

Preben Haugland Johnsen

Å løfte blikket - Skolefraværsproblematikk på barnevernsinstitusjoner

En kvalitativ studie av skoleansvarliges forståelse
av skolefraværsproblematikk blant ungdom som
bor på barnevernsinstitusjon

Masteroppgave i Barnevern
Veileder: Lasse Skogvold Isaksen
April 2023

Preben Haugland Johnsen

Å løfte blikket - Skolefraværsproblematikk på barnevernsinstitusjoner

En kvalitativ studie av skoleansvarliges forståelse av skolefraværsproblematikk blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjon

Masteroppgave i Barnevern
Veileder: Lasse Skogvold Isaksen
April 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosialt arbeid



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker hvordan seks skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner forstår skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Skolevegring er et komplekst fenomen som kan ramme alle barn og unge, og samt påvirke skolegangen og livskvaliteten deres. Oppgaven tar for seg begrepsavklaringer og teori knyttet til skolevegring, skolefravær og skulk, samt Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som et teoretisk rammeverk for å forstå skolevegring i barnevernsinstitusjoner. Oppgavens problemstilling er; «*Hvordan forstår skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner, og hvilke konsekvenser har det for arbeidet?*». Oppgaven benytter en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming og kvalitative intervjuer for å belyse skoleansvarliges perspektiver og erfaringer. Resultatene fra intervjuene viser at skoleansvarliges forståelse av skolevegring varierer, og deres erfaringer og tilnærminger til problemet er preget av deres individuelle oppfatninger og kompetansenivå. Faktorer som påvirker skolevegring hos ungdom i barnevernsinstitusjoner inkluderer årsaker som traumer og omsorgssvikt, risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til individet og familien, og betydningen av ulike boforhold og overganger mellom institusjoner. Samarbeidet mellom barnevernsinstitusjonene og skolen er også av stor betydning for å håndtere skolevegring, og det er nødvendig med felles problemforståelse og tiltak som styrker kompetansen blant skoleansvarlige og skolen. I oppgaven sammenlignes informantenes forståelse og tilnærminger til skolevegring med relevant teori og tidligere forskning. Drøftingsdelen fokuserer på skoleansvarliges forståelse av skolevegring, relasjonens betydning, samarbeid og behovet for opplæring og kompetanseutvikling. Et resultat av undersøkelsen som er gjennomført i forbindelse med denne masteroppgaven viser at det er viktig å øke forståelsen og kompetansen om skolevegring blant skoleansvarlige i barnevernsinstitusjoner, samt å styrke samarbeidet mellom barnevernsinstitusjoner og skoler for å kunne tilby effektive tiltak og støtte til ungdom som sliter med skolevegring. Avslutningsvis reflekteres det over forventede funn opp mot faktiske funn, og det foreslås videre forskning for å utvide forståelsen av skoleansvarliges rolle og praksis i forhold til skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner.

Nøkkelord: *Barnevernsinstitusjon, ungdom, skoleansvarlig, skolefravær, skolevegring.*

Abstract

This master's thesis investigates the understanding, experiences, and approaches of six school responsible staff members regarding school refusal among adolescents in residential child care. School refusal is a complex phenomenon that can affect everyone, and also influence their education and quality of life. The thesis addresses conceptual clarifications and theories related to school refusal, school absenteeism, and truancy, as well as Bronfenbrenner's developmental ecological model as a theoretical framework for understanding school refusal in residential child care. The research question is “*How do school representatives in residential child care understand school refusal, and what are the consequences for their work?*”. The thesis employs a phenomenological approach and qualitative interviews to explore the perspectives and experiences of school responsible staff. The results from the interviews show that the understanding of school refusal among school responsible staff varies, and their experiences and approaches to the problem are shaped by their individual perceptions and competence levels. Factors affecting school refusal in adolescents in child residential care include causes such as trauma and neglect, risk and protective factors related to the individual and the family, and the importance of different living conditions and transitions between institutions. Collaboration between residential child care and schools is also of great importance in addressing school refusal, and a common understanding of the problem and interventions to strengthen the competence of school responsible staff and school personnel is necessary. The discussion focuses on school representatives' understanding of school refusal, the importance of relationships, collaboration, and the need for training and competence development. A result of the study conducted in connection with this master's thesis shows that it is important to increase understanding and competence about school refusal among school representatives in residential child care, as well as to strengthen cooperation between residential child care and schools in order to offer effective interventions and support to young people struggling with school refusal. In conclusion, reflections are made on the expected findings compared to the actual findings, and further research is suggested to expand the understanding of the role and practice of school representatives in relation to school refusal among adolescents living in residential child care.

Keywords: *Residential child care, youth, school responsible individual, school absence, school refusal.*

Førord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lærerik og utfordrende prosess, spesielt når den er kombinert med fulltidsjobb, deltidsjobber og et sosialt liv. Jeg vil takke alle som har støttet meg underveis.

Først og fremst vil jeg takke min veileder, Lasse Skogvold Isaksen, for hans gode og konstruktive tilbakemeldinger. Takk til alle informantene som deltok i undersøkelsen for deres tid og innsikt. Jeg vil også takke mine medstudenter for motiverende samtaler og støtte underveis.

En spesiell takk går til min familie og venner som har vist interesse for prosjektet og hjulpet meg med å holde motivasjonen oppe. Jeg vil særlig nevne mine gode venner Ezekiel som har vært med gjennom hele masterløpet, og Brian som har vært med på hele reisen.

Til slutt vil jeg takke min kjæreste, Live, for hennes tålmodighet og støtte gjennom både gode og vanskelige tider. Dere har alle vært fantastiske støttespillere gjennom hele prosessen.

Jeg håper at denne oppgaven kan bidra til økt forståelse for skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner, og at den kan være nyttig for fagpersoner som jobber med denne gruppen.

Trondheim, April 2023

Preben Haugland Johnsen

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Kapittel 1. Introduksjon | 4 |
| 1.1 Innledning | 4 |
| 1.2 Bakgrunn for valg av tema og temaets aktualitet | 6 |
| 1.3 Teoretisk rammeverk | 7 |
| 1.3.1 Barn og unge plassert i barnevernsinstitusjoner | 7 |
| 1.3.2 Skoleansvarlig | 7 |
| 1.3.3 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell..... | 8 |
| 1.4 Oppgavens formål, problemstilling og avgrensning | 8 |
| 1.5 Problemstilling | 9 |
| 1.6 Avgrensning | 9 |
| Kapittel 2. Teori | 9 |
| 2.1 Begrepsavklaringer | 10 |
| 2.1.1 Skolefravær | 10 |
| 2.1.2 Skolevegring | 10 |
| 2.1.3 Skulk | 10 |
| 2.2 Skolevegring i et internasjonalt perspektiv | 11 |
| 2.3 Barn og unge plassert i barnevernsinstitusjoner | 14 |
| 2.4 Skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner | 16 |
| 2.5 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell..... | 18 |
| 2.6 Skolefravær, skolevegring, skulk og relaterte begreper: En helhetlig forståelse | 19 |
| 2.6.1 Skolefravær | 20 |
| 2.6.2 Skolevegring | 21 |
| 2.6.3 Skulk | 23 |
| 2.6.4 Relaterte begreper | 24 |
| 2.7 Diagnoser og skolevegring | 26 |
| 2.8 Risiko- og beskyttelsesfaktorer | 27 |
| 2.8.1 Faktorer knyttet til individet | 28 |
| 2.8.2 Faktorer knyttet til familien | 28 |
| 2.8.3 Faktorer blant barn og unge i barnevernsinstitusjoner | 30 |
| Kapittel 3. Metode | 31 |
| 3.1 Fenomenologi og hermeneutikk | 31 |
| 3.2 Valg av metode | 32 |
| 3.3 Hvordan ble problemstillingen til? | 33 |

| | |
|--|-----------|
| 3.4 Det kvalitative intervjuet | 34 |
| 3.5 Intervjuguiden | 36 |
| 3.6 Utvalg og rekruttering | 38 |
| 3.7 Intervjuforberedelsen | 39 |
| 3.8 Gjennomføring av intervjuene | 40 |
| 3.9 Transkribering | 42 |
| 3.10 Analyse | 43 |
| 3.11 Reliabilitet og validitet | 44 |
| 3.12 Ethiske valg og hensyn | 45 |
| 3.13 Informert samtykke | 46 |
| 3.14 Forforståelse | 47 |
| 3.15. Forbehold | 48 |
| 3.16 Presentasjon av informantene | 49 |
| Kapittel 4. Skoleansvarliges forståelse og erfaringer | 49 |
| 4.1 Skoleansvarliges perspektiv på skolevegring | 50 |
| 4.1.1 Begrepsforståelse | 50 |
| 4.1.2 Skoleansvarliges erfaringer med skolevegring | 55 |
| 4.1.3 Identifisering | 56 |
| 4.2 Faktorer som kan føre til skolevegring hos ungdom i barnevernsinstitusjoner | 57 |
| 4.2.1 Årsaker | 57 |
| 4.2.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer | 59 |
| 4.2.3 Diagnoser | 61 |
| 4.2.4 Ulike boforhold | 63 |
| 4.3 Samarbeid og tiltak for å håndtere skolevegring i barnevernsinstitusjoner | 65 |
| 4.3.1 Forebyggende tiltak | 65 |
| 4.3.2 Det viktige samarbeidet med skolen | 67 |
| 4.3.3 En felles problemforståelse | 69 |
| 4.3.4 Behovet for opplæring og kompetanseutvikling | 70 |
| Kapittel 5. Drøfting av hvordan skoleansvarlige forstår skolevegring | 71 |
| 5.1 Forståelse av begrepet | 72 |
| 5.2 Relasjonens betydning | 76 |
| 5.3 Behov for økt kunnskap | 79 |
| 5.4 Samarbeid | 81 |
| 5.5 Oppsummering | 83 |
| Kapittel 6. Avslutning | 85 |
| 6.1 Forventede funn opp mot faktiske funn | 85 |

| | |
|---|------------|
| 6.2 Videre forskning | 86 |
| 6.3 Oppsummering | 87 |
| 6.4 Oppgavens styrker, begrensninger og svakheter | 88 |
| Litteraturliste | 90 |
| Vedlegg 1. Informasjonsskriv | 95 |
| Vedlegg 2. Intervjuguide | 98 |
| Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD/SIKT | 101 |

Kapittel 1. Introduksjon

1.1 Innledning

De fleste barn og unge utvikler ikke skolevegring, men det kan ramme hvem som helst. Det er heller ingen bestemt gruppe barn og unge som er spesielt utsatt for å unngå skolen. Geografisk beliggenhet spiller heller ingen rolle, ettersom skolefravær også øker utenfor Norges grenser. Det er en vanlig misforståelse at barn og unge med høyt skolefravær stammer fra hjem preget av omsorgssvikt. I virkeligheten kommer de fra ulike bakgrunner, og deres foresatte kan være forskere, politikere, bankfolk eller ledere i offentlige og private sektorer. Samtidig er det utfordrende å fastslå nøyaktig hvor mange som har utfordringer knyttet til skolevegring, ettersom det ikke føres noen offentlig statistikk over dette fenomenet (Stien-Leenderts, 2023, s. 185-186).

Selv om de aller fleste ikke utvikler skolevegring, er det viktig å merke seg at mange barn og unge under barnevernets omsorg opplever utfordringer knyttet til dette fenomenet. Disse barna er spesielt sårbare og trenger ekstra støtte for å kunne lykkes i skolesystemet. Når staten har ansvaret for barnevernsbarn, må samfunnet og ulike institusjoner, inkludert skolen, arbeide sammen for å sikre at disse barna får den støtten og de ressursene de trenger for å lykkes. I Norge har for eksempel alle barn og unge rett til utdanning. Her er opplæringen obligatorisk og gratis fra seks til seksten år, og videregående opplæring er lovfestet. Skolen skal være inkluderende, der alle elever får tilpasset opplæring basert på deres evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). I tillegg til å være en sentral del av barndommen, fungerer skolen også som en arena for sosial og personlig utvikling. Det er derfor avgjørende at skolen fremstår som et trygt og trivelig miljø der elever trives, utvikler vennskap og lærer. Internasjonale studier har påpekt at et betydelig antall barn og unge under statlig omsorg underpresterer på skolen faglig, sosialt og atferdsmessig, og det har lenge vært en bekymring for at barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner i mindre grad gjennomfører normal skolegang (Emond, 2014; Ulset, 2021). Alle barnevernsinstitusjoner er pålagt å ha en ansatt som er skoleansvarlig. Tanken bak dette er å sikra at barna som er plassert der for opplæring i trå med deres rettigheter. Skolen har ansvar for å gi opplæringen, mens skoleansvarlige har ansvar for å følge opp opplæringen til det enkelte barn. Skoleansvarlige skal blant annet påse at plikt og rett til opplæring ivaretas. Dette betyr at den skoleansvarlige må ha oppdatert informasjon på feltet (Ulset, 2021). Mange barn og unge som er plassert på barnevernsinstitusjoner har med seg en ryggsekk med ulike utfordringer, og noen kan oppleve utfordringer med å gå på skolen. På tross av dette opplever noen barn og unge

skolevegring, et fenomen denne masteroppgaven vil undersøke nærmere, med fokus på forståelsen og erfaringene til skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner (Brochmann & Madsen, 2022, s. 210).

Nesten alle barn og unge har fravær noen dager fra skolen i løpet av et skoleår. Skolefravær kan enten være gyldig eller ugyldig, og kan skyldes en rekke årsaker. Dersom fraværet blir problematisk brukes ofte begrepene skolevegring og skulking (Kearney, 2008). Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), har rapportert om et økende skolefravær blant ungdom. Årsakene til fraværet kan være komplekse og sammensatte, og når problemene vedvarer over tid, involveres flere fagpersoner fra ulike instanser. Effektivt samarbeid mellom skolen, barnevernsinstitusjonen og alle involverte fagpersoner er nødvendig for å håndtere problemet, og de siste årene har også skolefravær og skolevegring fått økt oppmerksomhet i media, blant praktikere og forskere (Havik, 2018, s. 13-14).

Skolevegring er et komplekst fenomen som kan ramme alle uansett utgangspunkt.

Ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner, kan være spesielt sårbare for å utvikle skolevegringsatferd. Dette kan være på grunn av at de kan ha ustabilitet i livet, og ha med seg psykiske og andre utfordringer. Det kan også være manglende tilpasning til skolesystemet på grunn av mange flyttinger. Når ungdommen har manglende skoledeltakelse, kan det ha alvorlige konsekvenser for deres liv og fremtidige karrieremuligheter. I dag beveger vi oss bort fra begrepet skolevegring fordi det legger for mye vekt på at det er noe galt med barnet eller ungdommen. I denne masteroppgaven vil jeg imidlertid benytte uttrykket «skolevegring» for å beskrive fenomenet hvor barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner unngår eller nekter å gå på skolen på grunn av forskjellige psykologiske, sosiale eller emosjonelle årsaker. Jeg bruker dette begrepet fordi det er et etablert og kjent uttrykk for å beskrive dette fenomenet og vil gjøre det enklere for leseren å forstå hva jeg refererer til. Jeg er imidlertid klar over at begrepet «skolevegring» er på vei ut og at andre begreper, som «ufrivillig skolefravær», blir stadig mer vanlige. Årsaken til denne endringen er at nyere forskning og forståelse viser at barn og unge som sliter med skolefravær ofte ikke velger det frivillig, men heller er fanget i en situasjon der de ikke klarer å møte opp på skolen av ulike grunner. Begrepet «ufrivillig skolefravær» understreker at dette ikke er et valg, men et resultat av komplekse faktorer som påvirker barn og unges evne til å møte opp på skolen. Selv om jeg har forståelse for endringen i terminologi, vil jeg fortsatt bruke begrepet «skolevegring» i oppgaven for å sikre enkel forståelse for leseren og fordi dette begrepet fortsatt er i bruk i enkelte sammenhenger (Stien-Leenderts, 2023, s. 181).

Målet med denne oppgaven er å belyse hvordan skoleansvarlig forstår skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner og hvilke årsaker som kan føre til skolevegringsatferden, samt hvilke tiltak som kan bli tatt i bruk for å forebygge og håndtere problemet. Kvalitative metoder, inkludert intervjuer med skoleansvarlige, har blitt brukt i denne studien. Resultatene fra denne oppgaven vil kunne være av interesse for barnevernet, skoler og andre instanser som arbeider med ungdom, samt forskere og studenter som er interessert i temaet skolevegring. Studien baserer seg på seks intervjuer med skoleansvarlige fra ulike barnevernsinstitusjoner.

1.2 Bakgrunn for valg av tema og temaets aktualitet

Skolegang er en sentral del av omsorgsdelen i institusjonsbarnevernet. Likevel er det mange barn og unge som er under barnevernets omsorg som ikke kommer seg på skolen av ulike årsaker. Ifølge Andreassen et al., (2003) har undersøkelser vist at to av fem som har fullført institusjonsbehandling kommer i arbeid, og bare en håndfull klarte å få skolekompetanse under institusjonsoppholdet (Andreassen et al., 2003). Tjora (2021) fremhever at gode forskningsideer ofte oppstår fra konkrete problemstillinger, spørsmål eller fenomener som vekker nysgjerrighet. I dette tilfelle har min egen erfaring fra praksisfeltet vært drivkraften bak min interesse for temaet skolevegring (Tjora, 2021, s. 18). Skolevegring var lenge et ukjent begrep for meg, og en utfordring jeg hadde begrenset kunnskap om. Det var først etter at jeg begynte på barnevernsutdanningen og startet praksis at jeg ble oppmerksom på problematikken rundt skolevegring. Som miljøterapeut og senere skoleansvarlig på en barnevernsinstitusjon, opplevde jeg at flere ungdommer med mye skolefravær hadde utfordringer relatert til skolevegring. Dette vekket min interesse for fenomenet, og valget av tema for masteroppgaven ble dermed klart.

Skolevegring blant ungdom som er plassert på barnevernsinstitusjoner er et aktuelt tema. Temaet er aktuelt ettersom disse ungdommene ofte har høyere risiko for å oppleve psykiske og emosjonelle utfordringer enn andre unge. Barnevernsinstitusjoner fungerer ofte som midlertidige boliger for ungdom som har opplevd traumer, vold, omsorgssvikt eller andre belastende forhold. Dette kan øke sårbarheten for psykiske og emosjonelle problemer, som igjen kan føre til skolefravær. Ungdom på barnevernsinstitusjoner kan også møte utfordringer knyttet til tilknytning og stabilitet. For eksempel kan det å flytte mellom forskjellige steder og byer gjøre det vanskelig å etablere gode relasjoner og føle seg trygg. I tillegg kan det være

utfordrende å opprettholde kontinuitet og stabilitet i utdanning og hverdag dersom man må flytte. På bakgrunn av dette, er det viktig med en forståelse for utfordringene ungdommene kan møte når det gjelder skolevegring. Med god forståelse kan man tilby adekvat støtte og hjelp. Dette kan innebære tilpasning av skoletilbudet, psykologisk støtte og tett oppfølging fra miljøterapeutene på barnevernsinstitusjonen. Ved å gi disse ungdommene den hjelpen de trenger, kan vi bidra til å øke sjansene for at de fullfører utdanningen og får en god start på voksenlivet.

1.3 Teoretisk rammeverk

1.3.1 Barn og unge plassert i barnevernsinstitusjoner

Det vil være relevant for problemstillingen og beskrive hvorfor noen barn og unge kan være plassert på barnevernsinstitusjoner. Barnevernsinstitusjonene i Norge drives av offentlige, private og ideelle organisasjoner, med Bufetat som ansvarlig for etablering, drift og godkjenning av institusjoner. Barnevernsinstitusjoner tilbyr spesialisert støtte og er primært for barn og unge med spesielle utfordringer. Institusjonene fokuserer hovedsakelig på ungdom fra 12 til 18 år, mens barn under 12 år ofte plasseres i beredskaps- eller fosterhjem. Barnevernsinstitusjonens oppgave er å ivareta den daglige omsorgen for barnet på vegne av barneverntjenesten, og skal blant annet følge opp skole- og opplæringstilbudet til barna. Barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner skal også ha en normal hverdag som mulig, og skal blant annet ha mulighet til å delta på fritidsaktiviteter, samt ha samvær med familien. Årsakene til plassering kan variere, og noen er plassert på grunn av utfordringer knyttet til rus og atferd, og noen er plassert på grunn av manglende omsorg (Bufdir, 2021a). Ettersom mange barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner har utfordringer knyttet til skolen, anbefalte Bufdir i en skolerapport fra 2014 at barnevernsinstitusjoner skal ha en skoleansvarlig som har ansvar for skoleoppfølgingen (Bufdir, 2014, s. 19).

1.3.2 Skoleansvarlig

I forrige punkt ble det nevnt at Bufdir anbefalte i en skolerapport fra 2014 at barnevernsinstitusjoner bør ha en egen skoleansvarlig som har ansvar for skoleoppfølgingen (Bufdir, 2014, s. 19). I 2019 lanserte Bufetat en veileder til standardisert forløp hvor det påpekes at enhver institusjon og eventuelt avdelinger, skal ha en skoleansvarlig for å sikre at barna får opplæring i tråd med behov og rettigheter (Bufetat, 2019). Skoleansvarlige har

ansvar og oppgaver knyttet til å sikre en god skole- og opplærings situasjon for hvert enkelt barn som bor på institusjonen (Amble & Dahl-Johansen, 2016, s. 77). Videre skal skoleansvarliges sørge for oversikt over skolenærvær og oppfølging av beboerne på institusjonen. Oppgavene til skoleansvarlige skal være like i henhold til standardisert forløp, men kan likevel variere mellom ulike institusjoner (Bufdir, 2014, s. 19; Rambøll, 2015, s. 13). I punkt 3.3 vil jeg nærmere gjennomgå hva en skoleansvarlige er, og hva rollen innebærer.

1.3.3 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

I masteroppgaven bruker jeg bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å gi en teoretisk ramme for å forstå skolevegring blant barn og unge som er plassert på barnevernsinstitusjoner. Modellen tar hensyn til ulike nivåer av påvirkning, fra nærmeste miljø til det videre samfunnet. Skolevegring er et komplekst fenomen som involverer samspill mellom individ og omgivelser. Faktorer som påvirker skolevegring inkluderer angst, depresjon, relasjonene mellom hjem og skole, eksterne faktorer utenfor skolemiljøet, kulturelle og samfunnsmessige faktorer, og stigmatisering. Tidsaksen, eller krononivået, understreker at personer og miljøer er i kontinuerlig utvikling og endring, noe som også påvirker barnets evne til å håndtere utfordringer knyttet til skolen. Bronfenbrenners modell kan tas i bruk for å forstå de komplekse faktorene som påvirker barnets utvikling og skolevegring (Kvillo, 2010; Olsen & Traavik, 2010).

1.4 Oppgavens formål, problemstilling og avgrensning

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke erfaringene skoleansvarlige ved barnevernsinstitusjoner har med ungdom som strever med skolevegring, samt hvordan de forstår fenomenet. Målet er å øke kunnskapen om hvordan man kan håndtere slike utfordringer og identifisere effektive tiltak for å støtte ungdommene som har utfordringer knyttet til skolefravær.

Gjennom denne masteroppgaven ønsker jeg å formidle innsikt og dele erfaringer om hvordan arbeidet utføres ved å belyse informantenes oppfatninger og erfaringer knyttet til temaet. Masteroppgaven fokuserer på skoleansvarliges forståelse av skolevegring, samt deres erfaringer med årsakene som kan føre til skolevegring blant ungdommer som er plassert på

barnevernsinstitusjoner. Jeg håper at denne studien kan bidra til å støtte andre som arbeider med skolevegring og samtidig øke kunnskapen om temaet.

1.5 Problemstilling

Problemstillingen retter fokus mot en spesifikk gruppe ungdom som kan være særlig sårbar for skolevegringsutfordringer, nemlig de som er plassert på barnevernsinstitusjoner. Målet er å få en dypere forståelse av hvordan skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner forstår og håndterer skolevegring blant denne gruppen. Ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner, kan oppleve flere utfordringer og risikofaktorer som kan påvirke deres skolegang og øke risikoen for skolevegring. Dette kan inkludere traumer, ustabile familiesituasjoner, og en historie med atferds- eller psykiske problemer. Ved å undersøke hvordan skoleansvarlige forstår og håndterer skolevegring blant ungdom som er plassert på barnevernsinstitusjoner, kan vi bidra til å identifisere gode praksiser og tilnærminger som er tilpasset denne sårbare gruppen. Dette kan igjen føre til bedre støtte og intervensjoner for å hjelpe disse ungdommene med skolevegringsutfordringene. Problemstillingen til masteroppgaven er formulert på følgende måte:

«Hvordan forstår skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner, og hvilke konsekvenser har det for arbeidet?»

1.6 Avgrensning

For å avgrense oppgaven vil fokuset rettes mot de kategoriene som fremsto som sentrale gjennom analysen av intervjuene. Disse kategoriene bygger på erfaringene informantene anså som viktige i arbeidet med skolevegring. Kategoriene inkluderer forståelsen av begrepet skolevegring, årsaker til skolevegring og tiltak.

Kapittel 2. Teori

I teoridelen vil jeg presentere teori jeg anser som relevant for å undersøke problemstillingen i masteroppgaven. Gjennom teoridelen vil jeg forsøke å belyse og forklare skolevegring, og på denne måten gi et grunnlag for å besvare problemstillingen

2.1 Begrepsavklaringer

I begrepsavklaringen vil jeg presentere sentrale begreper som er relevante for å forstå problematikken knyttet til skolevegring. Først vil det bli gitt en kort redegjørelse for hva jeg mener med skoleansvarlig i oppgaven, deretter vil jeg redegjør for begrepene skolefravær, skolevegring og skulk. Disse begrepene vil være viktige for å forstå den videre studien og diskusjonen.

2.1.1 Skolefravær

Det finnes mange begreper og definisjoner knyttet til skolefravær, videre kan skolefravær betraktes som et paraplybegrep fordi det omfatter ulike typer fravær (Shaafi, 2020).

Skolefravær kan også beskrives som «school attendance problems», og omfatter alle typer fravær og kan være både dokumentert og udokumentert, samt gyldig eller ugyldig (Havik & Ingul, 2021).

2.1.2 Skolevegring

Begrepet «skolevegring» beskriver en situasjon der barn eller ungdom har vedvarende vansker med å delta på skolen på grunn av angst, frykt eller andre emosjonelle faktorer. Dersom en ungdom har skolevegring, kan det føre til mostand mot å gå på skolen, hyppig fravær, eller problemer med å fungere i skolesituasjonen. Det finnes ulike begreper og definisjoner for skolevegring, og begrepet kan defineres på ulike måter. Skolevegring og relaterte begreper vil bli ytterligere gjennomgått i teorikapittelet (Statped, 2021).

Skolevegring omhandler fravær med udokumentert eller ugyldig årsak. Ungdommer med skolevegringsutfordringer har ofte ønske om å delta på skolen, men av ulike faktorer, har de utfordringer som gjør at de ikke klarer det (Havik, 2018, s. 29).

2.1.3 Skulk

Det finnes ingen enhetlig definisjon av skulk. En kan derimot tolke og referere skulk som et bevisst fravær fra skolen uten gyldig grunn eller tillatelse fra skolen eller foreldrene. Det kan eksempelvis være når en elev unnlater å møte opp på skolen uten gyldig grunn, det vil si at eleven bevisst velger å ikke gå på skolen (Havik & Ingul, 2021).

2.2 Skolevegring i et internasjonalt perspektiv

Skolevegring er et fenomen som rammer barn og unge i Norge og internasjonalt, og kan ha betydelige konsekvenser for deres utdanning, sosiale og psykologiske utvikling. I denne delen av kapittelet blir det gitt en oversikt over internasjonal forskning og norsk forskning på skolevegring. Gjennom å studere forskning fra forskjellige land og kulturer, kan vi få en bedre forståelse av faktorer som bidrar til skolevegring og hvordan det håndteres rundt om i verden.

I Norge har det tidligere vært lite forskning på skolevegring, og mye av den norske litteraturen baserer seg på forskningen til Kearney og Silverman. Forskningen til Kearney og Silverman har funnet sted i USA som er ulikt samfunnsforholdene i Norge, men deres forskning har likevel lagt et grunnlag for nyere norsk forskning på skolevegring, og i de siste årene har også Trude Havik og Jon Magne Ingul vært sentrale for den norske forskningen på skolevegringsfeltet. Både Havik og Ingul er begge opptatt av årsaksforklaringene til skoleavvisningsatferden og hvilke tiltak som kan få elever med disse utfordringene tilbake i skolen (Brochmann & Madsen, 2022, s. 33). I en artikkel skrevet av Havik og Ingul pekes det på at skolefravær er et problem i mange land og dekker ulike typer gyldig eller ugyldig fravær hvor det er en stor variasjon av årsaker. Et gyldig fravær er når det er en gyldig forklaring på ungdommens fravær som er akseptert av skolen, mens ugyldig fravær er fravær som ikke er akseptert fra skolen som for eksempel skulk. Havik og Ingul (2021) viser videre til Pilkington og Piersel som hevdet at skolevegring er en normal unngåelsesreaksjon på et ubehagelig, utilfredsstillende eller til og med fiendtlig miljø (Havik & Ingul, 2021, s. 290; Pilkington & Piersel, 1991). Havik (2018) refererer til en studie som indikerer at i et normalutvalg av elever fra sjetten til tiende trinn i syv norske kommuner, rapporterer 3,6 prosent at fraværet deres skyldes skolevegring. Dette kan innebære at minst én elev i hver klasse viser tegn til skolevegring eller er i risikozonen for å utvikle skolevegringsproblemer (Havik, 2018, s. 42). Videre viser Stien-Leenderts (2023) til tall fra 32 kommuner som viser at det i 2018 var rundt 22 tusen elever i barne- og ungdomsskolen som hadde et bekymringsfullt høyt skolefravær, og at man bare kan spekulere i hvor mye av det som favner skolevegring, og peker på at det ikke er rart at skolevegring blir omtalt som et mysterium (Brochmann & Madsen, 2022; Stien-Leenderts, 2023, s. 187).

Vi kan også se til Sverige når man skal forsøke å forstå skolefravær, og Ifølge Fleischer (2020) finnes det ingen nasjonal definisjon av begrepet skolevegring i Sverige, og i svensk lovgivning brukes heller ikke begrepene skolevegring og skulking. I stedet benyttes

begrepene gyldig og ugyldig fravær. Begrepet «problematisk fravær» er det vanligste i Sverige i dag, og belyser omfattende fravær. Dette er fordi at begrepet problematisk fravær kan anses som nøytralt, og peker på at det er fraværet som er problematisk og ikke eleven selv (Felischer, 2020, s. 7-8). Fleischer (2020) legger midlertidig til at skolefravær kan defineres og anvendes på ulike måter, og kan referere til ulike former for fravær. Skolevegring og skulk er eksempler på begreper som kan omfattes av begrepet skolefravær (Felischer, 2020).

Internasjonal forskning indikerer at barn i barnevernsinstitusjoner skiller seg ut fra «normale» barn eller til og med fosterbarn på flere områder. Først og fremst bor disse barna utenfor en tradisjonell familiestruktur, noe som plasserer dem utenfor normative barndomserfaringer og utfordrer samfunnets forestillinger om passende oppdragelsesmetoder (Emond, 2014; Ennew, 2005). Videre må barna navigere seg mellom to ulike institusjoner som er skolen og barnevernsinstitusjonen. Det kan være utfordrende for disse barna å være imellom disse institusjonene da begge er preget av strenge regelverk og betalt personal som tilbyr omsorg og støtte. Ifølge Emond (2014) er barn i barnevernsinstitusjoner mer tilbøyelige til å møte på utfordringer knyttet til skole sammenlignet med barn i fosterhjem eller i «normale» hjem. Det kan skyldes hyppigere endringer i livssituasjonen som blant annet flere flyttinger, som igjen kan påvirke både den skolefaglige og den sosiale utviklingen (Emond, 2014).

Emond (2014) skriver videre at flere forskere hevder at det å være en del av omsorgssystemet hvor staten blir som en forelder, kan i seg selv ha negativ innvirkning på barna (Emond, 2014). I tillegg påpeker Marcus (1991) at mye flyttinger for barn i offentlig omsorg kan ha negativ effekt når det gjelder å etablere og vedlikeholde vennskapsrelasjoner, noe som er viktig for barn og unges emosjonelle, sosiale og kognitive utvikling (Marcus, 1991). Hyppige flyttinger kan også føre til endret atferd som aggresjon og sosial tilbaketrekning hos disse barna, noe som kan begrense kvaliteten på relasjonene de danner. Ridge & Millar (2000) skriver blant annet at barn som bor på barnevernsinstitusjoner har beskrevet en følelse av stigma og skam knyttet til det å være en del av omsorgssystemet. Det har for enkelte barn ført til at foreldrene til vennene deres hindrer dem i å ha kontakt med sine barn (Emond, 2014; Ridge & Millar, 2000).

Jackson & Cameron (2014) peker på at barn og unge som er i omsorg i barnevernsinstitusjoner har lavere sannsynlighet for å få begynne på høyere utdanning sammenlignet med jevnaldrende som ikke er plassert i barnevernsinstitusjon. Jackson &

Cameron viser videre til en studie utført i Europa hvor det ble påvist at andelen unge mennesker med bakgrunn fra offentlig omsorg i høyere utdanning lå mellom én og seks prosent blant EU-land. Samtidig var gjennomsnittet av unge mennesker som var i høyere utdanning i EU på minst 40 prosent. Resultatene fra forskningen viste at land som Spania og Ungarn, der en høyere andel av barna var plassert i institusjoner hadde dårligere resultater sammenlignet med barn i familiebaserte fosterhjem (Jackson & Cameron, 2014).

I en forskningsartikkel basert på forhold i England hevder Jackson og McParlin (2006) at dårlig opplæring er tett knyttet til en rekke sosiale problemer. Barn og unge med bakgrunn fra barnevernet har ofte dårlige sosiale forhold, noe som har en direkte sammenheng med den opplæringen de får eller har blitt tilbudt. Videre påpeker Jackson og McParlin at barnevernet og skolesystemet må ta en betydelig del av ansvaret for de utfordrende livsvilkårene barnevernsbarn opplever senere i livet. Jackson og McParlin viser videre til at blant barnevernsbarn i engelske skoler, går over halvparten ut uten formelle kvalifikasjoner. Jackson og McParlin viser videre til at 27 prosent av barnevernsbarna mottar spesialundervisning, mens i den «normale» elevpopulasjonen mottar bare 3 prosent spesialundervisning. Jackson og McParlin tror at utdanningsfokuset omsorg i fosterhjem og institusjoner kan kompensere for en vanskelig oppvekst. Artikkelen viser utfordringene barnevernsbarn står overfor og gir et grunnlag for sammenligning med andre land. Videre presenterer den potensielle løsninger som utdanningsfokuset omsorg og bedre samarbeid mellom relevante aktører. På den negative siden er overføringsverdien av forskningen omdiskutert grunnet kulturelle og systematiske forskjeller mellom land. Tallene i artikkelen kan også gi et mer negativt bilde enn det som gjenspeiles i andre land (Jackson & McParlin, 2006). Bufdir viser til at barn og unge som bor i norske institusjoner går på nærskolen, mens barn og unge som bor på institusjoner i andre land bor i mer sikrede og låsbare institusjoner har egne skoletilbud på institusjonen. Dette viser at det er ulike tilnærminger når det gjelder skoletilbud for barn og unge i barnevernsinstitusjoner mellom land. Mens Norge integrerer disse barna i lokale og nærliggende skoler, velger enkelte andre land å tilby utdanning innenfor institusjonens rammer. Begge tilnærminger har sine fordeler og ulemper. Integrering i lokale skoler kan bidra til sosialisering og inkludering, mens egne skoletilbud kan gi mer individuell oppfølging og tilrettelegging for barn med spesielle behov. Det er viktig å vurdere hva som fungerer best i hvert enkelt tilfelle for å sikre kvaliteten på opplæringen og ivareta barnas rettigheter og behov (Bufdir, 2021a).

2.3 Barn og unge plassert i barnevernsinstitusjoner

Det biologiske prinsipp tar utgangspunkt i at barn generelt har det best ved å vokse opp hos sine biologiske foreldre, og at det er foreldrene som bestemmer over barnet. Imidlertid, når dette ikke er tilfellet, befinner vi oss i en slags unntakssituasjon der barnevernet trer inn og påtar seg sitt ansvarsområde. Dersom barnevernet vurderer at det er barnets beste å flytte fra foreldrene, kan barnet bli flyttet til en barnevernsinstitusjon. I denne vurderingsprosessen spiller foreldrene en sentral rolle når det gjelder hvordan flyttingen skal utføres. Hvis foreldrene gir samtykke, anses tiltaket som frivillig. Dersom foreldrene ikke gir samtykke, blir det et tvangstiltak. I tilfelle av et tvangstiltak, må saken behandles av barneverns- og helsenemnda (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 238).

Nesten fire prosent av alle barn under 18 år mottar årlig hjelp fra barnevernet, og den mest utbredte formen for støtte fra barnevernet er hjelpetiltak. Hjelpetiltak innebærer at barnevernet ikke overtar omsorgsansvaret for barnet eller ungdommen, men at støtten ytes mens barnet eller ungdommen bor hos en eller begge foreldrene. Et mindretall av barnevernssakene resulterer i omsorgstiltak og plassering i fosterhjem eller institusjon (Dæhlen, 2018). Det er barne- ungdoms- og familieetaten (Bufetat), som har ansvaret for etablering og drift av barnevernsinstitusjoner i henhold til barnevernloven § 16-3, og det er institusjonens oppgave å ivareta den daglige omsorgen for barnet på vegne av barneverntjenesten. Dette inkluderer blant annet oppfølging av skole- og opplæringstilbudet til barna (Rambøll, 2015).

Barnevernsinstitusjon er hovedsakelig et tilbud for barn og unge som utfordringer som krever mer systematisk og spesialisert oppfølging enn det som vanligvis er mulig i et fosterhjem. I Norge finnes det flere former for barnevernsinstitusjoner, hvor de fleste er rettet mot ungdom. Dersom barna er under 12 år, blir de oftest plassert i beredskaps- eller fosterhjem dersom det er mulig. Barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner skal leve som normale barn og unge, og skal delta vanlig skole og ha mulighet til å delta på fritidsaktiviteter på lik linje med andre. De skal også ha mulighet til å ha kontakt og ha samvær med familien sin. Årsakene til at noen er plassert på barnevernsinstitusjoner kan være mange. Årsakene kan blant annet være, rusproblematikk, atferdsvansker, manglende omsorg i hjemme eller fordi at foreldrene ikke kan ivareta omsorgen for barna i en periode. I Norge drives barnevernsinstitusjonene av private, ideelle organisasjoner og offentlige aktører. Bufetat har i henhold til barnevernloven ansvaret for etablering og drift av statlige barnevernsinstitusjoner, samt godkjenning av private og kommunale institusjoner (Bufdir, 2021a).

Barn og unge som får tiltak gjennom det statlige barnevernet og er plassert på institusjon er en sammensatt og spesielt sårbar gruppe ettersom de ofte har med seg større problembelastning enn andre barn og unge som får hjelpetiltak fra barnevernet. Gjentatte flyttinger og mangel på stabilitet i både bosted og skolegangen påvirker læringsmiljøet til barna. Barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner er en spesielt sårbar gruppe ettersom de har opplevd flere brudd og flyttinger. Dette skyldes at de bor på institusjonen i en begrenset periode, og at mange av dem ofte flytter mellom ulike institusjoner. Det finnes begrenset med forskning på utdanningsforskjeller innenfor denne populasjonen, men tidligere studier indikerer at barnevernsbarn som har vært plassert i institusjoner i mindre grad fullfører utdanning (Amble & Dahl-Johansen, 2016). Det antas at disse ungdommene befinner seg i en vanskelig situasjon som bidrar til at de avbryter utdanningsløpet (Dæhlen, 2018). I en skolerapport fra barne- ungdoms- og familiedirektoratet fra 2014, kommer det midlertidig frem at betydningen av oppmerksomheten rundt skole er varierende fra institusjon til institusjon. I overnevnte skolerapport ble det også anbefalt at barnevernsinstitusjoner bør ha en egen skoleansvarlig som har ansvar for skole på systemnivå (Bufdir, 2014, s. 19).

Dersom et barn har blitt flyttet og har opphold i en barnevernsinstitusjon, er det som tidligere nevnt de ansatte i institusjonen som har ansvar for å utøve den daglige omsorgen for barnet på vegne av barnevernstjenesten eller foreldrene, og de ansatte på institusjonen har et betydelig ansvar for å følge opp barnets skolegang. Uavhengig av lengden på oppholdet har barnet rettigheter i henhold til opplæringsloven. Institusjonen må blant annet samarbeide med andre instanser som barnet trenger bistand fra for å sikre utdanning som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 231).

Ifølge Bunkholdt og Kvaran (2015) viser undersøkelser at barn og unge med utfordrende oppvekstvilkår ofte presterer dårligere i skolen sammenlignet med jevnaldrende som har hatt trygge og støttende hjemme- og oppvekstforhold. Dette kan være relatert til at barn og unge som er plassert i barnevernsinstitusjoner generelt opplever dårligere skoleprestasjoner og utdanningsforløp enn barn og unge som bor i trygge hjemme- og oppvekstforhold. Barn og unge i barnevernsinstitusjoner har ofte en belastende bakgrunn og har blitt flyttet bort fra sitt nærmiljø og nærskole. Ofte er plasseringen bare planlagt for kun ett skoleår, og for noen ungdommer kan det være vanskelig å finne motivasjon og lyst til å gå på ny skole og få nye venner når de vet at de skal flytte og bytte skole det påfølgende året. Gjentatte flyttinger utgjør en utfordring for denne gruppen barn og unge, og mange flyttinger kan resultere i mangler i opplæringen. Dette stiller høye krav til samarbeid mellom de ulike tjenestene.

Videre kan gjentatte flyttinger medføre betydelige psykososiale påkjenninger for det enkelte barn, noe som kan forsterke de negative konsekvensene for deres trivsel og skoleprestasjoner (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 230; Ulset, 2021). Videre påpeker Andreassen et al., (2003) at undersøkelser har vist at to av fem som har fullført institusjonsbehandling kommer i arbeid. Halvparten lyktes med å finne arbeid i løpet av en toårs oppfølgingsperiode, men halvparten av dem mistet arbeidet innen noen få dager fordi de ikke klarte å leve opp til kravene i arbeidsmiljøet, og bare en håndfull klarte å få skolekompetanse under institusjonsoppholdet. Videre legger Andreassen et al., (2003) til at institusjoner som legger vekt på utdanning for ungdommene, oppnår bedre resultater (Andreassen et al., 2003, s. 328). Videre er det viktig å legge til at brukermedvirkning er et viktig aspekt for barn og unge som befinner seg under barnevernets omsorg. Barnevernsloven inneholder bestemmelser som gir barn rett til å medvirke i alle forhold som angår dem. Dette innebærer at et barn som er i stand til å danne egne meninger, har rett til å medvirke i saker som omhandler barnet. Videre skal barnet lyttes til, og barnets meninger skal tillegges vekt i tråd med barnets alder og modenhet (Barnevernsloven, 2021). Selv om medvirkning står sentralt, kan det være utfordrende å realisere dette i praksis. En undersøkelse utført av Rambøll for utdanningsdirektoratet viser at en del barn og unge på barnevernsinstitusjoner opplever at de ikke får delta i beslutningene om hvilken hjelp de skal motta. Dette understreker viktigheten av å inkludere brukermedvirkning i arbeidet med ungdom som strever med skolevegring på barnevernsinstitusjoner (Rambøll, 2015). I punkt 3.3 vil jeg nærmere gjennomgå hva det innebærer å være skoleansvarlig på barnevernsinstitusjoner.

2.4 Skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner

Det er skolemyndighetene som har ansvar for å gi opplæring, og ledelsen ved barnevernsinstitusjonen samt skoleansvarlige og øvrig personal har ansvaret for å følge opp opplæringen for hvert enkelt barn. Det er anbefalt at barnevernsinstitusjonene skal ha egen skoleansvarlig, samt en stedfortreder som skal sikre at barna mottar opplæring som er tilpasset deres behov og rettigheter. Skoleansvarlige skal i samarbeid med øvrig personal på institusjonen sørge for å sikre at hvert barn får et opplæringstilbud som fremmer både faglig og sosial mestring og utvikling. Det er også viktig at skoleansvarlige bidrar til at både barnet og foresatte deltar aktivt innen skole og opplæring, samt foreslår tiltak som sikrer barnets tilstedeværelse på skolen. I tillegg skal barnets skolegang og opplæringstilbud være temaer som diskuteres under ansvarsgruppemøter. Til sist skal skoleansvarlige sørge for at

beslutninger knyttet til barnets skolegang dokumenteres (Bufdir, 2021b). Videre skal skoleansvarlige sikre et godt samarbeid med de skolene som ungdommene går på og andre relevante instanser som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) (Bufdir, 2014, s. 19).

Skolemyndighetene har ansvaret for å tilby opplæring, mens ledelsen ved barnevernsinstitusjoner, sammen med skoleansvarlige og ansatte, har ansvaret for å følge opp opplæringen for hvert enkelt barn. For å sikre at barna mottar opplæring som er tilpasset deres behov og rettigheter, skal hver institusjon ha en skoleansvarlig. For å garantere kontinuitet i arbeidet og at barna får riktig opplæring, skal det også utpekes en stedfortreder for den skoleansvarlige (Bufdir, 2021b). Skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner har ansvar for å koordinere og støtte barn og unge som bor på institusjonen i forbindelse med deres skolegang. Skoleansvarliges rolle kan variere noe avhengig av institusjonens struktur og organisering. Barnevernsinstitusjoner jobber ut ifra et standardisert forløp. I henhold til standardisert forløp skal miljøterapeutene på alle barnevernsinstitusjoner ha ulike arbeidsoppgaver, skoleansvarlig er en av disse. Standardisert forløp refererer til et sett med prosedyrer som er utviklet for å sikre at en bestemt oppgave eller prosess utføres på en enhetlig og konsistent måte. Standardisert forløp kan hjelpe med å sikre at behandlingen av ungdommen følger de samme retningslinjene og bestemte rollene i behandlingen. Videre har standardisert forløp som mål å forbedre behandlingskvaliteten og sikkerheten til ungdommen, samt å sikre at miljøterapeutene gir tilstrekkelig og effektiv behandling og omsorg. Standardisert forløp for skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner kan omfatte en rekke trinn og oppgaver som skal sikre at barn og unge får den nødvendige støtten og oppfølgingen i skolesammenheng. Selv om det kan være variasjon i hvordan dette gjennomføres fra institusjon til institusjon, er hovedprinsippene og ansvaret ganske likt. Målet med et standardisert forløp er å sikre at skoleansvarlig kan yte best mulig støtte og oppfølging til barn og unge på barnevernsinstitusjoner i deres skolegang og bidra til deres faglige og sosiale utvikling (Bufetat, 2019).

Skoleansvarliges oppgaver kan innebære å kartlegge skolebakgrunn, faglige nivå, og eventuelle utfordringer eller behov for spesialundervisning. Videre kan det være å ta kontakt med skole og lærere for å informere om situasjonen og etablere et samarbeid rundt skolegangen. Skoleansvarlige skal også bidra til å tilrettelegge for en så smidig overgang som mulig for barnet, både faglig og sosialt, og sørge for nødvendige tilpasninger i skolesituasjonen. Videre skal skoleansvarlige i samarbeid med miljøpersonalet på

institusjonen følge opp skoleprestasjoner, lekser, prøver og prosjekter, og sørge for at barnet får nødvendig støtte og veiledning i skolearbeidet. Skoleansvarlige skal også samarbeide og delta i møter mellom skolen, foreldre, barnevernet, og andre relevante instanser som blant annet pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) eller barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), for å sikre at barnet får den hjelpen og støtten det trenger. Samarbeid er et viktig aspekt for å sikre en helhetlig tilnærming og oppfølging av skolegangen. Skoleansvarlige skal også jevnlig rapportere om barnets skolegang og utvikling. Dette kan inkludere rapportering av skolenærvær, og evaluere tiltak og justere støtten barnet får etter behov. Som skoleansvarlig skal man sikre at beboerne på institusjonen får opplæring i tråd med behov og rettigheter. Skoleansvarlig skal sikre at beboerne mottar skole- og opplæringstilbud som hen etter opplæringsloven har krav på, samt få ivaretatt sitt eventuelle behov for tilrettelagt undervisning. Videre skal skoleansvarlige sørge for oversikt over skoledeltakelse og innsendelse av denne hver måned til barne-, ungdoms- og familieetaten (Bufdir, 2013).

2.5 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

I dette kapittelet starter jeg med å presentere Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som en teoretisk ramme for å forklare skolevegring blant barn og unge som er plassert på barnevernsinstitusjoner. Modellen er relevant ettersom den tar hensyn til ulike nivåer av faktorer som kan påvirke ungdommens atferd og utvikling (Havik & Ingul, 2021). I Kvello (2012) presenteres modellen ved at den er kategorisert inn i fem nivåer som omgir menneskers utvikling. Disse nivåene er mikro-, meso-, ekso-, makro- og krononivå. Modellen beskriver hvordan ungdommen er en del av et økosystem som består av ulike lag og nivåer av påvirkning, fra det nærmeste miljøet som familie, venner og personale på institusjonen til det videre samfunnet. Skolevegring kan forstås som et komplekst og sammensatt fenomen innenfor denne modellen, som involverer flere nivåer av samspill mellom individ og omgivelsene (Kvello et al., 2012; Olsen & Traavik, 2010, s. 67-68).

På mikronivå kan barn og unge oppleve angst, depresjon eller andre psykiske problemer som et resultat av traumatiske opplevelser, familiekonflikter eller mobbing. Dersom en er plassert på barnevernsinstitusjon kan en også oppleve utfordringer knyttet til trygghet, trivsel og stabile relasjoner som kan føre til at barnet ikke drar på skolen og dermed får skolefravær. Dersom fraværet vedvarer over en lengre periode kan det øke risikoen for skolevegring. (Kvello et al., 2012, s. 66-69; Olsen & Traavik, 2010, s. 67-68). På mesonivå, som handler

om samspillet mellom forskjellige mikrosystemer, kan skolevegring påvirkes av relasjonene mellom hjem og skole. For et barn som er plassert på barnevernsinstitusjon kan det være utfordringer knyttet til å skape et godt samarbeid og kommunikasjon mellom institusjonen og skolen, noe som kan påvirke barnets engasjement rundt skolen og skoleoppmøte. Dårlig kommunikasjon og samarbeid mellom disse miljøene kan øke risikoen for skolevegring. På eksonivå blir individet påvirket uten å delta direkte i det, og på eksenivået kan for eksempel skolevegring påvirkes av faktorer utenfor skolemiljøet, som for eksempel foreldrenes arbeidsplass, kontakt med skolen, venner og bekjente. Disse systemene påvirker hverandre gjensidig (Kvvello et al., 2012, s. 69-70; Olsen & Traavik, 2010, s. 67-68). På makronivå, som omhandler storsamfunnet rundt barnet, kan skolevegring påvirkes av kulturelle, politiske og samfunnsmessige faktorer. På dette nivået kan også stigmatisering rundt barnevernet og barn som bor på institusjon påvirke barnets selvbilde som kan føre til at barnet og trekker seg bort fra skolen. Stigmatisering er et fenomen som bygger på fordommer og innebærer å merke en person med negative kvaliteter basert på deres atferd eller egenskaper. Barn og unge som strever med skolevegring kan ofte bli stigmatisert av andre som ser dem som avvikende. Det kan også være tilfeller der noen utilsiktet bidrar til stigmatiseringen av barn og unge med skolevegring på grunn av mangel på erfaring, kunnskap og forståelse av problemet (Lie, 2021, s. 173-175). Med økt kunnskap og bevissthet kan vi derimot øke sjansen for at flere barn og unge lykkes i skolen. (Havik, 2018, s. 6). Krononivået representerer tidsaksen og understreker at personer og miljøer er i kontinuerlig utvikling og endres over tid, og for et barn på en barnevernsinstitusjon kan endringer i deres liv, som å flytte fra en institusjon til en annen, nye venner, nye omsorgspersoner eller lærere, eller endringer i familiens situasjon påvirke deres evne til å tilpasse seg og håndtere skoleutfordringer. Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell er en nyttig tilnærming for å forstå barns utvikling og samspillet med miljøet rundt dem. Ved å bruke Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å forstå et barns situasjon på en barnevernsinstitusjon, kan vi få innsikt i de komplekse og sammensatte faktorene som påvirker barnets utvikling og skolevegring (Kvvello et al., 2012, s. 71).

2.6 Skolefravær, skolevegring, skulk og relaterte begreper: En helhetlig forståelse

I forrige del av kapittelet ble det introdusert både norsk og internasjonal forskning på skolevegring. I denne delen av kapittelet vil jeg presentere en omfattende beskrivelse av fenomenet skolevegring, inkludert de ulike forståelsene av begrepet. Skolevegring er et

komplekst og sammensatt fenomen, og for å gjøre et dypdykk i hva skolevegring er, må man også forstå hva skolefravær og de andre typene fravær er. Det vil derfor bli presentert ulike typer fravær og ulike forståelse av skolevegring.

2.6.1 Skolefravær

Skolefravær omfatter alle typer fravær og refererer til både gyldig og ugyldig fravær. Gyldig fravær utgjør omtrent 80 prosent av skolefraværet og oppstår når en elev har fått tillatelse fra en autorisert representant for skolen. Dette inkluderer en godkjent begrunnelse, som ofte er relatert til sykdom, ferier eller familiære situasjoner som anses som gyldige (Havik & Ingul, 2021). I punkt 2.1 ble det nevnt at skolefravær kan betraktes som et paraplybegrep. Dette er fordi skolefravær som tidligere nevnt omfatter alle typer fravær fra skolen, uavhengig av årsak eller status (Havik & Ingul, 2021). Ungdommens skolefravær kan være planlagt av foreldrene eller eleven selv, og dersom man forstår skolefravær som et paraplybegrep, kan det hjelpe oss med å forstå at det ikke finnes en enkel løsning som kan passe for alle tilfeller av skolefravær. Hver type fravær kan kreve ulike tiltak og strategier for å håndtere dem (Shaafi, 2020). Ungdommer som er plassert på barnevernsinstitusjoner kan for eksempel ha flere flyttinger som fører til ulike typer skolefravær (Havik, 2018).

Psykolog Parvin Shaafi skrev i Tidsskrift for Norsk Psykologforening at begrepet «skolefravær» brukes i opplæringsloven for å beskrive situasjoner der elever ikke møter opp på skolen. Videre viser hen til at begrepet deles inn i dokumentert og udokumentert fravær, som refererer til ulike årsaker til fraværet. Fravær fra skolen kan være et enkeltstående tilfelle eller en gjentakende hendelse som gradvis kan utvikle seg til langvarig fravær. Shaafi (2020) påpeker at dersom skolevegring brukes som en erstatning til skolefravær kan det føre til flere feilgrep. Videre kan vi lese at Shaafi (2020) er bekymret for at dette endrer fokuset fra å se på fenomenet med et pedagogisk, psykologisk og samfunnsmessig perspektiv, til å bli definert og oppfattet som en psykiatrisk tilstand. Dette kan resultere i overdrevent fokus på elevers mentale helse og en tendens til å sykelliggjøre dem ved å direkte eller indirekte formidle at de har et problem fordi de vegrer seg for å gå på skolen. Shaafi (2020) påpeker imidlertid at det ikke kan utelukkes at skolefravær, spesielt når det utvikler seg til langvarig fravær, kan føre til vegring og angst som sekundære tilstander (Opplæringsloven, 1998; Shaafi, 2020).

Havik (2018) forklarer at skolefravær kan defineres ut fra hvor mye undervisning eller antall skoletimer en elev går glipp av, eller hvor utfordrende det er for eleven å komme seg på

skolen. Hvis fraværet er større enn normalt, eller eleven opplever betydelige vanskeligheter med å komme seg på skolen, vil fraværet anses som et problem som krever tiltak for å få hjelpe eleven tilbake til skolen. Når et barn har høyt skolefravær eller viser tegn til skolevegring, er det viktig å finne årsaken til fraværet. Årsaken til fraværet vil være avgjørende for å forstå eleven og finne de mest effektive tiltakene for den enkelte (Havik, 2018, s.19). Videre kan årsakene være mange og komplekse, noe som kan gjøre det utfordrende å hjelpe eleven og finne de beste tiltakene (Havik, 2018, s. 18-19).

Trude Havik påpeker at både skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), rapporterer en økning i skolefravær, og mye av dette skyldes skolevegring. Hen understreker at mange barn og unge vil oppleve skolefravær fra tid til annen, men at dette vanligvis ikke anses som et problem (Havik, 2018, s. 16). Videre forklarer Havik (2021) at skolefravær kan starte akutt, og at det vanligvis utvikler seg gradvis fra foreldre oppdager tegn på at deres barn har utfordringer med å delta på skolen, til eleven begynner å utebli fra skolen sporadisk i enkelttimer og dager, og til det blir mer konstant fravær. Tidlige tegn inkluderer ofte at barna klager til foreldrene om «vondter», som fungerer som en unnskyldning for å slippe å delta på skolen. Disse «vondtene» skiller seg fra andre «vondter» ved at de forsvinner når de slipper å gjennomføre det de frykter (Havik, 2021). Holden & Sällman (2010) viser videre til at konsekvensene av skolefravær kan være alvorlige og ha en negativ innvirkning på ungdommens utdanning og sosiale utvikling (Holden & Sällman, 2010).

2.6.2 Skolevegring

Skolevegring er et stadig voksende problem i dagens skoler, og Olsen og Traavik (2010) viser til at det i 2009 var omtrent 26 000 barn og unge som hadde utfordringer knyttet til dette. Det finnes ulike årsaker til skolevegring, men problemet er ofte knyttet til situasjoner som skolestart, skolebytte, sosial-emosjonelle utfordringer, mobbing, forskjellige typer traumer og/eller flytting. Disse faktorene kan utløse skolevegring hos elever (Olsen & Traavik, 2010, s. 92). Når barn viser betydelige misnøye i forbindelse med å gå på skolen, uttrykt gjennom frustrasjon, sinne, engstelse, protest og/eller gråt, kan dette være et tegn på skolevegring. Dette problemet kan forekomme i alle aldersgrupper innenfor skolepliktig alder. Mange skolevegrere unngår skolen fordi den medfører følelsesmessig ubehag, som hodepine, kvalme, magesmerter, svimmelhet og søvnvansker, og de er ofte bekymret for at andre skal oppdage deres vansker. Skolevegringsproblemer kan starte smått med fravær fra

enkelte timer, men kan utvikle seg til at eleven til slutt nekter å gå på skolen i det hele tatt. Det er viktig å ikke betrakte skolevegring som et isolert, individuelt problem for den enkelte elev som opplever det. Skolevegring er et relasjonelt problem der samarbeidet og samordningen mellom de involverte rundt barnet eller ungdommen ikke fungerer optimalt. For å håndtere skolevegring, er det nødvendig å se på helheten og samarbeide tett med alle parter som påvirker barnets eller ungdommens situasjon (Olsen & Traavik, 2010, s. 92-93).

Dersom en skal forstå hva skolevegring er, må en også ha forståelse for atferden som kan føre til skolevegring. Havik & Ingul (2021) viser til begrepet «school refusal behavior» eller «skolevegringsatferd». De viser til at begrepet ble introdusert i 1993 som en overordnet konstruksjon for å beskrive en rekke ulike former for skolefravær hos barn og unge (Havik & Ingul, 2021). Skolevegring refererer til en tilstand der barn og unge som egentlig ønsker å delta på skolen, unnlater å møte opp på grunn av frykt eller redsel (NHI, 2022). Skolevegring er ikke noe nytt fenomen, og det har blitt brukt forskjellige begreper for å beskrive unge som ikke vil gå på skolen. Selv om begrepene har endret seg over tid, har betydningen forblitt den samme. Havik og Ingul (2021) nevner at den første gangen dette fenomenet ble omtalt i litteraturen, var det som «neurotic refusal» (Havik & Ingul, 2021). Skolevegring blir blant annet omtalt som skolefobi, ufrivillig skolefravær, skolefravær og skolenekting (Statped, 2021).

Som tidligere nevnt, handler skolevegring om barn og unge som ofte ønsker å gå på skolen, men som av ulike årsaker ikke klarer det. Å anerkjenne fenomenet skolevegring på denne måten, kan gi oss en forståelse av det, men ikke en fullstendig forklaring på det (Brochmann & Madsen, 2022, s. 31). I likhet med Brochmann & Madsen (2022), påpeker også Havik (2018) at ungdommer med skolevegring ofte har et ønske om å delta på skolen. Hen legger midlertidig til at det kan være ulike faktorer som spiller en rolle på utfordringene som gjør at de ikke klarer å gå på skolen. Ungdommene kan også ha ulike fysiske eller psykiske plager. Havik (2018) nevner blant annet plager som magesmerter, kvalme og hodepine som årsaker for å unngå skolen. Skolevegring kan også forekomme med ulike uttrykk og episoder som varierer over tid (Havik, 2018, s. 29). Dette betyr at skolevegring kan komme til uttrykk på måter som bare er synlige for foreldre, eller personal på institusjonen. Dette kan eksempelvis være episoder som forekommer før barnet går på skolen. Eksempler på dette kan være at barnet ber om å slippe å gå på skolen eller at barnet har dårlig oppførsel eller bruker lang tid om morgenen for å unngå skolen (Kearney, 2006). Det fins også uttrykk for skolevegring som er synlig for lærerne. Dette er uttrykk som for eksempel fravær fra skolen, periodisk gjentatte

fravær eller at barnet hopper over timer. Når barna viser en motvilje mot å gå på skolen, kan det være det første tegnet på at skolevegring utvikles (Havik & Ingul, 2021).

Lie (2021) viser til begrepet «school refusal» som direkte oversatt til norsk betyr skolenekting. Hen påpeker at begrepet «school refusal» hovedsakelig brukes om begrepet skolevegring i den norske faglitteraturen. Lie (2021) beskriver skolevegring som at bekymringen til barn er så sterk at de vegrer seg fra å dra på skolen (Lie, 2021). Bjørge Holden og Jan-Ivar Sällman har skrevet boken «Skolenekting – Årsaker, kartlegging og behandling». I boken bruker de ikke begrepet skolevegring, men de benytter derimot begrepet skolenekting som tidligere nevnt er en direkte oversetting av «school refusal» som er lansert av Kearney og Silverman. Holden & Sällman (2010) skriver at en grunnleggende definisjon av begrepet skolenekting er at det er elevmotivert. Dette kan forstås som at det er eleven selv som ønsker å være borte fra skolen, og ikke foreldrene eller omsorgspersonene som ønsker at barnet skal være hjemme. De fremhever at det også anses som skolenekting når ungdommen er til stede på skolen, men ikke deltar i undervisningen. Dette indikerer at skolenekting ikke bare omhandler fravær fra skolen, men også manglende deltakelse i undervisningen (Holden & Sällman, 2010, s. 12). Videre fremhever Holden & Sällman at det også anses som skolenekting når ungdommen er til stede på skolen, men ikke deltar i undervisningen. Det påpekes også at atferden til ungdommer med skolenekting kan variere fra person til person og fra situasjon til situasjon, og at noen kjennetegn viser seg hyppigere enn andre. I likhet med Brochmann & Madsen (2022) og Havik (2018) viser også Holden & Sällman til kjennetegn som angst, sosial angst, depresjon, frykt, tretthet og somatiske plager som magesmerter, hodepine og kvalme (Holden & Sällman, 2010, s. 17). Havik (2018) påpeker blant annet at skolevegring ikke refererer til en diagnose, men at personer med skolevegring kan vise trekk som indikerer at de har det. Jeg vil ytterligere gjennomgå dette i punkt 3.6 (Havik, 2018, s. 27-29).

2.6.3 Skulk

I punkt 2.4 ble det nevnt at det ikke finnes en enhetlig definisjon av skulk. Videre ble det påpekt at en kan tolke og referere skulk som et bevisst fravær fra skolen uten gyldig grunn eller tillatelse fra skolen eller foreldrene. Det kan eksempelvis være at eleven bevisst velger å ikke gå på skolen, og er det samme som et ugyldig fravær. Havik og Ingul (2021) viser til noen vanlige kjennetegn ved skulkere som går igjen i de fleste studier. Disse kjennetegnene

er blant annet at de ofte mangler interesse for skolen, ikke hører på autoriteter, har atferdsproblemer og har vanskeligheter med å oppføre seg. I tillegg viser de som regel ikke angst eller frykt i forhold til skolen (Havik & Ingul, 2021).

I likhet med Havik & Ingul (2021) beskriver Brochmann & Madsen (2022) skulk som et ureglementert fravær som kan betraktes som en form for opprør mot skolens autoritet eller som et bevisst valg om å ikke delta på skolen eller i skoleaktiviteter. Kjennetegnene for skulk inkluderer manglende motivasjon for skolearbeid og en generelt negativ holdning til skolen. Skulk er altså ikke det samme som skolevegring og krever ulike tiltak for å håndtere problemet (Brochmann & Madsen, 2022, s. 34).

Skulk og skolevegring er to ulike fenomener som står i kontrast til hverandre (Brochmann & Madsen, 2022, s. 34). Skolevegring kan skille seg fra skulk ved at det involverer barn og unge som ønsker å gå på skolen, men opplever vanskeligheter på grunn av emosjonelle faktorer. Videre er foreldre eller foresatte vanligvis klar over at deres barn ikke klarer å delta på skolen på grunn av disse utfordringene. I kontrast til dette, er skulk ofte preget av at barnet eller ungdommen bevisst velger å unngå skolen uten at foreldre eller foresatte er klar over det, for å heller prioritere andre aktiviteter i stedet (Amundsen, 2020).

Ifølge Holden og Sällman (2010) er skulking relatert til ungdommens ønske om å gjøre noe mer spennende enn å gå på skolen (Holden & Sällman, 2010, s. 16). Branca Lie påpeker videre at skolevegring og skulk i stor grad handler om sosiale problemer som kan føre til antisosial atferd og skolenekt (Lie, 2021). Kearney et al. (2019) hevder at forskjellige studier indikerer et skille mellom skolevegring og skulk. I motsetning til skolevegring hvor fraværet kan være knyttet til psykiske eller emosjonelle utfordringer, skiller altså skulk seg fra skolevegring ved at det vanligvis er preget av en bevisst og frivillig avgjørelse fra eleven om å ikke delta på skolen, uten at det nødvendigvis er en dypere underliggende årsak (Kearney et al., 2019).

2.6.4 Relaterte begreper

Det finnes en rekke begreper som er relatert til skolefravær og skolevegring, og noen av disse begrepene brukes også ofte om hverandre, men har ulike betydninger. I denne delen vil jeg presentere noen av disse begrepene for å bidra til en bedre forståelse av dette sammensatte problemet og dets forskjellige aspekter. Det finnes mange begreper knyttet til skolefravær, som lovlig og ulovlig fravær, langvarig eller problematisk fravær, skolevegring, skulk,

skolefobi, separasjonsangst og mange andre. Med alle disse ulike ordene og definisjonene som brukes om skolefravær, kan det være litt forvirrende å forstå hva som egentlig ligger bak hvert begrep og hvordan de henger sammen.

I boken «skolefravær», viser Sara Eline Eide til Havik (2018) som klassifiserer skolefravær ved å dele begrepet inn i ulike kategorier. Disse kategoriene inkluderer skulk, skolevegring, skolefobi, skoleangst og ufrivillig skolefravær. Disse ulike formene for skolefravær kan ha ulike årsaker og konsekvenser, og det er derfor viktig å kunne skille mellom dem. Ved å klassifisere skolefraværet på denne måten kan man utvikle en forståelsesramme for fraværet, og tiltak kan settes inn mot riktig type fravær. For å kunne sette inn adekvate tiltak mot skolefravær er det viktig å kartlegge elevens fraværsmønster og identifisere hvilken type fravær eleven opplever. Ved å ha en forståelse av årsakene bak skolefraværet kan man tilpasse tiltakene til den enkeltes behov og dermed øke sjansene for at tiltakene vil ha en positiv effekt (Eide, 2022, s. 14-15; Havik, 2018)

Branca Lie viser videre til begrepet «skolevegringsatferd», som benyttes som en samlebetegnelse for all atferd blant barn og unge som innebærer fravær fra skolen. Dette kan omfatte tilfeller der barn og unge nekter å gå på skolen av ulike årsaker, eller når fravær skyldes problemer som oppstår i løpet av skoledagen. Skoleavvisningsatferd inkluderer alle former for problematisk skolefravær, for eksempel skolevegring, skolefobi og skulking. Skolefravær kan være i flere former, som for eksempel å komme for sent, kortvarig eller langvarig fravær, eller fullstendig fravær fra skolen. Det er også viktig å påpeke at skolefravær kan være legitimt, men når det ikke er tillatt av skolen blir det betraktet som ulovlig skolefravær (Lie, 2021, s. 1-2). Lie (2021) nevner også flere ulike begreper som beskriver barns og unges motstand mot å dra på skolen. Disse begrepene inkluderer som tidligere nevnt skolevegring og skulk, samt skolefobi og fobisk skoleangst. Begrepene som Lie (2021) viser til har ulikt meningsinnhold, men felles for begrepene er at de handler om skolefravær (Lie, 2021). Kearney et al. (2019) peker på at skolefobi og skolevegring er nært beslektede begreper (Kearney et al., 2019). Lie (2021) beskriver skolefobi nærmere som en skolerelatert angstlidelse hos barn og unge i form av en irrasjonell, vedvarende frykt som fører til at de er redde for skolen og av den grunn holder dem fra å dra på skolen. Skolefobi involverer mer spesifikke angstutfordringer som fører til skoleavvisning, mens skolevegring dreier seg mer om motstanden eleven viser mot å gå på skolen (Lie, 2021). Ifølge Havik & Ingul (2021) er skolefobi et misvisende begrep fordi det som oftest handler om separasjonsangst, og ikke en reell frykt for skolen selv (Havik & Ingul, 2021). Lie (2021)

hevder på sin side at atferden kan være lik blant barn og unge med skolevegring og skolefobi, og at barn og unge med skolefobi kan være redd for skolen (Lie, 2021, s. 21-23). Alle begreper og definisjoner om skolefravær har styrker, svakheter og konsekvenser for forståelse, identifisering, intervensjoner og samarbeid med andre. Ifølge Havik (2021) er det mest hensiktsmessig å benytte de mest etablerte begrepene fra internasjonal forskning, som blant annet inkluderer skolevegring og skulk. I likhet med Havik (2021) påpeker også Holden & Sällman (2010) at det ikke er noe galt i å bruke skolevegring som begrep (Havik, 2021; Holden & Sällman, 2010).

Som tidligere nevnt, beveger vi oss bort fra begrepet skolevegring fordi det legger for mye vekt på at det er noe galt med eleven. Dette skyldes at «vegring» kan antyde at årsaken til fraværet er at eleven ikke ønsker å gå på skolen, og at det er eleven som må endre seg. Begrepet «ufrivillig skolefravær» blir stadig mer vanlig og kan betraktes som et overordnet begrep for skolefravær som eleven ikke har kontroll over. Selv om dette begrepet heller ikke dekker alle aspekter av større eller mindre skolefravær, viser «ufrivillig skolefravær» at eleven er påvirket av faktorer som gjør det vanskelig for dem å være på skolen. Begrepet i seg selv sier ikke noe om hvor ofte eleven er fraværende fra skolen (Stien-Leenderts, 2023, s. 181-182).

2.7 Diagnoser og skolevegring

I denne delen vil jeg se nærmere på forholdet mellom skolevegring og diagnoser. Selv om denne delen kunne vært inkludert inn under punkt 3.7 om risiko- og beskyttelsesfaktorer, så har jeg valgt å la denne delen stå separat for å en mer grundig belysning av temaet. Barn og unge som har nevroutviklingsforstyrrelser eller nevroddivergens som for eksempel ADHD, Touretts syndrom og autismspekterforstyrrelser utgjør en stor del av dem som har utfordringer knyttet til skolevegring. Stien-Leenderts (2023) viser til at minst 40% av de barn og unge som utvikler skolevegring har en nevrodiagnose (Stien-Leenderts, 2023, s. 181).

Brochmann & Madsen (2022) peker på at skolevegring ikke er en diagnose, men heller et omfattende begrep som beskriver flere problemstillinger som kan oppstå hos barn og ungdom (Brochmann & Madsen, 2022, s. 31). Skolevegring er heller ikke anerkjent som en egen diagnose i de internasjonale klassifiseringssystemene som ICD-10. Selv om det ikke er et offisielt diagnostisk begrep, vil mange barn og unge som sliter med skolevegring trolig passe inn under kriteriene for spesifikke fobier, generalisert angst, sosial angstlidelse eller

separasjonsangstlidelse. I tillegg kan noen av dem vise tegn på depresjon og til og med oppfylle kravene til en slik diagnose (Havik & Ingul, 2021).

Sara Eline Eide har skrevet boken «Skolefravær» hvor hun påpeker at mange elever som sliter med skolefravær har hatt utfordringer over tid. Disse problemene kan være lærevansker som dysleksi eller dyskalkuli, språkvansker eller nevrologiske utviklingsforstyrrelser som autisme, tourettes syndrom eller ADHD. Videre påpeker hun at det kan ha gått mange år uten at elevene har fått nødvendig tilrettelegging i skolen før de til slutt får stilt en diagnose (Eide, 2022, s. 34). Barn og unge kan ha ulike diagnoser og oppleve angst eller mobbing uten å være skolevegrere. På den andre siden kan barn og unge bli skolevegrere selv om de ikke har angst eller en diagnose. Dette viser hvor komplekst skolevegring kan være, og at det ikke finnes en fasit på hvem som er skolevegrere eller hvorfor noen er det (Brochmann & Madsen, 2022, s. 37).

Eide (2022) understreker at tilrettelegging for elever bør være uavhengig av om de har en diagnose, og at tilretteleggingen bør tilpasses den enkelte elev og deres individuelle behov. For elever med lærevansker eller nevrologiske utviklingsforstyrrelser kan skolehverdagen være spesielt utfordrende, og det er viktig at skolen og skoleansvarlige har kunnskap om disse tilstandene og hvordan de påvirker elevenes læring. Skolen bør også ha kunnskap og ressurser til å gi ekstra støtte til elever som trenger det (Eide, 2022, s. 34). Videre hevder Ingul et al. (2012) at en samling av risikofaktorer kan gjøre det vanskeligere for ungdom å gå på skolen, noe som kan resultere i skolefravær. Dette tar oss videre til neste punkt som handler om risiko og beskyttelsesfaktorer (Ingul et al., 2012).

2.8 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

I denne delen vil jeg se nærmere på risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til skolefravær. Jeg vil se nærmere på hvilke forhold som kan øke risikoen for problematisk fravær, samt de faktorene som kan beskytte ungdom mot å utvikle fraværproblemer. Å forstå disse faktorene kan hjelpe oss med å identifisere og støtte de som er utsatt, og bidra til å forebygge og håndtere skolefravær mer effektivt. Risikofaktorer i denne sammenheng kan kort beskrives som faktorer som bidrar til økt sannsynlighet for at skolefravær oppstår (Havik, 2018, s. 49). På den andre siden er beskyttelsesfaktorer faktorer som reduserer risikoen for utvikling av psykiske vansker når risikofaktorer er til stede. Risiko- og beskyttelsesfaktorer inkluderer både genetiske, biologiske, psykiske, miljømessige og sosiale faktorer (Kvelling et al., 2012, s.

73-74). Når det gjelder skolefravær blant barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner, så finnes det mange risikofaktorer. Jeg vil gjennomgå ulike risikofaktorer knyttet til individet, familien og oppvekstmiljøet.

2.8.1 Faktorer knyttet til individet

Risikofaktorer knyttet til individet kan inkludere medfødte egenskaper som lavt evnenivå og et utfordrende temperament. Usikker tilknytning og svak nevrologisk utvikling på grunn av utilstrekkelig stimulering kan medføre ytterligere komplikasjoner (Kvillo et al., 2012, s. 74). Ungdom med problematisk skolefravær har ofte en høyere forekomst av angst, affektive lidelser, atferdsforstyrrelser, rusmisbruk eller en kombinasjon av disse. Selv om mange unge med problematisk fravær har en rekke psykiske utfordringer, oppfyller ikke alle kriteriene for en psykiatrisk diagnose. Skolefravær er et komplekst problem og ikke nødvendigvis knyttet til en spesifikk psykiatrisk diagnose (Ingul et al., 2012). Selv om det er en opphopning av psykiske problemer hos ungdom som viser problematisk skolefravær, oppfyller mange ikke kriteriene for en psykiatrisk diagnose. Beskyttelsesfaktorer knyttet til individet inkluderer gjennomsnittlig eller høy IQ, å ha sosiale og empatiske egenskaper, samt å aktivt håndtere utfordringer i stedet for å unngå dem, noe som kan bidra til kompetanseutvikling (Kvillo et al., 2012, s. 75).

2.8.2 Faktorer knyttet til familien

Familierelaterte risikofaktorer kan omfatte lavt evnenivå, oppvekst med omsorgssvikt, mishandling eller overgrep, samt foreldre som står utenfor ordinært samfunnsnivå gjennom mangel på utdanning eller inntektsgivende arbeid. Høyt konfliktnivå, voldsutøvelse, rusmiddelbruk og moderate eller alvorlige psykiske lidelser kan også være risikofaktorer. Videre kan stigmatisering knyttet til familiens uavklarte oppholdsstatus i landet eller barnets opphold på barnevernsinstitusjon også utgjøre risikofaktorer (Kvillo et al., 2012, s. 75)

Det er ulike faktorer i familien som fører til skolefravær og skolevegring. Havik (2018) viser til en studie fra 2003, hvor det ble funnet at lærere og andre fagpersoner oppfatter at skolevegring vanligvis oppstår på grunn av forhold i hjemmet og at individuelle forhold og skolerelaterte forhold kan forsterke skolevegringen. For eksempel sosial angst, mobbing, endringer i elevgrupper og frykt for skolemiljøet. Videre kan ulike faktorer i familien, som blant annet fattigdom, konflikter, foreldrenes utdanning og holdning til utdanning, høy grad

av overbeskyttelse, foreldreinvolvering, interesse for barnets skolegang og utdanning, samt et ustabil familieliv, ha en sterkere sammenheng med skulking enn skolevegring. Havik (2018) understreker at foreldre til skolevegrere kan møte utfordringer i sin rolle som foreldre og i kommunikasjonen. De kan ha problemer med å samarbeide effektivt som et lag, vise ineffektive foreldreferdigheter og oppleve høy forekomst av angst- og depressive lidelser. Videre peker Havik (2018) på at det også er funnet en sammenheng mellom foreldrenes psykopatologi og skolevegring. Hun viser til en studie som avslørte at mødre til skolevegrere hyppigere lider av psykiske lidelser sammenlignet med mødre til andre barn (Havik, 2018, s. 70-72).

Havik (2018) påpeker videre at depresjon, angst og stress hos foreldre kan forverre utfordringene de møter når de skal støtte deres barn som har utfordringer knyttet til skolegangen, ettersom de kan være i mindre stand til å tilby tilstrekkelig hjelp. Dette kan også påvirke deres evne til å fungere som gode rollemodeller for funksjonell atferd og effektiv problemløsning, spesielt når de selv opplever psykiske utfordringer. På denne måten kan foreldrenes psykopatologi indirekte bidra til utviklingen av skolevegring og hindre dem i å støtte barna på best mulig måte. Videre påpeker Havik (2018) at mødre til skolevegrere ofte blir beskrevet som overbeskyttende og overdrevent involverte. En mulig forklaring på dette kan være at mødre blir mer overbeskyttende som et resultat av barnas vedvarende skoleutfordringer. Dette fører til en naturlig reaksjon når barna opplever alvorlige problemer i skolemiljøet. Mye skolefravær kan føre til utvikling av atferdsproblemer hos barn, og foreldrenes reaksjoner på deres barns situasjon har betydning for deres utvikling. Foreldrenes måte å henvende seg til, følge opp og sjekke om barna faktisk er syke, samt vurdere nødvendigheten av å være hjemme fra skolen, kan ha betydning for barnas videre utvikling (Havik, 2018, s. 72-73). Det er ikke gitt at barn med foreldre som bruker angstdempende medisiner vil oppleve høyt skolefravær. Det samme gjelder for barn med foreldre som jobber mye og er lite hjemme. Overbeskyttende foreldre får heller ikke nødvendigvis barn med høyt skolefravær. Skolefravær kan oppstå i ulike hjemmemiljøer, enten det er turbulente hjem, overbeskyttende hjem eller barnevernsinstitusjoner. Det finnes ingen spesifikk type hjem eller familieforhold som kan forklare skolefravær, ettersom det kan ramme alle uavhengig av deres bakgrunn. (Stien-Leenderts, 2023, s. 220).

Foreldre kan også føle seg hjelpeløse når de ikke får barnet sitt til å gå på skolen, noe som kan føre til en konfliktfylt situasjon i hjemmet. Skolevegrere kan blant annet skyelde på somatiske eller psykosomatiske plager, som kvalme, hodepine og magesmerter, for å unngå

skolen (Havik, 2018, s. 29). Ifølge Havik (2018) er skolevegring ofte relatert til forskjellige former for angst, som separasjonsangst, prestasjonsangst, sosial angst eller depresjon (Havik, 2018, s. 29).. Beskyttelsesfaktorer kan inkludere omsorgsfull kjærighet fra foreldre som praktiserer struktur og passende grensesetting, foreldre som er engasjert i et ordinært samfunnsnivå – for eksempel gjennom utdanning eller sysselsetting, og foreldre med trygge tilknytningsmønstre (Kvelling et al., 2012, s. 75).

2.8.3 Faktorer blant barn og unge i barnevernsinstitusjoner

Risikofaktorer knyttet til skolefravær blant barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner kan være sammensatte og involvere en rekke individuelle, familiære og miljømessige faktorer. Mange av disse barna og ungdommene har opplevd traumer, omsorgssvikt, eller andre negative opplevelser i sine tidligere familieforhold, noe som kan føre til redusert tillit til voksne, lav selvfølelse og vanskeligheter med å knytte seg til jevnaldrende og lærere. Utrygg tilknytning til omsorgspersoner kan også påvirke barnets evne til å regulere følelser og håndtere stress, noe som kan påvirke skolefraværet. I tillegg kan barn og unge i barnevernsinstitusjoner ha svakere skoleprestasjoner som følge av deres tidligere erfaringer og mangel på støtte, noe som kan føre til lavere motivasjon for skolearbeid og økt fravær. Videre kan flytting mellom ulike barnevernsinstitusjoner medføre hyppige skolebytter, noe som kan forstyrre kontinuitet i opplæringen og gjøre det vanskelig for barnet å danne stabile relasjoner med lærere, medelever og det øvrige oppvekstmiljøet. Det øvrige oppvekstmiljøet inkluderer alle vesentlige mikromiljøer utover kjernefamilien, som for eksempel slekt, sosialt nettverk, skole, nærmiljø og fritidsaktiviteter. Risikofaktorene i det øvrige oppvekstmiljøet kan innebære segregering fra nærmiljøet og skolen, høy turnover blant ansatte på skolen og institusjonen, svak struktur, begrenset voksenkontroll, lite varme mellom ansatte og ungdommer, eller dårlig samspill mellom de ulike mikromiljøene (Kvelling et al., 2012, s. 75).

Barn og unge som bor i barnevernsinstitusjoner kan også oppleve stigmatisering og bli utsatt for mobbing, noe som kan føre til lav selvfølelse, sosial isolasjon og økt fravær fra skolen. Manglende støtte og oppfølging fra både personale på barnevernsinstitusjoner og lærere på skolen kan også påvirke barn og unges skoleengasjement og fravær, spesielt dersom de mangler kompetanse og ressurser for å støtte og følge opp barn og unge med spesielle behov og utfordringer. Dårlig kommunikasjon og samarbeid mellom barnevernsinstitusjonen og skolen kan gjøre det vanskelig å identifisere og håndtere risikofaktorer for fravær tidlig og

iverksette nødvendige tiltak. Barn og unge i barnevernsinstitusjoner har ofte en høyere forekomst av psykiske helseproblemer, som angst, depresjon og atferdsvansker. Disse utfordringene kan påvirke deres evne til å delta i skoleaktiviteter og øke risikoen for fravær. En studie fra Sverige viser at barn under barnevernets omsorg har lavere skoleprestasjoner og utdanningsnivå, noe som utgjør en av de mest betydningsfulle risikofaktorene for barn i barnevernet (Havik, 2018, s. 54).

Kapittel 3. Metode

I metodekapittelet vil jeg gjennomgå «veien til målet», som er den opprinnelige betydningen av ordet «metode». I dette kapittelet vil jeg forklare prosessen med å utforme problemstillingen, valget av kvalitativ datainnsamlingsmetode og begrunnelsen for dette valget. Videre vil jeg forklare utvalgs- og rekrutteringsprosedyren, samt forberedelsene og gjennomføringen av intervjuene. Jeg vil deretter beskrive metoden jeg benyttet for bearbeiding og analyse av den innsamlede dataen. Til slutt vil jeg inkludere refleksjoner rundt forskningsetiske aspekter, som informert samtykke, konfidensialitet, anonymisering, forforståelse, samt validitet og reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 140).

3.1 Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi er en filosofisk og metodologisk tilnærming som fokuserer på å utforske og forstå menneskelige erfaringer og bevissthet. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som prøver å forstå sosiale fenomener sett fra andres perspektiver og beskriver verden slik de opplever den. Det bygger på tanken om at det som er virkelig for folk, er den virkeligheten de oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 44-45). Fenomenologi handler om den subjektive opplevelsen og prøver å forstå den dypere betydningen i folks erfaringer. Forskerens egen refleksjon rundt egne erfaringer kan derfor utgjøre grunnlaget for studien. Den fenomenologiske reduksjonen innebærer å fokusere på hvordan de personene som undersøkes opplever fenomenet, mens den ytre verden blir mindre fremtredende. Fenomenologiske studier ser på hvilken mening folk gir til sine erfaringer med et bestemt fenomen. I denne masteroppgaven kan en fenomenologisk tilnærming illustreres ved å undersøke de felles erfaringer skoleansvarlige opplever i sin arbeidssituasjon og i forholdet til ungdommene på barnevernsinstitusjonen (Thagaard, 2018, s. 36). I fenomenologiske studier, er det derimot viktig å erkjenne at alle informantene er ulike, og dermed vil deres forståelse av skolevegring

avhenge av informantenes interesser og bakgrunnskunnskaper. Dette kan føre til både likhet og ulikhet i resultatene som fremkommer fra informantene. Formålet med oppgaven er å skape en helhetlig forståelse av hvordan skoleansvarlige forstår skolevegring blant barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner (Johannessen et al., 2016, s. 78).

Hermeneutikk kommer av det greske ordet for å tolke, og fokuserer på tolkning og forståelse av meningsbærende fenomener, som for eksempel handlinger, utsagn, atferdsmønstre og lignende (Olkowska & Landmark, 2016). Innen hermeneutisk tradisjon er forskeren opptatt av å forstå og fordype seg i ny kunnskap. En grunnleggende tanke i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener kun er meningsfulle i den kontekst de oppstår i (Kvale & Brinkmann, 2021). Våre forutsetninger påvirker hva som er forståelig eller uforståelig for oss, og forforståelsen vil prege vår tolkning. I denne masteroppgaven kan hermeneutikk benyttes for å undersøke hvordan skoleansvarlige tolker og forstår skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Dette innebærer å analysere intervjudata og andre kilder for å identifisere hvordan deltakerne forstår skolevegring i lys av deres profesjonelle og personlige erfaringer (Thagaard, 2018). Hermeneutikken kan bidra til å belyse hvordan skoleansvarlige håndterer komplekse situasjoner og takler ulike dilemmaer og utfordringer som er knyttet til skolevegring. Ved å kombinere fenomenologi og hermeneutikk i masteroppgaven kan en dypere og mer nyansert forståelse av skoleansvarliges oppfatninger og tolkninger av skolevegring blant ungdom på barnevernsinstitusjoner oppnås. Fenomenologi gir innsikt i informantenes subjektive opplevelser og meningsskapende prosesser, mens hermeneutikk belyser hvordan disse opplevelsene og meningene er formet og tolket i lys av deres sosiale og kulturelle kontekster. Sammen kan disse tilnærmingene bidra til en helhetlig forståelse av skolevegring.

3.2 Valg av metode

I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke kvalitativ metode som er en forskningsmetode som fokuserer på å utforske og forstå meninger, erfaringer, og perspektiver hos deltakerne. Når det gjelder å intervju skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner, gir kvalitativ metode forskeren muligheten til å dykke dypere inn i skoleansvarliges forståelse, tanker og erfaringer knyttet til skolevegring for ungdom plassert i barnevernsinstitusjoner. Ved å bruke kvalitativ metode kan forskeren samle innsikt i hvordan skoleansvarlige oppfatter og forstår skolevegring blant ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner. Gjennom dybdeintervjuer

får forskeren en rikere og mer detaljert forståelse av deres synspunkter og refleksjoner rundt problemstillingen. Når det kommer til forskningsintervju, er det flere epistemologiske spørsmål. Epistemologi er filosofien om kunnskap, og handler om hva kunnskap er og hvordan kunnskapen kan oppnås (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 67).

Valg av metode handler om å velge ut den overordnede strukturen for hvordan forskningen gjennomføres. I mitt valg av metode har jeg hentet inspirasjon fra stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI). Det er en forskningstilnærming som kombinerer elementer fra både deduktive og induktive metoder. Jeg vil ytterligere gjennomgå metoden i punkt 5.11 (Ringdal, 2020, s. 253). Videre har jeg brukt tematisk analyse som er en metode for å undersøke og sammenfatte en tekst ved å identifisere og analysere gjentakende temaer eller emner. Det innebærer å gruppere relaterte ord og fraser og å vurdere deres betydning og sammenhenger med hverandre for å forstå budskapet eller budskapene i teksten. Den tematiske analysen blir brukt for å undersøke meninger, holdninger og verdier som uttrykkes i det transkriberte intervjuet (Braun & Clarke, 2006).

3.3 Hvordan ble problemstillingen til?

Veien til problemstillingen har vært lang og kronglete. I første omgang ønsket jeg å undersøke hvordan lærere forstår skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Men det å rekruttere lærere var derimot utfordrende. Jeg kontaktet 21 skoler, men fikk bare tak i 1 skole som ønsket å delta. Dette fikk meg til å revurdere oppgaven og tenke nytt. I min arbeidserfaring fra barnevernsinstitusjoner har jeg en opplevelse av at det er lite kunnskap om skolevegring. Jeg rettet da fokuset mot hvordan skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner forstår skolevegring. Jeg ønsket å undersøke forståelsen, synspunktene og erfaringene skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner har med skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Jeg har selv jobbet og har erfaring med ungdom som bor på barnevernsinstitusjon og har lagt merke til at bekymringsfullt skolefravær som blant annet skolevegring er et problem. Dette har ledet meg til å utforske temaet nærmere. Jeg har forhørt meg med flere personer som jobber på barnevernsinstitusjon som syntes problemstillingen var relevant og interessant.

I følge Thagaard (2018) krever planleggingen av problemstillingen og forskningsdesignet at forskeren tenker nøye gjennom omfanget av undersøkelsen og hvilke metoder som kan gi relevant informasjon (Thagaard, 2018, s. 54). I masteroppgaven ble den metodiske

tilnærmingen styrt av den valgte problemstillingen. Jeg valgte å gjennomføre intervjuer for å undersøke hvordan skoleansvarlige forstår skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjon. Dette valget var begrunnet i at intervjuer kunne gi dybdeinformasjon om deres personlige perspektiver. Jeg anser intervju som metode som den mest egnede metoden for å framheve deres forståelse og erfaringer med skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjon (Thagaard, 2018).

3.4 Det kvalitative intervjuet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2021) kan intervju defineres som en samtale mellom to personer der synspunkter blir utvekslet om et tema som begge er opptatt av. Et kvalitativt forskningsintervju produserer kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 83). I denne masteroppgaven uttrykker flere av informantene et ønske om å bidra til økt kunnskap om dette temaet gjennom sin deltakelse i studien. Dette understreker betydningen av informantenes rolle som bidragsyttere til forskning og kunnskapsutvikling innenfor feltet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 22).

Aksel Tjora skriver i Tjora (2021) at dybdeintervjuet er en vanlig kvalitativ forskningsmetode som er basert på et fenomenologisk perspektiv hvor forskeren ønsker å samle inn og forstå informasjon om informantenes forståelse, meninger, holdninger og erfaringer. Gjennom slike intervjuer kan forskeren få omfattende kunnskap om informantens synspunkter og perspektiver knyttet til temaet som forskes på (Tjora, 2021, s. 127-128). Dybdeintervjuer varer vanligvis lenge, fra 30 til 45 minutter eller mer, og stiller åpne spørsmål som lar informanten reflektere og utdype sine erfaringer. Forskeren er med på å tilrettelegge en avslappet atmosfære som hjelper informanten med å åpne opp og reflektere over sine opplevelser. Kvaliteten på et dybdeintervju er ofte basert på tilliten mellom forskeren og informanten, og tillit kan bygges opp ved å starte med uformelle samtaler og gradvis bevege seg inn i mer relevante temaer. Dybdeintervjuer brukes for å samle inn rik og detaljert informasjon om ulike temaer og fenomener (Tjora, 2021, s. 113-114).

Tove Thagaard (2018) presenterer tre forskjellige intervjuvarianter. Den første varianten innebærer lav struktur og kan virke som en uformell samtale mellom informanten og forskeren angående temaet. I denne tilnærmingen kan informantene selv introdusere temaer under intervjuet, og spørsmål kan justeres basert på de nevnte temaene. Den andre varianten

er preget av høyere struktur, der hovedspørsmålene og deres rekkefølge er fastlagt på forhånd. I dette tilfellet får informantene muligheten til å uttrykke sine egne synspunkter og tolkninger av temaet. Fordi denne tilnærmingen er mer strukturert, er det lettere å sammenligne den med andre intervjuer, siden alle informantene besvarer de samme spørsmålene. Den tredje varianten er et delvis strukturert intervju, der temaene for samtalen er bestemt på forhånd, men spørsmålenes rekkefølge er mer fleksibel. I denne tilnærmingen kan spørsmålene tilpasses basert på informantens svar og inkludere spørsmål som ikke var planlagt i begynnelsen (Thagaard, 2018, s. 90-91). I masteroppgaven har jeg valgt å bruke den tredje intervjuvarianten som er delvis strukturerte intervjuer. Før jeg gjennomførte intervjuene, utformet jeg en intervjuguide med spørsmål og tilknyttede oppfølgingsspørsmål. Imidlertid har jeg under intervjusituasjonen utforsket enkelte temaer som informantene selv har introdusert i svarene sine. Dette skyldes min begrensede kunnskap om skolevegring, og at det kunne dukke opp relevante emner eller temaer som informanten selv ønsket å utforske videre.

Intervjuer anvendes i mange forskningsprosjekter for å innhente kvalitativ informasjon fra informanter. Intervjuspørsmålene er av stor betydning i forhold til å få fram ønsket informasjon, og kan kategoriseres i tre hovedtyper: oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundningsspørsmål. Oppvarmingsspørsmål er som regel enkle og uformelle spørsmål som krever minimal eller ingen ettertanke fra den som svarer, disse spørsmålene har til hensikt å skape en ufarlig og avslappet atmosfære før intervjuet starter. Refleksjonsspørsmål danner kjernen i intervjuene, og er utformet for å gi informantene muligheten til å reflektere og utdype sine synspunkter. Her kan det være behov for oppfølgingsspørsmål for å få mer informasjon eller klarhet i informantenes svar. Avrundningsspørsmål brukes for å avslutte intervjuet på en god måte. Disse spørsmålene kan bidra til å normalisere intervjusituasjonen og lede informantens oppmerksomhet bort fra de tidligere refleksjonene. Forskeren kan også benytte anledningen til å gi informanten informasjon om det videre forløp av prosjektet og hva som vil skje med dataene fra intervjuet (Tjora, 2021).

Ettersom masteroppgaven handler om hvordan skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner forstår skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjon, hevder jeg at dybdeintervju er mest hensiktsmessige metoden for å innsamle data. Dette skyldes hovedsakelig at dybdeintervjuer gir rom for variasjon i intervjuets lengde og dybde, og kan tilpasses informantenes individuelle behov og opplevelser. Det er verdt å merke seg at noen

intervjuer kan være korte og vare i noen minutter, mens andre kan vare over en time avhengig av informantens behov og ønsker. Videre kan dybdeintervjuer tillate informantene å diskutere ulike aspekter av emnet som forskeren kanskje ikke har tenkt på, men som kan være av betydning for studien. Derfor kan dybdeintervjuer gi forskeren en grundigere forståelse av hvordan skoleansvarlige forstår skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner.

3.5 Intervjuguiden

I denne masteroppgaven har jeg valgt å benytte et semi-strukturert forskningsintervju, som er en type intervju som brukes i sosiale og humanistiske vitenskaper. Det kombinerer elementer av strukturerte intervjuer, hvor spørsmålene er faste og forhåndsdefinerte, med mer åpne intervjuer, hvor intervjueren har muligheten til å følge opp på respondentens svar og stille supplerende spørsmål. Dette gir intervjueren mer fleksibilitet til å tilpasse intervjuet til respondenten og dets formål, mens det også gir en viss grad av kontroll og standardisering i datainnsamlingen. Dette gir en mer dyptgående og detaljert forståelse av respondentens tanker, meninger og opplevelser knyttet til det aktuelle temaet for undersøkelsen. En intervjuguide er et verktøy som brukes for å planlegge og strukturere et eller flere intervjuer, og den utarbeides før intervjustudien starter. Dette er for å planlegge og bevisstgjøre hva intervjuene kan gi informasjon om. Intervjuguiden inneholder en liste over ulike spørsmål som skal stilles til respondenten, samt en rekkefølge for hvordan spørsmålene kan stilles. Formålet med en intervjuguide er å sørge for at alle relevante emner blir dekket under intervjuet og at intervjuet følger en systematisk og organisert tilnærming. Intervjuguiden kan tilpasses for å imøtekomme formålet med intervjuet, og for å sikre at det er skreddersydd for informantene (Kvale & Brinkmann, 2021; Skilbrei, 2019; Thagaard, 2018).

I forbindelse med denne masteroppgaven ble det lagd et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er en type intervju som ligger mellom et helt strukturert intervju og et ustrukturert intervju. I et semistrukturert intervju er det en fastsatt liste over temaer eller spørsmål som skal dekkes, men intervjueren har frihet til å utdype spørsmålene og legge til flere spørsmål i løpet av intervjuet basert på informantens svar. Formålet med et semistrukturert intervju er å kombinere den struktureringen som gir en systematisk tilnærming til informasjonsinnsamling med den fleksibiliteten som gir intervjueren mulighet til å utdype eller endre retningen i intervjuet basert på informantens svar. Et semistrukturert

forskningsintervju er en type intervju som brukes i sosiale og humanistiske vitenskaper. Det kombinerer elementer av strukturerte intervjuer, hvor spørsmålene er faste og forhåndsdefinerte, med mer åpne intervjuer, hvor intervjueren har muligheten til å følge opp på respondentens svar og stille supplerende spørsmål. Semi-strukturerte intervjuer gir intervjueren mer fleksibilitet til å tilpasse intervjuet til respondenten og dets formål, mens det også gir en viss grad av kontroll og standardisering i datainnsamlingen. Dette gir en mer dyptgående og detaljert forståelse av respondentens tanker, meninger og opplevelser knyttet til det aktuelle temaet for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2021; Skilbrei, 2019).

I masteroppgaven anvender jeg tolv hovedspørsmål med tilhørende tillegsspørsmål. Valget om å inkludere tillegsspørsmål i intervjuet er begrunnet i deres evne til å oppmuntre informanter til å utdype og forklare sine svar på en mer konkret og omfattende måte, spesielt innenfor spesifikke områder av emnet som diskuteres. Videre anvender jeg oppfølgingsspørsmål for å sikre kvaliteten på intervjuene. På slutten av intervjuguiden ble informanten spurt om de har ytterligere kommentarer eller spørsmål de ønsker å tilføye (Thagaard, 2018, s. 95).

Gjennom intervjuer med skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner har jeg undersøkt hvordan de forstår og oppfatter skolevegring blant ungdom som er plassert på barnevernsinstitusjoner. Intervjuguiden jeg utarbeidet i forbindelse med studien er utformet for å dekke en rekke temaer relatert til skolevegring, fra erfaring og identifisering til tiltak, samarbeid og forebygging. Først innhentes grunnleggende informasjon om informantene, inkludert deres utdanning, arbeidserfaring, og rolle som skoleansvarlige. Dette gir innsikt i informantenes bakgrunn og hjelper med å forstå deres perspektiv på skolevegring. Deretter diskuteres informantenes erfaringer med skolevegring, inkludert deres kunnskapsnivå og eventuelle kurs eller opplæring de har deltatt i. Dette temaet tar også for seg hvordan informantene definerer skolevegring og hvilke fellestrekk de ser blant ungdom som vegrer seg for å gå på skolen.

For å forstå hvordan skolevegring identifiseres og håndteres, undersøkes det hvordan skoleansvarlige oppdager skolevegringsatferd, registrerer skolefravær og benytter verktøy for å følge opp fravær. Videre kartlegges hvilke tiltak som iverksettes, hvordan ungdommen involveres, og hvordan effekten av tiltakene vurderes. Videre er tverrfaglig samarbeid et sentralt tema i intervjuguiden. Her undersøkes samarbeidet med andre instanser, utfordringer i samarbeidet, og ansvar for å følge opp ungdommens skolegang. Ressurser og deres

innvirkning på tiltakene som iverksettes blir også vurdert. Forebygging av skolevegring er et annet viktig tema i intervjuguiden. Intervjuguiden tar for seg ulike forebyggende tiltak, som skole-hjem samarbeid og relasjoner.

Til slutt stilles avsluttende spørsmål for å identifisere mulige områder der skolen eller institusjonen kan forbedre seg i forhold til skolevegring, samt gi informantene muligheten til å legge til ytterligere tanker eller kommentarer. Dette bidrar til en mer helhetlig forståelse av informantenes synspunkter og erfaringer. Gjennom en grundig og tematisk organisert intervjuguide sikres en systematisk tilnærming til å samle inn relevant informasjon om skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Dette gir et solid grunnlag for å analysere og forstå informantenes perspektiver og praksis, og bidrar til å belyse utfordringer og muligheter for forbedring innen dette viktige feltet.

3.6 Utvalg og rekruttering

Utvalg refererer til hvem eller hva som inkluderes i studien som en del av den empiriske undersøkelsen i en masteroppgave. Utvalgsmetodene kan variere avhengig av formålet med studien og tilgjengelighet til informasjon om potensielle deltakere. I denne masteroppgaven er utvalget skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner som betyr at utvalget er mer spesifikt og ikke tilfeldig trukket. Med henblikk på oppgavens problemstilling som handler om å undersøke skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoners forståelse av skolevegring, ble det hensiktsmessig med et strategisk utvalg (Tjora, 2021).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2021) har antallet intervjupersoner en tendens til å være enten for lite eller for stort. Dersom antallet intervjupersoner er for lite, er det vanskelig å generalisere og teste hypoteser om forskjellene mellom grupper. Dersom antallet intervjupersoner er for stort, er det ikke tid til å foreta en dyptgående analyse av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 148). På bakgrunn av dette ønsket jeg å rekruttere seks informanter fra ulike barnevernsinstitusjoner. Alle informantene var skoleansvarlige på sine arbeidsplasser og jobbet på både omsorg og atferds institusjon. Alle intervjuene ble gjennomført med samme intervjuguide og vektet likt i analysen av dataene.

Informantene til forskningsprosjektet ble hovedsakelig rekruttert ved hjelp av e-post og telefon, men også gjennom bekjente. Under rekrutteringsprosessen sendte jeg melding på telefon eller e-post hvor formålet med prosjektet ble presentert og vedla informasjonsskrivet. I rekrutteringsprosessen benyttet jeg meg blant annet av snøballmetoden for å komme i

kontakt med skoleansvarlige. Snøballmetoden er en metode for å rekruttere deltakere til en studie. I snøballmetoden starter forskeren med å rekruttere noen få deltakere som passer inn i studiens kriterier, for eksempel gjennom personlige nettverk eller andre kontakter. Disse deltakerne blir deretter bedt om å hjelpe med å rekruttere andre potensielle deltakere fra sine egne nettverk og kontakter. Prosessen fortsetter slik at deltakerne som blir rekruttert, også blir bedt om å hjelpe med å rekruttere flere deltakere, som deretter blir bedt om å gjøre det samme. Metoden kalles «snøball» fordi det ligner på hvordan en snøball ruller ned en bakke og blir større og større etter hvert som den plukker opp mer snø. På samme måte som snøballen, øker antallet deltakere i studien etter hvert som de eksisterende deltakerne rekrutterer flere personer til å delta. Snøballmetoden var effektiv å bruke ettersom det kan være vanskelig å rekruttere skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner da både e-post og telefonnumre er vanskelig å få tak i. Snøballmetoden har også noen svakheter ettersom metoden kan føre til at man kan miste kontroll over rekrutteringsprosessen, da man er avhengig av at informanter anbefaler andre potensielle informanter. Denne metoden kan også være tidskrevende (Skilbrei, 2019; Tjora, 2021, s. 125).

De fleste jeg tok kontakt med ønsket å delta i forskningsprosjektet. Det var likevel noen som ikke fulgte opp, og som ikke svarte videre slik at jeg måtte fortsette med rekrutteringsprosessen. Denne prosessen tok noen måneder. Tjora (2021) påpeker at rekruttering av informanter kan være en utfordrende og krevende prosess, noe som også var tilfelle i mitt forskningsprosjekt. For å sikre tilstrekkelig antall informanter måtte jeg sende påminnelser via e-post, tekstmeldinger og ved å ringe. De fleste av mine informanter ble rekruttert gjennom engasjerte bekjente som videreformidlet behovet for informanter. Totalt bidro seks informanter fra ulike barnevernsinstitusjoner i forskningsprosjektet (Tjora, 2021).

3.7 Intervjuforberedelsen

I forberedelsen til en intervjustudie er det viktig å planlegge hvem man skal intervju, hvordan man skal rekruttere informanter, hva intervjuene skal omhandle, og hvordan og hvor intervjuene skal gjennomføres. Forskningsintervjuet kan for noen, virke som en enkel og ukomplisert oppgave. Det kan virke som om det eneste man trenger er en lydopptaker og en person om å dele sine erfaringer. Imidlertid påpeker Kvale & Brinkmann (2021) at til tross for at det kan se enkelt ut å gjennomføre et intervju, er det en utfordring å gjøre det på en god og profesjonell måte (Kvale & Brinkmann, 2021). Før gjennomføringen av intervjuene, tok

jeg initiativ til å ha uformelle samtaler med informantene. Hensikten med disse samtalene var å bygge tillit og etablere en genuin interesse for å bli kjent med informanten. Disse samtalene var uformelle og handlet om dagligdagse ting, interesser og lignende. Det er viktig å etablere tillit mellom forsker og informant, da dette kan påvirke kvaliteten på datamaterialet som blir samlet inn. Aldersforskjeller og likheter mellom forsker og informant kan også ha betydning for intervjuet, samt hvordan kontakten mellom forsker og informant blir etablert. Alle intervjuene ble gjennomført på kontoret til informantenes respektive arbeidsplass, bortsett fra to intervjuer som ble gjennomført digitalt etter informantenes eget ønske da det var vanskelig å få til et fysisk møte på grunn av begrenset tid. Før jeg gjennomførte dybdeintervjuene, presenterte jeg prosjektet for informantene (Thagaard, 2018, s. 105).

3.8 Gjennomføring av intervjuene

I forbindelse med masteroppgaven har jeg vært i miljøer der det har vært utfordrende å finne noen som vil og kan la seg intervju. Før jeg startet med intervjuene utførte jeg prøveintervjuer på venner og familie slik at jeg skulle bli trygg som intervjuer i intervjusituasjonen. Videre kunne jeg ved å gjennomføre prøveintervjuer få muligheten til å identifisere eventuelle problemer eller feil i intervjuet før jeg intervjuet deltakerne. Dette kan eksempelvis være feil som spørsmål som ikke gir mening for deltakerne, eller spørsmål som tar for lang tid å svare på. Ved å identifisere slike problemer i forkant, kan man gjøre justeringer for å få til et bedreintervju og en bedre intervjusituasjon (Skilbrei, 2019, s. 153).

Prøveintervjuene lar meg også teste intervjuguiden slik at jeg kan lage klare og presise spørsmål. Dette sikrer og bidrar til at jeg kan samle inn relevant data, og at jeg ikke stiller ledende eller forvirrende spørsmål. Ved å ha prøveintervju, fikk jeg også muligheten til å øve på mine intervjuferdigheter og bli mer komfortabel med å stille spørsmål og samhandle med deltakere. Ettersom jeg ikke har intervjuet noen før, bidro prøveintervjuene til å redusere nervøsiteten og usikkerheten når jeg gjennomførte intervjuene med informantene. Ved å foreta prøveintervjuer fikk jeg også muligheten til å få tilbakemelding om hvordan jeg kan forbedre intervjuguiden og intervjuferdighetene mine. Dette bidro til å forbedre forskningsprosessen og datainnsamlingen. Etter å ha gjennomført prøveintervjuer og brukt denne erfaringen til å forbedre både intervjuguide og mine egne intervjuferdigheter, var jeg godt forberedt på å gå over til den faktiske gjennomføringen av intervjuene med informantene. Med en forbedret

intervjuguide og økt selvtilit fra prøveintervjuene, kunne jeg dermed sørge for en mer effektiv og fruktbar datainnsamling i den påfølgende fasen av intervjuundersøkelsen.

Jeg satt av god tid til intervjuene, og intervjuene ble gjennomført på ulike møterom på arbeidsplassen eller på grupperom som var booket på skolen. Før jeg startet med intervjuene hadde jeg en kort og uformell samtale med informantene for å bidra til at informanten skulle bli trygg på meg som intervjuer og trygg i situasjonen. Før jeg startet med intervjuet takket jeg informantene for at de ville delta i prosjektet og presenterte videre formålet med prosjektet. Viktig informasjon fra informasjonsskrivet ble også gjennomgått før intervjuet startet, som blant annet taushetsplikt, anonymisering og at intervjuet ble tatt opp med lydopptaker (Tjora, 2021). Jeg forklarte at lydopptakene ville bli brukt for å sikre at jeg kunne fokusere på selve samtalen og hente nøyaktig informasjon i etterkant, uten å være avhengig av notater alene. Jeg understreket at lydopptakene kun ville bli brukt i forbindelse med dette prosjektet, og at de ville bli lagret på en sikker måte, i tråd med personvernregler og forskningsetiske retningslinjer. Jeg spurte også informantene om deres samtykke til å bli tatt opp, og forsikret dem om at de kunne trekke samtykket når som helst dersom de ønsket det.

I forskningsarbeid som innebærer intervjuer, er det vanlig praksis å bruke lydopptaker for å sikre at alt som blir sagt blir fanget opp. Ved å bruke lydopptaker kan intervjueren konsentrere seg om intervjuets emne, dynamikk og kommunikasjonen og flyten i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). Det er viktig at informanter blir informert på forhånd om bruken av lydopptak og at de samtykker til bruken av dette. Jeg valgte å bruke lydopptaker i mitt arbeid, slik at jeg kunne konsentrere meg om notater, observasjoner og oppfølgings spørsmål. Med så mye informasjon var det nødvendig for meg å bruke lydopptaker for å sikre at alt ble fanget opp. Informantene ble informert på forhånd om bruken av lydopptaker, og jeg forsikret dem om at filene ville bli lagret trygt og slettet etter bruk. Bruken av lydopptaker ble ikke oppfattet som et problem under intervjuene, og den fikk lite oppmerksomhet mens den lå på bordet. Hvis noen informanter ikke hadde samtykket til bruk av lydopptaker, ville jeg ha tatt notater. Dette kunne påvirket resultatene av informasjonsinnhenting. Ved å bruke lydopptaker under intervjuene har jeg også hatt muligheten til å presentere direkte sitater fra informantene. Dette kan bidra til å forbedre studiens pålitelighet, ettersom deltakernes perspektiver blir tydeliggjort (Tjora, 2021).

3.9 Transkribering

Etter at intervjuprosessen var fullført, overførte jeg lydfilene fra opptakeren til datamaskinen, hvor de ble lagret på en trygg måte. Ved å lagre lydopptakene på datamaskinen, kunne jeg enkelt spille dem av for å utføre analyse og transkribering (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). Transkribering er prosessen der tale eller lydopptak blir omgjort til skriftlig tekst. Når det gjelder kvalitative forskningsintervjuer, innebærer transkribering å lytte til lydopptakene av intervjuene og skrive ned ordrett hva som blir sagt av både intervjuer og informant. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen i kvalitativ forskning, ettersom det skriftlige materialet danner grunnlaget for videre analyse og tolkning. En nøyaktig og detaljert transkribering gjør det mulig å identifisere mønstre og temaer som fremkommer i dataene, og utvikle teorier eller forståelser basert på informantenes erfaringer og perspektiver. Det finnes ulike måter å transkribere intervjuer på, alt fra ordrett og detaljert transkribering, inkludert pauser og ikke-verbale uttrykk, til mer forenklede transkriberinger (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 206-207).

Transkriberingsprosessen for masteroppgaven startet rett etter at alle intervjuene var gjennomført og lydopptakene var sikret. Jeg satte av tilstrekkelig tid til denne prosessen og fant et rolig arbeidsmiljø for å fokusere på denne viktige delen av prosjektet. Før jeg begynte, la jeg en plan for hvordan transkriberingen skulle gjennomføres, inkludert valg av transkriberingsstil og hvilke verktøy som skulle brukes. Jeg bestemte meg for å transkribere intervjuene ordrett, ord for ord, og inkludere viktige ikke-verbale uttrykk som «eh» og «hmm» og lignende for å fange nyansene i informantenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 208). Dette ville gi meg et detaljert og rikt materiale å jobbe med i den videre analysen. Transkriberingsprosessen viste seg å være tidkrevende og krevde stor konsentrasjon. Jeg jobbet systematisk og transkriberte ett intervju om gangen, med jevnlig pauser for å hvile både øyne og ører for å unngå utmattelse. Jeg anså det som viktig opprettholde kvaliteten og nøyaktigheten i transkriberingen, så jeg sjekket jevnlig transkriptene mot lydopptakene for å korrigere eventuelle feil. Underveis i prosessen ble jeg oppmerksom på interessante temaer og mønstre som begynte å dukke opp fra informantenes uttalelser. Dette bidro til å veilede meg i den videre analysen og forberede meg på neste fase. Etter å ha fullført transkriberingen av alle intervjuene, gikk jeg gjennom transkriptene en siste gang for å anonymisere personlig informasjon og sikre at taushetsplikten ble overholdt. Til slutt, lagret jeg transkriptene på en sikker måte og sørget for at lydopptakene ble slettet i henhold til personvernreglene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 2013). Transkriberingsprosessen var en grundig og lærerik opplevelse

som ga meg innsikt i informantenes perspektiver og erfaringer, og la grunnlaget for den videre analysen i forskningsprosjektet.

3.10 Analyse

I denne masteroppgaven har jeg hentet inspirasjon fra stegvis deduktiv-induktiv metode, og vekslet mellom dem gjennom forskningsprosessen. Bakgrunnen for dette valget er at jeg gjennom stegvis deduktiv-induktiv metode kan bygge på eksisterende teorier og samtidig være åpen for nye funn og innsikter fra dataene. Med denne metoden kan jeg undersøke hvordan skoleansvarlige forholder seg til eksisterende teorier og forskning om skolevegring, samtidig som jeg har muligheten til å utforske nye perspektiver og tilnærminger basert på deres erfaringer og innsikt. Gjennom intervjuer med skoleansvarlige, kan jeg få informasjon om deres forståelse av skolevegring blant barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner samt deres erfaringer med å håndtere dette problemet (Tjora, 2021).

Jeg startet først med å undersøke teorier og forskning om skolevegring og barn og unge som er plassert på barnevernsinstitusjoner for å deretter danne et teoretisk grunnlag og identifisere forskningsspørsmålene jeg kom opp med. I deduktive fasen utledet jeg en hypotese om hvordan skoleansvarlige kan forstå skolevegring. Deretter samlet jeg inn data gjennom kvalitative intervjuer. Gjennom disse intervjuene samlet jeg inn skoleansvarliges forståelse og erfaringer med skolevegring blant barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner. I den induktive prosessen ble dataene analysert for å identifisere nye temaer og sammenhenger som nødvendigvis ikke var forventet eller inkludert i de opprinnelige hypotesene. Gjennom denne metoden har jeg fått en dypere og mer nyansert forståelse av hvordan skoleansvarlige forstår dette fenomenet (Tjora, 2021, s. 20-21).

Jeg har også benyttet meg av tematisk analyse som innebærer å identifisere og analysere mønstre og temaer i dataene. Denne tilnærmingen kan bidra til å fremheve skoleansvarliges forståelse av skolevegring blant barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner samt deres erfaringer med å håndtere dette problemet. Denne metoden passer for ulike forskningsspørsmål, og kan brukes både innen deduktive og induktive tilnærminger.

Gjennom en systematisk og iterativ prosess blir meningsfulle mønstre avdekket, noe som gir en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes. Tematisk analyse har både fordeler og ulemper. En fordel med denne metoden er at den er fleksibel og kan tilpasses forskjellige forskningsdesign. Metoden gir også mulighet for å utforske komplekse fenomener i dybden. I

tillegg er metoden egnet for store datamengder slik at det kan gjennomføres en strukturert og systematisk tilnærming til analyse og tolkning. Likevel finnes det også ulemper med den tematiske analysen. Ulemper med analysen er blant annet at den kan være tidkrevende. Dette er fordi koding og identifisering av temaer krever nøye gjennomgang, og det kan være tidkrevende å finjustere temaer og tolkninger. Videre kan forskerens egne forforståelser påvirke analysen, og det kan være vanskelig å sikre fullstendig objektivitet. Dette kan føre til at funnene blir påvirket av forskerens oppfatninger og tolkninger. Videre kan det også være en risiko for at komplekse fenomener kan bli overforenklet når de kategoriseres i temaer, noe som kan føre til at viktige aspekter ved dataene kan bli oversett eller undervurdert. Til slutt kan den tematiske analysen gi dyp innsikt i informantenes erfaringer og perspektiver, men funnene kan ikke nødvendigvis generaliseres til større populasjoner. Dette kan begrense anvendeligheten av funnene i andre sammenhenger eller for andre grupper (Braun & Clarke, 2006).

Da jeg etter hvert var ferdig med å transkribere intervjuene, startet jeg med kodingsprosessen. I prosessen leste jeg først gjennom intervjuene én gang, før jeg leste dem på nytt og tildelte koder til hvert avsnitt. Koder refererer til korte oppsummeringer av utdrag fra avsnittet som hjelper forskeren med å finne tilbake til utdrag fra intervjuene. Etter kodingen begynte jeg å kategorisere intervjuene inn i ulike temaer (Thagaard, 2018, s. 153-154).

3.11 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet er et viktig begrep i forskningsmetodikken som brukes til å vurdere kvaliteten på dataene som samles inn i prosjektet. Ifølge Kvale & Brinkmann (2021) har reliabilitet noe med forskningsresultatens konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 276). Reliabilitet refererer ofte til en kritisk evaluering av om prosjektet indikerer at forskningen er utført på en pålitelig og troverdig måte (Thagaard, 2018, s. 187). For å styrke reliabiliteten kan man for eksempel være transparent, ved å gi detaljerte beskrivelser av både forskningsstrategi og analysemetoder slik at eksterne parter kan evaluere hele forskningsprosessen trinn for trinn (Silverman, siter i Thagaard 2018, s. 188). Videre vil argumentasjon om reliabilitet omfatte refleksjoner rundt konteksten for utviklingen av dataene og hvordan forskerens forhold til deltakerne påvirker dataenes utvikling. Forskerens atferd overfor personene i feltet er også gjenstand for refleksjon, ettersom forskerens alder og kjønn også har betydning for kontakten med informantene i feltet (Thagaard, 2018, s. 188-

189). I denne studien valgte jeg å beskrive mine forberedelser til intervjuene og hvordan jeg hadde uformelle samtaler med informantene for å skape en avslappet atmosfære før intervjuet startet og for å bygge tillit mellom meg og informantene. Dette har resultert i intervjuer som jeg mener er rike og som styrker reliabiliteten i masteroppgaven.

Validitet er også et viktig begrep i forskningsmetodikk som brukes til å vurdere kvaliteten på dataene som samles inn i prosjektoppgaven og er knyttet til gyldigheten av tolkningene og resultatene som forskeren kommer frem til. Validitet handler om å tolke dataen på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 189). Masteroppgaven kan anses å ha høy validitet når resultatene svarer på forskningsspørsmålet som er stilt. For å styrke validiteten i en kvalitativ studie, er det viktig å være teoretisk transparent og beskrive forskerens teoretiske ståsted som legger grunnlaget for tolkningene. Det er også viktig å kritisk vurdere analysen og være åpen for alternative tolkninger (Thagaard, 2018, s. 189). Tolkningen av resultatene i kvalitativ forskning danner grunnlaget for overførbarhet, da dette bidrar til en dypere forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 193-194).

3.12 Etiske valg og hensyn

Intervjuundersøkelser innebærer en rekke moralske og etiske spørsmål, både i forhold til metoden og målene for forskningen. Det menneskelige samspillet i intervjuet påvirker deltakerne, og den produserte kunnskapen kan påvirke vår forståelse av menneskets situasjon. Intervjuundersøkelser er dermed preget av etiske problemstillinger. Begrepet etikk stammer fra det greske ordet «ethos», som betyr karakter, og det latinske «mores», som også betyr karakter, skikk eller vane (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95). Planlegging av intervjuundersøkelsen krever etiske vurderinger knyttet til å innhente informert samtykke fra deltakerne, sikre konfidensialitet og vurdere mulige konsekvenser av studien for deltakerne. I intervjusituasjonen må forskeren vurdere konfidensialitet og potensielle konsekvenser for deltakerne. Transkriberingsfasen krever også en vurdering av konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2021).

Konfidensialitet i forskning refererer til avtaler med deltakerne om hvordan dataene som genereres gjennom deres deltakelse, skal håndteres. Vanligvis innebærer dette at personlige opplysninger som kan identifisere deltakerne, ikke offentliggjøres. Forskere bør avklare hvem som får tilgang til intervjuene før de gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 106).

Etiske valg er en sentral del av forskningsprosessen og refererer til valg basert på moralske prinsipper og verdier. Etiske valg i forskningssammenheng er valg om hvordan data skal samles inn, behandlingen av deltakerne og hva som skal inkluderes i masteroppgaven. Formålet med etiske valg i forskningen er å sikre respektfull behandling og beskyttelse av deltakernes rettigheter, samt å følge retningslinjer for moral og integritet. Noen eksempler på etiske valg inkluderer å informere deltakerne om formålet med studien, samtykke fra deltakerne og beskyttelse av deltakernes personvern samt sikre at resultatene fremvises på en ærlig måte (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 103).

Alle informantene som deltok i prosjektoppgaven, fikk utdelt et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Bakgrunnen for samtykkeskjema er at informantene skal få innsikt i formålet med forskningsprosjektet, og at de frivillig kan trekke seg fra prosjektet. De fleste intervjuene ble gjennomført fysisk og informantene fikk derfor signert samtykkeskjemaene ved det fysiske møtet. De intervjuene som ble gjennomført digitalt fikk tilsendt samtykkeskjemaet elektronisk, og de signerte det deretter. I informasjonsskrivet blir informantene informert om forskningsprosjektets konfidensialitet som betyr at dataene som blir delt ikke kan spores tilbake til informantene. Informasjonsskrivet og samtykkeskjema ligger som vedlegg 1. (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 300-301).

3.13 Informert samtykke

Informert samtykke sikrer at deltakerne forstår studiens formål, prosedyrer, potensielle risikoer og fordeler, og at deres deltakelse er frivillig. Før datainnsamlingen startet, utarbeidet jeg et informasjonsskriv som inneholdt detaljer om prosjektets mål, design, forventet varighet, potensielle risikoer og fordeler, samt hvordan personvern og konfidensialitet ville bli ivarettatt. Deltakerne ble informert om at de kunne trekke seg fra studien når som helst uten konsekvenser. Før intervjuene, presenterte jeg informasjonsskrivet for deltakerne og besvarte eventuelle spørsmål de hadde. Deltakerne ga sitt skriftlige samtykke ved å signere et samtykkeskjema. I tillegg ble det avklart at de kunne endre sin beslutning og trekke samtykket når som helst dersom de ønsket det. Ved å følge prosedyrene for informert samtykke, ivaretok jeg deltakernes rettigheter og sikret at vår forskning ble utført i tråd med etiske retningslinjer og prinsipper (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 22-24).

Alle deltakerne mottok et informasjonsskriv som var basert på en mal utarbeidet av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Informasjonsskrivet ble tilpasset til studiens formål slik at

det oppfylte NSD sine krav til datainnsamling. Informasjonsskrivet inneholdt relevant informasjon om studien og at deltakeren hadde frihet til å trekke seg fra prosjektoppgaven når som helst, og at all data som var samlet inn fra dem ville bli slettet dersom de valgte å trekke seg etter intervjuet var fullført. For å ytterligere understreke dette, ble informasjonen gjentatt muntlig i starten og i slutten av hvert intervju. Slik ble informantene forsikret om at deres deltakelse i studien ikke ville ha noen negative konsekvenser for dem og at de kunne avslutte sin deltakelse når som helst.

3.14 Forforståelse

Før jeg begynte på masteroppgaven hadde jeg opparbeidet meg litt praktisk erfaring med barn og unge som bor på barnevernsinstitusjon og som har bekymringsfullt skolefravær. Denne erfaringen hadde jeg fått fordi jeg selv jobber som miljøterapeut og skoleansvarlig. Jeg hadde selv for lite kunnskap om temaet og hadde ingen akademisk kunnskap om skolevegring fra før. Denne forforståelsen kan ha både fordeler og ulemper i arbeidet med masteroppgaven. På grunn av min praktiske erfaring kan jeg ha en «insider» posisjon i gjennomføringen av masteroppgaven. En insiderposisjon handler om at jeg har personlig erfaring og kunnskap om temaet som det forskes på. Videre kan en «insider» posisjon bidra til å avdekke aspekter som en utenforstående ikke kan fange opp. Samtidig kan det også føre til at forskeren tar visse forhold for gitt eller ikke legger merke til visse forskjeller eller utfordringer som en utenforstående kan oppdage. Dette kan på den ene siden være negativt ettersom skildringene til informantene som er skoleansvarlige kan bli mindre utfyllende. Likevel kan det bli mer utfyllende dersom informantene ønsker å vise at de har nok kunnskap om temaet. Ettersom informantene vet at jeg også har en rolle som skoleansvarlig kan min erfaring ha en innvirkning på informantenes uttalelser. Informantene kan være tilbøyelige til å unngå å si feil eller utelate informasjon fra intervjuene av frykt for at jeg som forsker har kunnskap om emnet og kan vurdere deres utsagn. Dette kan føre til at informantenes skildringer ikke representerer deres fulle opplevelser og erfaringer. En fordel med å ha erfaring som skoleansvarlig er at det kan gi meg en fordel i utforming av intervjuguiden ettersom jeg kan dra nytte av mine personlige erfaringer som skoleansvarlig på barnevernsinstitusjon. Dette kan gi en fordel i å utforme spørsmålene og når jeg stiller eventuelle oppfølgingsspørsmål. Det er viktig å være bevisst på min rolle som forsker, og at jeg selv som skoleansvarlig kan la meg påvirke av intervjupersonene. Som forsker må jeg opprettholde en profesjonell avstand og fortolke ut fra deltakernes perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 108).

3.15. Forbehold

Denne studien presenterer empiri fra informanter som er skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner. Det er viktig å merke seg at dataene ikke nødvendigvis gjenspeiler hvordan alle skoleansvarlige forstår skolevegring, da skolevegring kan forstås ulikt fra individ til individ. De innsamlede dataene kan imidlertid gi et generelt innblikk i hvordan skoleansvarlige ved barnevernsinstitusjoner forstår skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. I løpet av intervjuprosessen opplevde jeg at det vare lite nytt innhold og hente fra intervjuene, og at det var en metning (Thagaard, 2018, s. 59)

Rekrutteringsprosessen av informantene var en utfordring. Selv om jeg har en rolle som skoleansvarlig selv, var det utfordrende å få tak i andre skoleansvarlige. Og til dette brukte jeg snøballmetoden som nevnt i punkt 3.6 om utvalg og rekruttering. Jeg fikk kontaktinformasjon til flere informanter som først svarte, men som etter hvert ikke lenger svarte på mine henvendelser. Noen kunne ikke på grunn av ulike utfordringer i hverdagen, og noen svarte ikke på mine henvendelser i det hele tatt.

I masteroppgaven samlet jeg inn empiri fra informanter som innehar rollen som skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner. Disse informantene er nøkkelpersoner når det kommer til å følge opp skolegangen til ungdommene som bor på barnevernsinstitusjonene. Det som er felles for alle informantene, er at de arbeider på barnevernsinstitusjoner og har rollen som skoleansvarlige. Imidlertid har noen av informantene forskjellige erfaringer og forståelser av sin rolle og temaet skolevegring. Ved å intervju disse informantene, har jeg fått innsikt i deres erfaringer, opplevelser og perspektiver knyttet til arbeidet med ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner og som har utfordringer knyttet til skolevegring.

Videre er det også verdt å merke seg at datamaterialet jeg har samlet inn, kun representerer informantenes perspektiv og erfaringer. Det kan være ulike oppfatninger og erfaringer blant andre ansatte, fagpersoner og ungdommene som befinner seg på institusjonene. Derfor er det viktig å være forsiktig med å generalisere funnene fra denne studien til andre institusjoner og situasjoner. Til tross for disse forbeholdene, har informantene mine bidratt med uvurderlig innsikt i deres erfaringer som skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner. Deres kunnskap og perspektiver kan bidra til å belyse viktige temaer og utfordringer knyttet til denne typen arbeid, og kan være av stor verdi for videre forskning og utvikling av praksis på barnevernsinstitusjoner.

3.16 Presentasjon av informantene

Informantene i masteroppgaven innehar rollen som skoleansvarlig og er ansatt på ulike barnevernsinstitusjoner. Det er en viss variasjon i informantenes erfaring som skoleansvarlig, noe som kan påvirke deres forståelse og tilnærming til skolevegringsproblematikken.

Informantene har en variasjon i erfaring som skoleansvarlige i alt fra noen måneder til 15 år, noe som indikerer at de kan ha ulike erfaringer og utfordringer knyttet til skolevegring i løpet av deres karriere. Med denne variasjonen i erfaring kan det antas at informantene har ulike perspektiver og forståelser av skolevegringsbegrepet og hvordan det håndteres i praksis.

Dette kan bidra til å berike diskusjonen og forståelsen av skolevegringsproblematikk, ettersom informantene kan gi innsikt basert på deres erfaringer.

Samlet sett har informantene en bred kompetanse og erfaring med å ivareta skolehverdagen til barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner. Informantene ble som tidligere nevnt rekruttert gjennom kontakt med barnevernsinstitusjoner og snøballmetoden (Skilbrei, 2019, s. 125). De som var interessert i å delta ble invitert til å delta i intervju. I alt deltok seks informanter i studien, som alle har en variert og omfattende erfaring innen barnevernsfeltet. Informantene hadde ulik formell utdanning, men felles for alle var at de hadde sosialfaglig bakgrunn og at de hadde erfaring med å ivareta skolehverdagen til barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner. Det er viktig å anerkjenne og verdsette mangfoldet av erfaringer blant informantene, da dette kan bidra til en mer helhetlig og nyansert forståelse av skolevegringsproblematikk og de ulike faktorene som kan påvirke den.

Kapittel 4. Skoleansvarliges forståelse og erfaringer

Dette kapittelet setter søkelyset på skoleansvarliges forståelse og erfaringer knyttet til skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler: (1) informantenes perspektiver og erfaringer knyttet til skolevegring, (2) faktorer som kan føre til skolevegring hos ungdom i barnevernsinstitusjoner, og (3) samarbeid og tiltak for å håndtere skolevegring i barnevernsinstitusjoner.

I første del vil jeg undersøke informantenes begrepsforståelse av skolevegring, deres erfaringer med ungdom som strever med dette problemet, og hvordan de identifiserer og støtter disse ungdommene. En tematisk gjennomgang av skoleansvarliges forståelse av skolevegring blant ungdom på barnevernsinstitusjoner avdekker flere sentrale temaer. Først og fremst er det en generell oppfatning om at skolevegring er en kompleks tilstand som

krever individuell tilnærming. Det er ingen «quick fix» for skolevegring, og det er viktig å forstå at hver enkelt ungdom har sine egne unike årsaker og utfordringer. For det andre ser det ut til å være enighet om at skoleansvarlige spiller en nøkkelrolle i å identifisere skolevegring og tilby støtte og hjelp til ungdommene. Skoleansvarlige skal ha en god oversikt over ungdommenes skolegang og kan observere endringer i adferd og fravær som kan indikere skolevegring.

Den andre delen vil fokusere på faktorer som kan bidra til skolevegring hos ungdom i barnevernsinstitusjoner, inkludert årsaker, risiko- og beskyttelsesfaktorer, diagnoser og ulike boforhold. Til slutt vil vi se nærmere på samarbeid og tiltak som skoleansvarlige bruker for å håndtere skolevegring i barnevernsinstitusjoner. Dette inkluderer forebyggende tiltak, samarbeid med skolen, felles problemforståelse og opplæring og kompetanseutvikling for skoleansvarlige.

4.1 Skoleansvarliges perspektiv på skolevegring

Dette temaet fokuserer på skoleansvarliges begrepsforståelse av skolevegring og hvordan de anvender denne kunnskapen i praksis. Det inkluderer deres personlige erfaringer med skolevegring blant barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner og hvordan de identifiserer og støtter de som strever med skolevegring.

4.1.1 Begrepsforståelse

Begrepsbruken rundt skolevegring er omdiskutert, og av den grunn er det naturlig å undersøke hvordan skoleansvarlige forstår begrepet. Skolevegringsbegrepet kan tolkes på ulike måter, og informantene i denne studien har bidratt med deres perspektiver for å belyse dette komplekse fenomenet. Selv om det er variasjon i beskrivelsene, er det en felles forståelse av at skolevegring er et omfattende problem og innebærer utfordringer med å delta på skolen. Basert på informantenes svar var det ulike perspektiver på skolevegringsbegrepet. Et felles trekk for alle informantene var at de mente at begrepet kan være forvirrende, ettersom det kan tolkes på ulike måter. På spørsmål om hvordan informantene forstår skolevegring og om det var ulikt skulk, svarte de følgende;

«Jeg synes jo at det der med ufrivillig skolefravær er kanskje det som er mest dekkende, fordi at det gir det her rommet for å for å gå inn i de ulike perspektivene og utforske hva det egentlig handler om.» (Informant 1)

Informant 1 mener at «ufrivillig skolefravær» er et mest dekkende begrep fordi det gir muligheten til å se på ulike perspektiver og utforske hva problemet egentlig handler om. Dette kan tyde på at informanten mener at skolefravær kan ha mange forskjellige årsaker, og at det er viktig å se på hver enkelt sak for å forstå hva som ligger bak. En annen informant beskriver det slik;

«Skolevegring handler om de ungdommene som vil på skolen, men som ikke får det til. Det er de som vil, men som ikke får det til, men jeg kommer ikke på noen andre begreper.» (Informant 3)

Informant 3 definerer skolevegring som et problem der ungdommene ønsker å gå på skolen, men ikke klarer det av ulike grunner. Informanten skiller skolevegring fra vanlig skulk og fokuserer på ungdommenes vilje, men manglende evne til å delta. Dette viser at informanten mener at skolevegring er mer komplekst enn vanlig fravær og krever en dypere forståelse av årsakene. I likhet med informant 3, beskriver informant 4 skolevegring på en lignende måte;

«(...) men hvis du er en skolevegrer, så er du en person som av ulike grunner ikke går på skolen. Det er ikke vanlig skulk ettersom det er over lengre tid. Du deltar ikke, og du klarer det ikke, og det ligger noe mer bak det også. Men det er ulike årsaker som gjør at ungdommene ikke får det til» (Informant 4)

Informant 4 beskriver skolevegring som en langvarig situasjon der en person ikke går på skolen av ulike årsaker. Informanten understreker at det ikke er det samme som vanlig skulk og at det ligger noe mer bak problemet. Dette tyder på at informant 4 ser skolevegring som et sammensatt og alvorlig problem som krever innsikt i de individuelle årsakene for å kunne hjelpe de berørte ungdommene. Informant 6 beskriver skolevegring på følgende måte;

«Jeg tenker at med skolevegring så er det et mer omfattende problem og utfordring. Det er ikke bare en dag eller en periode, men det er over lengre tid i motsetning til skulk. Jeg tenker at når det er høyt skolefravær og blir et problem, så tenker jeg at skolevegring har oppstått. Skolevegring er et greit begrep, men man burde ha ulike framgangsmåter etter hvilken ungdom man jobber med.» (Informant 6)

Informant 6 tenker at skolevegring er et omfattende problem som varer over lengre tid, i motsetning til skulk. Informanten anser skolevegring som et passende begrep, men understreker viktigheten av å tilpasse tilnærmingen til den enkelte ungdom man jobber med. Dette tyder på at informant 6 ser behovet for individuelle løsninger og tilnærminger for å håndtere problemet med skolevegring effektivt.

Informantene deler flere synspunkter om skolefravær og skolevegring, og selv om det er noen forskjeller i meningene deres, er det en generell enighet om at skolevegring er et alvorlig og sammensatt problem. Alle informantene ser skolevegring som et komplekst og alvorlig problem som skiller seg fra vanlig skulk og anerkjenner at det er ulike årsaker til skolevegring. De mener at det er nødvendig å forstå de individuelle faktorene for å kunne hjelpe de berørte ungdommene og understreker at skolevegring er et problem som strekker seg over lengre tid, og at det er viktig å skille det fra kortvarig fravær. Informant 1 foretrekker begrepet «ufrivillig skolefravær» fordi det gir rom for å utforske ulike perspektiver og årsaker til problemet. Informant 3 legger spesielt vekt på at skolevegring rammer ungdom som ønsker å delta i skolen, men som ikke klarer det. Dette aspektet er ikke like eksplisitt nevnt av de andre informantene. Informant 4 beskriver skolevegring som en langvarig situasjon der en person ikke går på skolen av ulike årsaker og understreker at det ikke er det samme som vanlig skulk. Informant 6 fremhever viktigheten av å tilpasse tilnærmingen og metoder etter den enkelte ungdom man jobber med, noe som ikke nevnes like tydelig av de andre informantene. Selv om det er noen forskjeller i synspunktene til informantene, er det en generell enighet om at skolevegring er et alvorlig og sammensatt problem som krever en dypere forståelse av de underliggende årsakene og individuelle tilnærminger for å kunne hjelpe de berørte ungdommene på best mulig måte.

Når det gjelder skulk kan vi se at det er en felles forståelse av at skolevegring er et mer omfattende problem enn vanlig skulk, og at skolevegring innebærer utfordringer med å delta på skolen over lengre tid. Når det gjelder forståelsen av skulk og skolevegring, viser informantenes svar at de ser en tydelig forskjell mellom begrepene, men at det kan være vanskelig å oppdage dem. Informantene beskriver skulk som et mer planlagt, kortvarig og bevisst valg av fravær, mens skolevegring er et mer omfattende og langvarig problem. Informant 2, 3 og 5 gir ulike synspunkter på forskjellen mellom skulk og skolevegring. Informant 2 beskriver skolevegring på følgende måte;

«Når det gjelder skulk så har du ferdighetene og du har på en måte alt det du trenger for å gå på skolen. Når det kommer til skolevegringen, så holder de seg mye borte. De synes det er vanskelig å møte på skolen. De har kanskje ikke noen venner og de faller gjennom faglig. Det er veldig mye andre områder på en måte som det går på. Fra gammelt av, så var det jo kanskje mer vanlig å tenke på skolevegring som skulk. Men den tiden tror jeg vi er ferdig med. Man begynte å skjønne at det er helt andre ting som gjør det. Det kan være vanskelig å finne ut til hver enkelt ungdom om hva det på en måte er som gjør at de vegrer seg, for det er jo ikke det samme til alle. Det er veldig forskjellig, så du må på en måte inn og nøste litt.»

(Informant 2)

Informant 2 mener at skulk innebærer at ungdommene har ferdighetene og alt de trenger for å gå på skolen, men likevel velger å ikke delta. Informanten beskriver videre at når skolevegring er tilfelle, så holder ungdommene seg borte fra skolen fordi de finner det vanskelig å møte opp. Dette er fordi de kan ha utfordringer sosialt og faglig. Informanten peker videre på at skolevegring tidligere ble sett på som skulk, men at denne oppfatningen har endret seg, og det nå forstås at årsakene bak skolevegring er mer komplekse og individuelle. Informant 3 beskriver derimot skulk på denne måten;

«Skulk det er jo ungdommer som har et ugyldig fravær. Det er de som på en måte ofte ikke har noen grunn til å ikke delta på skolen. De går på skolen og så drar de bare ut i timen, eller så møter de ikke opp i timen for de vil heller gjøre noe annet. Imens skolevegring handler om de som vil være på skolen, men av ulike grunner ikke får det til. Så det er jo egentlig litt av de primære forskjellene. Det er de som, de som vil, men ikke får det til, og de som på en måte ikke vil da eller ikke gidder rett og slett.» (Informant 3)

Informant 3 beskriver skulk som et ugyldig fravær der ungdommene ikke har noen grunn til å ikke delta på skolen. Informanten beskriver det videre som at de velger å ikke møte opp i timen fordi de heller vil gjøre noe annet. Skolevegring, derimot, handler om ungdommene som ønsker å være på skolen, men som ikke får det til av ulike grunner. Informant 3 ser de primære forskjellene som ungdommenes vilje og evne til å delta på skolen. Videre beskriver informant 5 skulk slik;

«Skulk handler mer om planlagt fravær, og at ungdommen på forhånd tenker at de skulker. Kanskje de ikke liker timen og skulker den. Men på skolevegring tenker jeg

at det handler om noe annet. Kanskje de opplever en kaotisk hverdag, og at de ikke har noe trygghet i hverdagen sin eller på skolen. Jeg tenke rat det er et mer omfattende problem med skolevegring enn med skulk.» (Informant 5)

Informant 5 anser skulk som planlagt fravær der ungdommene bestemmer seg for å skulke en time, kanskje fordi de ikke liker den og vil gjøre noe annet. Skolevegring, derimot, handler om ungdommer som opplever kaos og manglende trygghet i hverdagen eller på skolen.

Informant 5 tenker at skolevegring er et mer omfattende problem sammenlignet med skulk.

Informantene gir ulike synspunkter på forskjellen mellom skulk og skolevegring, men de har også noen felles oppfatninger. Alle informantene anser skulk som et valg eller bevisst fravær der ungdommene velger å ikke delta i skolen uten en gyldig grunn. På en annen side ser de skolevegring som et mer komplekst og alvorlig problem som involverer sosiale, emosjonelle og faglige utfordringer. Informantene erkjenner at årsakene bak skolevegring er mer sammensatte og individuelle sammenlignet med skulk. Informant 2 fremhever at skolevegring tidligere ble sett på som skulk, men at denne oppfatningen har endret seg, og det er nå anerkjent at årsakene bak skolevegring er mer komplekse og individuelle. Informant 3 fokuserer på ungdommenes vilje og evne til å delta på skolen som de primære forskjellene mellom skulk og skolevegring. Informant 5 mener at skulk er mer planlagt og knyttet til spesifikke situasjoner, som å ikke like en time, mens skolevegring er relatert til en generell mangel på trygghet og kaos i hverdagen. Selv om det er noen forskjeller i informantenes synspunkter, er det en generell enighet om at skulk og skolevegring er forskjellige fenomener. Skulk blir sett på som et valg eller bevisst fravær, mens skolevegring er et mer komplekst og alvorlig problem som involverer en rekke sosiale, emosjonelle og faglige utfordringer. Det er viktig å forstå disse forskjellene for å kunne tilby riktig støtte og hjelp til ungdommene som er berørt av disse problemene. Sammenfattet viser svarene til informantene at de ser på skulk og skolevegring som to ulike fenomener. Skulk blir sett på som et valg eller et kortvarig og bevisst fravær, mens skolevegring oppfattes som et mer komplekst og alvorlig problem som involverer sosiale, emosjonelle og faglige utfordringer. Det er enighet om at årsakene bak skolevegring er mer sammensatte og individuelle sammenlignet med skulk.

4.1.2 Skoleansvarliges erfaringer med skolevegring

Informantene har alle ulike erfaringer med barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner, og som har utfordringer med å delta på skolen. Erfaringene til informantene kan bidra til en dypere innsikt i utfordringene knyttet til skolevegring og hvordan ulike profesjonelle arbeider med dette problemet i praksis. På spørsmål om hvilke erfaringer informantene har med skolevegring svarte de følgende;

«Mange ungdommer som bor på atferdsinstitusjon, sliter med å komme seg på skolen. Det kan være vanskelig å si om det er skolevegring. For skolevegring er et ganske vanskelig og bredt begrep. Men jeg har jo jobbet en del med ungdommer som jeg mener at har skolevegring. Jeg har hatt noen tilfeller på jobb med ungdommer som vegrer seg for å gå på skolen. De har hatt lyst til å gå på skolen før, men så klarer de ikke å gå på skolen, og grunnen for dette kan være mobbehistorie eller ulike typer angst, eller at de er annerledes, eller at når de kommer på institusjon så blir det jo flyttet hjemmefra. Men det er gjerne nye skoler, ny plass og ny by, som kan gjøre det vanskelig for ungdommene. Det kan føre til at de kan føle seg annerledes også. Kanskje de får individuell oppfølging på skolen som gjør at de ikke er normale som alle andre da.» (Informant 2)

Informant 2 påpeker at skolevegring er et bredt og vanskelig begrep. Informanten nevner at ungdommer som bor på atferdsinstitusjoner ofte sliter med å komme seg på skolen. Årsakene til dette kan være en tidligere historie med mobbing, ulike typer angst, og det å være annerledes, eller endringer i hjemmemiljøet som følge av flyttinger til ulike institusjoner. Disse endringene kan inkludere nye skoler, nye steder og nye byer, som kan være utfordrende for ungdommene, og får dem til å føle seg annerledes. Videre beskriver informant 3 sin erfaring slik;

«I hvert tiltak jeg har jobbet i de siste årene så er det jo tilfeller av skolevegring i større eller mindre grad. Jeg tenker jo at det er et veldig aktuelt tema å snakke om når man jobber på institusjon. Så man har jo liksom jobbet med fra ungdom som har veldig tilpasset skolehverdag til dem som bare er skolevegrere og ikke har skolemøte.» (Informant 3)

Informant 3 nevner at hen har jobbet med ungdommer som har skolevegring i ulike grader i alle tiltak hen har jobbet med de siste årene. Hen mener at skolevegring er et veldig aktuelt tema når man jobber på en institusjon. Videre nevner informanten at hen har jobbet med alt

fra ungdommer som har en tilpasset skolehverdag til de som ikke har skolemøte i det hele tatt. Begge informantene anerkjenner at skolevegring er et viktig og aktuelt tema i deres arbeid med ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner. De fremhever at det er flere grunner til at ungdommer kan vegre seg for å gå på skolen, og at det er viktig å ta hensyn til deres individuelle situasjoner og behov. Begge informantene påpeker at det er flere grunner til at ungdommer kan vegre seg for å gå på skolen, inkludert tidligere mobbehistorie, angst, å være annerledes, eller å flytte til en institusjon med nye omgivelser. Disse endringene kan inkludere nye skoler, nye steder og nye byer, som kan være utfordrende for ungdommene og får dem til å føle seg annerledes. Selv om deres synspunkter er ganske like, gir deres felles erfaringer en nyttig innsikt i hvordan skolevegring påvirker ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner. Begge informantene understreker viktigheten av å ta hensyn til ungdommens individuelle situasjoner og behov når man arbeider med skolevegring. Det er viktig å forstå de unike utfordringene hver ungdom står overfor for å kunne tilby den riktige støtten og hjelpen de trenger.

4.1.3 Identifisering

I denne delen vil jeg gjennomgå hvordan informantene identifiserer skolevegringen. Å forstå hvordan skoleansvarlige oppdager og identifiserer skolevegringsproblematikk er essensielt for å kunne iverksette passende tiltak og støtte elever i deres skolegang. På spørsmål om hvordan informantene identifiserer skolevegring svarte de følgende;

«Det vil jo være først og fremst at ungdommen ikke vil møte opp på skolen. Og det kan jo være at de føler noe psykiske eller somatiske plager og angst da. Kanskje de blir mobbet. Det er jo litt vanskelig å svare på hvordan vi oppdager det. Men da har det på en måte vart over lengre tid, og når vi får ungdom opp til oss og har inntak, da vet vi gjerne litt om forhistorien at de gjerne har slitt med å komme på skolen før da.» (informant 3)

Informant 3 forklarer at skolevegring kan identifiseres når ungdommen ikke vil møte opp på skolen, og nevner at dette kan skyldes psykiske eller somatiske plager, angst, eller mobbing. Skolevegring kan være utfordrende å identifisere, men informanten påpeker at når ungdommene kommer til institusjonen, vet de ofte litt om deres forhistorie og tidligere problemer med å gå på skolen, noe som kan hjelpe med identifiseringen. Informant 5 beskriver hvordan hen identifiserer skolevegring på følgende måte;

«Det kan jo begynne med at de er litt trege om morgene. De står opp og sovner av igjen, og da rekker de ikke skoledagen likevel, og de vil ikke komme til en annen time for da blir de flau. Noen kommer på institusjon og har et kartlagt vegringsproblem. Men det begynner i det små og så utvikler symptomene seg etter hvert. Tegnene jeg ser, er at de er litt late om morgenen for eksempel og gjemmer seg under dyna. Så det er jo de ytre tegnene vi ser først. Det er altså det ytre vi legger merke til først (...).». (Informant 5)

Informant 5 beskriver at skolevegring kan begynne i det små, med ungdommer som er trege om morgenen og da kanskje ikke rekker skolen den dagen. De vil kanskje ikke komme til en annen time fordi de blir flau. Informanten forklarer at skolevegring utvikler seg gradvis, og at de ytre tegnene, som lathet om morgenen og å gjemme seg under dyna, er de første som blir lagt merke til. Mens informant 3 fokuserer mer på de underliggende årsakene til skolevegring, legger informant 5 mer vekt på de ytre tegnene som kan indikere skolevegring. Begge informantene anerkjenner imidlertid at det kan være utfordrende å oppdage og identifisere skolevegring og at det krever en forståelse av ungdommens bakgrunn og historie. Sammenfattet gir informantene en forståelse av at de kan identifisere skolevegring gjennom en kombinasjon av å kjenne til ungdommens forhistorie, observere adferd og tegn på vegringsproblemer, samt være oppmerksomme på mulige årsaker og underliggende problemer som kan bidra til skolevegringen.

4.2 Faktorer som kan føre til skolevegring hos ungdom i barnevernsinstitusjoner

Dette temaet utforsker de ulike årsakene og risiko- og beskyttelsesfaktorene som kan påvirke skolevegring hos ungdom i barnevernsinstitusjoner. Det inkluderer en gjennomgang av hvordan diagnoser og ulike boforhold kan spille en rolle i skolevegringsproblematikken. Gjennom dette temaet vil man få en dypere forståelse av de sammensatte faktorene som kan bidra til skolevegring og hvordan man kan hjelpe ungdommene med disse utfordringene.

4.2.1 Årsaker

Som tidligere nevnt er skolevegring et komplekst fenomen som kan ha ulike årsaker, og utarter på ulike måter. Det er viktig å forstå de bakenforliggende årsakene for å kunne identifisere og støtte barn og unge med skolevegring. Årsakene til skolevegringen kan variere fra den enkelte og til den enkeltes situasjon. Informantene understreker at det kan være

utfordrende å identifisere de mest effektive tiltakene for barn og unge med skolevegring. Dette gjør det viktig å kartlegge årsakene, risikofaktorene og de faktorene som opprettholder og påvirker skolevegringen. På spørsmål om hva som kan være årsaken til skolevegring blant barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner, svarte informantene følgende;

«Det er jo en grunn til at man bor på institusjon. Jeg tenker også at det bare blir vanskeligere og vanskeligere å bli plassert på barnevernsinstitusjon. Alt annet skal være prøvd. Det er for eksempel noen flyttinger og så er de kanskje innom beredskapshjem og så videre før man blir flyttet, så jeg tenker det er mange prosesser som foregår oppi hodene deres. Og så er det mange som ikke har fått hjelp for psykiske helseplager også fysiske helseplager. Men så er det veldig mange voksne innom på en barnevernsinstitusjon og man er avhengig av å ha gode relasjoner til noen, og også noen som følger opp skole.» (Informant 2)

Informant 2 fremhever at det er en grunn til at ungdommer bor på institusjon og at de ofte har vært gjennom flere utfordringer og endringer i livet før de kommer dit. Det kan være vanskelig for dem å tilpasse seg nye situasjoner. Dette kan påvirke deres psykiske og fysiske helse. Informanten påpeker også viktigheten av gode relasjoner med voksne og noen som følger opp skolegangen. Informant 4 beskriver årsaker som kan føre til skolevegring på følgende måte;

«Det handler i stor grad om manglende trygghet i hverdagen og i skolesituasjonen, og at det er så mye kaos i hodet at de ikke klarer å ha fokus på skole. Når kaoset herjer i hodet og kropp, så må det ryddes unna.» (Informant 4)

Informant 4 påpeker at mange ungdommer på institusjon kan føle en mangel på trygghet og stabilitet i hverdagen. Dette kan føre til indre kaos, som igjen hindrer deres evne til å fokusere på skolen. For å hjelpe ungdommer med skolevegring, er det avgjørende å jobbe med å skape en følelse av trygghet og rydde opp i kaoset i deres liv. Dette kan innebære å hjelpe dem med å håndtere følelser, etablere rutiner og skape et trygt miljø der de kan uttrykke seg og få støtte. En annen informant beskriver ulike årsaker slik;

«Jeg tenker at det fort kan være en plass der de føler seg annerledes og at de ikke passer inn. De lever ikke opp til forventningene. De ligger kanskje under norm på både fag og på sosial kompetanse. Kanskje ser dem annerledes ut og de føler seg annerledes for at de vet at de er annerledes (...).» (Informant 5)

Informant 5 påpeker at ungdommer med skolevegring ofte føler seg annerledes og utenforstående. De kan slite med å leve opp til forventningene og kan ha lav selvtillit, både faglig og sosialt. For å støtte disse ungdommene, er det viktig å anerkjenne og validere deres opplevelser og arbeide med å bygge opp deres selvfølelse og sosiale kompetanse.

Samlet sett peker informantene på flere faktorer som kan bidra til skolevegring hos ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner, inkludert tidligere erfaringer, mangel på trygghet, kaos og følelsen av å være annerledes. Først og fremst er manglende trygghet og stabilitet i hverdagen noe som går igjen hos ungdommene, noe som påvirker skolegangen deres. Informantene peker også på at ungdommene med skolevegring ofte føler seg annerledes og kan ha lav selvfølelse både faglig og sosialt. Dette kan være en viktig faktor som bidrar til skolevegring. Videre understreker informantene viktigheten av å gi ungdommene et tilpasset og støttende læringsmiljø, samt å bygge sterke relasjoner med voksne som kan støtte dem i deres skolegang og personlige utvikling. Selv om ikke alle informantene eksplisitt nevner det, kan vi også se en underliggende forståelse av at tverrfaglig samarbeid mellom eksempelvis skole, helsepersonell og andre er nødvendig for å gi en helhetlig tilnærming til støtte og behandling av skolevegring. Sammenfattet kan vi se at informantene har en felles forståelse av de grunnleggende utfordringene og behovene til ungdommer på barnevernsinstitusjoner som sliter med skolevegring. Til tross for noen variasjoner i hvordan de beskriver deres erfaringer og oppfatninger av skolevegring, er det tydelig at de alle anerkjenner viktigheten av å støtte og tilpasse seg ungdommene for å hjelpe dem gjennom denne utfordrende perioden i livet.

4.2.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

I denne delen vil jeg gjennomgå informantenes synspunkter angående risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til skolevegring blant ungdom på barnevernsinstitusjoner. Innsikt i disse faktorene kan være viktig for å forstå de underliggende årsakene og utvikle effektive strategier for å støtte og hjelpe ungdommene med å overvinne skolevegringsproblematikken. Gjennom å identifisere de ulike risiko- og beskyttelsesfaktorene, kan en bedre ivareta denne sårbare gruppen og hjelpe dem med å oppnå bedre skolegang og livskvalitet. På spørsmål om risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjon, svarte informantene følgende;

«(...) altså det å ikke ha gode relasjoner med de personene som skal være nær deg og hjelpe deg (...). Har du mye ustabilitet der, eller at du ikke kommer overens med dem, så er det jo vanskelig å få hjelp til det.» (Informant 2)

Informanten understreker betydningen av stabilitet og gode relasjoner mellom ungdommene og de voksne som jobber med dem. Uten stabilitet og gode relasjoner vil det være vanskelig for ungdommene å få den hjelpen og støtten de trenger i skolehverdagen. Ved å etablere et trygt og tillitsfullt forhold til ungdommene, kan de voksne være bedre rustet til å veilede og hjelpe ungdommene med skolevegringen. Informant 5 sa følgende om beskyttelsesfaktorer;

«Når det gjelder beskyttelsesfaktorer så tenker jeg gode stødige folk på institusjon som klarer å kartlegge og se hva det her handler om og som jobber samstemt og godt og miljøterapeutisk. Og da tenker jeg i forhold til vår institusjons hverdag, så var det jo veldig godt når du har få personal som er der i flere døgn, for da kan vi klare å jobbe skikkelig systematisk og godt.» (Informant 5)

Informanten fremhever betydningen av samarbeid, systematikk og miljøterapeutisk arbeid i institusjonen. Dette innebærer at de voksne må jobbe sammen på en koordinert og målrettet måte for å identifisere og håndtere skolevegringsproblematikken. Ved å jobbe tett sammen og på en systematisk måte, kan personalet i institusjonen tilby en mer effektiv og helhetlig tilnærming. Informant 6 beskriver beskyttelsesfaktorer slik;

«Når det gjelder beskyttelsesfaktorer så er relasjoner til andre voksne viktig. Det blir motsatt av de andre, men da at de har andre ungdommer å være sammen med. Og det å ha en arena hvor de kan føle på mestring.» (Informant 6)

Informanten fokuserer på beskyttelsesfaktorer som gode relasjoner til andre voksne og muligheten for ungdommene å være sammen med andre ungdommer. Dette innebærer å styrke ungdommenes sosiale nettverk og skape muligheter for positivt samvær og interaksjon med jevnaldrende. I tillegg nevnes viktigheten av å ha arenaer der ungdommene kan oppleve mestring, noe som kan bidra til å redusere skolevegring. Dette kan inkludere å tilby ungdommene aktiviteter og oppgaver der de kan utvikle og vise frem sine ferdigheter og talenter.

Gjennom informantenes svar, kan man identifisere noen risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan påvirke ungdommenes situasjon. Risikofaktorer er blant annet dårlige relasjoner og ustabilitet. Videre kan manglende tillit og trygghet mellom ungdommene og de voksne, eller

mellom ungdommene selv, forverre skolevegringsproblematikken. Skifte av miljø, skole og omsorgspersoner kan skape usikkerhet og forsterke skolevegringsatferd. I tillegg kan manglende mestring og psykiske og fysiske helseproblemer føre til lav selvfølelse, angst og forverring av skolevegringsatferden. På den annen side, er gode relasjoner mellom ungdommene og de voksne, samt mellom ungdommene selv, en viktig beskyttelsesfaktor. Dette er noe både informant 2 og 6 påpeker. Sterke og støttende relasjoner kan bidra til å redusere skolevegring. Videre peker informant 4 og 6 på betydningen av mestring og kontroll i ungdommenes liv. Å gi ungdommene muligheter for å oppleve mestring og ha kontroll over eget liv kan øke deres selvfølelse og motivasjon for å delta i skolen. Et godt samarbeid mellom institusjonen, skolen og eventuelt andre fagpersoner kan bidra til å identifisere og håndtere skolevegringsproblematikk mer effektivt. En helhetlig og individuelt tilpasset tilnærming som ivaretar ungdommenes unike behov og utfordringer kan bidra til å redusere skolevegring og hjelpe dem med å gå på skolen. Til slutt fremhever informant 5 viktigheten av systematisk og tverrfaglig samarbeid for å identifisere og håndtere skolevegringsproblematikken. Dette innebærer et koordinert og målrettet arbeid fra alle involverte parter, inkludert institusjonen, skolen og eventuelt andre fagpersoner. Ved å være oppmerksomme på disse risiko- og beskyttelsesfaktorene, kan skoleansvarlige og barnevernsinstitusjoner bedre forstå og håndtere skolevegringsproblematikk blant ungdommer som bor på barnevernsinstitusjon.

4.2.3 Diagnoser

I denne delen har jeg undersøkt informantenes ulike perspektiver og erfaringer på om ulike diagnoser kan ha noen sammenheng med skolevegringen. Gjennom deres innsikt vil jeg se om diagnoser kan predisponere ungdom til skolevegring. Deres innsikt og perspektiver kan bidra til en dypere forståelse av de komplekse faktorene som kan spille en rolle i forbindelse med skolevegringen og hjelpe med å identifisere potensielle tiltak for å hjelpe barn og unge med skolevegringsproblematikk. På spørsmål om de opplever at noen av ungdommene har diagnoser, svarte informantene følgende;

«En del har jo diagnoser, og en del har det ikke. Det er jo gjerne lettere å få ressurser på skolen hvis ungdommen har diagnoser. Men i forhold til diagnoser, så har jeg hatt noen erfaringer med BUP. De kan være nølende med å sette diagnoser på grunn av ustabile omsorgssituasjoner, som kan gi symptomer lik ADHD (...). PPT fokuserer på

det faktiske behovet til ungdommen i skolesituasjonen, noe som er svært viktig.»

(Informant 1)

Informant 1 påpeker at noen ungdommer med skolevegring har diagnoser. Informanten nevner at det kan være lettere å få ressurser på skolen hvis ungdommene har diagnoser. Dette kan inkludere ekstra støtte og tilrettelegging i skolesituasjonen. Informanten trekker også frem at BUP kan være nølende med å sette diagnoser på grunn av ustabile omsorgssituasjoner som kan gi symptomer lik ADHD. Informanten fremhever også at PPT fokuserer på ungdommens faktiske behov i skolesituasjonen, noe som er viktig. Informant 5 beskriver forholdet mellom diagnoser og skolevegring slik;

«(...) det kan være mer sånn personlighetstrekk som kan gjøre deg mer disponibel. Stort skolefravær kan føre til ensomhet etter hvert (...). Det kan også føre til angst som igjen kan føre til depresjon. Jeg tror de mister deres sosiale utvikling og at man ikke har noen å speile seg i.» (Informant 5)

Informant 5 nevner at personlighetstrekk kan gjøre en ungdom mer disponibel for skolevegring. Informanten mener at stort skolefravær kan føre til ensomhet, angst og depresjon, og at ungdommene kan miste sosial utvikling og muligheten til å speile seg i andre, og på den måte utvikle seg på linje med sine jevnaldrende. Informant 6 beskriver forholdet mellom diagnoser og skolevegring på denne måten;

«Ja, det som går igjen er ADHD-diagnosen. Og så har vi også ungdommer som ikke har hatt diagnoser, men man vet at de egentlig har diagnoser.» (Informant 6)

Informant 6 nevner at ADHD-diagnosen ofte går igjen blant ungdommer med skolevegring. Informanten påpeker også at det er ungdommer som ikke har en formell diagnose, men som burde hatt en. Dette kan tyde på at enkelte ungdommer med skolevegring ikke får den nødvendige støtten og tilretteleggingen de trenger på grunn av manglende eller feilaktige diagnoser.

Gjennom informantenes svar om diagnoser og skolevegring, kan vi identifisere noen felles forståelser og forskjeller. Informant 1 og 6 nevner blant annet at ungdommer med diagnoser, spesielt ADHD, er vanlige blant skolevegrere. Informantene legger også vekt på at diagnoser kan hjelpe ungdommene å få ekstra ressurser og støtte på skolen. Derimot påpeker informant 6 at noen ungdommer kanskje ikke får den nødvendige støtten fordi de mangler en formell diagnose. Videre understreker informant 1 at ustabile omsorgssituasjoner kan gjøre det

vanskelig å skille mellom faktiske diagnoser og symptomene som oppstår fra ustabile omsorgsforhold. Dette kan føre til nølende diagnostisering og potensielt utilstrekkelig støtte for ungdommene. Videre nevner informant 5 at visse personlighetstrekk kan gjøre en ungdom mer disponibel for skolevegring. De legger også vekt på de potensielle negative konsekvensene av langvarig fravær, som ensomhet, angst og depresjon, og hvordan dette kan påvirke ungdommens sosiale utvikling og evne til å danne sunne relasjoner. Selv om det er noen forskjeller i fokus og detaljer, er det tydelig at diagnoser, ressurser og psykisk helse er sentrale temaer i forståelsen av skolevegring og hva som kan bidra til dette problemet blant ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner.

4.2.4 Ulike boforhold

Det er viktig å anerkjenne forskjellene mellom ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner og de som ikke gjør det. Disse forskjellene kan påvirke deres sosiale, emosjonelle og akademiske utvikling og gi innsikt i hvordan man best kan støtte og tilrettelegge for hver enkelt. På spørsmål om hva informantene tror skiller ungdom med skolevegring som bor på barnevernsinstitusjon fra andre ungdommer med skolevegring, har et utvalg av informantene svart følgende;

«Veldig mange på institusjonen har ganske utfordrende hjemmesituasjoner. De har mye tapsopplevelser, de har mye traumer, mye utfordringer, mangler mye i sosiale ferdigheter.» (Informant 2)

Informant 2 påpeker at mange ungdommer på institusjon har utfordrende hjemmesituasjoner og har opplevd tap og traumer. Dette kan ha påvirket deres sosiale ferdigheter og gjør det vanskeligere for dem å tilpasse seg skolemiljøet. Videre beskriver informant 3 det slik;

«Det som skiller seg ut er gjerne det at de er flyttet hjemmefra, kanskje fra en trygg eller en utrygg plass. Og så er det ofte de som bor på institusjon da som kommer inn med ulike diagnoser.» (Informant 3)

Informant 3 legger vekt på at ungdommene på institusjon ofte har ulike diagnoser og har blitt flyttet hjemmefra, enten fra trygge eller utrygge situasjoner. Dette kan påvirke deres evne til å tilpasse seg skolemiljøet og deres akademiske og sosiale prestasjoner. Informant 5 beskriver ulike boforhold for ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner slik;

«Jeg tenker at de som bor hjemme med mor og far har et annet grunnlag for å takle engstelsen. På institusjon spiller de seg ofte ut sosialt. De spiller seg ut faglig og sosialt.» (Informant 5)

Informant 5 sammenligner ungdommer som bor på institusjon med ungdom som bor hjemme med foreldrene sine. Informanten mener at ungdommene på institusjonen ofte sliter mer med å håndtere engstelse og at dette kan påvirke deres faglige og sosiale utvikling. Videre beskriver informant 6 ulike boforhold på denne måten;

«Dem som bor på en barnevernsinstitusjon, har vokst opp i såpass dårlige forhold, at de har måttet flyttet ut av hjemmet. Flere av dem som bor i institusjon har én til én oppfølging i skolen, og da blir man jo med en gang et lite utskudd.» (Informant 6)

Informant 6 påpeker at ungdommene på institusjon ofte har vokst opp i dårlige forhold og har blitt tvunget til å flytte ut av hjemmet. Dette kan føre til at de får én-til-én oppfølging på skolen, noe som kan gjøre dem til et «utskudd» og føre til ytterligere isolasjon og vanskeligheter med å tilpasse seg skolemiljøet.

Gjennom svarene til informantene fremheves det at ungdommer med skolevegring som bor på barnevernsinstitusjon skiller seg fra andre ungdommer med skolevegring på flere måter. For det første har de ofte en utfordrende bakgrunn som innebærer tap, traumer og manglende sosiale ferdigheter. Dette kan gjøre det vanskeligere for dem å tilpasse seg skolemiljøet og håndtere faglige og sosiale krav. For det andre har de opplevd betydelige omveltninger som følge av å flytte hjemmefra, enten fra trygge eller utrygge miljøer. Denne omveltningen kan skape ytterligere utfordringer for deres evne til å tilpasse seg og prestere både faglig og sosialt. For det tredje har mange av ungdommene på institusjonen ulike diagnoser som kan påvirke deres skolegang og tilpasningsevne. Dette kan gjøre det vanskeligere for dem å takle de daglige kravene i skolemiljøet. For det fjerde har ungdommene på institusjonen kanskje mindre grunnlag for å håndtere engstelse og stress sammenlignet med de som bor hjemme hos sine foreldre. Dette kan påvirke deres faglige og sosiale utvikling negativt. I noen tilfeller får de én-til-én oppfølging på skolen, noe som kan stigmatisere dem og føre til ytterligere isolasjon og vanskeligheter med å tilpasse seg skolemiljøet. Sammenfattet kan det forstås slik at ungdommer med skolevegring som bor på barnevernsinstitusjoner har større utfordringer med å tilpasse seg skolemiljøet og håndtere de akademiske og sosiale kravene på grunn av deres bakgrunn, omveltningene de har opplevd, eventuelle diagnoser, og den hjelpen de mottar.

4.3 Samarbeid og tiltak for å håndtere skolevegring i barnevernsinstitusjoner

Dette temaet fokuserer på de ulike forebyggende tiltakene og strategiene som benyttes for å håndtere skolevegring i barnevernsinstitusjoner. Temaet vil utforske både fungerende og ikke-fungerende tiltak, samt viktigheten av samarbeid med ulike instanser og en felles problemforståelse. Gjennom dette temaet vil jeg også undersøke betydningen av opplæring og kompetanseutvikling blant skoleansvarlige og andre involverte parter for å effektivt kunne støtte ungdommene som opplever skolevegring.

4.3.1 Forebyggende tiltak

Forebyggende tiltak spiller en viktig rolle i å støtte og hjelpe ungdommene. Disse tiltakene kan bidra til å redusere risikofaktorer og styrke beskyttelsesfaktorer for disse ungdommene, som ofte har opplevd traumer, mangel på sosiale ferdigheter, og stigmatisering. På spørsmål om forebygging svarte et utvalg av informantene følgende;

«Vi prøver i størst mulig grad å ha med ungdommene på skolemøtene. Det er noen ganger utfordrende, men vi prøver å bringe ungdommen sine stemmer rundt nettopp på det å ha de her samtalene i forkant som man kan bringe inn til skolen hvor vi kan fortelle om ungdommenes opplevelse.» (Informant 1)

Informant 1 understreker viktigheten av å involvere ungdommene i skolemøter og å bringe deres stemmer og opplevelser inn i samtalene med skolen. Dette kan bidra til en bedre forståelse av ungdommens situasjon og dermed tilrettelegge for støtte og tilpasning etter deres behov. Informant 5 beskriver forebygging slik;

«Forebygging jobber man med hele døgnet. Det er egentlig på døgnrytme og alle samtaler (...) alt det du gjør og lærer dem og holdninger og er med på å påvirke i forhold til skolemøter og mestringen på skolen.» (Informant 2)

Informant 2 mener at forebyggende arbeid skjer kontinuerlig gjennom hele døgnet, og at alle samtaler, holdninger og læring påvirker ungdommens mestring på skolen. Dette tyder på at et helhetlig perspektiv på omsorg og støtte er nødvendig for å hjelpe ungdommen med skolevegring. Informant 3 beskriver forebygging på denne måten;

«Det viktigste for at ungdommen skal komme seg på skolen er først og fremst trivsel og trygghet. Så lenge de trives og det er trygghet, så kan vi tenke på de skolefaglige prestasjoner etterpå.» (Informant 3)

Informant 3 fremhever trivsel og trygghet som de viktigste faktorene for at ungdommen skal komme seg på skolen. Først når disse behovene er dekket, kan man fokusere på skolefaglige prestasjoner. Dette betyr at et trygt og støttende skole- og hjemmemiljø er viktig for å hjelpe ungdommen med skolevegring. Til slutt beskriver informant 4 forebyggingen slik;

«Jeg tenker at vi må sørge for at de har noen fritidsaktiviteter og at de også kan ha kontakt med jevnaldrende, hvis man begynner å isolere seg også helt fra sosialt nettverk, så kan det være enda vanskeligere å komme seg på skolen igjen.» (Informant 4)

Informant 4 understreker viktigheten av å sørge for at ungdommen har fritidsaktiviteter og kontakt med jevnaldrende, da isolasjon fra sosiale nettverk kan gjøre det enda vanskeligere å komme seg tilbake på skolen. Dette viser at sosiale forbindelser og fritidsaktiviteter spiller en sentral rolle i å støtte ungdommen med skolevegring og deres tilbakekomst til skolen.

Gjennom svarene fra informantene, fremkommer det flere felles likheter og tilnærminger for å støtte ungdommer med skolevegring som bor på barnevernsinstitusjoner. Dette innebærer medvirkning, trygghet og trivsel som nøkkelfaktorer. Videre er forebyggende arbeid og styrking av mestringsevner, samt betydningen av sosiale forbindelser og fritidsaktiviteter noe informantene nevner. Informantene understreker betydningen av å skape trygghet og trivsel for ungdommene, både på skolen og hjemme. Trygghet og trivsel er grunnleggende faktorer som kan bidra til å forebygge skolevegring og styrke ungdommens evne til å håndtere utfordringer og motgang. Videre fremhever informantene viktigheten av forebyggende arbeid, holdningsendringer og læring for å styrke ungdommens mestringsevner og selvfølelse. Dette innebærer en kontinuerlig innsats fra institusjonens personale for å identifisere og adressere potensielle utfordringer og hindringer som kan påvirke ungdommens skolegang og tilpasningsevne. Videre legger informantene vekt på betydningen av sosiale forbindelser og fritidsaktiviteter for å styrke ungdommens selvfølelse, sosiale ferdigheter og tilhørighet til et nettverk. Å opprettholde sosiale bånd og delta i meningsfulle aktiviteter kan hjelpe ungdommen med å returnere til skolen. Selv om hver informant gir sine egne perspektiver og vektlegging, kan man se at det er en enighet om at en kombinasjon av disse tilnærmingene kan være nødvendig for å støtte ungdommer med skolevegring på en helhetlig

måte. Dette innebærer en omfattende og fleksibel tilnærming som tar hensyn til ungdommens individuelle behov, styrker og utfordringer i arbeidet med å forbedre deres skolegang og livssituasjon.

4.3.2 Det viktige samarbeidet med skolen

Samarbeidet mellom ulike instanser spiller en viktig rolle i å hjelpe ungdommene. Gjennom informantenes svar kan vi se på hvordan de opplever samarbeidet mellom de ulike instansene. Til dette fikk informantene spørsmål om hvordan de opplever samarbeidet med skolen. Et utvalg av informantene svarte følgende;

«Det er noe som vi tilpasser til den enkelte ungdommen. Vi har kontakt med alle skolene i forbindelse med innflyttingen, så vi varsler jo skolene så snart vi vet at det kommer en ny elev og sikrer på en måte, og at det da blir informasjonsflyt på avgivende skole og ny skole.» (Informant 2)

Informant 2 fokuserer på viktigheten av å tilpasse støtte til hver enkelt ungdom og hvordan dette krever god kommunikasjon og samarbeid mellom skolene. Utdypingen av dette fokuset kunne inkludere hvordan institusjonen og skolene samarbeider for å identifisere ungdommens individuelle behov og hvordan de kan finne tilpassede løsninger for å støtte ungdommens skolegang. Informant 4 beskriver samarbeidet med skolene slik;

«Jeg har opplevd at det har vært veldig ryddig og greit. Vi har en god dialog og barnet er delaktig. Men jeg opplever at skolen noen ganger glemmer eleven. Barnet må få medvirke om seg selv. Hvis ikke finner vi ikke ut hva barnet selv tenker. Jeg syntes at det beste samarbeidet er når barnet selv er involvert.» (Informant 4)

Informant 4 mener at medvirkning er viktig for å finne løsninger på utfordringene. Ved å utdype dette perspektivet, kunne det diskuteres hvordan medvirkning kan bidra til økt forståelse av ungdommens situasjon, behov og ønsker, og hvordan det kan styrke deres engasjement og motivasjon for å møte opp på skolen. Videre beskriver informant 5 samarbeidet slik;

«Jeg opplever utfordringer med den informasjonsflyten. Vi er så mange forskjellige personer og vi er kanskje et lite engasjert hjem som institusjon og har problemer

med å plukke opp ting. Vi har for eksempel ikke samme tilgang til meldeboken som andre vanlige familier har.» (Informant 5)

Informant 5 beskriver utfordringer med informasjonsflyt mellom skolen og institusjonen, spesielt når det gjelder tilgang til informasjonssystemer som meldeboken. Dette viser at informanten opplever at manglende kommunikasjon og informasjonsdeling kan hindre deres arbeid med å støtte ungdommen i skolesammenheng. Det kan være nyttig å diskutere potensielle tiltak for å forbedre informasjonsflyt mellom skolen og institusjonen, og hvordan dette kan bidra til å hjelpe ungdommen. Til slutt beskriver informant 6 samarbeidet på denne måten;

«Det er veldig forskjellig fra skole til skole, og så er det veldig forskjellig etter hvem skolen ønsker å ha som kontaktperson på skolen. Vi opplever godt samarbeid mellom skole og hjem, der de for eksempel setter opp rektor som kontaktperson. Så opplever jeg veldig dårlig samarbeid hvor det blir gitt mye ulike beskjeder til oss som institusjon og til personalet på skolen.» (Informant 6)

Informant 6 påpeker at samarbeidet mellom skole og institusjon varierer fra skole til skole og avhenger av hvem som er kontaktperson på skolen. Informanten beskriver både gode og dårlige samarbeidserfaringer, samt utfordringer knyttet til tilrettelegging for ungdommen. Gjennom informantens svar kan man forstå det slik at kvaliteten på samarbeidet mellom skole og institusjon er viktig for å støtte ungdommen og at det kan være ulike utfordringer avhengig av kontaktperson og skolemiljø.

Alle informantene legger vekt på viktigheten av god kommunikasjon og informasjonsflyt mellom skolen og institusjonen for å kunne støtte ungdommen. Imidlertid opplever noen informanter utfordringer med informasjonsflyten og kommunikasjonen. Medvirkning trekkes frem som et sentralt element i samarbeidet mellom skolen og hjemmet, og det understrekes at ungdommen skal være delaktig og ha medvirkning i prosessen. Dette perspektivet kan sees som en underliggende forutsetning i de andre informantenes beskrivelser av tilpasning til den enkelte ungdom og deres behov. Flere av informantene påpeker betydningen av å tilpasse støtte og samarbeid til den enkelte ungdom og deres unike behov, og de anerkjenner at dette krever god kommunikasjon og samarbeid mellom skoler og institusjoner. Noen informanter nevner også at kvaliteten på samarbeidet kan variere mellom skoler og avhenge av hvem som er kontaktperson på skolen. Dette peker på at samarbeidet kan være mer utfordrende i noen situasjoner enn i andre, og at det kan være nødvendig å finne måter å forbedre samarbeidet

uavhengig av kontaktperson og skolemiljø. Til tross for forskjellene i informantenes perspektiver, er det enighet om at et godt samarbeid mellom skoler og institusjoner er avgjørende for å støtte ungdommer med utfordringer i skolesammenheng.

4.3.3 En felles problemforståelse

Skolevegringsproblematikken krever et tett samarbeid mellom skolen og institusjonen. Jeg vil se nærmere på informantenes synspunkter om samarbeidets utfordringer og muligheter, og hvordan en økt forståelse for hverandres arbeidsoppgaver og -arenaer kan bidra til bedre hjelp for ungdommene. På spørsmål om informantene opplever at det er en felles problemforståelse knyttet til problemet har noen av informantene svar følgende;

«Det har det vært litt variasjoner på, men jeg synes at vi går i en riktig retning. Skolene har jo mindre opplæring og sånt og kunnskaper i forhold til traumebevisst omsorg og sånt enn det institusjonene har. Så jeg skulle ha ønsket meg mye mer samarbeid mellom institusjonene og skolene.» (Informant 2)

Informant 2 understreker at selv om samarbeidet mellom skoler og institusjoner har forbedret seg, er det fortsatt behov for mer samarbeid og kunnskapsdeling. Dette er spesielt viktig når det gjelder traumebevisst omsorg, der institusjonene generelt har mer erfaring og kompetanse enn skolene. Et tettere samarbeid kan bidra til bedre støtte for ungdommene og økt forståelse for deres spesifikke behov og utfordringer. Informant 3 forklarer sin opplevelse om en felles forståelse slik;

«Jeg opplever at det er den felles problemforståelse for skolevegring, og at ungdommen har utfordringer med å komme seg på skolen. Spørsmålet er jo også hvordan vi opplever at vi kan jobbe med det på våre ulike arbeidsarenaer da som kan være litt mer utfordrende igjen, sånn at vi har litt mer forståelse for hverandres arbeidsoppgaver.» (Informant 3)

Informant 3 beskriver en felles problemforståelse med skolene. Imidlertid påpeker informanten at det kan være utfordrende å samarbeide på grunn av manglende forståelse for hverandres arbeidsoppgaver og ulike arbeidsarenaer. Dette kan bidra til en mer helhetlig tilnærming til ungdommens utfordringer og behov, og sikre at både skoler og institusjoner jobber sammen mot felles mål. Informant 6 beskriver en felles problemforståelse på denne måten;

«Jeg opplever at det varierer veldig. Men i hovedsak så tror jeg den største utfordringen ligger med at skolen ikke trenger å se det samme som oss. Det er vanskeligere å gjennomføre skoledagen for en ungdom på institusjon i motsetning til et vanlig skolebarn. Og skolen klarer kanskje ikke helt å forstå det.» (Informant 6)

Informant 6 opplever at samarbeidet med skolene varierer. Den største utfordringen, ifølge informanten, ligger i at skolene ikke alltid ser de samme utfordringene som institusjonene og kan ha vanskelig for å forstå hvordan det er å gjennomføre en skoledag for en ungdom på institusjon sammenlignet med et vanlig skolebarn.

Gjennom informantenes svar kan vi se at det er tydelig at godt samarbeidet mellom skolene og institusjonene er avgjørende i arbeidet med ungdommer med høyt skolefravær.

Informantene er enige om at det er behov for økt samarbeid og kunnskapsdeling. For å kunne samarbeide effektivt og hjelpe ungdommene på best mulig måte, er det viktig at skolene og institusjonene forstår hverandres arbeidsoppgaver og arbeidsarenaer. Sammenfattet viser informantenes svar at det er nødvendig å styrke samarbeidet med skolene for å kunne gi best mulig hjelp til ungdommene. Gjennom økt samarbeid og forståelse av hverandres arbeidsoppgaver og arenaer, kan skolen og institusjonen arbeide sammen for å skape trygge og støttende læringsmiljøer for ungdommene.

4.3.4 Behovet for opplæring og kompetanseutvikling

På spørsmål om informantene har nok kunnskap om skolevegring, svarer flere av informantene at de ikke har mottatt noen form for opplæring om skolevegring, mens andre har hatt begrenset opplæring. Under vil jeg gjengi svarene til de informantene som har fått opplæring;

«Jeg hadde det litt sånn tilfeldig. Det var vel helt i starten når jeg startet å jobbe som vikar. Da var det noen som skulle på sånn opplæring om skolevegring, og så var vedkommende som skulle på den opplæringen blitt syk. Så da fikk jeg vært med da. Men det er 6 år siden da, og etter det så har det ikke vært noe mer tema da.»

(Informant 3)

Informant 3 beskriver en mer tilfeldig opplæring om skolevegring. Vedkommende deltok på et opplæringskurs for seks år siden etter at en kollega som skulle delta ble syk. Siden den

gang har det ikke vært noen ytterligere opplæring eller fokus på temaet for denne informanten. Informant 6 beskriver sin opplæring slik;

«Vi har hatt et frokostseminar én fredag. Det er det nærmeste jeg kommer opplæring.» (Informant 6)

Informant 6 har minimalt med opplæring om skolevegring, og nevner kun et frokostseminar som den nærmeste formen for opplæring vedkommende har deltatt i.

Informantenes svar viser at de generelt har fått lite eller ingen opplæring om skolevegring. De fleste informantene rapporterer at de ikke har hatt noen form for opplæring eller kurs om emnet. Samlet sett indikerer svarene på at det er et betydelig behov for mer kunnskap og opplæring om skolevegring blant skoleansvarlige. Mangelen på systematisk opplæring kan påvirke deres tilnærming og forståelse av skolevegringsproblematikk i arbeidet med ungdommene. For å forbedre støtten til ungdom som sliter med skolevegring, bør det vurderes å tilby et mer systematisk opplæringstilbud for skoleansvarlige om dette temaet.

Kapittel 5. Drøfting av hvordan skoleansvarlige forstår skolevegring

Med utgangspunkt i problemstillingen og presenterte teorier, vil funnene fra analysen av dataene bli drøftet i dette kapittelet. Problemstillingen for denne masteroppgaven er *«Hvordan forstår skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner, og hvilke konsekvenser har det for arbeidet?»*

Forskningen fokuserer på hvordan skoleansvarliges erfaringer og hvordan de forstår skolevegring blant barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner. Tre overordnede temaer var sentrale i resultatene; skoleansvarliges forståelse og tilnærming til skolevegring, faktorer som kan føre til skolevegring og samarbeid og tiltak for å håndtere skolevegring i barnevernsinstitusjoner. Først drøftes skoleansvarliges forståelse av skolevegring blant barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner, og deres erfaringer og tilnærming til denne problematikken. Deretter vil samarbeid og tiltak for å håndtere skolevegring i barnevernsinstitusjoner drøftes, med vekt på forebyggende tiltak, samarbeid med skolen, felles problemforståelse, og opplæring og kompetanseutvikling for skoleansvarlige og ansatte ved barnevernsinstitusjonene. Dette vil bidra til en dypere forståelse av hvordan skoleansvarlige og barnevernsinstitusjoner arbeider for å hjelpe barn og unge som strever med skolevegringsproblematikk. Siden det finnes begrenset forskning om dette spesifikke

temaet, vil jeg benytte relevant forskning knyttet til skolevegring, skoleansvarlige og barnevernsinstitusjoner i drøftingen. Videre vil tidligere forskning presentert i kapittel to i større grad bli brukt for å diskutere funnene. En analyse av hvert deltema bidrar til å få en større klarhet i det større bilde om erfaringer og opplevelser. Empiriske data fra intervjuene la grunnlaget for analyseprosessen. I dette kapittelet vil jeg, basert på de forskjellige kategoriene som ble identifisert gjennom analysen, diskutere funnene i forhold til relevant teori og forskning. Følgende kategorier vil bli presentert:

1. Forståelse av begrepet
2. Relasjonens betydning
3. Behovet for økt kunnskap
4. Samarbeid

5.1 Forståelse av begrepet

Det som er felles for alle informantene er at de forstår skolevegring som et sammensatt og komplekst fenomen som kan være utfordrende å forklare. Dette kan være relatert til at skolevegring er sammensatt og at det inneholder mange forskjellige definisjoner av fenomenet. Alle disse ulike definisjonene av skolevegring kan komplisere en felles forståelse, noe som igjen kan gjøre det vanskelig å finne løsninger som kan hjelpe barn og unge som har utfordringer med å delta på skolen. Dette kan vise til at man kan forstå skolefravær som et paraplybegrep som inneholder flere tilhørende begreper, som blant annet skolevegring og skulk. Hver type fravær kan kreve ulike tiltak og strategier for å håndtere dem (Shaafi, 2020). Resultatene fra studien viser også at informantene knytter skolevegring til angstrelaterte symptomer. Selv om skolevegring i seg selv ikke er en diagnose, kan mange barn og unge som har utfordringer med skolevegring trolig passe inn under kriteriene for spesifikke fobier, generalisert angst, sosial angstlidelse eller separasjonsangstlidelse. I tillegg kan noen av dem vise tegn på depresjon og til og med oppfylle kravene til en slik diagnose (Havik & Ingul, 2021).

Informantene har en felles forståelse som stemmer overens med den vanlige beskrivelsen av skolevegring, og bygger på ideen om at adferden er initiert av barnet selv. Flere definisjoner av barn og unge som karakteriseres som skolevegrere tar utgangspunkt i at de utviser sterk motvilje mot å delta på skolen, og viser angstrelaterte symptomer som blant annet hodepine, magesmerter, brystmerter og lignende. Ifølge Havik (2018) skylder vanligvis barn og unge

med skolevegring på somatiske eller psykosomatiske plager, som kvalme, hodepine og magesmerter for å unngå skolen (Havik, 2018, s. 29). Når de viser en motvilje mot å gå på skolen, kan det være det første tegnet på at skolevegring utvikles (Havik & Ingul, 2021).

Informantene beskriver psykiske eller somatiske plager og angst knyttet til det å møte opp på skolen. Denne beskrivelsen av skolevegring antyder at deres oppfatning er i tråd med King og Bernsteins (2001) definisjon, som legger vekt på barnets følelser (King & Bernstein, 2001). En sammenheng mellom skolevegring og ulike psykiske utfordringer, som for eksempel angst og depresjon, blir nevnt av flere informanter. Videre har informantene beskrevet at de først legger merke til ytre tegn som atferd. Både nasjonal og internasjonal forskning på skolevegring har hovedsakelig konsentrert seg om elever med internaliserte problemer, der forbindelsen mellom skolevegring og symptomer på angst, depresjon, frykt eller generelt emosjonelt ubehag har vært i sentrum (Havik & Ingul, 2021; Holden & Sällman, 2010; Kearney et al., 2019; Lie, 2021). Internasjonal forskning viser også at barn og unge med skolevegring kan både ha internaliserende og eksternaliserende problemer, og at symptomer og atferd kan ha overlappinger (Knollmann et al., 2010). Videre peker Olsen og Trøstad (2011) på at ungdommer med skolevegring ofte blir stigmatisert som psykisk syke, uten å ta hensyn til et mer helhetlig perspektiv som inkluderer familie, nettverk og skole. Dette fører til at ansvaret og skylden i stor grad hviler på ungdommens skuldre. Videre fremhever de at alvorlig skolefraværproblematikk er et sammensatt fenomen og ikke et isolert problem som ungdommen må takle alene. Det må ses på som et relasjonelt problem, der samarbeidet og samordningen på en eller annen måte ikke fungerer mellom de som er rundt ungdommene - og mellom ungdommen og deres omgivelser. Årsaker, utfordringer og dermed potensielle løsninger finnes i en systemforståelse som ser på alle involverte faktorer og aktører. Nye artikler indikerer at det har skjedd en endring i forståelsen av skolevegring, der man nå har en mer helhetlig tilnærming til problemet, og forståelsen av begrepet (Olsen & Tørstad, 2011).

Enkelte informanter fremhever at begrepet «skolevegring» kan være komplekst og potensielt villedende. I sin artikkel velger Olsen og Tørstad (2011) å bruke uttrykket langvarig skolefraværproblematikk fremfor skolevegring, da de mener at dette begrepet gir en mer helhetlig forståelse av situasjonen. (Olsen & Tørstad, 2011). Alle informantene har det til felles at de betrakter skolevegring og skulk som to forskjellige fenomener. Dette tyder på at informantene deler en felles forståelse av at skolevegring og skulk er ulike fraværstyper. Dette er også i tråd med forskningen som viser at skolevegring og skulk er to forskjellige fenomener med ulike årsaker og konsekvenser (Brochmann & Madsen, 2022, s. 34; Havik &

Ingul, 2021). Ved å skille mellom disse to fenomenene kan skoleansvarlige bedre tilpasse tiltakene for å hjelpe de berørte ungdommene. Med en dypere forståelse av skolevegring og skulk kan skoleansvarlige bidra til mer effektive og målrettede tiltak for å støtte barn og unge som strever med skolevegring.

Noen av informantene peker på ulike boforhold og at ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner kan ha problematisk skolefravær på grunn av traumatiske opplevelser og flere flyttinger enten fra et trygt eller utrygt hjem. Havik (2018) peker blant annet på at psykiske problemer hos foreldre eller store endringer i livssituasjonen kan være risikofaktorer for utvikling av skolevegringsproblematikk. Havik (2018) viser også til en studie som avslørte at mødre til skolevegrere hyppigere lider av psykiske lidelser sammenlignet med mødre til andre barn (Havik, 2018, s. 70-72). Familieproblemer kan direkte påvirke skolevegring ved for eksempel mangel på grensesetting eller samarbeid om grensesetting. Ingen av informantene nevner endringer i familieforhold eller hjemmesituasjoner preget av uklar kommunikasjon. Havik (2018) peker blant annet på at foreldre til skolevegrere kan møte utfordringer i sin rolle som foreldre og i kommunikasjonen, og at de kan ha problemer med å samarbeide effektivt som et lag og dermed vise ineffektive foreldreferdigheter (Havik, 2018). Det ser ut til at informantene har oppfatning av at skolefravær er et resultat av forhold i hjemmet. Imidlertid er det ikke nødvendigvis slik at skolefravær kun rammer barn og unge fra hjem der det forekommer vold, misbruk eller andre alvorlige problemer. Det finnes derimot unntak (Stien-Leenderts, 2023).

Empirien viser at informantene forstår skolevegring som et komplekst problem som ikke bare handler om motvilje knyttet til skolen. De mener at vegringen kan ha mange forskjellige årsaker, inkludert en kaotisk hverdag, flyttinger og usikkerhet i barnets liv. Begrepet «skolevegring» gir inntrykk av motstand mot skolen, selv om skolen ikke nødvendigvis er hele problemet. Dette begrepet kan derfor begrense forståelsen av fenomenet og overse muligheten for at faktorer i hele systemet påvirker hverandre og fører til problemet (Havik, 2018, s. 29). Det er også verdt å merke seg at en av informantene foretrekker begrepet «ufrivillig skolefravær». Det er et begrep Statped (2021) omtaler som mer nøytralt enn skolevegring, og ved å bruke det begrepet hevder Statped at vi vil kunne løfte blikket og se på systemet ungdommen er en del av (Statped, 2021). Stien-Leenderts (2023) peker blant annet på at begrepet «ufrivillig skolefravær» blir mer tatt i bruk i dag, og kan betraktes som et overordnet begrep for skolefravær som barn og unge ikke har kontroll over. Selv om dette begrepet heller ikke dekker alle aspekter av større eller mindre skolefravær, viser «ufrivillig

skolefravær» at ulike faktorer gjør det vanskelig for dem å delta på skolen. Begrepet i seg selv sier heller ikke noe om hvor ofte barn og unge er fraværende fra skolen (Stien-Leenderts, 2023, s. 181-182).

Informantenes helhetlige og relasjonelle forståelse blir mer fremtredende når de forklarer skolevegring basert på personlige opplevelser og erfaringer. Selv om deres forståelse av skolevegring var en stereotypisk oppfatning ved beskrivelse av fenomenet, er det en markant kontrast i hvilke aspekter de vektlegger når de diskuterer det fra egne erfaringer. Dette kan tyde på at skolevegringsbegrepet bidrar til å bevare et fokus på individet i stedet for et systemfokus. Dette er i tråd med Olsen og Tørstad (2011) sin artikkel, som argumenterer for at skolevegringsbegrepet kan være upresist og ikke dekker helhetsperspektivet i tilfredsstillende grad (Olsen & Tørstad, 2011). Et av de mest fremtredende funnene er betydningen av gode relasjoner mellom ungdommene og de voksne som jobber med dem. Dette styrker ungdommens tillit og trygghet, noe som kan redusere skolevegringsatferd.

Videre indikerer informantenes svar at dårlig kommunikasjon og samarbeid mellom barnevernsinstitusjonen, skolen og andre instanser kan gjøre det vanskelig å identifisere og håndtere risikofaktorer for fravær tidlig og iverksette nødvendige tiltak. Barn og unge i barnevernsinstitusjoner har ofte en høyere forekomst av psykiske helseproblemer, og disse utfordringene kan påvirke deres evne til å delta i skoleaktiviteter og øke risikoen for fravær. Havik (2018) har også påpekt at det ofte går dårligere med barnevernsbarn som bor på barnevernsinstitusjoner (Havik, 2018, s. 54).

Informantenes forståelse av skolevegring omfatter både individuelle og systemiske perspektiver, der relasjoner, kommunikasjon, samarbeid, trygghet og forutsigbarhet er sentrale faktorer. Begrepet skolevegring kan imidlertid være begrensende og potensielt villedende, ettersom det kan legge vekt på individuelle faktorer og overser systemiske årsaker og løsninger. Videre understreker informantene betydningen av å skille mellom skolevegring og skulk, ettersom de er forskjellige fenomener som krever ulike tiltak og strategier. Dårlig kommunikasjon og samarbeid mellom barnevernsinstitusjoner, skoler og andre instanser kan forverre situasjonen for barn og unge som sliter med skolevegring. Det er spesielt viktig å være oppmerksom på utfordringene som barnevernsbarn kan møte, og tilpasse tiltakene deretter (Havik, 2018). For å forbedre støtten til barn og unge som strever med skolevegring, er det nødvendig med en mer helhetlig tilnærming som tar hensyn til både individuelle og systemiske faktorer. En dypere forståelse av skolevegring kan bidra til å utvikle mer effektive

og målrettede tiltak som styrker gode relasjoner, kommunikasjon og samarbeid mellom ulike aktører. Dette vil kunne bidra til bedre støtte og mestring for barn og unge som sliter med skolevegring og dermed øke deres muligheter for et vellykket skoleforløp og en mer stabil framtid.

5.2 Relasjonens betydning

Et funn fra analysen er at flere av informantene legger stor vekt på betydningen av relasjoner for å håndtere skolevegring. Dette reflekteres i deres erfaringer, hvor de påpeker viktigheten av å ha gode relasjoner med voksne og noen som følger opp skolegangen. Ifølge Bronfenbrenner kan en relasjon defineres som «et gjensidig forhold til et annet menneske». Profesjonell relasjonskompetanse for en miljøterapeut kan forstås som miljøterapeutens evne til å «se» det enkelte barn ut fra dets egne forutsetninger og tilpasse sin egen adferd, samtidig som de beholder lederskap og evnen til å være autentisk (Olsen & Traavik, 2010, s. 121). Autentisk læring skjer ifølge Olsen og Traavik (2010) når den mellommenneskelige relasjonen er god og trygg (Olsen & Traavik, 2010, s. 122). Informantene understreker betydningen av stabilitet og gode relasjoner mellom ungdommene og de voksne som jobber med dem, ettersom dette kan bidra til å redusere skolevegring. Det må også legges til at barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner ofte har opplevd traumer, og av den grunn kan de assosiere voksne med negative følelser. Dette kan føre til at de møter voksne med mistenksomhet, unngåelse eller fiendtlighet. Omsorgspersonene rundt barnet må å opptre med respekt, anerkjennelse og sensitivitet overfor barnet, samt å være oppmerksomme på og reflektere over sine egne reaksjoner. Ved å gjøre dette, vil det være lettere for både voksne og barn å bygge relasjoner og tilknytning (Amble & Dahl-Johansen, 2016, s. 69). Relasjoner utvikles og styrkes gjennom samhandling med andre mennesker og det er viktig at ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner har gode relasjoner til de ansatte på institusjonen. Grunnlaget for en god relasjon ligger i å være menneskelig, kommunisere og samarbeide med andre. Det er viktig at skoleansvarlige og andre ansatte på barnevernsinstitusjoner fokuserer på å være mennesker først og legger mindre vekt på sine formelle roller til noen tider. Nordahl (2010) viser til at begrepet «den signifikante andre» illustrerer betydningen av relasjoner for barn og unges utvikling og læring. Det refererer til personer som er spesielt viktige for vår utvikling og som påvirker vår sosialisering. I sammenhengen med ungdom med skolevegring på barnevernsinstitusjoner, kan den signifikante andre forstås som personer som ungdommen har en nær relasjon til, for eksempel leder, skoleansvarlig, tiltaksansvarlig

eller andre ansatte og ungdommer på institusjonen. Det sosiale forholdet mellom ungdom og ansatte er avgjørende for deres trivsel og utvikling (Nordahl, 2010, s. 134).

På mikronivå kan barn og unge oppleve angst, depresjon eller andre psykiske problemer som et resultat av traumatiske opplevelser, familiekonflikter eller mobbing. For barn som er plassert på barnevernsinstitusjoner, kan utfordringer knyttet til trygghet, trivsel og ustabile relasjoner føre til at de unngår å dra på skolen og dermed får skolefravær. Dersom fraværet vedvarer over en lengre periode, kan dette øke risikoen for skolevegring og føre til et bekymringsfullt skolefravær. På mesonivå, som omhandler samspillet mellom forskjellige mikrosystemer, kan skolevegring påvirkes av relasjonene mellom institusjonen og skolen (Havik, 2018; Kvello et al., 2012, s. 66-69; Olsen & Traavik, 2010, s. 67-68). Marcus (1991) påpeker også at hyppige flyttinger for barn i offentlig omsorg kan ha en negativ effekt på etablering og vedlikehold av vennskapsrelasjoner, som er viktig for barn og unges emosjonelle, sosiale og kognitive utvikling. Slike flyttinger kan også føre til endret atferd, som aggresjon og sosial tilbaketrekning, noe som kan begrense kvaliteten på relasjonene de danner (Marcus, 1991). En av informantene nevner også at turnus indirekte kan ha en betydning for relasjonen. Det er veldig mange voksne innom på en barnevernsinstitusjon og man er avhengig av å ha gode relasjoner til noen, og også noen som følger opp skole. Informantene understreker betydningen av stabilitet og gode relasjoner mellom ungdommene og de voksne som jobber med dem. Uten stabilitet og gode relasjoner vil det være vanskelig for ungdommene å få den hjelpen og støtten de trenger for å komme seg på skolen. Gode og støttende relasjoner kan bidra til å redusere skolevegring.

Informantene understreker videre at gode relasjoner mellom ungdommene og de voksne som jobber med dem er avgjørende for å forstå og håndtere skolevegringsproblematikken. Deres syn på dette emnet kan tolkes på flere måter, og jeg vil forsøke å beskrive noen av de viktigste aspektene ved deres forståelse. En av informantene nevner blant annet at tillit er viktig i en god relasjon, og uten tillit vil ungdommen være mindre tilbøyelige til å åpne seg om sine bekymringer og problemer, noe som gjør det vanskeligere å identifisere årsakene til skolevegringen. Å bygge tillit, kan derimot ta tid og krever tålmodighet, forståelse og empati fra de voksne (Amble & Dahl-Johansen, 2016). Informantene la videre vekt på betydningen av god kommunikasjon. Med god kommunikasjon kan både de voksne og ungdommen uttrykke sine tanker og følelser på en konstruktiv måte, noe som kan bidra til å løse konflikter og misforståelser. Medvirkning trekkes også frem som et sentralt element i samarbeidet mellom skolen og hjemmet, og det understrekes at ungdommen skal være delaktig og ha

medvirkning i prosessen. En dårlig relasjon kan på sin side føre til økt usikkerhet og sårbarhet hos ungdommen, noe som potensielt kan resultere i at de unngår skolen. Forskning og studier indikerer at en dårlig relasjon er en risikofaktor for utviklingen og opprettholdelse av skolevegring (Havik, 2018; Knollmann et al., 2010). Slik som jeg ser det, er gode relasjoner viktig for å skape trygghet og tillit hos ungdommen. Det kan bidra til økt motivasjon og engasjement som kan føre til at ungdommen får økt selvfølelse. Dersom ungdommen og voksne har en god relasjon, kan det danne grunnlaget for læring og personlig vekst, og videre føre til at ungdommen kommer tilbake på skolen. Å bruke tid på å bygge relasjoner med ungdommen er viktig for å skape en solid tillitsbase, som igjen bidrar til bedre kommunikasjon, økt forståelse og støtte i hverdagen. Dette er spesielt viktig for ungdommer med skolevegringsatferd, da de ofte kan vegre seg for å motta hjelp. Ved å investere tid i å bygge gode relasjoner, øker sjansen for at ungdommen åpner opp for hjelp og støtte i håndteringen av skolevegringsproblematikken.

Gjennom informantenes erfaringer og innsikt har vi fått en dypere forståelse av hvordan gode relasjoner mellom ungdom og voksne kan bidra til å redusere skolevegring og støtte ungdommen i deres skolegang. Vi har også sett hvordan ulike aspekter som tillit, kommunikasjon og medvirkning er sentrale elementer i relasjonsbygging og hvordan dårlige relasjoner kan fungere som en risikofaktor for utvikling og opprettholdelse av skolevegring. Samtidig har vi vært innom hvordan turnus og hyppige flyttinger kan påvirke relasjoner og stabilitet, og hvordan dette kan ha en innvirkning på ungdommens trivsel og skolegang. Det er viktig for både skoleansvarlige og andre ansatte på barnevernsinstitusjoner å prioritere relasjonsbygging og samarbeid med ungdommen for å fremme trygghet, tillit og engasjement i skolesammenheng. Gjennom å investere tid og ressurser i å utvikle sterke og støttende relasjoner, vil man kunne skape et bedre grunnlag for å håndtere og forebygge skolevegringsproblematikk. Som en avslutning, kan man se at det er klart at relasjonens betydning ikke kan undervurderes i arbeidet med å forstå og håndtere skolevegring blant ungdommer som bor på barnevernsinstitusjoner. Fremtidig forskning og praksis bør fortsette å fokusere på hvordan man kan styrke relasjoner mellom ungdom og voksne, og hvordan man kan tilrettelegge for en mer helhetlig og støttende tilnærming i arbeidet med å hjelpe ungdommer tilbake til skolen og fremme deres generelle trivsel og utvikling.

5.3 Behov for økt kunnskap

Basert på informantenes svar, er det tydelig at kunnskap og opplæring om skolevegring blant skoleansvarlige er utilstrekkelig. Av de seks informantene som ble intervjuet, hadde bare to mottatt noen form for opplæring. Den ene informanten hadde fått opplæring mer eller mindre tilfeldig for seks år siden, mens den andre informanten hadde deltatt i et frokostseminar på en fredag. De andre informantene hadde ikke hatt noen opplæring eller kurs om emnet. Dette understreker at det er et betydelig behov for økt kunnskap og opplæring om skolevegring blant skoleansvarlige. Havik (2018) fremhever at ansatte i skolen trenger kunnskap om ulike typer fravær, forebygging, tidlig identifisering og målrettede tiltak. Havik (2018) henviser også til en studie som viser at foreldre til elever som strever med skolevegring opplever at skole og støtteapparatet mangler kunnskap om problemet. Ut fra Haviks perspektiv, kan det derfor tolkes slik at skoleansvarlige også har et behov for mer innsikt og forståelse av ulike typer fravær for å kunne støtte barn og unge på en adekvat og effektiv måte. Dette belyser viktigheten av å øke kompetansen og opplæringen om skolevegring blant skoleansvarlige for å kunne støtte barn og unge på en bedre måte. Dette stemmer overens med informantenes opplevelse om manglende opplæring og kunnskap om skolevegring. Mangelen på systematisk opplæring kan påvirke skoleansvarliges tilnærming og forståelse av skolevegringsproblematikk i arbeidet med ungdommene. For å forbedre støtten til ungdom som har utfordringer med skolevegring, bør det vurderes å tilby et mer systematisk opplæringstilbud for skoleansvarlige om dette temaet. Økt kunnskap om skolevegring kan bidra til at elever med skolevegringsproblematikk blir fanget opp tidligere. I skolerapporten fra 2014 anbefalte Bufdir en helhetlig innsats rettet mot både barnevern og skole for å fremme nødvendige holdningsendringer og nye handlingsalternativer i tjenestene. Bufdir påpekte at det var et behov for systematisk opplæringsarbeid over tid for å oppnå et godt samarbeid mellom skole og barnevern på alle nivåer. Målet var å øke kompetansen innen motivasjonsfremmende arbeid blant ansatte som jobber med barn og unge i barnevernet, samt bidra til bedre skoleoppfølging for denne gruppen barn og unge. Sett i lys av Bufdirs anbefalinger og informantenes svar, blir det tydelig at det er et behov for en mer systematisk tilnærming til opplæring og kunnskapsutvikling om skolevegring blant skoleansvarlige. Dette vil kunne styrke samarbeidet mellom skole og barnevern, og dermed skape bedre forutsetninger for å møte og støtte elever som sliter med skolevegring (Bufdir, 2014).

Det er tydelig at mange skoleansvarlige opplever en mangel på opplæring når det gjelder håndtering av skolevegringsproblematikk. Denne mangelen på opplæring kan påvirke deres

tilnærming og forståelse av problemet, noe som kan føre til ineffektive tiltak og manglende støtte for barn og unge som har utfordringer knyttet til skolevegring. I denne sammenhengen kan det være hensiktsmessig å utvikle et eget opplæringsprogram for skoleansvarlige og andre ansatte i offentlige institusjoner. Dette programmet bør fokusere på nøkkelfaktorer for oppfølging av skolegangen. Et slikt opplæringsprogram bør også sikre at alle skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner får nødvendig kompetanse, slik at de kan hjelpe barn og unge med skolegangen på best mulig måte (Bufdir, 2014). Ved å tilby et slikt opplæringsprogram kan man bidra til å øke kompetansen og forståelsen av skolevegringsproblematikk blant skoleansvarlige. Dette vil igjen kunne føre til bedre støtte og oppfølging for elever som sliter med skolevegring. Opplæring for skoleansvarlige og ansatte i offentlige institusjoner kan bidra til å møte det identifiserte behovet for økt kompetanse og opplæring om skolevegring, og dermed styrke støtten til ungdom som har utfordringer knyttet til dette fenomenet.

I lys av informantenes tilbakemeldinger og eksisterende forskning er det tydelig at det er et behov for økt kunnskap og opplæring om skolevegring blant skoleansvarlige som arbeider med barn og unge i barnevernsinstitusjoner. Stien-Leenderts (2023) peker blant annet på at vi må bli bedre til å se og forstå hva som er problemet i den første fasen av fraværet (Stien-Leenderts, 2023). En systematisk og målrettet tilnærming til opplæring og kompetanseutvikling innen skolevegringsproblematikk kan bidra til å styrke samarbeidet mellom skole og barnevern, samt gi bedre støtte og oppfølging til barn og unge som har utfordringer knyttet til skolevegring. Ved å investere i opplæringsprogrammer og ressurser som spesifikt adresserer skolevegring, kan man legge grunnlaget for mer effektive og målrettede tiltak som gagnar både elever og ansatte i skole- og barnevernssektoren. På lang sikt kan dette bidra til å redusere skolevegringsproblematikk blant barn og unge i barnevernsinstitusjoner og styrke deres muligheter for å lykkes i skolen og livet generelt. For å oppnå dette, er det viktig at både lokale og nasjonale myndigheter erkjenner behovet for økt kunnskap og opplæring om skolevegring, og iverksetter tiltak for å adressere dette behovet. Dette kan innebære å utvikle og implementere opplæringsprogrammer, styrke tverrsektorielt samarbeid, og sikre at skoleansvarlige og andre aktører har tilgang til nødvendige ressurser og støtte for å håndtere skolevegringsproblematikk på en effektiv og kunnskapsbasert måte.

5.4 Samarbeid

Bunkholdt & Kvaran (2015) belyser hvordan barn og unge med vanskelige oppvekstsvilkår ofte presterer dårligere på skolen sammenlignet med jevnaldrende som har hatt trygge og stabile oppvekstforhold. Dette er også noe informantene understreker at kan påvirke barn og unges skoleoppmøte. Barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner har ofte en belastende bakgrunn og har blitt flyttet bort fra sitt nærmiljø og skole. Dette kan føre til økt skolevegring, noe som kan påvirke deres læring og skoleprestasjoner negativt.

Skoleansvarlige har en viktig rolle i å identifisere skolevegring og samarbeide med andre instanser for å støtte disse barna. Det er derfor viktig at skoleansvarlige har et godt samarbeid med andre instanser, da dette er avgjørende for å kunne tilby en helhetlig tilnærming for å støtte barn og unge som har utfordringer med skolevegring. Noen av informantene peker på utfordrende kommunikasjon, og manglende forståelse for hverandres arbeid, noe som kan føre til at barnets behov ikke blir ivaretatt på en tilfredsstillende måte. Det er viktig at skoleansvarlige og andre instanser arbeider tett sammen, deler informasjon og har regelmessige møter for å sikre en helhetlig og koordinert tilnærming. En annen utfordring kan være ressursmangel, både i form av tid og økonomiske midler. Dette kan påvirke skoleansvarliges evne til å samarbeide med andre instanser og til å tilby den støtten som er nødvendig for å håndtere skolevegring. Videre kan det være en mangel på kunnskap og forståelse blant skoleansvarlige og andre instanser om hva skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner innebærer, og hvordan man best kan støtte de som opplever dette. Det er derfor viktig med opplæring og kompetanseutvikling for alle involverte parter. For å forbedre samarbeidet mellom skoleansvarlige og andre instanser, og dermed støtte barn og unge på barnevernsinstitusjoner som sliter med skolevegring, er det viktig å fokusere på god kommunikasjon, koordinering, tilstrekkelige ressurser og kontinuerlig kompetanseutvikling (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 230).

Bunkholdt & Kvaran (2015) peker videre på at barnevernsinstitusjonen må samarbeide med andre instanser som barnet trenger bistand fra for å sikre utdanning. Dette er også noe informantene i undersøkelsen understreker viktigheten av (Bunkholdt & Kvaran, 2015, s. 231). Informantene understreker blant annet at det er viktig med et godt samarbeid mellom ulike instanser for å sikre et godt opplæringstilbud for barn og unge som bor i barnevernsinstitusjoner. Et godt samarbeid innebærer en klar forståelse av roller og ansvar, samt kunnskap om hverandres arbeid. Fylkeskommunen skal blant annet ha en aktiv rolle i oppfølgingen av barn og unge på institusjon, og sørge for nødvendige ressurser. Skolene må

også kjenne institusjonenes rolle som foresatte slik at barn og unge får best mulig hjelp. Institusjonene bør ha en skoleansvarlig som fungerer som kontaktpunkt mot skoler og fylkeskommuner og opprettholde jevnlig kontakt (Bufdir, 2014; Havik, 2018, s. 154).

Det er viktig med et positivt og tett samarbeid mellom de ulike aktørene for å få til et godt opplæringstilbud. Dette gjelder både i forbindelse med plassering, utarbeidelse av tilbud, støtte og oppfølging av eleven, samt kvalitetssikring. Systematiske samarbeidspunkter og behovsbasert samarbeid rundt den enkelte ungdom er viktig. Tett samarbeid mellom skole og PP-tjeneste, er spesielt viktig. Noen av informantene opplever at det er godt samarbeid, imens noen opplever at det er et mindre godt samarbeid med de ulike aktørene. Dette kan skyldes enkeltpersoners holdninger og innsats. På informantenes side er det flere som er usikre på ansvars- og rollefordeling og ønsker en avklaring på dette. Tydelige samarbeidsavtaler mellom barnevern og utdanningssektoren på alle nivåer, som konkretiserer ansvarsfordeling og tidsplan, kan være et viktig verktøy for å sikre dette (Bufdir, 2014).

Samarbeid er et sentralt funn fra intervjuene med informantene, og det er tydelig at samarbeid mellom ulike instanser, og spesielt mellom skolen og institusjonen, er avgjørende for å hjelpe ungdommer som møter utfordringer i skolesammenheng. Ved å legge vekt på tilpasning, medvirkning, informasjonsflyt og forbedring av samarbeidets kvalitet, kan man bidra til å skape et bedre og mer effektivt støttesystem for disse ungdommene. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell fokuserer på samspillet mellom individet og dets omgivelser og gir innsikt i hvordan ulike faktorer og miljøer påvirker en persons utvikling og trivsel. Modellen hjelper oss å identifisere hvor samarbeid er nødvendig og hvordan ulike systemer, som hjem og skole, kan samspille for å gi best mulig hjelp for ungdommen. Ved å være bevisst på de ulike nivåene i modellen, kan de involverte parter jobbe sammen på en mer effektiv og målrettet måte for å støtte barnets eller ungdommens utvikling og trivsel. Studier viser blant annet at et effektivt samarbeid mellom hjem og skole har en positiv innvirkning på flere områder knyttet til skole (Kearney, 2008).

I lys av funnene fra informantene blir det klart at et godt samarbeid mellom skoler, barnevernsinstitusjoner og andre aktører er avgjørende for å gi et effektivt og tilpasset opplæringstilbud til barn og unge som bor i barnevernsinstitusjoner. Det er viktig å erkjenne at hvert enkelt tilfelle er unikt og krever individuelle tilpasninger. Derfor bør samarbeidet mellom aktørene være fleksibelt og tilpassingsdyktig for å kunne møte ungdommenes behov på best mulig måte. For å oppnå et godt samarbeid og styrke opplæringstilbudet for disse

ungdommene, må involverte aktører ha en klar forståelse av sine roller og ansvar, samt en vilje til å samarbeide tett og positivt. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell gir en nyttig ramme for å forstå hvordan ulike miljøer og systemer samspiller og påvirker ungdommens utvikling og trivsel. Å være bevisst på disse ulike nivåene og systemene kan hjelpe de involverte aktørene i å jobbe sammen på en mer effektiv og målrettet måte for å støtte ungdommens utvikling og trivsel. For å sikre at ungdommer i barnevernsinstitusjoner får den støtten og hjelpen de trenger for å lykkes i skolen, er det viktig å fortsette å arbeide for å forbedre samarbeidet mellom skoler, institusjoner og andre involverte aktører. Dette inkluderer utvikling av tydelige samarbeidsavtaler, systematiske samarbeidspunkter og behovsbasert samarbeid rundt den enkelte elev. Gjennom et sterkt samarbeid kan man bidra til å skape et bedre og mer effektivt støttesystem som legger til rette for at barn og unge i barnevernsinstitusjoner kan nå sitt fulle potensial slik at de lykkes i skolen og i livet generelt.

5.5 Oppsummering

I drøftingsdelen har jeg undersøkt funnene fra analysen av datamaterialet og relatert dem til relevant teori og forskning for å belyse problemstillingen. Målet er å bidra til en dypere forståelse av hvordan skoleansvarlige og barnevernsinstitusjoner arbeider for å hjelpe barn og unge som strever med skolevegringsproblematikk. Informantene i studien viser en felles forståelse av skolevegring som et komplekst og sammensatt fenomen, knyttet til både individuelle og systemiske faktorer. Funnene viser at skoleansvarlige har en variert forståelse av skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjon, og at de identifiserer skolevegring gjennom en kombinasjon av å kjenne til ungdommens forhistorie, observere adferd og tegn på vegringsproblemer, samt være oppmerksomme på mulige årsaker og underliggende problemer som kan bidra til skolevegringen. Dette er i tråd med eksisterende forskning og teori om skolevegring som et komplekst fenomen.

Funnene viser at skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner kan oppleve utfordringer når det gjelder å håndtere skolevegring blant barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner. Dette er fordi skolevegring er et komplekst fenomen som kan kreve ulike tilnærminger og tiltak til hver enkelte som strever med denne problematikken. Ettersom barn og unge i barnevernsinstitusjoner kan ha komplekse behov og bakgrunnshistorier som kan påvirke deres skolegang og risiko for skolevegring, kan det være vanskelig for skoleansvarlige å identifisere og håndtere årsakene til skolevegring. Videre viser funnene at det kan være

mangel på nødvendige ressurser, som både tid, personal, økonomi og opplæring for å håndtere skolevegring effektivt. Dette kan igjen begrense skoleansvarliges evne til å iverksette tiltak for å hjelpe de barn og unge som strever med skolevegring. Noen av informantene nevner at samarbeidet med andre instanser kan være bra, og noen uttrykker at det tidvis kan være krevende. Dette er fordi skoleansvarlige for eksempel ikke alltid kan kontrollere hva de andre aktørene gjør. Skoleansvarlige har også begrenset kontroll over hva som skjer i skolemiljøet, noe som kan påvirke ungdommenes opplevelse og risiko for skolevegring, for eksempel kan mobbing, relasjonen til lærere og elever, og skolens støtteapparat være utenfor skoleansvarliges kontroll. Videre kan skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner forstå skolevegring på ulike måter, avhengig av deres erfaring og forståelse av fenomenet. Selv om skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner kan oppleve begrensninger i sin kontroll over håndteringen av skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner, er det viktig å anerkjenne deres rolle og ansvar i å samarbeide med andre aktører for å finne løsninger og støtte ungdommenes skolegang. Dette krever tverrfaglig samarbeid, kompetanseutvikling og tilgang til nødvendige ressurser for å kunne gi best mulig hjelp til de barn og unge som strever med dette (Havik, 2018).

En mer helhetlig tilnærming til skolevegring, som tar hensyn til både individuelle og systemiske faktorer, kan bidra til å utvikle mer effektive tiltak og styrke gode relasjoner, kommunikasjon og samarbeid mellom ulike aktører. Dette vil kunne bidra til bedre støtte og mestring for barn og unge som har utfordringer knyttet til skolevegring og dermed øke deres muligheter for et vellykket skoleforløp og en mer stabil framtid. Videre er relasjoner mellom ungdommer og voksne av stor betydning for å håndtere skolevegring, spesielt i barnevernsinstitusjoner. Gode relasjoner bidrar til trygghet, tillit og motivasjon hos ungdommene, noe som kan hjelpe dem til å komme tilbake til skolen. Skoleansvarlige og ansatte på barnevernsinstitusjoner bør prioritere relasjonsbygging og samarbeid med ungdommene for å fremme trygghet, tillit og engasjement i skolesammenheng. Informantenes indikerer også at det er et betydelig behov for økt kunnskap og opplæring om skolevegring blant skoleansvarlige som arbeider med barn og unge i barnevernsinstitusjoner. Samarbeid mellom skoler, barnevernsinstitusjoner og andre aktører er avgjørende for å gi et effektivt og tilpasset opplæringstilbud til barn og unge som bor i barnevernsinstitusjoner (Havik, 2018). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell gir en nyttig ramme for å forstå hvordan ulike miljøer og systemer samspiller og påvirker ungdommens utvikling og trivsel. For å sikre at ungdommer i barnevernsinstitusjoner får den støtten og hjelpen de trenger for å lykkes i

skolen, er det viktig å fortsette å arbeide for å forbedre samarbeidet mellom skoler, institusjoner og andre involverte aktører.

Kapittel 6. Avslutning

I dette kapitlet vil oppgaven bli avsluttet og det vil bli presentert noen tanker om videre forskning på temaet skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner.

Oppgaven har besvart problemstillingen som tar for seg hvordan skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner forstår skolevegring, og hvilke konsekvenser det har for arbeidet. Det har blitt diskutert faktorer som kan bidra til skolevegring blant disse ungdommene. Videre har oppgaven drøftet potensielle tiltak for å forebygge og håndtere skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Ved å reflektere over oppgavens funn og begrensninger, vil det være mulig å identifisere noen områder som kan utforskes videre i fremtidig forskning.

I avslutningen av masteroppgaven om skoleansvarliges forståelse av skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner, har vi sett at skolevegring er et komplekst problem som krever en helhetlig tilnærming for å kunne forstå og forebygge skolevegringen. Gjennom oppgaven har vi fått innsikt i skoleansvarliges forståelse og erfaringer med skolevegring og identifisert faktorer som kan bidra til skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner.

6.1 Forventede funn opp mot faktiske funn

Forventede funn i denne studien inkluderte en mulig mangel på kunnskap og forståelse rundt skolevegring blant skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner, samt potensielle utfordringer knyttet til kommunikasjon og samarbeid mellom de ulike aktørene. Det var også forventet at gode relasjoner mellom ungdom og voksne ville være sentrale for å håndtere skolevegringsproblematikk. Faktiske funn bekrefter at informantene i studien anerkjenner skolevegring som et komplekst og sammensatt fenomen. Dette viser at skoleansvarlige og ansatte i barnevernsinstitusjoner er klar over utfordringene knyttet til skolevegring, men det er fortsatt et betydelig behov for økt kunnskap og opplæring. Dette var et forventet funn og understreker viktigheten av å utvikle og implementere opplæringsprogrammer og styrke

tverrsektorielt samarbeid for å håndtere skolevegringsproblematikk på en effektiv og kunnskapsbasert måte.

Studien avdekket også at kommunikasjon og samarbeid mellom barnevernsinstitusjoner, skoler og andre instanser kan være utfordrende, noe som var et forventet funn. Dette kan forverre situasjonen for barn og unge som sliter med skolevegring, og bekrefter behovet for en mer helhetlig tilnærming som styrker gode relasjoner, kommunikasjon og samarbeid mellom ulike aktører. I tråd med forventningene viste faktiske funn også at relasjoner mellom ungdommer og voksne er av stor betydning for å håndtere skolevegring, spesielt i barnevernsinstitusjoner. Gode relasjoner bidrar til trygghet, tillit og motivasjon hos ungdommene, noe som kan hjelpe dem til å komme tilbake til skolen. Dette viser at skoleansvarlige og ansatte på barnevernsinstitusjoner bør prioritere relasjonsbygging og samarbeid med ungdommene for å fremme trygghet, tillit og engasjement i skolesammenheng.

Samlet sett samsvarer de faktiske funnene i stor grad med de forventede funnene i studien. Dette bekrefter at forståelsen av skolevegring og dens årsaker, så vel som betydningen av gode relasjoner og samarbeid, er sentrale faktorer for å støtte barn og unge som sliter med skolevegringsproblematikk. Studien understreker dermed behovet for videre forskning og praksis som fokuserer på å styrke relasjoner, samarbeid og kunnskap om skolevegring for å fremme vellykkede skoleforløp og en mer stabil framtid for barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner.

6.2 Videre forskning

Funnene fra denne masteroppgaven danner et grunnlag for videre forskning på skolevegring i barnevernsinstitusjoner. Det vil være relevant å undersøke hvordan ulike typer institusjoner og skoleansvarlige jobber med forebygging og tiltak i forhold til skolevegring, og hvordan de kan styrke samarbeidet med skoler og andre aktører for å sikre en helhetlig tilnærming til problematikken. Videre kan forskning på hvordan ungdommen selv opplever og forstår skolevegring bidra til økt kunnskap og innsikt i deres perspektiver og behov. Et annet viktig område for videre forskning er å undersøke hvilke faktorer som bidrar til skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Det er også behov for mer forskning på effektive tiltak og intervensjoner for å forebygge og behandle skolevegring blant disse ungdommene. Ut ifra informantenes uttalelser, egen erfaring og funn i denne masteroppgaven, er det tydelig

at skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner krever et godt tverrfaglig samarbeid mellom ulike instanser. Det bør derfor undersøkes hvordan dette samarbeidet kan styrkes og forbedres for å hjelpe barn og unge i å fullføre skolegangen.

Videre forskning kan også utforske hvordan ulike tiltak og rutiner for å støtte ungdommer som strever med skolevegring fungerer i praksis, og hvilke faktorer som bidrar til deres effektivitet. Det kan være nyttig å undersøke hvordan skoleansvarlige og barnevernsinstitusjoner kan styrke samarbeidet og koordineringen av tiltak for å forebygge og håndtere skolevegring. Fremtidige studier bør inkludere ungdommenes egne opplevelser av skolevegring og deres oppfatning av skoleansvarliges rolle i å støtte dem gjennom skolevegringsprosessen. Det kan også være relevant å undersøke hvordan samarbeidet mellom skolen og barnevernsinstitusjonen kan forbedres for å forebygge skolevegring. Til slutt er det også behov for videre forskning på hvordan skoleansvarlige kan få bedre opplæring og kunnskap om skolevegring, og hvordan dette kan bidra til å forbedre deres evne til å håndtere skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Ved å utforske disse og andre temaer relatert til skolevegring og barnevernsinstitusjoner, vil vi kunne utvide vår forståelse av dette komplekse fenomenet og arbeide mot mer effektive og inkluderende praksiser for å støtte barn og unge som strever med skolevegringsproblematikk.

6.3 Oppsummering

I denne masteroppgaven har vi løftet blikket og utforsket skoleansvarliges forståelse og håndtering av skolefravær, med særlig fokus på skolevegring blant barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner. Gjennom kvalitative intervjuer og analyser av skoleansvarliges perspektiver, har vi belyst de komplekse årsakene til skolefravær og de utfordringer som barnevernsinstitusjonene og skoleansvarlige står overfor i arbeidet med å redusere fraværet og støtte ungdommen i deres skolegang. Funnene fra studien viser at skoleansvarlige har ulike forståelser av skolevegring og ulike tilnærminger til å identifisere og håndtere problemet. Det er en erkjennelse av at skolevegring er et sammensatt fenomen, og at mange faktorer kan påvirke ungdommens evne og motivasjon til å delta i skolen. Studien fremhever viktigheten av gode relasjoner mellom ungdom, skoleansvarlige og skolen, samt betydningen av tverrfaglig samarbeid og koordinering av tiltak. Resultatene fra denne masteroppgaven kan gi innsikt og veiledning for de som arbeider i feltet, og understreker viktigheten av økt kompetanse og bevissthet rundt skolevegring, samt styrking av relasjoner og tverrfaglig

samarbeid. Dette vil være sentrale faktorer for å bedre forstå og håndtere skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Gjennom denne masteroppgaven håper jeg å ha bidratt til en økt kunnskap om, og bevissthet rundt skolefraværspromblematikk blant barn og unge som bor på barnevernsinstitusjoner, samt inspirere til videre forskning og innovasjon på dette viktige feltet.

6.4 Oppgavens styrker, begrensninger og svakheter

Denne masteroppgaven innehar både styrker, begrensninger og svakheter. En av styrkene i denne masteroppgaven er at jeg har tatt i bruk semistrukturert intervju. Jeg anser denne metoden som en styrke ettersom den gir en grundig utforskning av hvordan skoleansvarlige forstår skolevegring, og det gir også informantene mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, og slik at informantene igjen kan snakke om temaer som de anser som viktige. Jeg anser også bruken av sitater i presentasjonen om funnene som en styrke ettersom de fremhever informantenes stemmer, og understøtter oppgavens temaer. En annen styrke med denne studien er at den kan bidra til å øke forståelsen av fenomenet blant skoleansvarlige og andre. Dette kan igjen føre til utbedring av tiltak. Oppgaven har en klar og presis problemstilling som er avgrenset og tydelig formulert, og metoden som er valgt i oppgaven egner seg for å besvare problemstillingen. Oppgaven har også noen begrensninger. En begrensning er for eksempel at utvalget av informanter er lite og begrenset til et mindre geografisk område. Utvalget av informanter gir derfor ikke innsikt i hvordan skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner i andre områder i Norge forstår skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Det er imidlertid mulig at noen relevante temaer ikke har blitt inkludert i oppgaven på grunn av tidsbegrensninger eller manglende data.

Til tross for disse begrensningene, bidrar denne oppgaven med verdifull innsikt og kan fungere som et grunnlag for videre forskning og utvikling av effektive tiltak for å motvirke skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Selv om det er flere styrker med masteroppgaven, er det også noen svakheter. En svakhet med masteroppgaven kan være mine personlige erfaringer, verdier og holdninger som skoleansvarlig. Dette kan ha påvirket mine funn. En annen svakhet med masteroppgaven er det begrensede utvalget av informanter som kan begrense overførbarheten av funnene til andre områder. Videre kan det på grunn av det begrensede utvalget føre til at det ikke er generaliserbart over til en større populasjon. Det

har også vært begrensninger i datagrunnlaget. Det har eksempelvis vært vanskelig å finne teori om skoleansvarlige og deres rolle.

Litteraturliste

- Amble, L. & Dahl-Johansen, C. (2016). *Miljøterapi som behandling ved komplekse traumer hos barn og unge*. Universitetsforl.
- Amundsen, M.-L. (2020, 15.10.2020). *Når skolen svikter*. Utdanningsforskning.no. Hentet 11.03.2023 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/nar-skolen-svikter/>
- Andreassen, T., Nordli, H., Centrum för utvärdering av socialt, a. & Statens, i. (2003). *Institutionsbehandling av ungdomar : vad säger forskningen?* Gothia.
- Barnevernsloven. (2021). *Lov om barnevern (LOV-2021-06-18-97)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2021-06-18-97>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet : historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen* (1. utg.). Cappelen Damm.
- Bufdir. (2013). *Oppfølging av skole og opplæring for barn og unge som bor i fosterhjem, institusjon og omsorgssenter – en veileder*. Hentet 12.03.2023 fra: https://www.bufdir.no/contentassets/ed7a489b2fbf4c808e4637c037e51450/oppfolging-av-skole-og-opplaring-for-barn-og-unge-som-bor-i-fosterhjem-institusjon-og-omsorgssenter_2013.pdf
- Bufdir. (2014). *Skolerapport - Hvordan bedre skoleresultatene og utdanningssituasjonen for barn og unge i barnevernet*. Hentet fra: https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Skolerapport_barnevern_Bufdir_2014.pdf
- Bufdir. (2021a). Barn i institusjon. Hentet fra: <https://www.bufdir.no/statistikk-og-analyse/barnevern/Barn-i-institusjon>
- Bufdir. (2021b). Skoleansvarlige i barnevernsinstitusjoner og omsorgssentre for enslige mindrerårigt asylsøkere - retningslinjer. Hentet fra: https://www.bufdir.no/fagstotte/produkter/skoleansvarlige_i_barnevernsinstitusjoner_og_omsorgssentre_for_enslige_mindrerårigt_asylsokere_retningslinjer/#heading-contentlink-8631
- Bufetat. (2019). *Veileder til Standardisert forløp - Trygge og virkningsfulle tiltak for barn og familier*. Bufetat. Hentet 12.03.2023 fra: https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Veileder-til-Standardisert-forlop_jan2019.pdf
- Bunkholdt, V. & Kvaran, I. (2015). *Kunnskap og kompetanse i barnevernsarbeid*. Gyldendal akademisk.

- Dæhlen, M. (2018). Sikrer gode karakterer fullføring? *Tidsskrift for velferdsforskning*, 21(2), 86-102. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2018-02-01>
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær* (1. utg.). CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Emond, R. (2014). Longing to belong: children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child & Family Social Work*, 19(2), 194-202. Hentet fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2206.2012.00893.x#cfs893-bib-0018>
- Ennew, J. (2005). Prisoners of childhood: Orphans and economic dependency. *Studies in modern childhood: Society, agency, culture*, 128-146. Hentet fra: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230504929_8
- Havik, T. (2018). *Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2021). *Når skolefravær blir et problem*. Utdanningsforskning.no. Hentet 11.03.2023 fra: https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/nar-skolefravar-blir-et-problem/?fbclid=IwAR1icvV_ay0oxTZQHepIID-n5mA5s6B4HTBMPegIU4LPyiWsxgCWCcS5uVk
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2021). How to understand school refusal. *Frontiers in Education*,
- Holden, B. & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting : årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforl.
- Ingul, J. M., Klöckner, C. A., Silverman, W. K. & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 93-100. Hentet fra: <https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x>
- Jackson, S. & Cameron, C. (2014). *Improving access to further and higher education for young people in public care: European policy and practice*. Jessica Kingsley Publishers. Hentet fra: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=a4bbda05-3a67-413f-9900-ffc4f39ce74%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl##AN=783569&db=nlebk>
- Jackson, S. & McParlin, P. (2006). The education of children in care. *Psychologist*, 19(2), 90-93. Hentet fra: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/education-children-care/docview/211837384/se-2?accountid=12870>

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Kearney, C. A. (2006). Confirmatory factor analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Child and parent versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28, 139-144. Hentet fra: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10862-005-9005-6>
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451-471. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A. & Fornander, M. J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10, 2222. Hentet 28.02.23 fra: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02222/full>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Knollmann, M., Knoll, S., Reissner, V., Metzelaars, J. & Hebebrand, J. (2010). School avoidance from the point of view of child and adolescent psychiatry: symptomatology, development, course, and treatment. *Dtsch Arztebl Int*, 107(4), 43-49. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0043>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø., Collin-Hansen, R., Haug, P., Grødem, A. S., Moen, K. H. & Granrusten, P. T. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldendal akademisk.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen : om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Marcus, R. F. (1991). The attachments of children in foster care. *Genetic, social, and general psychology monographs*. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/record/1992-21071-001>
- NHI. (2022, 05.04.2022). *Skolevegring/ufrivillig skolefravær*. NHI. Hentet 11.03.2023 fra: <https://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/barnepsykiatri/skolevegring/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Universitetsforl.

- Olkowska, A. & Landmark, B. (2016). *Miljøterapi : prinsipper, perspektiver og praksis*. Fagbokforlaget.
- Olsen, I. M. & Tørstad, M. (2011). Tilbake til skolehverdagen. *Spesialpedagogikk*, 09. 19 – 22. Hentet fra:
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%209%202011.pdf>
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen : om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Fagbokforl.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Pilkington, C. L. & Piersel, W. C. (1991). School phobia: A critical analysis of the separation anxiety theory and an alternative conceptualization. *Psychology in the Schools*, 28(4), 290-303. Hentet fra: [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/1520-6807\(199110\)28:4%3C290::AID-PITS2310280403%3E3.0.CO;2-K](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/1520-6807(199110)28:4%3C290::AID-PITS2310280403%3E3.0.CO;2-K)
- Rambøll. (2015). *Opplæring i barnevernsinstitusjoner kartlegging av opplæringsmodeller og vurdering av innhold og kvalitet*. Utdanningsdirektoratet. Rambøll. Hentet 12.03.2023 fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/rapporten.pdf>
- Ridge, T. & Millar, J. (2000). Excluding children: Autonomy, friendship and the experience of the care system. *Social policy & administration*, 34(2), 160-175. Hentet fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-9515.00183>
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Fagbokforl.
- Shaafi, P. (2020). Skolefravær eller skolevegring. Hentet 11.03.2023 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2020/02/skolefravaer-eller-skolevegring>
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Statped. (2021, 10.06.2021). *Nevroutviklingsforstyrrelser*. statped.no. Hentet 12.03.2023 fra: https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/om-nevroutviklingsforstyrrelser/?fbclid=IwAR1A85-GyfkdoYXKhU_47cI_g9cyZXTf5TYkdRNMB419RsS3uXk3l8zKBuA
- Stien-Leenderts, A. (2023). *Skolen er ikke for alle - men den kan bli det* (1. utg.). Cappelen Damm.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Ulset, G. (2021). Oppfølging av skole i barneverninstitusjoner. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 98(2), 104-120. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2021-02-03>

Vedlegg 1. Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjon?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner forstår skolevegring, og hvilke konsekvenser det har for arbeidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet har som formål å undersøke hvordan skoleansvarlige forstår skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjon. Bakgrunnen for dette er at det finnes lite forskning på hvordan skoleansvarlige forstår skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner. Prosjektet tar til sikte å undersøke hvordan skoleansvarlige forstår og oppfatter skolevegring, samt hvilke konsekvenser det kan ha for arbeidet.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i barnevern ved institutt for sosialt arbeid ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, institutt for sosialt arbeid er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta ettersom du er skoleansvarlig og arbeider eller har arbeidet med ungdom som bor eller har bodd på barnevernsinstitusjon og som har eller har hatt utfordringer tilknyttet skolevegring.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du vil delta så vil det bli gjennomført et intervju. Her ønsker jeg å høre dine tanker, meninger og erfaringer rundt det å arbeide med ungdom som har utfordringer knyttet til skolevegring og som bor på barnevernsinstitusjon. Dette intervjuet vil vare i ca. 40-60 minutter.

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

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

Det vil være jeg og min veileder for masteroppgaven som har tilgang. Personopplysninger blir ikke lagret og datamaskinen er sikret med et passord og er lagret i et lukket nettverk. I masteroppgaven vil du ikke bli gjenkjent i teksten.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 31. juni 2023. Datamaterialet vil bli slettet ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert og godkjent dette prosjektet.

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:

Personvernombud: Thomas Helgesen - (93079038) thomas.helgesen@ntnu.no

Institutt for sosialt arbeid ved Lasse Skogvold Isaksen (73559187/97776428) eller Preben Haugland Johnsen, Tlf: 92870221.

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

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

Med vennlig hilsen

Lasse Skogvold Isaksen

Preben Haugland Johnsen

(Forsker/veileder)

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Skolevegring blant ungdom på barnevernsinstitusjon, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Intervjuguide

Problemstilling;

«Hvordan forstår skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner skolevegring blant ungdom som bor på barnevernsinstitusjoner, og hvilke konsekvenser har det for arbeidet?»

Tidsramme: 40-60 minutter

Personer som intervjues: seks skoleansvarlige på barnevernsinstitusjoner.

| Tema | Tematiske spørsmål | Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål |
|-----------------------------------|---------------------------------------|---|
| Oppvarmingsspørsmål | Opplysninger om informanten | <ul style="list-style-type: none">• <i>Alder?</i>• <i>Hvilken utdanning har du?</i>• <i>Hva er din arbeidserfaring?</i>• <i>Hvor lenge har du jobbet som skoleansvarlig?</i>• <i>Hva er dine oppgaver som skoleansvarlig?</i> |
| Erfaringer | Hva er din erfaring med skolevegring? | <ul style="list-style-type: none">• <i>Når jobbet du sist med skolevegring?</i>• <i>Har du deltatt i kurs eller opplæring om skolevegring?</i>• <i>Har du nok kunnskap om skolevegring?</i> |
| Definering av skolevegring | Hvordan forstår du skolevegring? | <ul style="list-style-type: none">• <i>Finnes det andre eller mer dekkende begreper?</i> |

| | | |
|---------------------------------------|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Er det forskjell på skulk?</i> |
| | Hva tror du skiller ungdom med skolevegring som bor på barnevernsinstitusjon fra andre ungdommer med skolevegring? | |
| Identifisering av skolevegring | Hvordan oppdager dere at en ungdom vegrer seg fra å gå på skolen? | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Er det noen tegn?</i> • <i>Er det risikofaktorer?</i> • <i>Beskyttelsesfaktorer?</i> • <i>Årsaker?</i> |
| Tiltak og arbeid | Hvem avgjør hvilke tiltak som iverksettes når dere oppdager at en ungdom har skolevegring? Hvordan vurderer dere tiltakenes effekt? | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Har du erfaring med tiltak som fungerer?</i> • <i>Erfaring med tiltak som ikke fungerer?</i> - <i>Hvordan?</i> |
| | Hva blir gjort når det blir oppdaget ungdommer med skolevegrings atferd? | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Skole-hjem/institusjon samarbeid?</i> • <i>Tredjeparter, PPT, BUP, Osv.?</i> |
| | Hvordan involveres ungdommen? | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lærer</i> • <i>Skoleansvarlig</i> • <i>Miljøterapeut</i> • <i>OT</i> |
| Tverrfaglig samarbeid | Hvordan opplever du samarbeidet med skolen? | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Har dere en felles problemforståelse?</i> • <i>Er det noen utfordringer i samarbeidet med andre instanser?</i> |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hvordan er skole-hjem samarbeidet?</i> • <i>Er samarbeidet med andre instanser godt nok?</i> • <i>Hvem sitt ansvar er det å følge opp ungdommens skolegang?</i> |
| Ressurser | Har dere nok ressurser til å sette inn de tiltak dere ønsker? | |
| Forebygging av skolevegring | Hva blir gjort for å forebygge skolevegring? | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tilrettelegging?</i> |
| Avsluttende spørsmål | Tenker du at skolen eller institusjonen har områder de kunne blitt bedre på gjeldende skolevegring? | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Psykisk helse, rutiner, skole, fremtid, samarbeid osv.?</i> |
| | Er det noe du har tenkt på under intervjuet, som du ønsker å legge til? | |
| | Går det bra om jeg kontakter deg igjen hvis det er behov for det? | |
| | Takk for intervjuet, og at du stilte opp. | |

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD/SIKT



Norsk ▾ Preben Haugland Johnsen ▾

Meldeskjema / En studie av skolevegring blant ungdom på barnvernsinstitusjon / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

29.11.2022 ▾

Referansenummer

426516

Vurderingstype

Standard

Dato

29.11.2022

Prosjekttittel

En studie av skolevegring blant ungdom på barnvernsinstitusjon

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Lasse Skogvold Isaksen

Student

Preben Haugland Johnsen

Prosjektperiode

01.09.2022 - 20.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 20.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar**OM VURDERINGEN**

Personvertjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernet.

Personvertjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

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, 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.

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

