom at leseren får innsikt i arbeidet med innsamling, hvilke data som brukes og hvordan datamaterialet er blitt bearbeidet. Det som kan være en svakhet i studien med tanke på studiens reliabilitet er at det kun er jeg som har gjennomført

intervjuene og analysert datamaterialet. For å styrke studiens reliabilitet kunne flere forskere deltatt i studien, men med tanke på studiens omfang og tidsbegrensning var det ikke mulig denne gangen.

### 3.7.2 Validitet

Studiens validitet dreier seg om forskningens gyldighet. «Validitet handler om gyldighet av de resultatene vi kommer frem til, og hvordan vi tolker disse» (Thagaard, 2018 s.181). For å sikre gyldighet i forskningen forklarer Thagaard (2018, s.189) at vi som forskere må beskrive det teoretiske ståstedet som ligger til grunn for våre tolkninger. Det teoretiske ståstedet som ligger til grunnlag for tolkningene er vist gjennom teorikapittelet, samt at metoden for innsamling og tolkning av data er vist i metodekapittelet.

Med tanke på gyldighetene av resultatene jeg kom fram til kan det for det første være relevant å nevne at en av mine informanter ikke hadde spesialpedagogisk utdanning. Derimot hadde informantene hatt rollen som spesialpedagogisk rådgiver på en ungdomsskole og hadde derfor erfaring om fenomenet og hvilke tiltak som hadde blitt satt inn for elever med skolevegring. For det andre arbeidet en av rådgiverne på en integrert barne- og ungdomsskole og hadde derfor også ansvar for yngre barn. Dette kan ha vært med på å påvirke informantens uttalelser om fenomenet skolevegring, selv om jeg persisterte at samtalen skulle ta utgangspunkt i elever på ungdomsskolen. En annen faktor som kan ha vært med på å påvirke resultatet jeg fikk i min studie, er at det er første gang jeg gjennomfører slik forskning. Jeg har aldri vært i en intervjusituasjon før, noe som kan ha vært med på å påvirke intervjusituasjonen, men også utformingen av intervjuguiden. Hadde studien skulle vært gjennomført på nytt ville jeg spisset spørsmålene, og fokusert mer på å stille oppfølgingsspørsmål ut fra hva informantene fortalte. Dette kunne ha innvirket på resultatene. Med tanke på tolkning av resultater, gjelder det samme her som i intervjusituasjonen at det er første gang jeg gjennomfører en slik forskning. Tolkningen kunne blitt gjort annerledes hvis jeg hadde brukt lengre tid i analyseprosessen, eller jeg kunne diskutert funn med medstudenter. Studiens resultater kunne blitt annerledes ved å samle inn erfaringer fra flere i miljøet rundt eleven, altså lærere eller andre ansatte på skolen som jobber tett på elever med skolevegring, foreldre, eksterne instanser, eller elever selv. Min studie fokuserer kun på virkningsfulle tiltak som har blitt satt inn i skolen, men den kunne også fokusert på tiltak i miljøene rundt barnet. Studien tar heller ikke hensyn til årsaker til skolefravær, men ser kun på tiltak som har vært virkningsfulle å sette inn uavhengig av elevens årsaker til fraværet.

### 3.7.3 Overførbarhet

Overførbarhet er ifølge Thagaard (2018, s.182) knyttet til om forståelsen som utvikles gjennom en studie, kan være relevant for andre. Altså at leseren kan forstå et tema eller sin egen praksis bedre når hen leser om studien og resultatene i studien. «Kvalitative studier tar sikte på å utvikle en forståelse av de fenomener vi studerer» (Thagaard, 2018, s.193). I min studie ønsket jeg å utvikle forståelsen av fenomenet skolevegring og kan derfor være relevant for andre som har en interesse for å øke sin kunnskap om fenomenet. Min studie kan være med på å gi et innblikk hva fem spesialpedagogiske rådgivere fra ulike skoler har funnet som virkningsfulle tiltak for å redusere fravær hos elever med skolevegring. Dette kan være til inspirasjon for andre spesialpedagogiske rådgivere i deres arbeid med elever



med skolevegring. Studien kan også være relevant for lærere, eller utøvende spesialpedagoger i deres arbeid med elever med skolevegring. En del av fokuset med tanke på virkningsfulle tiltak handler om hva læreren kan gjøre og dette kan derfor være til inspirasjon i lærerens arbeid med elever med skolevegring. Mitt fokus har vært på tiltak skolen kan sette inn som virkningsfulle og kan derfor være relevant for foresatte til elever med skolevegring, for å få et innblikk i tiltak som kan være virkningsfulle i å redusere fraværet.

### 3.8 Etiske betraktninger

I dette avsnittet vil jeg forklare de etiske betraktningene jeg har tatt hensyn til i min studie. NESH, den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, forklarer at: «Den grunnleggende verdien i denne sammenhengen er menneskeverdet, som blir ivaretatt gjennom tre prinsipper: respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning, og rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder» (NESH, 2021, s.6). Med tanke på min studie er det relevant å se på informantenes samtykke og konfidensialitet. Tjora (2017, s.175) forklarer at: «Mye av etikken i forbindelse med intervjuer er knyttet til presentasjon av data, for eksempel når det gjelder anonymisering og transparens». Forskningens transparens sikres gjennom metodekapittelet, der det er en nøyaktig beskrivelse av hvordan studien er gjennomført. Ifølge NESH (2021, s.7) er forskningsetikk et verktøy for å sikre at forskningen organiseres og utøves på en forsvarlig måte. Prosjektet ble meldt til NSD, norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste i forkant av gjennomføring av intervjuene. Godkjennelsen fra NSD ligger som vedlegg.

#### 3.8.1 Informert og fritt til samtykke

I forkant av gjennomføring av intervjuene ga jeg informantene informasjon om studien, samt at de måtte gi et samtykke for å delta. «Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, s.17). Informantene ga et skriftlig samtykke på at de ønsket å delta i studien. «Prinsippet om informert samtykke er basert på respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med opplysninger om seg selv som deles med andre» (Thagaard, 2018, s.23). Kvale og Brinkmann (2015, s.104) forklarer at informert samtykke innebærer at intervjuobjektene deltar frivillig i undersøkelsen, og at man har informert om at de har rett til å trekke seg når som helst fra undersøkelsen. Selv om informantene signerte et samtykke, ga jeg muntlig og skriftlig informasjon om at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg fra studien. Christoffersen og Johannesen (2012, s.41) påpeker at informantene skal kunne trekke seg når som helst og uten å begrunne eller at det skal gi noen form for ubehagelige eller negative konsekvenser for informanten.

#### 3.8.2 Krav om konfidensialitet

Med tanke på informantenes konfidensialitet har jeg tatt flere hensyn. «Hvis forskere lover informanter konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig og ikke formidles videre på måter som går ut over avtalen» (NESH, s. 21-22). Intervjuobjektene fikk informasjon skriftlig og muntlig om at lydopptakene ville bli

slettet etter prosjektslutt, og at opplysningen skulle oppbevares fortrolig. «Prinsippet om konfidensialitet har altså både referanse til at deltakerne anonymiseres i presentasjonen av resultatene, og til at opplysningene om identifiserbare enkeltpersoner lagres på en forsvarlig måte» (Thagaard, 2018, s.24). Med tanke på lagring av opplysninger var det kun jeg som forsker som hadde tilgang til dataen. Lyddopptakene ble gjort gjennom appen «Nettskjema-diktafon». Der blir lyddopptakene kryptert og man må ha innlogging for å kunne få tilgang på lyddopptakene. Videre ble intervjuene transkribert gjennom en digital versjon av Word, som også krever innlogging for å få tilgang på dokumentet. Med andre ord ble ikke noe av informantenes opplysninger eller data fra intervjuene lagret på min personlige pc. Videre med tanke på anonymisering i presentasjon av resultater ble det ikke brukt informantenes virkelige navn. Kvale og Brinkmann (2015, s.300) forklarer at man ofte bruker fiktive navn og endrer personens kjennetegn i den publiserte rapporten for å beskytte intervjupersonenes privatliv. I mitt tilfelle valgte jeg å bruke tall for å holde informantenes identitet anonym.

## Kapittel 4 Empiri

I dette kapittelet skal jeg presentere funn fra analyseprosessen. De tre kategoriene er utarbeidet fra funnene i intervjuene som prøvde å finne svar på problemstillingen: *Hvilke tilretteleggingstiltak opplever spesialpedagoger som virkningsfulle for å redusere fraværet hos elever med skolevegring?* Kategoriene er: lærerens betydning, organisering av skoledagen og tverrfaglig samarbeid. Innholdet i kategoriene presenteres gjennom datautdrag og utdragene illustrerer temaet på en representativ måte. Som oppstart har jeg inkludert informantenes forståelse av begrepet skolevegring.

### 4.1 Begrepet skolevegring

På spørsmålet om hvordan informantene forsto begrepet skolevegring fortalte flere av informantene at det finnes mange ulike begreper knyttet til fenomenet (Havik, 2018, s.41-42; Kearney, 2008, s.263). Et par av informantene forklarte at de foretrakk andre begreper enn skolevegring. Alle informantene forklarte fenomenet med at det er elever som ikke klarer å komme seg på skolen. En av informantene brukte et eksempel med en uttalelse fra en elev til å forklare fenomenet. Forklaringen kom opp under etter et spørsmål om elever som slet med skolevegring hadde fri tilgang til å snakke med ansatte i administrasjonen. Dette var noe elevene hadde tilgang til, og i samtalen kom følgende sitat fram:

1)

Rådgiver 5: Hun sier at: «jeg vil jo på skolen, men jeg klarer ikke».

I utdrag 1 viser rådgiver 5 hvordan en elev med skolevegring selv har forklart at eleven ønsker å komme på skolen, men klarer det ikke. Dette kan også ses i forbindelse med Haviks (2018, s.28) beskrivelse av elever med skolevegring. Elever med skolevegring er altså elever som ønsker å være til stede på skolen, men det er noe som gjør at eleven ikke klarer det. En annen informant knyttet også begrepet skolevegring opp mot angst. Dette i likhet med Thambirajah et al. (2008, s.41) som forklarer at fenomenet skolevegring kan

være koblet opp mot noe i skolen som vekker en uro eller frykt hos eleven. Det at eleven opplever et emosjonelt ubehag knyttet til skolen kan derfor ses i sammenheng med at noe i skolen trigger en form for angst hos eleven. Dette kom fram i følgende sitat:

2)

Rådgiver 2: (...) Men ofte så handler det jo om elever, som av ulike årsaker, kjenner på en form for angst knyttet til å komme på skolen. Om det handler om det faglige trykket, eller sosiale utfordringer, eller, så er det jo noe på skolen som trigger noe angstfullt i dem.

Utdrag 2 illustrerer at fraværet varierer i omfang og kan skyldes både sosiale, emosjonelle og faglige årsaker (Havik, 2018, s.68-69). Havik (2018, s.80) poengterer at elevene som vegrer seg for å gå på skolen, kan være en naturlig reaksjon på et utrygt skolemiljø. Dette kan også ses i sammenheng med at Ingul og Havik (2021) påpeker at det er naturlig for oss mennesker å holde oss unna det som gjør oss redde. Det blir også påpekt i utdrag 2 at det vil være ulike årsaker til at elevene kjenner på angst og dette forklares også av Havik, Bru, og Ertesvåg (2014, s.131) og Thambirajah et al. (2008 s.15).

I tillegg til at skolevegring har ulike årsaker, kan sakene også være sammensatte. De vil bestå av flere komponenter der årsakene til fraværet vil være ulike (UDIR, 2020c, s.1; Havik 2018, s.13). I en samtale om hvordan rådgiver 5 forsto begrepet skolevegring kom følgende uttalelse fram:

3)

Rådgiver 5: (...)Elevens stemme må komme fram. (...) Oftest, sånn som vi ser det, så er det sammensatte saker.

Utdrag 3 viser at skolevegringssaker kan være sammensatte og dette poengterer også UDIR (2020c, s.1) i sin artikkel som forklarer at en og samme elev kan ha flere årsaker til sitt fravær. Rådgiver 5 forklarer også i utdrag 3 at det i saker med elever med skolevegring er viktig at elevens stemme kommer fram. Dette tolker jeg som at eleven må få mulighet til å fortelle hvordan situasjonen oppleves for eleven. Det kan her trekkes paralleller til Havik (2018, s.103) som forklarer at det er viktig at eleven får mulighet til å fortelle hva som er vanskelig i skolen og hvordan skolen kan legge til rette og gi mest mulig trygghet. Det kan være flere årsaker til skolevegringen og dette kan gjøre det vanskelig å finne en løsning. Dette fordi det kan kreves ulike tiltak i ulike miljøer rundt eleven, og det kan derfor være vanskelig for læreren å håndtere alene. Skolevegringssaker vil derfor kreve et godt samarbeid med hjemmet, eleven selv og ulike instanser for å kartlegge samt finne tiltak. Det vil være viktig å lytte til elevens stemme, fordi som Thambirajah et al. (2008, s.87) nevner, kan det være nøkkelen i arbeid med elever med skolevegring å vise empati med barnet og anerkjenne og validere elevens erfaringer og opplevelse av angst. Eleven må få mulighet til å uttrykke og bli forstått i sin oppfatning av situasjonen. Rådgiver 5 poengterer

også i utdrag 3 at skolevegringssaker er sammensatte saker, og Havik forklarer i en artikkel hos Universitetet i Stavanger (Strand, 2022) at det er viktig å snakke med eleven for å kartlegge situasjonen og finne ut hvorfor eleven opplever skolen som et vanskelig sted å være. Altså det å ha en dialog med eleven vil være en sentral del av å finne årsak og tiltak for eleven.

Med tanke på skolevegring, og få elevene tilbake på skolen, poengterte rådgiver 5 at det kan ta tid å få elevene tilbake på skolen. Dette kan for øvrig ses i forbindelse med at både Havik (2018, s.114), Ingul (2018) og Thambirajah et al. (2008, s.79) poengterer at tilbakeføringen til skolen skal skje gradvis, og at det vil ta tid. Det at tilbakeføringen av elever med skolevegring tar tid, kom fram i følgende sitat:

4)

Intervjuer: Når dere setter inn slike tiltak, hva tenker du er målet?

Rådgiver 5: Vi ønsker, målet er å få de tilbake til skolen. Da er det litt sånn og skyndte seg sakte og da. Man må da skjønne at det her tar tid, hvis det har festet seg. Hvis man ikke får de inn med en gang, så må man ha delmål. Underveis.

Rådgiver 5 forklarer i utdrag 4 at skolen ønsker å ha elevene på skolen. Utdraget viser altså at skolen ønsker å ha eleven inkludert i skolen, men elevens tilbakeføring til skolen vil ta tid. I utdraget poengterer rådgiveren at det kan ta tid hvis skolevegringen har festet seg og dette kan ses i sammenheng med både Havik (2018, s.13) og UDIR (2020c, s.1-2) som poengterer at fraværspblemet kan bli stort og komplekst hvis det varer over tid. En løsning for å få elevene tilbake på skolen vil da ifølge Rådgiver 5 være at skolen og eleven har delmål. Dette kan tolkes som en gradvis opptrapping med mindre målsettinger underveis for å øke tilstedeværelsen på skolen og kan ses i sammenheng med å bygge elevens mestringsforventning. Har man en høy mestringsforventning til en situasjon vil man ifølge Bandura (2006, s.171) ønske å oppsøke situasjonen. Siden mestringsforventning bygges gjennom mestringserfaring (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.135), må skolen lage en opptrappingsplan som bygger elevens mestringserfaring. Altså vil delmål være en måte å sørge for at eleven opplever å mestre tilbakegangen til skolen, da skolen og eleven kan ha målsettinger som tar utgangspunkt i elevens forutsetninger.

## 4.2 Kategori 1: Lærerens betydning

Et gjennomgående tema som de spesialpedagogiske rådgiverne ga uttrykk for intervjuene, er lærerens betydning i arbeidet med å redusere fraværet hos elever med skolevegring. Dette kom fram gjennom temaene: tidlige tiltak, lærer-elev-relasjon og å tilrettelegge for mestringsforventning. Læreren har et ansvar med tanke på å følge prosedyrer og regler for å føre fravær slik at fraværet kan oppdages og tiltak kan settes inn tidlig. I intervjuene kom også relasjon til læreren fram som viktig for elever med skolevegring, og det vil være lærerens ansvar å bygge og opprettholde denne relasjonen (UDIR, 2016). En annen sentral faktor for å øke tilstedeværelsen på skolen for elever med skolevegring er at elevene

opplever mestring og her har læreren et ansvar for å tilrettelegge (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.128).

#### 4.2.1 Tidlige tiltak

Flere av rådgiverne nevnte viktigheten av å sette inn tiltak tidlig. Tidlig tiltak, eller en tidlig intervensjon, forklares av Ingul og Havik (2021) med at man setter inn tiltak før problemet er blitt for stort. For at det skal kunne settes inn tiltak tidlig, må skolevegringen oppdages tidlig (Havik, 2018, s.100). For at lærerne skal kunne oppdage elevens fravær må læreren føre fraværet. Tre av rådgiverne forklarte at de fulgte retningslinjene for fraværsløypa, eller Handlingsplanen til Trondheim kommune for skolefravær. Ut ifra denne skal kontaktlærer ta kontakt med hjemmet hvis eleven har vært borte fra skolen i mer enn tre dager (Trondheim kommune). En av rådgiverne la i intervjuet vekt på at fraværsløypa var en god måte å ansvarliggjøre læreren på kontakten med hjemmet. Dette kom fram i følgende sitat:

5)

Intervjuer: Ja, du har jo egentlig snakket litt om erfaringene dine, men kan du beskrive når du tenker at fraværet begynner å bli problematisk?

Rådgiver 2: Det er en fraværsløype i Trondheim kommune som vi jobber ut fra. Og der er det faktisk sånn at etter 3 dager så skal man ta kontakt med hjemmet. Det tenker jeg er akkurat nok, at det skal skje så tidlig er veldig riktig. Det handler jo om å ansvarliggjøre læreren og tror jeg. På den kontakten. (...) At lærerne blir forpliktet til å være på tidlig føler jeg er veldig lurt.

Utdrag 5 viser at rådgiver 2 legger vekt på at det er riktig at læreren skal ta kontakt med hjemmet tidlig. Dette kan ses i sammenheng med både Havik (2018, s.100) og Ingul og Havik (2021) som poengterer at det er viktig å ta tak i fraværet tidlig, da fravær avler fravær. Det kan også her være relevant å nevne at Thambirajah et al. (2008, s.82) forklarer at det vil være avgjørende å sette inn tiltak tidlig, da det vil bli vanskeligere å finne en løsning jo lengre eleven har vært borte fra skolen. Det at lærerne er forpliktet til å ta kontakt med hjemmet så tidlig vil altså være viktig både fordi fravær kan føre til mer fravær. Det vil være rimelig å hevde at læreren har en avgjørende rolle i å oppdage fraværet tidlig. Utdraget viser også at rådgiveren poengterer at det er viktig at læreren er forpliktet. Dette kan tolkes som at det kunne gått lengre tid uten at læreren tok kontakt hvis de ikke var forpliktet gjennom denne ordningen. Med tanke på Handlingsplanen til Trondheim kommune, kan det være relevant å nevne at den også setter krav til hver enkelt skole om å utarbeide egne rutiner og prosedyrer (se vedlegg 4). Kommunen tydeliggjør på denne måten et ønske om at alle skoler skal sørge for at elevene er inkludert i skoledagen.

En grunn til at læreren har ansvar for å følge med på elevens fravær og sette inn tiltak tidlig er fordi fravær fra skolen kan føre til mer fravær. I et spørsmål om rådgiveren kunne beskrive elever med skolevegring, kom følgende sitat fram:

6)

Rådgiver 1: Og skolefravær avler jo ofte skolefravær. Det bare baller på seg nesten.

Rådgiver 1 forklarer i utdrag 6 at hvis en elev har fravær fra skolen vil dette føre til mer fravær fra skolen (Havik 2018, s.100; Ingul og Havik 2021). I utdraget bruker rådgiveren metaforen at det bare baller på seg og med dette menes at fraværet bare vil øke når eleven først er borte fra skolen. Tiden eleven er borte fra skolen vil påvirke elevens faglige, sosiale og emosjonelle utvikling. Dette kan da være en faktor for at fraværet økes. Fordi når eleven først begynner å henge etter resten av klassen, er det mulig at eleven ikke opplever å mestre skolen. Og som tidligere nevnt kan mangel på mestring være en av grunnen til at eleven ikke kommer på skolen. Det kan også ses i sammenheng med at med stort fravær vil eleven kunne miste kontakt med medelever og derfor ikke kjenne på følelsen av å tilhøre og være inkludert i klassen. Elevens tilstedeværelse på skolen er viktig for elevens sosiale utvikling og det er derfor viktig at eleven er inkludert i klassen. Da kan elevens sosiale ferdigheter og kompetanse utvikles. Med bakgrunn i dette betyr det at læreren må være på vakt for tidlige tegn, samt handle raskt. Det at læreren oppdager og tar tak i fraværet tidlig har stor betydning for at elevens fravær ikke blir for stort og komplekst.

#### 4.2.2 Lærer-elev-relasjon

Med tanke på lærerens betydning i arbeidet med å redusere fraværet hos elever med skolevegring poengterte både rådgiverne og litteraturen (f.eks. Havik et al., 2014, s.144; Havik, 2018, s.85) at det er viktig med en god lærer-elev-relasjon. Samtlige rådgivere som deltok i denne studien snakket om at det var viktig i tilretteleggingsarbeidet med elever med skolevegring at elevene hadde en god relasjon, eller et nærere forhold til en ansatt på skolen. Arbeidet med lærer-elev-relasjonen vil avhenge av det rådgiver 2 kaller lærerens relasjonskapasitet. Rådgiver 2 legger vekt på at lærere er ulike og hvor god relasjonskapasitet lærere har vil være ulikt. Dette kommer fram i følgende utsagn:

7)

Intervjuer: Helt til slutt, er det noen tiltak for å redusere fraværet som vi ikke har snakket om som du tenker kan være relevant å nevne?

Rådgiver 2 (...). Altså, den overskriften er jo relasjonsarbeid. Og lærerens relasjonskapasitet, det er jo det det handler om. Er den høy, så er det større grad for suksess, enn hvis den er lav. Det er jo sånn at lærere er ulike og, så det er jo dessverre sånn det blir.

Utdrag 7 viser at relasjonsarbeid er en sentral del av arbeidet i å redusere fraværet hos elever med skolevegring. Rådgiver 2 forklarer at lærere har ulik relasjonskapasitet og det er rimelig å se dette begrepet i sammenheng med relasjonskompetanse. God relasjonskompetanse handler ifølge Spurkeland (2015) om lærerens evne til å bygge, vedlikeholde og eventuelt reparere relasjonen mellom læreren og eleven. Altså vil lærere ha

ulik kompetanse i å bygge og vedlikeholde relasjoner til elever. Utdraget viser også at rådgiveren legger vekt på at om læreren har høy relasjonskapasitet, vil det være en større grad for suksess. Suksess vil i dette tilfellet være å finne virkningsfulle tilretteleggingstiltak for elever med skolevegring.

#### 4.2.3 Å tilrettelegge for mestringserfaringer

Elevenes opplevelse av mestring ble trukket fram av informantene og i presentert teori som et viktig tiltak. Dette kan ses i forbindelse med at Havik (2018, s.19) forklarer at fravær fra skolen kan være relatert til elevenes manglende følelse av mestring. Et par av rådgiverne poengterte at elever med skolevegring er underernærte på mestring. Dette fordi det er flere ting de ikke mestrer, ikke engang det å komme seg på skolen. Dette kommer fram i følgende sitat:

8)

Intervjuer: Jeg tenker på når dere legger til rette fag, for at de skal mestre, tror du det kan være et positivt tilretteleggingstiltak?

Rådgiver 5: For du ser jo at mestring er, står høyt. Det er lite som skal til for at de kjenner mestring, for de er jo litt underernært på mestring. De mestrer ikke å gå på skolen, de mestrer ikke å komme seg opp på morgenen. Det er mye de ikke mestrer (...)

Utdrag 8 illustrerer at elever med skolevegring er underernært på mestring og at det er mye elevene ikke mestrer. Dette kan ses i sammenheng med Havik (2018, s.19) som forklarer at elever med skolevegring mangler følelsen av mestring. Dette kan også ses i lys av Bandura (2006, s.171) som forklarer at mennesker ønsker å oppsøke situasjoner vi har høy mestringsforventning til. Altså elevenes manglende følelse på mestring, eller lav mestringsforventning til situasjoner i skolen, gjør at elevene unngår å oppsøke skolen. Rådgiver 5 forklarer også i utdraget at opplevelsen av mestring står høyt, noe som kan tolkes som at elevene ønsker å mestre. Læreren må anerkjenne elevens opplevelse og følelse av å ikke mestre og komme seg til skolen. Dette kan ses i lys av Thambirajah et al. (2008, s.87) som forklarer at det vil være nøkkelen i arbeid med elever med skolevegring det å anerkjenne og validere elevens erfaringer og opplevelse av angst. Altså vil læreren ha et ansvar for å forstå elevens opplevelse av situasjonen. Utdrag 8 viser at læreren har et ansvar for å tilrettelegge for at eleven kjenner på følelsen av å mestre. Dette kan ses i sammenheng med overordnet del av opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16) som forklarer at skolen skal legge til rette for elevens tro på egen mestring, samt at opplæringen skal være tilpasset elevene. Alle elever skal kunne forvente å mestre det faglige i skolen da det skal være tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Læreren har altså et ansvar for å tilpasse undervisningen etter elevens forutsetninger slik at eleven kan oppleve mestringserfaringer og elevens mestringsforventning kan øke (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.135).

Både rådgiver 1, 2 og 5 fortalte at når elevene med skolevegring kommer på skolen så er det viktig å legge til rette for at elevene opplever faglig mestring. Ved å legge til rette for elevens opplevelse av mestring poengterte rådgiver 1 at elevene ville tørre mer. Dette kan ses i lys av Banduras (1997, s.3) teori om mestringsforventning og at vi ønsker å oppsøke situasjoner vi tror vi kommer til å mestre. Viktigheten av å tilpasse det faglige hos elever med skolevegring slik at mestringsforventningen kan økes kommer for eksempel fram i følgende sitat:

9)

Intervjuer: For du snakket om det her med hull i fag, og da er det kanskje vanskelig å komme tilbake og klare å mestre et fag?

Rådgiver 1: Ja, da er man nødt til å redusere mengden rett og slett. Og heller putte på etter hvert. Etter hvert som man opplever mestring. (...)

I utdrag 9 viser rådgiver 1 at elever med skolevegring kan ha faglige hull. Det vil si at elevene kan ha mistet mye undervisning og derfor henger etter faglig. Utdraget viser også at det er viktig å legge til rette for mestring for elevene ved å redusere mengden. Det å redusere mengden kan gi eleven mulighet til å jobbe ut ifra sine egne forutsetninger. Dette kan ses i sammenheng med mestringsforventning, da eleven må ha tro på sine egne evner for å kunne yte en innsats for å oppnå noe (Bandura, 1997, s.3; 1977, s.141; 2006, s.170-171). For at eleven skal kunne gjøre en innsats, må altså eleven ha tro på at hen klarer oppgaven. Videre forklarer rådgiver 1 i utdraget at etter hvert som eleven opplever å mestre kan læreren øke mengden. Økningen i mengden må skje langsomt, i elevens tempo og etter elevens forutsetninger. Det betyr at læren har et ansvar for å tilrettelegge og differensiere timen og oppgavene slik at elevene møter oppgaver de mestrer. Dette fordi vi mennesker ønsker å oppsøke situasjoner vi forventer å mestre (Bandura, 1997, s.3). Med tanke på differensiering av oppgaver kan det her være relevant å trekke inn at denne tilpasningen må utføres i samarbeid mellom læreren, eleven og foresatte, da man må ta hensyn til at det kan være at eleven ikke ønsker å skille seg ut (Havik et al., 2014, s.145). Dialogen med eleven er også viktig for at eleven kan fortelle sin opplevelse av mengden og følelsen av mestring. Tilretteleggingen må altså skje i samarbeid med eleven, da det er viktig å gi eleven mulighet til å fortelle hva som kan være vanskelig og hvordan skolen kan legge bedre til rette (Havik, 2018, s.103). Men for at eleven skal kunne gjøre dette kreves det ifølge Havik (2018, s.103) en god relasjon mellom eleven og den ansatte på skolen. For at læreren skal ha mulighet for å tilrettelegge undervisningen for mestringserfaringer i samarbeid med eleven kreves altså en god relasjon. Det vil også være viktig i arbeid med elever med skolevegring at læreren anerkjenner at eleven kan oppleve skolen som vanskelig (Thambirajah et al., 2008, s.87). Tilretteleggingen må da både ta hensyn til at eleven skal oppleve mestring, men samtidig må lærerne anerkjenne elevens mulige ønske om å være inkludert i klassen uten å skille seg ut for mye. Med bakgrunn i dette kan man se at lærerens planleggingsarbeid må ivareta mange hensyn.



## 4.3 Kategori 2: Organisering av skoledagen

Den neste kategorien av tiltak som gikk igjen hos informantene som virkningsfulle for å redusere fraværet hos elever med skolevegring var å organisere skoledagen. Ifølge Havik (2018, s.108) vil sårbare elever trenge stor grad av kontroll og forutsigbarhet og det kan være viktig å organisere skoledagen slik at elevene opplever skoledagen som trygg (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s.228). Tilrettelegging gjennom å organisere skoledagen kan også ses i lys av å tilrettelegge for at eleven skal oppleve å mestre skoledagen (Havik & Ingul, 2021, s.6). Dette kan også ses i lys av klasseledelse og at lærerens hovedoppgave er å tilrettelegge for elevenes læring i elevfellesskapet (UDIR 2020a, s.1). Innenfor kategorien organisering av skoledagen har jeg sett på struktur for forutsigbarhet, hvordan timeplaner er strukturert og oppstart av dagen.

### 4.3.1 Struktur for forutsigbarhet

Et tema under organisering av skoledagen, er struktur for forutsigbarhet. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018, s.228) er struktur viktig for at elevene skal føle seg trygge i læringsssituasjonen. Viktigheten av struktur og oversikt kom fram i følgende sitat:

10)

Intervjuer: Du har jo nevnt det litt, men har du noen tilretteleggingstiltak som skolen har gjort for å skap forutsigbarhet for elever med skolevegring?

Rådgiver 2: (...) At det er det samme du møter og at det er trygt, at det er oversiktlig, strukturene er der og den forutsigbarheten handler jo om at du på forhånd vet hva du møter. (...)

I utdrag 10 forklarer rådgiver 2 at forutsigbarhet handler om at eleven vet hva som skal skje på skolen. Videre forklarer rådgiver 2 at forutsigbarhet handler om at eleven opplever skoledagen som trygg ved at eleven vet strukturen og at dagen oppleves som oversiktlig. Imidlertid vil en forutsigbar skoledag være avhengig av at læreren har planlagt dagen og det vil her settes krav til læreren om å ha strukturert og planlagt skoledagen. Det vil også settes krav til at eleven får tilgang på informasjonen i forkant av skoledagen, altså må eleven ha tilgang til oversikten for å kunne forberede seg på skoledagens struktur. Dette kan ses i lys av Havik (2018, s.108) som poengterer at sårbare elever trenger stor grad av kontroll og forutsigbarhet fordi skoledagen kan oppleves som utrygg og uforutsigbar. Havik et al. (2014, s.134) forklarer også fordelene av at elevene opplever et forutsigbart og strukturert læringsmiljø vil være at elevenes opplevelse av stress og negative følelser knyttet til skoledagen reduseres. Dette vil også si at eleven må vite hva som venter på skolen før eleven møter på skolen på morgenen. En kan også her se sammenhenger med elevenes mestringsforventning. Dette fordi hvis elevene vet hva som skal skje neste skoledag, og læreren har tilrettelagt undervisningen ut fra elevens forutsetninger, kan elevene også vite at de mestrer det som skal skje i skoledagen. Det handler altså om lærerens evne til å utøve god klasseledelse, der læreren ifølge UDIR (2020a, s.1) skal tilrettelegge for læring i elevfellesskapet. Altså vil eleven kunne være inkludert i

elevfellesskapet på skolen gjennom å få informasjon om hvordan skoledagen er tilrettelagt og at eleven vet at det er innenfor sin evne til å mestre.

I likhet poengterer rådgiver 4 at et tilretteleggingstiltak for elever med skolevegring er å skape forutsigbarhet, slik at elevene kan forberede seg på hva som skjer. Dette i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2018, s.229) påstand om at struktur og oversikt kan skape forutsigbarhet, og at dette igjen kan gjøre at eleven kan innstille seg mentalt på hva de skal arbeide med. Dette kom fram i følgende sitat:

11)

Intervjuer: Du nevnte det litt i starten, men har du, kan du beskrive en gang til hvordan en timeplan er blitt tilrettelagt for elever med skolevegring?

Rådgiver 4: Det er jo på en måte det at de skal vite hva som skjer da. Sånn at de kan forberede seg litt bedre på det selv (...)

Rådgiver 4 forteller i utdrag 11 at det er viktig at elever med skolevegring vet hva som skjer når de møter på skolen slik at elevene kan forberede seg. Eleven har altså et ansvar for å forberede seg selv på hva som skal skje på skolen. Dette kan ses i sammenheng med at Skaalvik og Skaalvik (2018, s.229) poengterer at elever kan dra nytte av å ha en strukturert og oversiktlig skolehverdag da det kan gi elevene mulighet til å innstille seg mentalt på hva de skal arbeide med. Det å innstille seg mentalt kan også ses i lys av mestringsforventning (Bandura, 1997, s.3) og at eleven gjennom å forberede seg på skoledagen kan forvente å oppleve mestring. En kan også her tenke at det kan være relevant for læreren å ha et samarbeid med foresatte slik at de hjemme også kan hjelpe eleven å forberede seg på skoledagen. Det kan også her være relevant å nevne at Havik (2018, s.103) hevder at det er viktig å sette av tid til å ha jevnlig samtaler, daglig eller ukentlig med elever med skolevegring. En årsak til dette er at det gir lærerne mulighet til å gjennomgå timeplaner og oversikt sammen med eleven. Siden elever med skolevegring trenger stor grad av kontroll (Havik, 2018, s.108) er det rimelig å hevde at gjennomgangen må gå langsomt og ikke være forhastet. Det vil muligens ikke være nok å kun levere ut timeplanen, det kan være at den må gjennomgås i samarbeid med eleven. Timeplanen vil inneholde mye informasjon om tidspunkt, sted, hvilke lærere som har ulike timer, og hva de ulike timene skal inneholde. Samtalen om timeplanen må ta utgangspunkt i å prøve å få en felles forståelse, der den ansatte lytter til eleven og prøver å forstå deres ståsted og opplevelse av utrygghet. Nuttall og Woods (2013, s.356) fant i sin forskning ut at eleven ble mer involvert i skoledagen når eleven fikk medbestemmelse i valg og målsettinger og når eleven opplevde kontroll. I en samtale med gjennomgang av timeplan kan derfor eleven komme med ønsker og læreren kan ha anledning til å bekrefte eller forklare hvorfor eventuelle ønsker ikke kan innfris.

### 4.3.2 Timeplan

Et virkningsfullt tiltak som nevnes både av informantene og i litteraturen er å gjøre justeringer i timeplanen. Samtlige informanter nevnte at de kunne komprimere timeplaner,

altså justere på når elever starter, eller når elevene slutter skoledagen. Dette kan for øvrig ses i sammenheng med Thambirajah et al. (2008, s.101) som forklarer at det å redusere eller gjøre justeringer på timeplanen kan være en strategi for å minke det emosjonelle ubehaget til elever med skolevegring. En av rådgiverne begrunner komprimeringen av planer med at eleven skal oppleve at fraværet blir målt etter elevens faktiske forutsetning for å komme på skolen. Ifølge Havik (2018, s.137-138) kan det være nødvendig å gjøre individuelt tilpassede organisatoriske tiltak. Dette kom fram i følgende sitat:

12)

Intervjuer: Kan du skissere noen tiltak skolen og du gjør for å tilrettelegge undervisningen for elever med skolevegring?

Rådgiver 2: (...) Hvis du måler fravær ut ifra en ordinær timeplan og du ikke klarer å møte på 50 %, så er du 50 % mislykket. Hvis du da har redusert timeplanen til 50 %, og måler det ut ifra det og har vært til stede 100 % av det, så er du 100 % vellykket da. (...) Redusere litt planen og måler fraværet fra det som er faktisk forutsetningene for den enkelte elev å klare (...)

I utdrag 12 forklarer rådgiver 2 at hvis skolen måler fravær på eleven ut fra ordinær timeplan, vil eleven oppleve å være mislykket da eleven ikke vil klare å være fullstendig til stede i ordinær undervisning. Rådgiver 2 forklarer at hvis man derimot måler fraværet ut fra den enkeltes elevs forutsetninger ved å redusere timeplanen, vil eleven kunne oppleve å være vellykket. Det å justere timeplanen gjennom å ta utgangspunkt i elevenes egne forutsetning og måle fraværet deretter, vil ifølge rådgiver 2 være positivt fordi det vil gi elevene en følelse av å lykkes ut ifra sine egne forutsetninger. Dette kan ses i lys av Banduras (1997, s.3) mestringsforventning, da det vil være rimelig å hevde at ved å redusere eller komprimere timeplanen vil eleven oppleve å mestre oppmøte. Det å være vellykket kan bli sett på som at eleven opplever å mestre oppmøte når det er redusert ut fra elevens forutsetninger. Følelsen av å føle seg vellykket eller mestre oppmøte vil da kunne bygge elevens mestringsforventning til skolen. Dette kan videre føre til at man kan øke elevens tilstedeværelse, men det vil være rimelig å hevde at dette vil være noe som må gå langsomt. Ved at eleven møter på skolen vil eleven fortsette å være en del av klassen, og være inkludert i deler av skoledagen, men det vil være mye undervisning eleven mister. Slik som i utdrag 12 har rådgiveren et eksempel med å redusere tiden på skolen med 50 prosent. Det vil da være mye undervisning eleven mister, noe som kan føre til faglige hull. Dette er hvis eleven ikke tar igjen tapt skolearbeid hjemme, noe som ikke kom fram i samtalen angående reduksjon av tilstedeværelse på skolen. I utdrag 12 kommer det heller ikke fram når forventningene skal endres, når kan man forvente at eleven kan øke i tilstedeværelse på skolen. En eventuell videre opptrapping kan skje ved å øke elevens mestringsforventning, men dette kan ta lang tid. Her kan det for det første trekkes inn at gruppen barn og unge med skolevegring er en heterogen gruppe og hva som er elevenes forutsetninger vil variere. Justeringene og eventuell økning i tilstedeværelse må altså ta utgangspunkt i elevens individuelle forutsetninger og disse vil variere. For det andre

poengterer Havik (2018, s.114) at det ikke vil være realistisk for alle elever med skolevegring å komme tilbake til fullt oppmøte på skolen.

Et annet tiltak innenfor å justere timeplaner, er å gjøre tiltak knyttet til spesielle fag. Det vil si å justere timeplanen slik at det vil være lettere for elever å delta i enkelte timer (Thambirajah et al., 2008, s.101). Rådgiver 1 hadde et eksempel med å plassere gymtimen på slutten av dagen. Dette var et vellykket tiltak da det førte til at eleven mestrer å delta i gymtimene. Det å justere timeplanen slik at gymtimene var på slutten av dagen, fjernet det emosjonelle ubehaget eleven hadde knyttet til garderobesituasjonen, som igjen førte til at eleven deltok i gymtimen. Dette kom fram i følgende uttalelse:

13)

Intervjuer: Kan du skissere ulike tiltak skolen og du har gjort for å tilrettelegge undervisningen for elever med skolevegring?

Rådgiver 1: (...)Så har man gjort tilrettelegging at den eleven slipper å skifte i garderobe. Det er lagt gymtimer på slutten av dagen for den eleven. Sånn at personen kan komme i det han kom i på skolen og gå hjem uten å måtte dusje. Og da gjør det lettere å være med i gymtimene.

I Utdrag 13 illustrerer rådgiver 1 et eksempel på hvordan skolen kan tilrettelegge gjennom å justere enkelte timer på timeplanen slik at eleven har mulighet til å delta. I utdrag 13 er eksempelet knyttet til en elev som hadde utfordringer med gym og da spesielt garderobesituasjon. Dette kan ses i sammenheng med Havik (2018, s.137-138) som forklarer at individuelt tilpassede organisatoriske tiltak kan være nødvendig som tidlig tiltak. Som vist i utdrag 13 vil det være forutsetningene rundt og ikke timen i seg selv som skaper en utfordring for eleven med skolevegring. Det å justere timeplanen slik at gymtimene var på slutten av dagen, fjernet det emosjonelle ubehaget eleven hadde knyttet til garderobesituasjonen, som igjen førte til at eleven deltok i gymtimen. Skolen har da gjort et organisatorisk tiltak som er individuelt tilpasset eleven og som førte til at eleven kunne være inkludert i gymtimen sammen med klassen. Justeringen kan også bli sett på i lys av mestringsforventning (Bandura, 1997, s.3), fordi ved å endre tidspunkt for timen opplevde eleven at timen var innenfor elevens evne til å mestre og eleven deltok i timen.

### 4.3.3 Oppstart av dagen

Det siste temaet innenfor organisering av skoledagen handler om oppstart av dagen. Et tiltak for å trygge oppstarten av skoledagen, som nevnes av både rådgiver 2, 4, 5 og blant annet av Havik (2018, s.113), er det å møte elevene ved et avtalt sted og tidspunkt og hjelpe elevene inn. Det å møte elevene fysisk og hjelpe de ved starten av skoledagen blir ifølge rådgiverne og Havik (2018, s.113) gjort for å trygge elevene i oppstarten og dette kom fram i følgende sitat:

14)

Intervjuer: Tilbake til dette med overganger og slikt, hvilke tilretteleggingstiltak har du og skolen gjort for å få en trygg oppstart av dagen. Eller en trygg overgang mellom hjemmet og skolen?

Rådgiver 2: (...).Noen synes jo det er fryktelig vanskelig å komme på skolen. Sånn fysisk om morgenen, og da har vi lærere, og det har jeg og gjort, møtt elevene ute her og hjulpet de fysisk inn. Altså fulgt de inn. Foreldrene har kjørt de og vi har møtt de og ja. Det å fysisk være til stede sammen med dem (...).

I det neste utdraget ble det ikke bare vektlagt å møte eleven om morgenen, men også det å opprette kontakt før eleven kommer til skolen:

15)

Intervjuer: Men har dere noen måte å trygge de når de kommer til skolen. Altså den oppstarten, har dere gjort noen tiltak da?

Rådgiver 5: Ja, der har vi kunne hatt faste som har møtt de for eksempel. Vi har lærere som ringer hjem til de før de kommer til skolen. (...)

Både utdrag 14 og 15 viser at det kan være vanskelig for elever med skolevegring å komme på skolen på morgenen. Dette støttes også av Havik (2018, s.113) som forklarer at for å gjøre overgangen mellom hjem og skole enklere for elever med skolevegring kan man møte elevene i skoleporten, eller eventuelt andre steder og hjelpe eleven inn. Det at en ansatt møter eleven og hjelper eleven inn foreslås også både i utdrag 14 og 15. I utdrag 14 ser vi at det kan være en lærer eller at den spesialpedagogiske rådgiveren gjør det selv. Rådgiver 5 legger vekt på at det skal være noen faste, altså det vektlegges ikke hvem som møter eleven, men at det er noen faste. Det kan her trekkes paralleller til forutsigbarhet og at eleven skal være forberedt på hvem som skal hjelpe eleven. I denne overgangen der en ansatt hjelper eleven fysisk inn handler det om å anerkjenne elevens følelser og hjelpe med å overkomme det emosjonelle ubehaget eller angsten knyttet til skolen. Det å hjelpe eleven inn til skolen kan være en langsom prosess. Havik (2018, s.110-110) poengterer at skoledagen faktisk starter når elevene går ut døra hjemme, og det vil derfor være aktuelt å ha kontakt med hjemmet før eleven ankommer skolen. Dette fordi det vil være mange situasjoner som kan oppleves som ubehagelig før eleven er kommet til skolen. I utdrag 15 forklarer rådgiver 5 at det er lærere som tar kontakt med hjemmet før eleven kommer på skolen. Kontakten i forkant kan tolkes som å forberede og trygge eleven på oppstarten og videre skoledagen. Dette kan også ses i sammenheng med langsomhet, det at oppstarten ikke er forhastet, men at eleven må oppleve kontroll over situasjonen. Det å kontakte hjemmet før eleven kommer til skolen forklarer også Havik (2018, s.113) at kan være en måte å trygge og forberede eleven med skolevegring for skoledagen. En tolkning av dette er at en konsekvens av at læreren oppretter en kontakt på forhånd, minner eleven på

møtested og at læreren ser frem til å møte eleven kan hjelpe eleven med å mentalt forberede seg på oppstarten og resten av skoledagen. Med at eleven er forberedt på hvilke aktiviteter hen skal delta i på skolen kan det også gi eleven mulighet til å kjenne på mestringsforventning til situasjonen. Ved å møte elevene ved oppstarten kan den ansatte anerkjenne elevens opplevelse av angst eller negative emosjoner og videre hjelpe eleven til å trygge situasjonen. Det å opprette kontakt før skoledagen starter kan også gi eleven enda større forutsigbarhet som kan spille inn på elevens opplevelse av kontroll og mestringsforventning til skoledagen.

#### 4.4 Kategori 3: Tverrfaglig samarbeid

Den siste kategorien handler om tverrfaglig samarbeid. Viktigheten av samarbeid ble lagt vekt på i alle intervjuene. Rådgiverne uttrykte viktigheten av å ha et samarbeid med foreldre og eksterne instanser, men også med eleven selv som sliter med skolevegring. Dette kan ses i sammenheng med UDIR (2020b, s.6) som forklarer at det tverrfaglige samarbeidet er viktig i planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak, samt at der er viktig at alle parter er involvert og føler eierskap til tiltakene. I tråd med at årsakene til skolevegring kan være mange vil hele miljøet rundt eleven være med å påvirke årsakene og finne løsninger for elever med skolevegring (Havik, 2018, s.68).

##### 4.4.1 Foresatte

Samtlige rådgivere trakk frem viktigheten av et godt samarbeid med hjemmet hvis man skulle lykkes med å redusere fraværet hos elever med skolevegring. Dette kan ses i sammenheng med at Havik (2018, s.131-132) poengterer at et godt samarbeid er viktig i alle ledd i saker med skolevegring, altså fra å identifisere problemet til å finne en løsning. Overgangen mellom hjem og skole er også viktig da elevens skoledag starter i det eleven går ut døra hjemmefra (Havik, 2018, s.110-111). Derfor er det rimelig å hevde at for å sikre forutsigbarhet for elevene kreves et godt samarbeid mellom skole og hjem. Et godt samarbeid med foresatte vil altså være et grunnlag for å finne en løsning, fra å identifisere problemet tidligere til og finne tiltak for eleven. Men rådgiver 2 poengterer at samarbeidet har som mål å jobbe for det beste for eleven. Det kom fram i følgende utsagn:

16)

Intervjuer: Har dere noen måter å skape det gode samarbeidet mellom skole og hjem?

Rådgiver 2: (...) vi jobber jo for elevens beste, så uavhengig av hva egentlig foreldrene tenker eller mener, så jobber vi etter det prinsippet da.

I utdrag 16 illustrerer rådgiver 2 at målet med å sette inn tiltak og arbeidet er for elevens beste. Det kan være rimelig å tolke at rådgiver 2 har erfart at det kan være uenigheter i samarbeid med foresatte. Ut ifra denne erfaringen har rådgiveren gjort seg opp en mening om at skolen jobber ut fra elevens beste uavhengig av foresattes tanker og meninger. Havik (2018, s.135) forklarer at for å løse fraværsutfordringer er skolen og foresatte avhengig av hverandre. Det kan være rimelig å hevde at målet er et godt samarbeid, da dette vil være

viktig for å identifisere problemet og finne en løsning, men det er eleven som er hovedpersonen og det er eleven man skal finne en løsning for. I utdrag 16 ser vi derfor at tiltakene må ta utgangspunkt i eleven. Med dette som bakgrunn kan det være rimelig å hevde at hvis skolen finner tiltak som gjør at eleven mestrer skolen, er det viktigere enn foresattes meninger og tanker om tiltakene. Imidlertid skal opplæringen etter overordnet del av opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17) skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og at dette samarbeidet skal være til fordel for elevens læring og utvikling. Ikke bare vil det da være en stor fordel å samarbeide med foresatte, skolen har også en plikt til dette. Et samarbeid vil derfor både være en fordel og en plikt, men som rådgiver 2 forklarer i utdrag 16 jobber skolen først og fremst ut fra prinsippet om elevens beste. Det vil si at skolen ikke alltid kan gjennomføre og støtte foresattes tanker og meninger for å best kunne tilrettelegge for eleven.

Skole og hjem er totalt avhengig av hverandre for å finne en løsning for elever med skolevegring (Havik, 2018, s.135) og et godt samarbeid er viktig (Havik, 2018, s.131-132). Elever vil kunne bli påvirket av foreldrenes holdninger til skolen og samarbeidet med skolen, og dette kommer fram i følgende sitat:

17)

Intervjuer: Ja, det med samarbeid. Kan du beskrive hvilken betydning skole-hjem-samarbeid har i situasjoner med elever med skolevegring?

Rådgiver 1: Det har alt å si. Det har så mye å si at det er et godt klima mellom skolen og hjemmet. Fordi det forplanter seg hvis det er dårlig klima. Det blir sånn sett verre å skulle komme tilbake på skolen hvis mor snakker, eller far snakker stygt om skolen og det samarbeidet som er der. Så det er utrolig viktig at man har foreldrene på lag med seg at man drar i samme retning fordi det blir veldig håpløst hvis ikke. (...)

Rådgiver 1 forteller først og fremst i utdrag 17 at et godt samarbeid er viktig og at det må være et godt klima mellom skole og hjem, fordi dårlig klima forplanter seg til eleven. Hvis foresatte snakker stygt om skolen og samarbeide hjemme vil dette påvirke eleven. Det er håpløst å finne en løsning hvis man ikke har foresatte på lag. "På lag" kan her tolkes som at skolen og hjemmet har samme målsetting og forståes av tiltak. Dette kan ses i sammenheng med UDIR (2020b, s.3) som poengterer at i et samarbeid er det viktig at alle har felles praksis og gode holdninger i arbeidet med å redusere fraværet hos eleven. I samme artikkel poengteres det at i et tverrfaglig samarbeid er det viktig at alle relevante parter, i dette tilfelle foresatte, føler eierskap og er involvert fra planlegging til evaluering av tiltak som settes inn (UDIR, 2020b, s.6). Rådgiver 1 nevner også i utdrag 17 at foresattes holdninger kan påvirke elevens holdninger til skolen. Dette er noe Ingul og Havik (2021) påpeker er vanlig, da den unges opplevelse av skolen vil i stor grad påvirkes av hvordan foresatte oppfatter samarbeidet med skolen. En konsekvens av dette er da ifølge Ingul og Havik (2021) at elevens opplevelse av en trygg og god skole handler om foresattes opplevelse av et godt samarbeid med skolen. Men foresatte vil være ulik og med ulike

holdninger til skolen og samarbeidet. Dette er noe skolen kan være med å påvirke positivt, men skolen vil ikke ha kontroll over hva som skjer i hjemmet. Her kan det også trekkes paralleller til elevens beste, i og med at skolen skal jobbe for et godt samarbeid med hjemmet, men det er først og fremst for at eleven skal kunne få den beste løsningen. Ved å ha et godt samarbeid med hjemmet og skape et godt klima, vil man derfor samtidig jobbe for det beste for eleven.

Med tanke på samarbeid legger rådgiver 5 vekt på at samarbeide med foresatte er viktig fordi de sitter på stor kunnskap om eleven, og dette kom fram i følgende utsagn:

18)

Intervjuer: Litt over til samarbeid. Du nevnte det egentlig i starten, men kan du beskrive hvilken betydning skole-hjem-samarbeid har i saker med elever med skolevegring?

Rådgiver 5: Det betyr nesten alt. Det er kjempeviktig med et godt skole-hjem-samarbeid. For det er jo foreldrene som er eksperter på sine egne unger. Det er jo de som kjenner de best. Så vi er jo nødt å lytte og høre til hva de sier, i forhold til egne barn. (...)

I utdrag 18 forteller rådgiver 5 at det er viktig med et godt skole-hjem-samarbeid og at det er viktig for skolen å lytte til foresatte, da det er de som kjenner ungene best. Dette kan ses i sammenheng med UDIR (2020b, s.3) som påpeker at foreldre er de som stort sett tettest på eleven. I og med at foresatte har stor kunnskap om ungene vil de være viktig i alle leddene fra identifisering til gjennomføring av tiltak. Med tanke på identifisering av skolevegring vil skolepersonell være de første fagpersonene som oppdager utfordringen, men som Havik og Ingul (2021, s.7) poengterer kan ungdommen ha vist tegn til dette hjemme i lang tid før det dukker opp synlige tegn på skolen. Dette kan derfor ses i sammenheng med tidlige tiltak, at det vil være viktig å ha en dialog med hjemmet slik at det kan settes inn tiltak tidlig. I likhet legger Havik et al. (2014, s.134) vekt på at god kommunikasjon mellom skole og hjem kan gjøre at man kan oppdage og behandle skolevegring tidligere. Det vil også være viktig å lytte til foresatte for å anerkjenne deres opplevelse av hvordan det er å leve med unger med skolevegring. Det kan være rimelig å hevde at fordi skolevegring kan bli påvirket av miljøet rundt eleven (Havik, 2018, s.68) vil også miljøet rundt bli påvirket av elevens skolevegring. Foresatte kan trenge anerkjennelse for at det er en tøff situasjon for eleven, men også for dem. Det vil derfor være viktig at skolen bygger en god relasjon til hjemmet slik at det er trygt å dele informasjon. Relasjonsbygging vil være en langsom prosess, men skolen vil dra nytte av at foresatte deler sine opplevelser og meninger om eleven og tiltakene. Skolen må derfor slik rådgiver 5 poengterer i utdrag 18 ta seg tid til å lytte til foresatte, da de sitter på stor kunnskap om eleven.



For å ha et godt samarbeid og en god dialog med hjemmet er det viktig å skape en relasjon. Den beste måten å skape relasjonen på er å bygge den i fredstid. Dette kom fram i følgende utsagn:

19)

Intervjuer: Kan du beskrive hvordan du og skolen har jobbet for å trygge overgangen mellom barne- og ungdomsskolen for elever med skolevegring?

Rådgiver 3: (...).Prøver å bygge relasjon i fredstid, på en måte, før det blir ett eller annet som vi må ta opp. (...)

Rådgiver 3 forteller i utdrag 19 at det vil være lurt å bygge relasjon til hjemmet i fredstid, altså før det har dukket opp en utfordring. Dette støttes også av Havik (2018, s.132) som poengterer at det er viktig å bygge relasjonen før det dukker eventuelle problemer opp. Det kan her være relevant å nevne at det ifølge overordnet del i opplæringsplanen vil være skolens ansvar for å legge til rette for et godt skole-hjem-samarbeid. Skolen vil derfor ha ansvar for å bygge en relasjon til hjemmet tidlig, før det er utfordringer som må diskuteres. Det å bygge en relasjon vil ta tid og det vil derfor være viktig at skolen etablerer relasjonen ved oppstart av skoleåret. Dette kan også ses i sammenheng med at for å sette inn tidlige tiltak er det viktig at skolen har etablert en relasjon til hjemmet, både fordi hjemmet kan ta kontakt ved tidlige tegn, men også for at skolen skal kunne kontakte hjemmet ved fravær. I likhet poengterer Havik og Ingul (2021, s.7) at det er viktig at foreldre er oppfordret til å ta kontakt hvis eleven uttrykker, eller viser atferd som kan tyde på at eleven vegrer seg på skolen. Det er rimelig å si at det vil være enklere for foreldre å ta kontakt om tidlige tegn hvis det allerede er etablert en relasjon til skolen i fredstid.

#### 4.4.2 Eksterne instanser

I et tverrfaglig samarbeid kan det være relevant at eksterne instanser bidrar. Alle rådgiverne nevnte at de hadde hatt nyttige samarbeid med eksterne instanser knyttet til arbeid med elever med skolevegring. Dette kan ses i sammenheng med Ingul (2018) som poengterer at skolevegring er sammensatt og skolen kan derfor trenge støtte fra eksterne instanser. De eksterne instansene som ble nevnt av rådgiverne som deltok i denne studien var blant annet: PP-tjenesten, barnevern, BUP, helsesykepleier, BFT, fastlege og Statped. Rådgiver 3 uttrykte at skolen hadde hatt god effekt av å samarbeide med eksterne instanser. Under et spørsmål om hjemmeundervisning kunne være et tiltak for å opprettholde kontakten med eleven med skolevegring, trakk rådgiveren inn samarbeid med eksterne instanser. Dette kom fram i følgende sitat:

20)

Rådgiver 3: (...).Vi har hatt samarbeid med PPT, har hatt ukentlige møter, med noen familier. Det har vi hatt god effekt av egentlig. (...)

I utdrag 20 forteller rådgiver 3 om at skolen har hatt god effekt i noen saker ved å ha kontinuerlig arbeid med PPT over tid. PPT kan ifølge Ingul (2018) bidra med utredning og planlegging av tiltak. Dette kan også utdypes med at hvis eleven har krav på spesialundervisning, etter §5 i opplæringsloven (1998), kreves det en sakkyndig vurdering som gjøres av PPT. De kan derfor være med å planlegge tiltak slik at eleven kan være inkludert i klassen og få utbytte av opplæringen ut fra sine individuelle forutsetninger. Utredningen og planleggingen av tiltak kan derfor ses i lys av Banduras (1997, s.3) teori om mestringsforventning. Altså å finne tiltak som gjør at eleven kan mestre skolen. Det kan også være relevant å se på at i utdrag 20 forteller rådgiver 3 om ukentlige møter. Det vil være rimelig å si at det vil være svært ressurs- og tidkrevende for skolen og læreren å delta på møter for å tilrettelegge for eleven. I en klasse vil det være mange ulike elever som vil ha ulike behov, som er tidkrevende. Tverrfaglig samarbeid med eksterne instanser, foreldre og eleven selv vil ta tid og være ressurskrevende i lærerens arbeidsdag.

Ulike skolevegringssaker vil kreve ulike instanser. Rådgiver 2 ga uttrykk for at det å ha et samarbeid med andre instanser var nyttig, og dette kom fram i følgende uttalelse:

21)

Intervjuer: (...)Er det noen andre instanser du tenker er viktig å samarbeid med, med tanke på elever med skolevegring?

Rådgiver 2: (...).Det er jo litt sånn forskjellig, noen har mange eksterne instanser inne. Noen har en eller ingen. Men jeg opplever at det er veldig nyttig å være flere da. (...) Og da er det litt sånn godt å få nye øyer og nye tanker og nytt blikk på ting da. Også har de ulike eksterne instansene også ulike mandat. (...)

I utdrag 21 forteller rådgiver 2 at i ulike skolevegringssaker vil det være ulike eksterne instanser skolen, foresatte og eleven samarbeider med. Gruppen elever med skolevegring er en heterogen gruppe (Havik, 2018, s.13) og det vil være ulike årsaker til vegringen og de vil kreve ulike tiltak for å finne en løsning. Derfor vil noen saker kreve mange instanser, andre vil kreve en eller ingen. Rådgiver 2 forteller også i utdrag 21 at de ulike eksterne instansene har ulike mandat. Dette kan ses i sammenheng med at Ingul (2018) poengterer at det kan være relevant å samarbeide med eksterne instanser fordi skolevegring er sammensatt og det kan derfor være at skolen ikke har all kompetansen som kreves for å finne en løsning på skolevegringen. Noen saker vil kreve vurderinger og hjelp fra andre instanser. Havik (2018, s.153) forklarer at fagfolk i støtteapparatet kan bidra med veiledning, konkrete råd, behandling praktisk hjelp, utredning, videre henvisning, eller eventuelt hjelpe til når samarbeidet mellom skole og hjem ikke fungerer. I likhet forteller Rådgiver 2 i utdrag 21 at det kan være nyttig å samarbeide med eksterne instanser da de kan komme med nye blikk på saken. Rådgiveren legger vekt på at eksterne instanser kan se saken fra en annen side og komme med nye tanker, eller fortsette arbeidet som skolen allerede har startet på. Med tanke på et tverrfaglig samarbeid kan det være relevant å nevne at hvis eleven skal ha nytte av at skolen samarbeider med eksterne instanser må

arbeidet ifølge både Havik (2018, s.153) og Ingul (2018) være koordinert. Altså må alle som er involvert i saken jobbe mot et felles mål og man må ha en felles plan for å komme ut av problemet. Dette vil sette krav til at skolen koordinerer alle samarbeidspartene og sørger for at alle føler eierskap til tiltakene og jobber mot elevens beste.

#### 4.4.3 Eleven selv

Det siste temaet innenfor tverrfaglig samarbeid er samarbeid med eleven. Eleven er også inkludert i det tverrfaglige samarbeidet, og bør ifølge UDIR (2020b, s.6) inkluderes i og føle eierskap til tiltak som planlegges og gjennomføres. To av rådgiverne la i intervjuet vekt på at man må snakke med eleven for å avklare hva som oppleves som uttrykt og hvordan man kan tilrettelegge (Havik, 2018, s.103). I en samtale om tilretteleggingstiltak for å trygge elever med skolevegring kom følgende sitat fram:

22)

Rådgiver 3: (...)Men man må nesten bare høre hva det er som er skummelt, også være åpen for at da prøver vi å ta vekk det (...).

I utdrag 22 forklarer rådgiver 3 at det er viktig at skolen er åpen for å lytte til hva eleven opplever som skummelt og ta vekk presset. Altså skolen må anerkjenne at eleven kan oppleve fag og situasjoner som utrygge og tilrettelegge for å ta vekk det som kan oppleves som skummelt. Dette kan også tolkes i lys av mestringssteori (Bandura, 1997, s.3) og at skolen må lytte til hva eleven opplever som utenfor sin evne til å mestre. Ved å fjerne situasjonen eller oppgaven som lager et emosjonelt ubehag for eleven, kan det føre til at eleven ønsker å oppsøke skolen da eleven vil ha en forventning om å mestre skoledagen. Imidlertid kan det være relevant å nevne at Havik (2018, s.103) forklarer at det kreves en god relasjon mellom eleven og den ansatte på skolen for at eleven skal fortelle og åpne seg opp rundt situasjonen. Det vil si at en forutsetning for at skolen skal kunne lytte til elevens opplevelse og tanker om tilrettelegging, må dialogen være med en ansatt som eleven har en god relasjon til.

Rådgiver 2 forklarer også at timeplaner kan tilrettelegges i samarbeid med eleven:

23)

Intervjuer: Har du noen erfaring med å tilrettelegge timeplan for elever med skolevegring?

Rådgiver 2: (...)Vi har en elev på 8.trinn nå hvor vi i samarbeid med både foreldrene og eleven selv har plukket ut de fagene vedkommende synes er okei å delta i, og hvor vedkommende er trygg og føler at det er greit å komme. Også har vi tatt bort de uromomentene. (...)

Rådgiver 2 forteller i utdrag 23 at i samarbeid med eleven selv og elevens foresatte har de tilpasset timeplanen slik at eleven opplever det som trygt og overkommelig å komme på

skolen. Dette utdraget kan ses i sammenheng med at å tilpasse timeplanen ut ifra elevens individuelle forutsetninger kan være med på å dempe elevens emosjonelle ubehag knyttet til skolen. Det vil også være rimelig å hevde at tilpasningene blir gjort slik at skoledagen er innenfor elevens forutsetninger for å mestre. Utdraget viser også at skolen har anerkjent elevens følelse av utrygghet, og har da i samarbeid med eleven gjort tilpasninger. Havik et al. (2014, s.145) hevder også at det er viktig at tilrettelegging av undervisning skjer i samarbeid med eleven. Dette kan bety at ved å ha samtaler med eleven kan man få informasjon om hva som oppleves som ubehagelig og utrygt i skolen, og sammen med eleven lage tilpasninger som gjør at eleven kan mestre skoledagen. Med tanke på det som ble sagt i utdrag 23 kommer det fram at tiltakene er gjort i samarbeid med både eleven og foresatte. En tolkning av dette kan være at elevens tanker og opplevelser av situasjonen kan formidles via foresatte. Som tidligere nevnt vil det kreve en trygg relasjon for at eleven skal kunne åpne seg om hva som oppleves som utrygt. Dette kan da ses i sammenheng med at foreldre har god kunnskap til sine unger og kan også formidle tanker som eleven har delt hjemme. Men det forutsetter at eleven synes det er greit at foreldre videreformidler elevens tanker. I utdrag 23 ser det ut som eleven har stor grad av medbestemmelse i hvilke fag eleven skal delta i. Det ble ikke diskutert videre i intervjuet, men dette stiller krav til at eleven vet konsekvensene av å velge bort enkelte fag. Dette vil også kunne innvirke på elevens faglige utvikling, så fremt eleven ikke jobber med fagene som er valgt bort fra skolen hjemme. Det kan også her være relevant å trekke inn en eventuell opptrapping i tilstedeværelse. Havik (2018, s.114) hevder at tilnærmingen til skolen må øke gradvis etter hvert som eleven opplever kontroll og trygghet. Det vil si at skolen må ha samtaler med eleven om eleven opplever mestring og kontroll i en eventuell opptrapping i tilstedeværelse. I likhet poengterer Ingul (2018) at i utvikling av en opptrappingsplan må eleven det angår selv få være med i utvikling av planen. Samtale med eleven, og at eleven har medbestemmelse vil altså være sentral del i planleggingen av eventuell opptrapping i tilstedeværelse.

## Kapittel 5 Drøfting

Formålet med oppgaven var å finne ut hvilke tilretteleggingstiltak spesialpedagogiske rådgivere på ungdomsskoler har funnet virkningsfulle i arbeidet med å redusere fravær hos elever med skolevegring. I dette kapitlet vil jeg drøfte det jeg mener er studiens hovedfunn, og avslutningsvis oppsummere studien.

### 5.1 Viktigheten av dialog i et tverrfaglig samarbeid

Et sentralt funn som blir presentert i kapittel 4.4, men som også er et gjennomgående tema i oppgaven, er viktigheten av dialogen i et tverrfaglig samarbeid. Det tverrfaglige samarbeidet vil inkludere både skolen, eleven, foresatte og eventuelle eksterne instanser. Funnet i studien tyder på at det i samarbeidet er viktig at partene lytter og forstår hverandre, at arbeidet er koordinert og at alle handler mot en felles målsetting (Havik, 2018, s.153; Ingul, 2018).

I studiens teorigrunnlag kommer det fram at foresatte har stor kunnskap om eleven, da de er tettest barnet (UDIR, 2020b, s.3). Veien for at skolen skal få tilgang på foresattes

perspektiv kan komme gjennom å lytte, slik vist i utdrag 18. I studiens teorigrunnlag kommer det frem at skole-hjem-samarbeid er viktig i alle ledd fra identifisering til gjennomføring av tiltak (Havik, 2018, s.131-132). I denne studien var det tydelig funn, vist i delkapittel 4.4.1, at alle rådgivere la vekt på at i skolevegringssaker er det en stor fordel å ha et godt samarbeid med hjemmet. For at skolen skal få tilgang på foresattes kunnskap må det opprettes en kontakt og det er skolen som har ansvaret for å ta initiativ og tilrettelegge for samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Spørsmålet er om det med fordel bør være felles retningslinjer for hele skolen gjennom at skolens ledelse lager rutiner og forventninger til hvordan, hvor ofte og når dette samarbeidet skal foregå. Det kan også være relevant å se på hvordan samarbeidet med foresatte har endret seg. Før satte skolen krav til hjemmet, men nå setter hjemmet i større grad krav til skolen. Jeg opplever at man i større grad er opptatt av å fordele skyld, istedenfor å fokusere på å samarbeide for å finne en løsning på problemet. Man vil også møte et mangfold av foresatte som vil ha ulike forventninger til hva skolen og systemene skal gjøre. I tilfeller med skolevegring er samarbeid viktig og hele miljøet rundt eleven kan være med å påvirke både positivt og negativt.

Et dilemma som kan dukke opp i forbindelse med samarbeid med foresatte, er hvis deres ønsker og forståelse om sine barns opplevelser og behov for tilrettelegging kolliderer med barnets tanker. Skolen er pliktig til å samarbeide med foresatte om elevens opplæring, men det står også beskrevet at samarbeidet skal være til fordel for elevens læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.17). Dilemmaet vil da være hvis skolen mener at elevens egne oppfatninger og tanker om tilrettelegging er til fordel for elevens læring og utvikling, men kolliderer med foresattes ønsker og forståelse. I samarbeid med foresatte var en erfaring rådgiver 2 hadde gjort seg, vist i utdrag 16, at prinsippet skolen jobbet ut fra var elevens beste, uavhengig av foresattes meninger og tanker. Havik (2018, s.135) forklarer at skolen og foresatte er totalt avhengig av hverandre for å finne en løsning, men funnet tyder på at når skolen må velge mellom foresatte og eleven, tar skolen valg ut fra det som er elevens beste. Skolen må lytte til foresatte, men det er viktig å huske at foresattes meninger og oppfatninger, er fra deres perspektiv og ståsted, og de kan derfor være annerledes enn elevens oppfatning. Det kan også være vanskelig for skolen å opprettholde en god relasjon til foresatte, hvis de går imot deres meninger. I studiens teorigrunnlag presenteres Haviks (2018, s.103) forklaring på at det er viktig at eleven får mulighet til å fortelle sine tanker av hva som oppleves som vanskelig i skolen og hvordan skolen kan tilrettelegge for å skape trygghet. Dette sammenfaller også med funn i denne studien, der rådgiver 5 i utdrag 3 poengterer viktigheten av at elevens stemme kommer fram. Altså i hvilken grad eleven har medbestemmelse i tilretteleggingsarbeidet. I spesialpedagogisk arbeid der man skal hjelpe og støtte elever med særlige behov er det viktig å anerkjenne deres opplevelse og gjennom dialog få tilgang på elevens tanker og opplevelser av situasjonen. Det spesialpedagogiske arbeidet skal være til fordel for eleven og gi eleven støtte og hjelp til å bli inkludert i fellesskapet. Eleven kan sitte på kunnskap om hvordan skoledagen kan tilrettelegges og det er derfor viktig å lytte til eleven og la eleven få medbestemmelsesrett. Det vil kun være eleven som kan kjenne om tiltakene fungerer og om det oppleves som trygt og innenfor sin evne til å mestre. Verken foresatte eller skolen kan fortelle at eleven opplever trygghet og mestring, og derfor er det i spesialpedagogisk arbeid viktig å lytte til eleven. Det handler altså om å anerkjenne elevens følelser og

opplevelser av situasjonen. Dette kan ses i lys av Thambirajah et al. (2008, s.87) som forklarer at det å anerkjenne og validere elevens erfaringer og opplevelser er nøkkelen i arbeidet med elever med skolevegring.

Et tema som skolene må vurdere er altså i hvilken grad eleven har anledning til å medbestemme i tilretteleggingsarbeidet. Jeg vil anta at det vil være ulikt i ulike saker i hvor stor grad eleven deltar i det tverrfaglige samarbeidet. Eleven har ingen beslutningsrett, men har rett til å bli lyttet til og komme med sine vurderinger. Deres vurderinger og meninger kan få konsekvenser for elevens fremtid. Hvis eleven velger bort fag eller velger bort tilstedeværelse på skolen kan dette få konsekvenser for elevens kunnskapsgrunnlag og muligheter for videre utdanning. Det kan også påvirke elevens sosiale utvikling, og i hvilken grad eleven er inkludert og føler tilhørighet til en klasse. Vennskap er viktig for alle barn og unge, og et stort fravær fra skolen kan være med å påvirke dette da skolen er en stor sosial arena. Det vil derfor være viktig å gi elevene en forklaring på hvorfor ikke alle ønsker om tilrettelegging kan oppfylles på grunn av hvilke konsekvenser de kan få. En måte å gi eleven en rettferdig medbestemmelse på er også å gi eleven kunnskap om videre konsekvenser av valg i fremtiden. Det er ikke sikkert at eleven har kapasitet til å tenke på hvilke konsekvenser valgene kan ha for utdanning, arbeidsliv og det sosiale livet i fremtiden. Skolen, foresatte og eventuelle eksterne instanser må derfor anerkjenne hvor eleven er i sin utvikling, gi eleven kunnskap om konsekvenser for deretter å vurdere i hvor stor grad eleven skal medbestemme i tilretteleggingsarbeidet.

Flere av rådgiverne legger vekt på viktigheten av forutsigbarhet for elever med skolevegring og det kan være rimelig å hevde at det vil kreve dialog med eleven for å gjøre dette mulig. Som analysert i etterkant av utdrag 11 kan en timeplan gis til eleven fysisk, men den vil inneholde mange momenter. Det kan derfor være viktig å ha langsomhet i tankene og gjennomgå planen i dialog med eleven. Dialogen vil også gi eleven mulighet til å fortelle om noe oppleves ubehagelig. En jevnlig dialog med elever med skolevegring er også noe Havik (2018, s.103) poengterer er viktig for elever med skolevegring. Til tross for enighet om at det er viktig å forberede eleven på den kommende uken gjennom dialog, vil dette være avhengig av at lærer, eller eventuell en annen ansatt på skolen har tid til å gjøre dette med eleven. En dialog der eleven åpner og forteller sine meninger og tanker forutsetter at det er en god relasjon mellom eleven og den ansatte på skolen (Havik, 2018, s.103). Det er derfor viktig å velge en ansatt eleven har en god relasjon til, for at eleven skal kunne fortelle sine meninger og oppleve at sine følelser og tanker blir anerkjent, validert og tatt med i videre vurdering av tilrettelegging.

En god relasjon vil være avhengig av lærerens relasjonskompetanse, altså evnen til å bygge, reparere og vedlikeholde relasjoner (Spurkeland, 2015). Det vil være lærerens ansvar å bygge relasjonen (UDIR, 2016), men som rådgiver 2 påpeker i utdrag 7, lærere er ulike, noen vil ha gode evner til å bygge relasjoner, andre ikke. I lys av dette kan en stille spørsmål om graden av suksess i å hjelpe elever med skolevegring handler om lærerens relasjonskompetanse. Det er også rimelig å hevde at det er en omfattende oppgave for læreren å bygge relasjoner til så mange ulike elever. Derimot viser presentert teori at relasjonen vil være viktig i arbeid med elever med skolevegring (Havik et al., 2014, s.144; Havik, 2018, s.85).

Med tanke på samarbeidet kan det også stilles spørsmål ved foresattes og elevens forventning til i hvor stor grad læreren skal være tilgjengelig. Dette omhandler både økonomi og forventninger til lærerens arbeidstid. Er det slik at læreren har lønn for å ha arbeidstid hele døgnet? Forventninger til lærerens arbeidstid kan ses i lys av funnet i utdrag 15 som omhandler fordelene av at læreren kontakter hjemmet i forkant av en skoledag. Funnet i studien og fra tidligere litteratur (Havik, 2018, s.113) tyder på at det er virkningsfullt at læreren oppretter denne kontakten på forhånd og skaper trygghet for eleven. Det vil være en fordel for eleven at læreren opprettholder en kontakt utenom skoletiden, men i hvilken grad kan både foresatte og myndigheter forvente at læreren er tilgjengelig. Hvilke forventninger kan foresatte stille til at læreren skal opprette kontakt utenom sin arbeidstid? Det er også rimelig å anta at ulike lærere vil ha ulikt syn på dette. Noen vil forholde seg strengt til sin arbeidstid, mens andre vil være tilgjengelig for kontakt hele tiden. Vil det da være slik at elevens mulighet til å forberede seg på skoledagen, og opprette kontakt hvis det er behov, vil være avhengig av hvilken kontaktlærer eleven får tildelt?

Funnet i studien tyder på at i det tverrfaglige samarbeidet kan det være relevant å ha med eksterne instanser, og Ingul (2018) poengter at i noen saker skal det være samarbeid med eksterne instanser. En tolkning av dette er at det i noen saker vil være behov for kompetanse og mandat som skolen ikke har. For at samarbeidet skal være til fordel for eleven må alle parter gjennomføre sin oppgave og arbeide mot samme målsetting. En erfaring som rådgiver 2 hadde gjort seg, vist i utdrag 21, var at eksterne instanser kan hjelpe det allerede påbegynte samarbeidet mellom skole og hjem. Dette kan tolkes som at i det tverrfaglige samarbeidet kan det være behov for at en tredjepart kommer inn med nye tanker og meninger, men også at denne parten kan ta et metablick og hjelpe samarbeidet mellom skole og hjem. Med tanke på det tverrfaglige samarbeidet kan det stilles spørsmål ved om skolen kunne dratt nytte av å ha flere profesjoner ansatt på skolen. I dagens samfunn ser vi for eksempel en økende trend i psykiske problemer. Hvilken nytte hadde skolen, og ikke minst samfunnet, hatt av at denne ekspertisen var på skolen og fikk gjennomført tidlig tiltak?

## 5.2 Lærernes tilrettelegging for mestring og mestringsforventning

Mestring og mestringsforventning blir presentert i delkapittel 4.2.3, men er også et gjennomgående tema i hele oppgaven. Temaet er sentralt i oppgaven fordi skolevegring handler om at elevene bruker unngåelse som mestringsstrategi fordi de ikke opplever at de mestrer skolen. Funnene i elevenes manglende følelse kommer fram i utdrag 8, og ligner på Haviks (2018, s.19) utsagn om at elevenes manglende følelse av mestring kan være en faktor relatert til fravær i skolen. Dette kan også ses i lys av Banduras (1997, s.3 og 1977, s.141, 2006, s.170-171) mestringssteori, at mestring handler om troen på ens egne evner og denne troen vil gjøre at man vil yte en innsats for å oppnå noe.

Forekomsten av skolevegring er relativt høy, og ut ifra tidligere forskning viser Havik og Ingul (2021 s.5) til at det vil være rundt én elev i en klasse på 25 som vil være i faresonen for å slite med skolevegring. Dette gjør at en kan stille spørsmål om skolen er tilpasset et mangfold av elever, og om skolen har en differensiert praksis slik at elevene kan oppleve mestring. Havik (2018, s.16) forklarer at skoler og PPT rapporterer en økning i skolefravær og særlig skolevegring hos barn og unge. Begrepet skolevegring har fått større plass i

begrepsapparatet til blant annet skoler, foresatte, i media og i forskning (Havik, 2018, s.43). I etterkant av koronapandemien har vi sett et økende antall medieoppslag med elever som sliter med å komme fysisk tilbake til skolen etter hjemmeskolen. På grunn av manglende nasjonal rapportering av fravær, finnes det ikke tall som kan bekrefte et økende fravær i grunnskolen. Det vil derfor være vanskelig å si om det er skolen og miljøet rundt som har endret seg slik at flere elever utvikler skolevegring, eller om vi nå har fått et begrep og kan forklare elevers atferd som alltid har vært en utfordring for enkelte elever. Tidligere kan tanken ha vært at eleven måtte skjerpe seg og at det å komme på skolen var selvsagt, men at vi nå har fått et begrep og en økt forståelse for at det kan være veldig vanskelig for enkelte barn og unge å komme på skolen.

Funn i studien tyder på at læreren har et stort ansvar for å legge undervisningen til rette for alle elever, slik at den er tilpasset deres evner og forutsetninger og at de opplever mestring. Skolen skal være tilpasset elevens evner og forutsetninger jf. §1-3 (opplæringslova, 1998). Tilpasningen setter store krav til lærere, da lærerne må ha kunnskap til elevens evner og forutsetninger. For å kunne bygge elevenes mestringserfaring og kunne tilpasse læringsaktiviteten etter elevens behov, må læreren tilpasse timen. Med tanke på tilpassing av timen kan man her trekke paralleller til at dette er noe som må skje i dialog med eleven, da skolen må ta hensyn til elevens ønske om å ikke skille seg ut (Havik et al., 2014, s.145). Det vil også være lærerens hovedoppgave å tilrettelegge for læring i elevfelleskapet (UDIR 2020a, s.1). Lærerens oppgave blir derfor også å differensiere slik at eleven kan delta i fellesskapet. Differensiering vil da si at lærerne kan tilpasse undervisningen slik at eleven kan arbeide ut ifra sine egne evner og forutsetninger, men fortsatt kunne være inkludert i klassefelleskapet. Med tanke på differensiering kan det være en diskusjon om læreren vil trekke krav fra eleven. Vil eleven møte nok krav til å kunne utvikle seg faglig, eller vil ikke eleven møte noen oppgaver som utfordrer og på den måten fører til utvikling?

Lærerens grad av langsomhet i arbeid kan også ses i forbindelse med elevenes opplevelse av faglig mestring. Har lærerne tid til å gjennomgå stoff langsomt nok til at alle elever opplever at de mestrer oppgaver og undervisningen? Som vist i utdrag 9 antyder rådgiver 1 at elever med skolevegring kan få faglige hull, noe som kan ses i sammenheng med at skolevegring kan påvirke elevens faglige og akademiske utvikling negativt (Havik, 2018, s.44; Kearney og Graczyk, 2014, s.2). Disse faglige hullene vil da kreve at læreren tar seg tid til å tilrettelegge undervisningen ut fra der eleven er kommet. Dette også fordi eleven må møte oppgaver de opplever å mestre for å bygge mestringsforventning. Som vist i utdrag 4, tar det tid å bygge mestringserfaringer. Funn i utdraget viser at det vil være viktig med delmål underveis i opptrappingen av tilstedeværelse etter hvert som eleven opplever mestringsforventning knyttet til skolen. Dette er også funn som fremkommer i utdrag 9. Tilbakekomsten må skje ved å bygge elevens mestringsforventning, dette tar tid og det vil derfor skje langsomt.

Spørsmålet er i hvor stor grad læreren i sitt arbeid har tid, ressurser og kunnskap nok om eleven til å tilpasse opplæringen til at eleven skal oppleve mestring. Et spørsmål videre blir også hvilke ressurser skolen har til å gi spesialundervisning. Elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, vil kunne ha krav på spesialundervisning etter §5 i opplæringsloven (1998). Det vil kreve ressurser i form av



både ansatte og økonomisk støtte og det har vært flere medieoppslag i Trondheimsområde i det siste som viser at skolen mangler penger, deriblant til å drive spesialundervisning. For at skolene skal kunne gi elevene den spesialundervisningen de har krav på, må det derfor bevilges penger fra myndighetene.

### 5.3 Skoledagens struktur

Struktur var et gjennomgående tema for hele oppgaven, men ble også presentert gjennom delkapittel 4.3.1. Temaet handler om hvordan struktur kan være med å skape forutsigbarhet for eleven. Funn i studien viser også at struktur for lærere og skolen kan være til fordel for eleven, for eksempel gjennom felles regler og retningslinjer. Dette kom blant annet frem gjennom rutiner for fraværsregistrering. UDIR (2020a, s.3) forklarer at skolen bør ha en felles praksis for rutiner for føring av fravær. Det vil da settes krav til skolens ledelse om å lage rutiner som skal følges av alle lærere. Inkludert i arbeidet med fravær er også arbeidet i å gå gjennom fraværet for å se etter mønster (UDIR, 2020a, s.3). Til tross for at Havik (2018, s.106) poengterer at hvis dette blir gjort på en systematisk måte vil elevens mønster i fravær oppdages tidlig, var det ingen av rådgiverne som i intervjuet la vekt på at skolen hadde en rutine for dette. For at mønster skal bli oppdaget vil det kreves at skolens ledelse lager rutiner for hvordan fraværet skal gjennomgås og en ansvarsfordeling på hvem som skal ha denne oppgaven. Her stilles også et spørsmål om det vil bli satt av tid og ressurser til å gjennomføre oppgaven. Føring og gjennomgang av elevenes fravær vil være avgjørende for å kunne sette inn tidlige tiltak, noe som videre vil være avgjørende for å kunne finne en løsning for elever med skolevegring (Thambirajah et al., 2008, s.82). Med tanke på føring av fravær kommer det frem i utdrag 5, at tre dager vil ifølge rådgiver 2 og i henhold til handlingsplanen for skolefravær for Trondheim kommune, være tidspunktet hjemmet skal kontaktes ved fravær fra skolen. Et spørsmål som kan stilles her er om tre dager er for lenge. Hvorfor skal ikke skolen ta kontakt med hjemmet eller eleven uansett fravær? Alt fravær fra skolen er tross alt fravær.

Et annet funn som kom fram i delkapittel 4.3.1 var at en forutsetning for at eleven skal oppleve forutsigbarhet er at skoledagen er strukturert og oversiktlig. En strukturert skoledag setter igjen krav til at læreren har planlagt uken og delt planene med eleven. Dette vil igjen også kreve at skolen har tilrettelagt for at lærere har tid til å forberede timene. Her kan det også trekkes paralleller til at hvis læreren har planlagt timen i forkant, kan timen tilrettelegges slik at eleven kan være inkludert i klassen. Og dette kan igjen ses i sammenheng med klasseledelse og at lærerens hovedoppgave er å tilrettelegge for læring i elevfellesskapet (UDIR, 2020a, s.1).

Med tanke på skoledagens oppbygning vil elevene møte flere ulike lærere i løpet av en skoledag. Det første spørsmålet som stilles er om faglærer, som kun er innom enkelte timer i løpet av uka, vil klare å bygge og vedlikeholde gode relasjoner til elevene. Relasjonen vil være viktig for å trygge eleven, men også for å ha kunnskap om elevens evner og forutsetninger for å oppleve mestring i undervisningen. Skolen må da tilrettelegge for at faglærere har tid og ressurser for å bygge relasjoner og gjøre tilrettelegginger for det antallet elever de møter. For det andre vil elevenes møte med ulike lærere kreve et godt samarbeid mellom de ulike lærerne. Elever med skolevegring vil være avhengig av dette slik at alle lærerne vet hvilke avtaler eleven har med tanke på justeringer på timeplan i

tilstedeværelse og innhold. Gode rutiner for samarbeid vil også være avgjørende for å kunne gi eleven forutsigbarhet gjennom å dele timeplan og strukturen på skoledagen fremover. Dette vil kreve samarbeid innad i kollegiet for å dele planene og strukturen for fremtidig undervisning. Skolens ledelse må arbeide med å etablere en inkluderende skolekultur der hele kollegiet tar ansvar for å organisere klasserom, timeplaner og aktiviteter til et mangfold av ulike elever, slik at de kan få mulighet til å oppleve faglig mestring og tilhørighet til medelever. Det vil kreve at ulike lærere deler oversikt og struktur for de planlagte skoledagene. En kan her også tenke seg at dette igjen vil være avhengig av hvordan skolen er tilrettelagt for samarbeid mellom ulike lærere. Blant annet om det er satt av tid og dannet rutiner og forventninger til hvordan samarbeidet skal foregå.

## 5.4 Avsluttende kommentar

Målet med å sette inn tiltak for elever med skolevegring er at elevene skal møte på skolen, da forskning viser at fravær avler fravær (Havik, 2018, s.100; Ingul og Havik, 2021). Det viktigste vil være at elevene møter på skolen og at de opplever det som trygt. Skolen er en viktig arena for barnets sosiale, emosjonelle og faglige utvikling, og kan derfor ha stor betydning for barnets fremtid (Havik, 2018 s.44; Kearney og Graczyk, 2014, s.2). Tilrettelegginger for elever med skolevegring kan ses i sammenheng med spesialpedagogikkens primære formål gjennom at den skal støtte, hjelpe og bidra med kvalifisert opplæring hos elever med skolevegring (Befring, 2019, s.51). Et positivt funn jeg har sett i arbeidet med tematikken var den økende oppmerksomheten rundt fenomenet. Alle rådgiverne jeg snakket med var opptatt av tematikken, og synes det var viktig å belyse den. Den økende oppmerksomheten vises også gjennom skolens og myndighetenes fokus samt gjennom et økende medieoppslag om tematikken. Det gjenspeiles også gjennom forskning og at det er blitt en del av utdanningen hos lærerstudenter i spesialpedagogikk. Skolevegring kunne til fordel vært en tematikk for alle lærerstudenter, da alle vil møte på fenomenet, ikke bare spesialpedagoger. Vi ser også gjennom kommunens handlingsplan at det pågår en holdningsendring i skolen for at dette er et tema som er et pedagogisk og spesialpedagogisk ansvar.

Oppsummert gjenspeiler min studie hva fem ulike spesialpedagogiske rådgivere har erfart som virkningsfulle tiltak for å redusere fravær hos elever med skolevegring og som støttes av tidligere litteratur. Derimot er det viktig å poengtere at dette er mine funn og mine tolkninger av hva de spesialpedagogiske rådgiverne har funnet som virkningsfulle tiltak støttet opp av tidligere forskning. Studien fokuserte også på hvordan man kunne hjelpe elever med relativt nylig oppstått skolevegring, dette fordi flere av informantene la vekt på at ved langvarig fravær hadde de svært få suksesshistorier med å få redusert fraværet. Studien har ikke fokusert på elevenes årsaker til skolevegring, noe som kan være med å påvirke hvilke tiltak man setter inn. Videre forskning kunne koblet årsaker til tiltak, eller hvilke tiltak man kan sette inn for elever med langvarig skolefravær. Det kunne også tatt for seg i hvor stor grad elever med skolevegring får medbestemme i tilrettelegginger.

Hvilke tiltak skolen setter inn og hvilken målsetting det tverrfaglige samarbeidet har for å sette inn tiltak må derfor ta utgangspunkt i å hjelpe eleven med det emosjonelle ubehaget knyttet til skolen. Nøkkelen i skolevegringssaker vil altså være, gjennom dialog og en planlagt struktur, å tilrettelegge for at eleven opplever mestring. Alle skolevegringssaker er

ulike, og det vil derfor ikke være en fasit på hva som vil fungere, men ved å opparbeide en god dialog med eleven har man et godt grunnlag for å kunne tilrettelegge for elevens beste.

## Litteraturliste

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Howard a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), s. 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), s. 164-180.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman CO Ltd
- Befring, E. (2019). Spesialpedagogikkens identitet som et mangfoldig lærings- og verdifag. Befring, Næss, K.-A. B., & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (6.utgave). Cappelen Damm akademisk
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Christoffersen, L. og A. Johannesen. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2015). Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. Roland, & Westergård, E. (Red.), *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. (pp. 151.170). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havik, T., & Ingul, M. (2021). How to Understand School Refusal. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Havik, T., Bru., E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Ingul, J. M. (2018). *Hva er skolevegring?* Norsk psykologforening. <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring>
- Ingul, J.M., & Havik, T. (2021, 27. juni). *Tidlig intervensjon ved skolevegring*. Utdanningsnytt.no: [Tidlig intervensjon ved skolevegring \(utdanningsnytt.no\)](https://www.undervisningsvesen.no/utdanningsnytt/2021/06/27/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring)
- Kearney, C.A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>

Kearney, C.A., & Bates, M. (2005). Addressing School Refusal Behavior: Suggestions for Frontline Professionals. *Children & School*, 27(4), s. 207-216.  
<https://doi.org/10.1093/cs/27.4.207>

Kearney, C.A., & Graczyk, P. (2014). A response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism *Child & Youth Care Forum*, 43(1), 1–25.  
<https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.

NESH (2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Nuttall, C. & Woods, K. (2013) Effective intervention for school refusal behavior, *Educational Psychology in Practice*, 29(4), 347-366, DOI: 10.1080/02667363.2013.846848

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

Spurkeland, J. (2015). *Relasjonskompetanse som grunnlag for å skape resultater i arbeid og på skole*. <https://www.forebygging.no/Artikler/-2015/Relasjonskompetanse/>

Strand, M., G. (2022, 29.mars) *Hva kan lærere og foresatte gjøre når eleven ikke møter opp på skolen*. Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/hva-kan-laerere-og-foresatte-gjore-nar-eleven-ikke-moter-opp-pa-skolen>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Thambirajah, Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal*. Kingsley.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Trondheim kommune. *Handlingsplan ved skolefravær*  
<https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/70-admin/kommuneweb/oppvekst-og-utdanning/bekymringsfult-fravar/handlingsplan-skole-m-sjekklistre-og-plan-bft.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2016, 18. mars) *Relasjoner mellom elever*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>

Utdanningsdirektoratet (2020, 13. juni) *Klasseledelse*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>

Utdanningsdirektoratet (2020, 9. september) *Forebygging og oppfølging av fravær*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-fravar-i-grunnskolen/forebygging-og-oppfolging/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 9. september). *Hva sier forskning om fravær og nærvær i skolen?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-fravar-i-grunnskolen/forskning-om-fravar-og-narvar/>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: informasjonsskriv til deltakere og samtykkeskjema

# Informasjonsskriv til deltakere

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### «*Tilretteleggingstiltak for å redusere fravær hos elever med skolevegring*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan ungdomskoler tilrettelegger for å redusere fraværet hos elever med skolevegring. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved lærerutdanningen på NTNU. Våren 2022 skal jeg i den forbindelse skrive en masteroppgave om temaet skolevegring. Jeg ønsker derfor å komme i kontakt med spesialpedagogiske koordinatore/ ansatte med spesialpedagogisk ansvar som ønsker og har mulighet til å delta i et intervju. Formålet med oppgaven er å finne ut av hva spesialpedagoger har erfart at er virkningsfulle tiltak for å redusere fraværet hos elever med skolevegring. Min foreløpige problemstilling er: *Hvilke tilretteleggingstiltak opplever spesialpedagoger som virkningsfulle for å redusere fraværet hos elever med skolevegring?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Ida Antonsen student ved NTNU mail: [idaant@stud.ntnu.no](mailto:idaant@stud.ntnu.no)

Sigrud Slettebakk Berge ansatt ved ILU, NTNU, er min veileder for prosjektet. Mail: [Sigrud.s.berge@ntnu.no](mailto:Sigrud.s.berge@ntnu.no)

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

Jeg spør deg om å være med, fordi du er spesialpedagogisk koordinator eller har spesialpedagogisk ansvar ved en ungdomsskole. For å finne aktuelle kandidater til intervju har jeg brukt nettverk gjennom arbeidsplassen min.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet ønsker jeg å gjennomføre et intervju med varighet på 45-60 min. Under intervjuet vil det bli brukt lydopptak. Lydopptaket vil bli transkribert og videre

kategorisert og analysert. Jeg ønsker å foreta intervjuene i løpet av våren 2022, og vi kan sammen bli enige sted og tidspunkt. I utgangspunktet ønsker jeg å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt, men tar forbehold om at dette ikke løser seg, og at intervjuet må skje digitalt.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare min veileder og jeg som har tilgang til opplysninger om deltakerne. Datamaterialet vil bli anonymisert i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent. Dette er i utgangspunktet etter 25.mai 2022, men med et forbehold om at prosjektet kan kunne ta lengere tid enn antatt.

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

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- NTNU ved Sigrid Slettebakk Berge, mail: [sigrid.s.berge@ntnu.no](mailto:sigrid.s.berge@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, mail: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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



- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Sigrid Slettebakk Berge*

(Forsker/veileder)

Ida Antonsen

---

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tilretteleggingstiltak for å redusere fravær hos elever med skolevegring» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

.. å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Intervjuguide

## Innledning (før lydopptaket begynner)

- Presentasjon av meg selv
- Kort om oppgaven, hensikt og problemstilling: *Hvilke tilretteleggingstiltak opplever spesialpedagoger som virkningsfulle for å redusere fraværet hos elever med skolevegring?*
- Informere om retten til å trekke seg når som helst under intervjuet
- Informere om bruk av lydopptak, sletting etter endt godkjenning av oppgave og anonymisering av opplysninger
- Minne om taushetsplikt
- Spørre om informanten har noen spørsmål i forbindelse med intervjuet

## Bakgrunnsspørsmål

- Hvilken stilling har du i skolen i dag?
- Hva består arbeidsoppgavene dine av?

## Erfaring med å arbeide med elever med skolevegring

- Hvordan definerer og forstår du begrepet skolevegring?
- Kan du beskrive en eller flere elever som har denne type utfordring?
- Hvilken erfaring har du med elever som av ulike grunner ikke møter til skolen eller enkelttimer?
- Kan du beskrive når du tenker at fraværet hos elever begynner å bli problematisk?
- Hva gjør at skolen og du begynner å bli bekymret for skolefraværet hos elever?
- Hvordan er skolens rutiner for fraværsregistrering?
- Kan du skissere hvilke tiltak skolen og du gjør for å tilrettelegge undervisningen for elever som har skolevegring?
- Hva ønsker du å oppnå med disse tiltakene?

## Tiltak for å trygge overganger mellom ulike skoler

- Kan du beskrive hvilke utfordringer elever med skolevegring kan møte når de skal starte på ungdomsskolen?
- Kan du beskrive hvordan skolen og du arbeider med å trygge overganger mellom barne- og ungdomsskolen?

## Tiltak for tilrettelegging av timeplaner, organisering og overganger

- Kan du beskrive noen situasjoner på skolen som kan oppleves utrygge for elever med skolevegring?
- Kan du beskrive hvordan en timeplan er blitt tilrettelagt for elever med skolevegring?
- Hvilke tilretteleggingstiltak har skolen og du gjort for å få en trygg overgang mellom hjem og skole / en trygg oppstart av dagen?

- Kan du beskrive tilretteleggingstiltak skolen og du har gjort for å trygge elever med skolevegring i friminutt?
- Kan du beskrive noen tilretteleggingstiltak skolen har gjort for å skape forutsigbarhet for en elev med skolevegring?
- Kan du beskrive hvordan skolen kommuniserer og formidler informasjon til elever med skolevegring for å skape denne forutsigbarheten?

### **Tiltak for tilrettelegging for faglig mestring**

- Kan du beskrive hvordan skolevegring kan påvirke elever faglig?
- Kan du beskrive tiltak som er gjort for at elever med skolevegring skal mestre det faglige i skolen?
- Kan du beskrive tiltak som er gjort i klasserommet for at elever som sliter med skolevegring skal oppleve faglig mestring?
- Har skolen og du erfaring med bruk av hjemmeundervisning?
- Kan du beskrive hvordan hjemmeundervisningen kan være et tiltak for å få eleven tilbake på skolen?
- Kan du beskrive hvordan opplevelsen av faglig mestring kan være et positivt tilretteleggingstiltak for elever med skolevegring?

### **Tiltak for tilrettelegging for deltaking i det sosiale læringsmiljøet**

- Kan du beskrive hvordan skolen legger til rette for at en elev med skolevegring opplever tilhørighet til skolen?
- Kan du beskrive tiltak skolen og du har gjort for å få en elev med skolevegring inkludert i klassen?
- Kan du beskrive noen tiltak skolen og du har gjort for å få en elev med skolevegring til å delta sosialt i et læringsmiljø?
- Kan du beskrive hvordan skolen har lagt til rette for at elever med skolevegring skal opprettholde vennskap?

### **Tiltak for å etablere samarbeid med foresatte og andre profesjoner**

- Kan du beskrive hvilken betydning skole-hjem samarbeid har i situasjoner med elever som sliter med skolevegring?
- Hvordan arbeider skolen for å skape et godt samarbeid mellom skole og hjem?
- Er det andre instanser som kan være viktig å skape et samarbeid med i forbindelse med elever med skolevegring?

### **Avslutning/avrunding**

- Er det noen tiltak for å redusere fraværet du mener har vært virkningsfulle, som vi ikke har kommet inn på/ snakket om?
- Noe annet du føler vi ikke har kommet inn på som kan være relevant å nevne?

## Vedlegg 3: NSDs godkjenning av prosjektet

26.04.2022, 14:54

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Vurdering

### Referansenummer

721870

### Prosjekttittel

Tilretteleggingstiltak for å redusere fravær hos elever med skolevegring

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /  
Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sigrid Slettebakk Berge, sigrid.s.berge@ntnu.no, tlf: 92427830

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ida Antonsen, idaant@stud.ntnu.no, tlf: 95495078

### Prosjektperiode

03.01.2022 - 25.05.2022

### Vurdering (1)

#### 31.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig,

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61d44860-1f9a-401d-8583-5a19e55ac2e1>

1/3

spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Microsoft og Nettskjema er databehandlere i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av

26.04.2022, 14:54

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4: Handlingsplan ved skolefravær, Trondheim kommune

*Tidlige tegn på skolevegring:  
forseintkommning og sporadisk fravær,  
innadvendt – unndrar seg kontakt, diffuse  
fysiske plager eller forsøker å unngå enkelte  
fag/situasjoner/aktiviteter*

### HANDLINGSPLAN VED SKOLEFRAVÆR

Planen er et minimumskrav til den enkelte skole og punktene i planen skal følges av alle skoler. Skolene skal gjennom egne rutiner presisere eget arbeid med oppfølging av fravær. Skolene skal i tillegg ha forebyggende tiltak rettet mot fravær.

**1. Førings av fravær** (jfr. egne rutiner for [Elektronisk førings av elevfravær](#))

- a) Kontaktlærer er ansvarlig for at fraværet er oppdatert.
- b) Faglærer fører fravær i egne timer.

**2. Melding om fravær**

- a) Ved fravær skal foresatte skrive melding.

**3. Ved tidlige tegn på skolevegring**

*Forseintkommning og sporadisk fravær, innadvendt – unndrar seg kontakt, diffuse fysiske plager eller forsøker å unngå enkelte fag/situasjoner/aktiviteter.*

- a) Kontaktlærer gjennomfører samtale med eleven og foresatte. Det informeres om at det er skoleplikt og at det er foresattes plikt å sørge for at eleven møter på skolen til rett tid.

**4. Kontakt mellom skole og foresatte** (se også [Prosedyre ved fravær](#))

- a) Foresatte skal ringe skolen senest 3. fraværsdag.
- b) Dersom foresatte ikke har tatt kontakt, ringer kontaktlærer foresatte samme dag for å avklare om det er gyldig fravær. Det vurderes om kontaktlærer også tar direkte kontakt med eleven. Ved bekymring for fraværet informeres sos.ped.rådgiver og ledelsen. Helsesøster informeres etter samtykke.
- c) Foresatte kontaktes umiddelbart ved ugyldig fravær, dvs fravær uten melding eller på ugyldig grunnlag. Sos.ped.rådgiver og ledelsen informeres.
- d) Skolen skal ha kontakt ved møte eller telefon med foresatte vedrørende fravær.
- e) Ved høgt fravær (se under) innkalles foresatte og eleven til møte på skolen. Her blir fraværsmønster kartlagt, en leter etter mulige årsaker til fraværet, (se vedlagte sjekkliste) samt lager en avtale for oppmøte med nødvendige tilpasninger. Rektor informerer om foresattes / elevens opplæringsplikt. Helsesøster skal være med i slike møter. Tiltakene evalueres innen to uker.

**5. Grenser for bekymringsfullt fravær**

- a) Mer enn tre enkeltdager pr. måned. Årsak(er) undersøkes.

- b) Høgt sykefravær (over 20 %). Foresatte bes fremlegge legeattest. Helsesøster skal engasjeres.
- c) Hyppig forseintkomming. Mer enn tre ganger: foresatte blir informert av kontaktlærer. Ved ytterligere forseintkomming innkalles foresatte og eleven til møte på skolen.
- d) Ugyldig fravær fra enkelttime. Foresatte informeres. Ved gjentatt ugyldig fravær innkaller skolen til møte med eleven og foresatte.

#### **6. Arenaer for drøfting av fravær på skolen**

- a) Ledelsen går gjennom fraværstørrelser og skolens samlede elevfravær tre ganger i året. Skolen ser dette i sammenheng med den forebyggende planen de har.
- b) Ved bekymring rundt enkeltelevers fravær etableres det jevnlig møtepunkter mellom kontaktlærer og ledelsen hvor fraværet og tiltak diskuteres. At tiltak kommer raskt i gang, er avgjørende.
- c) Fravær er et eget punkt på møteagendaen på ukentlige trinnmøter.
- d) Ved bekymringsfullt høgt fravær og/eller mistanke om skolevegning tas dette opp på første mulige møte i skolens interne sos.ped.team, ressursteam el.

#### **7. Melding til eksterne hjelpeinstanser**

- a) 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 til drøfting. Saken blir drøftet med PPT og helse- og sosialfaglige, og skolen får hjelp til hvordan saken eventuelt kan bli hjulpet videre.



## **RETNINGSLINJER FOR SAMARBEID MELLOM SKOLE OG BARNE- OG FAMILIETJENESTEN VED FRAVÆR HOS ELEVER**

**Oppstår akutte alvorlige hendelser, må umiddelbar kontakt med BFT mottak vurderes.**

### **1. Handlingsplan for håndtering av fravær**

\*Alle skoler skal ha en skriftlig plan for registrering og oppfølging av fravær.

### **2. Skolens ansvar ved bekymringer for fravær eller skolevegring**

\*Ved bekymring for fravær eller skolevegring må skolen kartlegge elevens skolesituasjon og innhente informasjon fra elev og foresatte.

\*Når skolene igangsetter tiltak i forhold til skolevegring eller bekymringsfylt fravær, skal disse evalueres i et møte sammen med foresatte (og elev) innen to uker.

\* Dersom tiltakene ikke har en positiv effekt, skal skolene umiddelbart drøfte saken med BFT for å vurdere videre oppfølging fra BFT. Tilmelding til BFT, henvisning til BUP eller andre samarbeidsinstanser drøftes.

### **3. Tilmelding til BFT**

\*Tilmeldingsgrunn til BFT kan være behov for veiledning/konsultasjon til skole og/eller hjem og/eller utredning av elev.

\*Ved tilmelding til BFT (Jfr. rutiner for tilmelding) skal dokumentasjon på utprøvde tiltak, møter med foresatte, samt en beskrivelse av elevens fungering legges med. Ved mistanke om lærevansker skal skolens utredninger av eleven fremgå av vedlagt pedagogisk rapport.

### **4. BFTs oppfølging kan omfatte**

\*Deltakelse på samarbeidsmøter og tverrfaglige møter.

\*Bistå skole, foresatte og elev i å lage en samarbeidsavtale og/eller opptrappingsplan for tiltak.

\*Råd til lærerne/viktige voksne på skolen når det gjelder å tilrettelegge skolehverdagen for eleven.

\*Veiledning til hjemmet.

\*Spesifikk oppfølging av elev.

\*Kartlegging av utløsende og opprettholdende faktorer til fraværet.

\*Vurdere om og sørge for at riktige instanser er involvert i saken i samarbeid med skole og foresatte.

\*Avklare roller dersom flere instanser er inne. Det er viktig å unngå uklar ansvarsdeling i saker som gjelder skolevegring. BFT skal være en pådriver for at det avtales en tydelig ansvarsdeling mellom involverte instanser.

\*Råd til skolen for å sikre kontinuitet i tiltak over tid, inntil eleven er tilbake på skolen og har fått en tilfredsstillende opplærings situasjon. BFT deltar på oppfølgingsmøter etter at eleven er tilbake på skolen for å bidra til å hindre tilbakefall.

\*BFT / PPT utarbeider sakkyndig vurdering i tilfeller der loven krever det (jfr. opplæringslovens § 5-3). I særlige tilfeller kan det gjøres sakkyndig vurdering i forhold til fritak / delvis fritak fra opplæringsplikten (jfr. opplæringsloven § 2-1).

---

## Sjekkliste for kartlegging ved stort skolefravær - Skole

### Kartlegging av skolesituasjonen

Fravær og vegringsatferd hos eleven (Varighet og hyppighet av fravær, fraværsmønster, hele dager/enkelttimer, fravær knytta til fag, situasjoner, personer, aktiviteter). Vegringsatferd uten fravær? (Forsøker eleven å unngå fag, situasjoner, personer eller aktiviteter)

Har skolen mistanke om at eleven blir mobba på skolen, skolevegen eller i fritida?

Vurdering av skolefaglig kompetanse, fag/områder der eleven viser trivsel og positiv mestring. Fag/områder der eleven har vansker.

Vurdering av sosial kompetanse.

Hvilke viktige voksenrelasjoner har eleven på skolen og hvordan fungerer disse?

Hvilke viktige relasjoner har eleven til jevnaldrende på skolen?

Hvordan er skoledagen organisert, strukturert og forutsigbar for eleven?

Er det gjort sosiale tilrettelegginger for eleven på skolen?

Hvilke tiltak er prøvd ut på skolen, og hvordan har de fungert?

Kontakt med helsesøster, BFT, BUP, andre.

Hvilke tiltak er sett i gang i skole-hjemsamarbeidet, og hvordan har de fungert?

Hvilken kontakt har skolen med eleven og foresatte under og etter fravær?

Har skolen et eget internt hjelpesystem? Hvordan er oppgaver og ansvar fordelt på skolen?

---

## Sjekkliste for kartlegging ved stort skolefravær - Elev

### Sjekkliste for informasjon fra eleven

Hvilke fag, situasjoner eller aktiviteter på skolen liker eleven?

Er det aktiviteter, fag eller situasjoner som eleven opplever som vanskelige eller ubehagelige?

(Lese høyt, svare på spørsmål, ha prøver, ha kroppsøving, eksponering i gruppe, snakke med voksne, be om hjelp, bruke toalettet, spise i klassa, dra heimafra om morgenen, skoleveien, dra på ekskursjoner, ha vikar osv)

Har eleven vonde følelser knytta til noen av situasjonene overfor eller mer generelt når det

gjelder skolesituasjonen? Hvilke følelser dreier det seg om? (trist, flau, redd, nervøs, engstelig, sint)

Har eleven andre bekymringer, eller har eleven opplevd noe utenfor skolesituasjonen som han/hun er opptatt av?

Blir eleven plaget eller mobbet på skolen, skoleveien eller fritida? Har dette skjedd tidligere?

Er det situasjoner eller aktiviteter utenfor skolen som gjør det fristende for eleven ikke å møte på skolen? (dataspill, møte venner, shopping, gjøre noe meningsfullt hjemme)

Hvilke lærere eller andre voksne på skolen har eleven et godt forhold til, evt et negativt forhold til?

Situasjoner der eleven klarer å møte på skolen eller delta i aktiviteter som han/hun vanligvis har vansker med å delta i. Hva gjorde at det likevel gikk bra?

Er skoledagen oversiktlig og forutsigbar for eleven? (oversikt over skoleuka, hvilke lærere som har de ulike timene, hvem eleven kan gå til dersom det er behov for en samtale osv)

Har eleven gode venner?

---

## Sjekkliste for kartlegging ved stort skolefravær - foresatte

### Sjekkliste for informasjon fra foresatte

Foresattes opplevelse av elevens generelle trivsel på skolen og i fritiden

Foresattes beskrivelse og forståelse av elevens vansker. Tenker foresatte det kan dreie seg om skolevegring, eller er det andre forklaringer?

Blir eleven plaget eller mobbet på skolen, skolevegen eller i fritida? Har dette skjedd tidligere?

Beskrivelse av eventuell vegringsatferd i heimen (er det vanskelig å få eleven til å gjøre seg klar til å gå til skolen om morgenen, har eleven fysiske plager i forbindelse med krav om skoleoppmøte, men er ellers frisk?)

Hva skjer når eleven har fravær? (dataspill, besøk av familie, ekstra oppmerksomhet fra foresatte, treffer venner utenfor skolen, skolearbeid osv)

Helsemessige forhold av betydning for elevens fungering og fravær (eventuell sykdomshistorikk, søvnrytme, matlyst)

Har det skjedd plutselige endringer eller belastninger i familien som kan settes i forbindelse med elevens vansker? (skilsmisse, flytting, søsken, sykdom osv)

Enkelt situasjoner der eleven klarer å møte på skolen eller delta i aktiviteter som han/hun vanligvis har vansker med å delta i. Hva gjorde at det likevel gikk bra?

Foresattes ansvarsfordeling når det gjelder å følge opp skole og skoleoppmøte

Eventuelle andre instanser som er involvert i familien

Eventuelle andre støttespillere i familiens nettverk

Hvilke tiltak er forsøkt hjemme, og hvordan har disse fungert? (morgenrutiner, bytte av rolle mellom foresatte, samtale med eleven)

Foresattes ønsker og mål for elevens framtidige fungering

