

## Summary

The topic of the assignment is problematic school absence, with subordinate terms such as school refusal and truancy. These terms refer to absences without an obvious reason. The assignment focused on how the professional groups working with the problem primarily perceive the term school refusal, but other terms are also discussed.

School refusal, which is the original term linked to the assignment, is little researched, even if it is current, and on the way to becoming a lot more researched in the future. The purpose of the assignment is to see if the perceptions in the field of practice are the same. This is a factor that will help to influence cooperation between agencies around the problem.

The method used is a qualitative one-to-one interview with a total of ten informants, where two and two have the same profession. An interview guide was followed in the interview, but there was room for follow-up questions. The data consisted of long answers from all the informants where the answers within the same profession were tried to be combined to find a common meaning. Furthermore, the responses from the various professions have been compared with each other through an analysis section.

The point of view that emerges after the data analysis shows a focus on understanding and helping pupils with problematic school absences. There is an idea that the absence is involuntary and that there is an underlying cause that is to blame for the problem. The focus is then on finding the reason, and to be able to help pupils back to school. Their point of view bears the stamp of compassion and a desire to improve the everyday life of pupils who don't want to go to school for unknown reasons. The various professional groups are essentially thinking the same about their perception of problematic school absenteeism and want to work together towards a common goal, that children and young people are enjoying, master and complete their schooling, so that they come out in life with the same good odds as their fellow pupils.

## Samandrag

Tema for oppgåva er problematisk skulefråvær, med underordna omgrep som skulevegring, skulenekting, skuleforbi og skulk. Alle desse omgrepa viser til fråvær utan ein opplagt grunn. Oppgåva sett fokus på korleis yrkesgruppene som arbeider med problematikken oppfattar først og fremst omgrepet skulevegring, men det blir også diskutert andre omgrep.

Skulevegring som er det originale omgrepet knytt til oppgåva er lite forska på, sjølv om det er dagsaktuelt og på veg til å bli ein del meir forskning på framover. Hensikta med oppgåva er å sjå om oppfatningane i praksisfeltet er like. Dette er ein faktor som vil vere med på å påverke samarbeid mellom instansar kring problematikken.

Metoden som er nytta er kvalitative ein til ein intervju med totalt ti informantar, der to og to har same yrke. Det er følgt ein intervjuguide i intervjuet, men det har vore rom for oppfølgingsspørsmål. Dataen bestod av langsvar frå alle informantane der svara innanfor sama yrke vart forsøkt å slå saman for å finne ei felles meining. Vidare har svara frå dei ulike yrka blitt samanlikna med kvarandre gjennom ein analysedel.

Haldninga som kjem fram etter data analysen viser eit fokus på å forstå og hjelpe elevar med problematisk skulefråvær. Det er ein tanken om at fråværet er ufrivillig og at det er ei bakanforliggende årsak som er skulda i problematikken. Fokuset ligg då vidare på å finne årsaka for å kunne hjelpe eleven tilbake på skulen. Haldningane berer preg av medkjensle og eit ønskje om å betre kvardagen til eleven som kvir seg eller ikkje ønskjer å gå på skulen av uvisse grunnar. Dei ulike yrkesgruppene er i hovudsak samde om oppfatninga si av problematisk skulefråvær og ønskjer å samarbeide mot eit fellesmål, at barn og unge trivs, meistra og fullfører skulegangen sin, slik at dei kjem ut i livet med like gode ods som medelevarane sine.

# Innholdslista

<b>Summary</b> .....	<b>- 0 -</b>
<b>Samandrag</b> .....	<b>- 1 -</b>
<i>Forord</i> .....	- 4 -
<i>Kvifor ønskjer eg å skrive om dette temaet ?</i> .....	- 5 -
<i>Mi forforståing</i> .....	- 5 -
<b>1.0 Innleiing</b> .....	<b>- 7 -</b>
1.1 <i>Kvifor er skulevegning eit viktig tema å ta opp?</i> .....	- 7 -
1.2 <i>Oppbygging av oppgåva</i> .....	- 9 -
1.3 <i>Intervju av ulike yrkesgrupper</i> .....	- 9 -
1.3.1 <i>Lærar</i> .....	- 9 -
1.3.2 <i>Sakshandsamar i barnevernet</i> .....	- 10 -
1.3.3 <i>Miljøkoordinator</i> .....	- 10 -
1.2.4 <i>Helsesjukepleiar</i> .....	- 10 -
1.3.5 <i>Miljøterapeut i barnevernsinstitusjon</i> .....	- 10 -
<b>2.0 Metode</b> .....	<b>- 12 -</b>
2.1 <i>Kvalitative semistrukturerte intervju</i> .....	- 12 -
2.2 <i>Intervjuguide</i> .....	- 13 -
2.3 <i>Fysisk- eller telefon-intervju</i> .....	- 14 -
2.4 <i>Lydopptak</i> .....	- 14 -
2.5 <i>Transkribering</i> .....	- 15 -
2.6 <i>Etikk</i> .....	- 16 -
2.7 <i>Utvål</i> .....	- 17 -
2.7.1 <i>Søkeprosess</i> .....	- 17 -
2.7.2 <i>Kjeldekritikk</i> .....	- 18 -
<b>3.0 Teori knytt til skulevegning</b> .....	<b>- 21 -</b>
3.1 <i>Innleiing</i> .....	- 21 -
3.2 <i>Førekost gjennom tidene, samt inn- og utland</i> .....	- 22 -
3.2.1 <i>Historisk perspektiv</i> .....	- 23 -
3.2.1.1 <i>Før- og etterkrigstid</i> .....	- 24 -
3.2.1.2 <i>Omgrepet skulevegning i norsk litteratur</i> .....	- 24 -
3.2.1.3 <i>Utviklinga frå 1990-talet</i> .....	- 25 -
3.2.2 <i>Sjå utover landegrensene</i> .....	- 26 -
3.2.2.1 <i>Sverige</i> .....	- 26 -
3.2.2.2 <i>Auke i naboland</i> .....	- 27 -
3.2.2.3 <i>Forståinga i Amerika</i> .....	- 27 -
3.2.3 <i>Oppsummerande</i> .....	- 28 -
3.3 <i>Teori om fråvær</i> .....	- 28 -
3.3.1 <i>Skulefråvær</i> .....	- 28 -
3.3.2 <i>Skulenekning</i> .....	- 29 -
3.3.3 <i>Skulevegning</i> .....	- 31 -
3.3.4 <i>Samankopling og oppsummering</i> .....	- 33 -

3.4	<i>Årsaker</i> .....	- 34 -
3.4.1	Angstlidingar .....	- 34 -
3.4.2	Familiekontekst.....	- 35 -
3.4.3	Skulemiljø .....	- 37 -
3.4.4	Diagnosar .....	- 40 -
3.4.5	Utanforskap.....	- 41 -
3.4.6	Media .....	- 42 -
3.4.7	Oppsummering årsaker .....	- 43 -
3.5	<i>Førebygging , tiltak og løysingar</i> .....	- 43 -
3.5.1	Førebygging.....	- 43 -
3.5.2	Tiltak ved problematisk skulefråvær.....	- 44 -
3.5.3	Løysingar .....	- 45 -
3.5.5	Oppsummering førebygging og tiltak .....	- 48 -
3.6	<i>Framtida</i> .....	- 48 -
3.7	<i>Teori avslutning</i> .....	- 49 -
<b>4.0</b>	<b>Analyse av funn</b> .....	<b>- 52 -</b>
4.1	<i>Kjennskap, diskusjon og forklaringar av omgrepet, kva går igjen?</i> .....	- 52 -
4.1.1	Blir skulevegning diskutert i kollegiet? .....	- 54 -
4.2	<i>Kva haldningar er mest framtreddande?</i> .....	- 56 -
4.2.1	Haldningane i kollegiet.....	- 59 -
4.2.2	Kva tenkjer du når eit barn har høgt fråvær? .....	- 61 -
4.2.3	Kven er ansvarleg for om barnet går på skulen? .....	- 63 -
4.3	<i>Førekomst / Kva erfaringar med skulevegning kjem fram?</i> .....	- 66 -
4.3.1	Skulevegning vs skulk .....	- 69 -
4.4	<i>Årsak, førebygging og tiltak</i> .....	- 73 -
4.4.1	Årsak.....	- 73 -
4.4.2	Førebygging.....	- 77 -
4.4.3	Tiltak.....	- 80 -
4.5	<i>Kva tankar har yrkesgruppene om skulevegning i framtida?</i> .....	- 84 -
4.5.1	Kva tiltaksperspektiv ser ein knytt til skulevegringsproblematikken i framtida? .....	- 86 -
4.6	<i>Kva skilde seg ut?</i> .....	- 87 -
<b>5.0</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>- 90 -</b>
5.1	<i>Vidare forskning</i> .....	- 90 -
5.2	<i>Systemendring</i> .....	- 91 -
5.3	<i>Konklusjon</i> .....	- 91 -
<b>6.0</b>	<b>Kjelder</b> .....	<b>- 94 -</b>
<b>7.0</b>	<b>Figurtekst</b> .....	<b>- 98 -</b>
<b>Vedlegg</b>	.....	<b>- 99 -</b>
	<i>Vedlegg 1 – Informasjonsskriv</i> .....	- 99 -
	<i>Vedlegg 2 – Intervjuguide</i> .....	- 102 -

## Forord

For å komme i mål med ei masteroppgåva er det fleire som fortener ein takk!

Eg vil byrje med å takka vegleiar Alexander Gamst Page ved Institutt for sosialt arbeid, som stadig var klar for å svara på mine mange e-postar med spørsmål. Takk for eit godt samarbeid! Vidare vil eg takka arbeidsplassen min for tilrettelegging slik at det vart mogeleg å fullføra masteroppgåva på normert tid. Dei tilbydde utsett oppstart og har etter eg byrja gitt meg nye erfaringar og perspektiv på problematisk skulefråvær. Det har også vore lågterskel for å nytte ledige stunder i arbeidstida til å jobbe med masteren.

Ein stor takk går til informantane mine som tok seg ein pause frå dei hektiske kvardagane for å bli intervjuet. Datamaterialet som er nytta i masteren kjem frå desse ti informantane og det er eg veldig takksam for! Vidare går ein ekstra takk ut til mamma, som gledeleg korrekturles mine mange utkast både to og tre gonger.

Å skriva ein master har for meg bydd på utfordringar, nye lærdommar og prøvingar, som alt i alt har resultert i ei positiv oppleving og meistringskjensle.

Trondheim, mai 2023

Maia Vetti Grøndal

## Kvifor ønskjer eg å skrive om dette temaet ?

Skulevegring er eit tema eg vart kjend med under praksisperioden min ved bachelorutdanninga. Eg var i praksis hos ei kommunal barnevernsteneste der fleire av sakene i denne perioden omhandla skulevegring. Eg fekk også prøve meg som første sakshandsamar på den eine skulevegringssaka og opplevde å kjenne på eit engasjement kring denne utfordringa. Dette førte vidare til at eg valte å skrive om skulevegring i bacheloroppgåva mi. Den fekk namnet *Skulevegring – førebyggjande perspektiv*, i denne oppgåva såg eg i hovudsak på «vanlege» årsaker og korleis ein kunne arbeide førebyggjande mot desse årsakene. Eg har ikkje personleg vore veldig glad i skulen sjølv, men det å vere heime utan å vere sjuk var likevel aldri eit alternativ for meg. Dette er også med på å vekke interessa mi for dette fenomenet då det er svært ulikt mi eiga skulegang.

## Mi forforståing

Eg starta arbeidet med ei forforståing om at det kom til å vere ulike oppfatningar kring omgrepet hos dei ulike yrkesgruppene. Denne forståinga kjem av at dei ulike yrka møter barnet på ulike måtar og på ulike stader i livet. Eg har sett føre meg at barnevernet ville vere ein sentral samarbeidspartnar når det er snakk om problematikken skulevegring. Denne oppfatninga har eg då skulevegring ofte er eit kompleks problem som krevjar mange instansar. Når ein skal kople på mange ulike instansar kan barnevernet vere eit naturleg bindeledd.

Funna som kjem fram gjennom intervjuja kan både bekrefte og avkrefta nokre av oppfatningane eg hadde på førehand. Dei forforståingane som vart avkrefta gav meg ein liten openbaring då det plutselig endra mykje av det eg tenkte om fenomenet. Dette tok eg med meg vidare som eit nytt perspektiv. Under intervjuja var det viktig for meg å ikkje påverke informanten til å gi meg dei svara eg trudde eg skulle få. Eg prøvde å ikkje fiska etter svar som støtta mi forforståing, men samstundes vart nokre av oppfølgingsspørsmåla prega av mitt perspektiv og mitt fagfelt som er barnevern.



## 1.0 Innleiing

Oppgåva har ein forforståing om at haldningane våre på samfunnsnivå har endra seg over tid. Dette er basert på det historiske perspektivet kring skulevegning samt perspektiva som blir lagt fram gjennom forskning på feltet og oppfatningar og haldningar frå informantane. Kontrastane ein møter i omgrepsavklaringa er skilnaden på skulk og skulevegning. Ein oppfattar gjerne skulk som frivillig fråvær, eller elevmotivert fråvær. Medan ein oppfattar skulevegning som ufrivillig fråvær og gjerne styrt av psykiske eller fysiske helseutfordringar. I dag ser ein at skulk er eit lite nytta ord blant fagpersonell og i fagtekstar. Disiplineringa er også endra i denne perioden, ved den strenge disiplin ein møtte før kunne barna bli straffa både fysiske og psykisk, i dag med den svake disiplinen som er i samfunnet nyttar ein heller verbale og skriftlege beskjedar (Tucker, 1999, s. 38-43). Kva denne endringa konkret kjem av kan eg ikkje fastslå, men endringar i utdanningsmodellen og barneoppdraginga er nok faktorar som spelar inn. Ein kan få eit inntrykk av at ein i dagens samfunn handtera barn med fråvær på ein meir terapeutisk måte enn tidlegare. Ein forklarar avvikande åtferd som mellommenneskelege problem og responderer ved å forsøkje å hjelpe (Tucker, 1999, s.14 ). Ein kan tenkje seg at oppfatninga av andre menneskes åtferd har endra seg får å vere forstått utifrå indre personlege eigenskapar, til å bli forstått gjennom situasjonsbetinga faktorar (Håkonsen, 2017, s. 188). Dette kan vere med på å endre måten ein handtera avvikande åtferd, då ein ikkje grunngir handlingane utifrå individets personlegdom.

Den hjelpande og forståingsfulle tilnærminga viser ein terapeutisk framgangsmåte for å løysa utfordringa. Ein treng heller ikkje å ha ei spesiell utdanning for å nytta denne framgangsmåten, som er prega av post byråkratiske organisasjonar med mindre autoritær leiing enn tidlegare. I byråkratiet opplev ein også eit tydeleg skile mellom individa sitt personlege og profesjonelle liv (Tucker, 1999, s.17). Slik er det ikkje lenger då ein leiar på lik linje med lærarar og omsorgspersonar gjerne kan spørje etter psykiske årsaksforklaringar når ein møter på problemstillingar som skulevegning.

### 1.1 Kvifor er skulevegning eit viktig tema å ta opp?

Skulevegning er eit viktig tema å ta opp då det kan påverke livet til den enkelte mykje, men også påverke på samfunnsnivå. Skulen er ein viktig arena for danning, sosialisering og trivsel i kvardagen til unge menneske, dei lærer dette og mykje meir iløpet av åra i det norske opplæringsystemet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Det opplagte ved skulen er at det er ein



arena for å tileigne seg nødvendig kunnskap for å kunne ta ei utdanning (Regjeringen, 2023). Ved å miste denne arenaen kan den enkelte risikera å dette utanfor samfunnet, noko som deretter kan føre med seg fleire negative ringverknadar. Mistar ein moglegheita til å ta utdanning risikerer ein også å miste moglegheita til å få ein jobb. Dagens samfunn er basert på at nærmast alle skal ta ei utdanning. Vi lever i eit kunnskapsbasert samfunn der det blir lagt vekt på å ha ei utdanning å vise til når ein søker jobb (Brochmann & Madsen, 2022, s. 48). Ved å ikkje sjå skulevegrarane og problemstillinga som skulevegring er, overser ein ei gruppe som med stort sannsyn ender opp på utsida av samfunnet. Denne gruppa kan hjelpast attende ved tideleg innsats, eller førebygging (Havik, 2018, s. 99-101). Men først må me bli samde om kva det er me førebygg, og kvifor me setter inn tideleg innsats i nokre situasjonar, men ikkje i andre. Ei omgrepsavklaring vil gjere arbeidet kring skulevegring meir målretta. Det vil seie at ved å utarbeide ei fellesforståing kring utfordringa kan ein jobbe tverrfagleg mot det same målet. Dette blir truleg gjort i dag også, men defineringa skjer gjerne knytt til kvar enkelt sak. Ved ei overordna omgrepsavklaring vil det vere meir automatikk i dei neste stega i prosessen ved det tverrfaglegearbeidet som ofte trengs kring skulefråvær. Denne tanken kan ein sjå att i kommunar som arbeider med blant anna BTI – Bedre tverrfagleg innsats (Gravrok, 2023). Eg har tilfeldig komme over ein kommune som har starta å etablere ekspert team for å arbeide med skulevegringsproblematikken og meir. Dette viser til at samfunnet er byrja å sjå viktigheita av å arbeide med denne problematikken.

Årsaksperspektivet som sjølvstøtt er viktig for å løyse problematikken er også noko som må sjåast i lys av ei oppfatning og ei felles forståing av kva skulevegring er, årsaksforklaringane kan vere mange (Lie, 2021, s. 24). Denne felles tanken er ikkje blitt etablert enda, og derfor ønskjer eg å undersøkje om oppfatningane innanfor dei ulike yrkesgruppene byr på stor variasjon eller ikkje. Dette vil gi eit bilete på om det er ein lang veg å gå for å etablere ei fellesforståing kring fenomenet, eller omgrepet skulevegring. På lik linje med årsaksperspektivet er det naudsynt med ei fellesforståing for å kunne etablere gode tiltak som baserer seg på eit og same perspektiv av kva ein jobbar mot. Det er klart at tiltak bør komme med individuell tilpassing, men det er fortsatt relevant å vere samde om kva ein setter inn tiltak mot.

## 1.2 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva består av fem deler som trekk fram ulike tema. Eg byrjar med å presentere temaet og kvifor eg har valgt å skrive om skulevegring. I del to går eg igjennom metoden som er nytta, samt viser til kvifor og kva avgjersler som er tatt gjennom arbeidet med oppgåva. Del tre omhandlar teori kring skulevegring som omgrep, førekomsten, kva årsaker som kan vere med på å skape skulevegring, førebygging og tiltak. Eg trekk også inn litt om problematikken i andre land. I del fire analyserer eg funna mine og drøftar desse opp mot teorigrunnlaget frå del tre. I den siste delen trekk eg fram kva som kunne blitt forska på vidare og kjem med ein oppsummerande konklusjon basert på mine funn.

## 1.3 Intervju av ulike yrkesgrupper

Fokuset i undersøkinga er om dei ulike yrkesgruppene oppfattar og meina det same eller ikkje når det kjem til omgrepet skulevegring. Eg har valgt ut fem ulike yrkesroller, som alle møter barn og unge i sin arbeidskvardag. Her er det yrker som møter den unge på ulike arenaer, men eit fellestrekk er at dei møtes ansikt til ansikt der den profesjonelle har rolla som hjelper. Lærarar som ikkje er typiske hjelparar har mange roller, men den eine kan vere å hjelpe elevane sine med små og store problem som oppstår i kvardagen. Dei andre yrkene er meir typiske hjelparar, sjølv og den som stikke seg mest ut, sakshandsamar i barnevernet, kan bli bunden med fleire roller. Tanken om å finne ut om alle desse ulike yrka har same oppfatning eller ikkje er at det vil vere lettare å jobbe mot eit felles mål om ein sitter med same oppfatning på førehand. Poenget er at alle desse hjelparane kan vere relevante i arbeidet med å førebygge og løyse skulevegringsproblematikken, og då er det ein fordel med like oppfatningar og at det er tilrettelagt for samarbeid mellom yrka. Gjennom å sette fokus på dette finn eg ut om det allereie er eit godt etablert samarbeid mellom ulike instansar, eller om det er behov for brubygging og å skape felles forståingar av omgrepet.

### 1.3.1 Lærar

Dette er ei rolla alle er kjend med frå eiga skulegang. Ein læraren skal støtte i læring, utvikling og danning (Utdanningsforbundet, 2018). Yrket er gammalt og har røter tilbake til 1700-talet i Norge (Store norske leksikon, 2022). Oppgjennom åra har lengda på utdanninga variert frå to til fire år, før den vart omgjort til femåring frå hausten 2017 (Utdanningsforbundet, 2021).

### 1.3.2 Sakshandsamar i barnevernet

Ein sakshandsamar i barnevernet er ansiktet utad for barnevernet. Barnevernet skal bidra til at barn og unge får trygge oppvekstvilkår. Barne-, ungdoms-, og familie-direktoratet (Bufdir) gir faglege anbefalingar, utviklar tiltak og har generell oversikt over feltet, medan det kommunale barnevernet har ansvaret for å sikra hjelp til det enkelte barnet (Bufdir.no, 2022).

### 1.3.3 Miljøkoordinator

Ein miljøkoordinator er nokon på skulen med tausheits plikt, som elevane kan snakke med om kvardagen sin. Miljøkoordinatoren driver førebyggjande arbeid, og følger opp elevar enkelt- og gruppevis (Hadeland.vgs.no, 2020). Miljøkoordinatoren kan også fungere som eit bindeledd mellom eleven og andre organisasjonar som kan bistå eleven med hjelp til å handtere ein krevjande situasjon. Samt kan koordinatoren fungere som ein nøytral part i konfliktløysing på skulen.

### 1.2.4 Helsesjukepleiar

Det ein tidlegare kalla helsesøster, er nokon som jobbar med å fremma barn og ungdom si eiga helse ved å styrke deia evne til å sjå og mobilisera eigne ressursar og styrker. For å få til dette må helsesjukepleiaren samarbeide med både barnet, foreldra og andre yrkesgrupper (Norsk sykepleierforening, 2022). Ein versjon av helsesjukepleiar utdanninga har vore mogeleg å ta sidan 1947 (Sykepleien.no, 2017).

### 1.3.5 Miljøterapeut i barnevernsinstitusjon

Det finns ingen eigen miljøterapeututdanning, men miljøterapeuten er som regel nokon med sosialfagleg utdanning (Fellesorganisasjonen, 2021). Miljøterapeuten si arbeidsoppgåve omhandlar å skapa eit gunstig miljø for behandling i institusjonen (snl.no, 2021).



## 2.0 Metode

I denne oppgåva har det blitt gjennomført intervju av informantar frå ulike fagområde. Dette vil seie at oppgåva nyttar ein kvalitativ forskingsmetode. Kvalitative forskingsmetodar kan vere, observasjonsstudiar, intervjustudiar og tekstanalyse (Skilbrei, 2019, s. 57). Denne oppgåva er basert på individuelle, semistrukturerte intervju. Det har også variert mellom fysiske intervju og intervju på telefon. Dette kjem av tidspresset ein har når ein skriv master, og det kjem av at informantane bur på ulike stadar i landet. Originalt var det tenkt at alle intervju skulle gjennomførast fysisk, men dette var ikkje realistisk å få gjennomført på den planlagde tida. Ved å ta nokre intervju på telefon mistar ein litt av kontakta med informanten, men ein får til gjengjeld moglegheita til å gjennomføra fleire intervju på kortare tid, då det ikkje avhenger av at ein må møte informanten fysisk.

Gjennom intervju er det eit mål om å få fram erfaringar og refleksjonar kring omgrepet skulevegring hos informantane. Desse erfaringane og refleksjonane vil bli samanlikna slik at det kan skape eit bilete på korleis desse fagområda oppfattar skulevegring i dag. Ved å stille spørsmål om deira meiningar og haldningar kjem det fram perspektiv på den informasjonen dei sitter med. Informasjonen som kjem fram er også prega av erfaringar frå det aktuelle yrket. Eit slikt kvalitativt intervju kan omfatte fortid, notid og framtid, og alle desse aspekta vil bli undersøkt i intervjuprosessen. Fortid og notid perspektivet flyt meir saman enn framtidsperspektivet frå intervju, men alle tre er med på å forme eit bilete av oppfatninga om skulevegring. Oppfatninga er basert på tidlegare erfaringar, og oppfatninga kan også vere med på å styre tankar om framtidig utvikling innanfor skulevegrings feltet. Vidare er det ønskeleg å kunne trekkje konklusjonar basert på informasjonen frå informantane som kan gjelde for fleire enn kun dei i utvalet (Skilbrei, 2019, s. 65).

### 2.1 Kvalitative semistrukturerte intervju

Ofte i semistrukturerte intervju, som er den valgte metoden for oppgåva, har intervjuaren nokre leiande punkt å forhalda seg til. Hen står elles fritt til å omformulera, utelata, tilføya og endra rekkefølga på spørsmåla. I denne oppgåva har det blitt følgt ein meir rigid form for semistrukturert intervju, som ligg nært strukturert. Eg hadde eit mål om å stilla alle spørsmåla i lik rekkefølge til alle kandidatane, men nokre av intervju tok ulike vendingar når eg kom med oppfølgingsspørsmål utifrå kva informanten sa undervegs. Denne strukturen og målet vart sett for å auka samanlignbarheita mellom dei ulike yrkesgruppene.

Ein fordel eg la merke til med denne metoden er at intervjuet kan opplevast meir som ein samtale enn eit avhøyr. Samstundes som samtalen kan opplevast som meir avslappa, blir det også opplevd som seriøs då det er ein fast struktur i intervjuet. Nokre ulemper med denne metoden er at ein ideelt sett bør ha svært god kontroll på kva ein ønskjer å vete meir om, og at det kan vere lettare å spore av. Dette opplevde eg med enkelte av kandidatane og under transkriberinga såg eg at det vart litt krevjande å samanlikne dei intervjua der samtalen hadde spora av.

## 2.2 Intervjuguide

Forma på intervjuet i oppgåva går under kategorien dybde-intervju, men frå mitt perspektiv er det betre å kalle det fokusert intervju i denne situasjonen. Dette kjem av at intervjuet skal ha fokus på tema, og ikkje person. Derfor er intervjuguiden også litt kortare då den kun skal omfatte spørsmål kring det valgte omgrepet, som er skulevegring. Intervjuguiden til denne oppgåva inneheld tre deler med totalt 17 spørsmål. Her går ein gjennom del 1 - bakgrunn og fagleg ståstad, del 2 – Omgrepet skulevegring og del 3 – Meir om skulevegring. Guiden er satt opp slik for å få struktur på spørsmåla, samt dele inn dei ulike samtalekategoriane. Då eg nytta kvalitativ metode var det ikkje naudsynt med fult formulerte spørsmål slik som eksempelvis i eit spørjeskjema (Tjora, 2021, s.167). Spørsmåla som var i intervjuguiden var likevel fult formulert.

Alle informantane fekk utdelt intervjuguiden på førehand saman med informasjonsskriv for å gjere seg opp ein tanke om kva dei meina om temaet. Dette kan resultera i at informanten lese seg opp på tema. Då kan svara bli mindre spontane og likne meir på meiningane som kjem fram i artiklar og fagbøker. Av dei ti informantane eg intervjuet var det varierende om informanten hadde forberedt seg. Nokre hadde ikkje sett på intervjuguiden og stilte til intervjuet tilsynelatande utan så mange tankar kring kva dei skulle vere med på. Andre hadde sett på spørsmåla og viste kva temaet var og hadde tenkt litt på førehand. Den mest forberedte hadde notert ned svar og leda intervjuet sjølv, med intervjuguiden som sjekklister. Det var likevel rom for ein samtale og oppfølgingsspørsmål sjølv om informanten hadde ein plan på kva hen ønskte å seie i forhold til dei ulike spørsmåla. Sjølv om det vart opplevd som uvant å ikkje lede intervjuet sjølv var det ikkje noko problem. For meg med forskar rolla fekk eg oppleve svært ulike resultat av å dele ut intervjuguiden på førehand. Alt i alt opplevde eg det som fordelaktig å dela ut intervjuguiden på førehand. Dette er fordi det gir informanten betre

moglegheit til å avgjere om det er ei undersøking den enkelte ønskjer å delta i. Det kan også vere med på å gjere det lettare for informanten å setje ord på tankar og meiningar dei har omkring omgrepet skulevegning. Eg oppfordra også til å diskutere skulevegning med kollegaer på førehand for å få innputt på kva faggruppa rundt den enkelte tenkjer kring omgrepet. Desse avgjerslene vart gjort fordi eg var avhengig av at informantane mine hadde noko å seie om skulevegning då eg hadde relativt få informantar.

### 2.3 Fysisk- eller telefon-intervju

I løpet av oppgåva har eg nytta både fysisk oppmøte og intervju på telefon. Når eg og informantane tidvis har oppheldt oss på svært ulike stader i landet har det effektivisert arbeidet mitt å ta nokre intervju på telefon. Den originale planen var å ta alle fysisk, men etterkvart innsåg eg at det kunne vere fordelaktig å spreie interjuva utover. Då måtte eg ta nokre via telefon, og dette har fungert godt etter mi meinig. Eg har ikkje opplevd noko skilnad på å ta det fysisk eller via telefon. Det gjere det også lettare logistikk messig å ta nokre på telefon. Den negative sida ved telefonintervju er at eg mistar ansiktsuttrykka til informantane, men då dette ikkje blir beskrive i transkriberinga har det ikkje nokon reel konsekvens for analysen. Fokuset i intervjuet har vore å få fram kva meiningar og oppfatningar den enkelte sitt med, basert på deira yrke. Dette har eg opplevd som like utfordrande uavhengig av intervjuform.

### 2.4 Lydopptak

I denne oppgåva har alle intervju blitt tatt opp på lydopptakar. Alle informantane samtykka til at det vart gjort opptak, og til den ferdige transkripsjonen av intervjuet. Eg gav alle informantane moglegheit til å kommentere på transkripsjonen så fort den var ferdig. Nokre hadde små kommentarar, gjerne om ting eg hadde oversett. Kommentrane vart tatt i betraktning og nokre endringar vart også gjort for ha ein transkripsjon som begge partar kunne godkjenne. Intervjua varierte ein del i lengde, det mest effektive intervjuet var på kun 10 minuttar. Dette var også det første intervjuet som vart gjennomført. Sjølv om det var kort og konkret fekk eg svar på det eg lurte på, og det var rom for oppfølgingsspørsmål. Informantane er også svært ulike menneske der nokre kan like betre å utdjupe svara sine, medan andre er konkrete og konsist. Kontrasten til det første intervjuet er det lengste som ende på 1 time og 10 minutt. Sjølv om det var store sprik i varigheit mellom intervjua, låg dei fleste intervjua på 30 til 45 minutt.

## 2.5 Transkribering

Etter dei fysiske intervjua vart lydopptaket lest inn på Word for å få det ut i tekst. Dette vart gjort i ettertid for å ikkje ha forstyrrende element framme under intervjuet. Dei intervjua som vart gjennomført på telefon vart også transkribert av Word i sanntid. Dette var ei løysing som gjorde det litt lettare å transkribere eit ferdig resultat som skulle sendast til informanten. Sjølv om det vart mykje å rette på i teksten opplevde eg det som meir effektivt og oversiktleg å ha det i ein form for tekst samstundes som eg lytta til opptaka for å rette. Transkribering vil i førsteomgang i denne oppgåva bety å skrive ned ord for ord kva som blir sagt iløpet av intervjuet. Ein veit ikkje alltid ved transkriberinga kva informasjon som kjem til å bli viktig, derfor er det hensiktsmessig å vere meir detaljert enn ein kanskje tenker er naudsynt. Å ta med at informanten leitar etter ord, mumlar eller pausar kan seie noko om kva informanten føler i forhold til spørsmåla. Lange pausar kan foreksempel symbolisere usikkerheit, dette vil vere eksempel på slikt som er greitt å ta med i transkripsjonen sjølv om det kan verke mindre viktig (Tjora, 2021, s.185).

Eg har likevel vurdert det til unødvendig å ta med under transkriberinga, då det ikkje kan reknast som ein del av meiningane til informanten. Skulle eg vurdert dei lange pausane til å vere usikkerheit, risikerer eg å påverke funna med spekulasjonar. Fokuset ved transkriberinga er kva som blir sagt, ikkje korleis det blir sagt. Formidlinga kan vere effektiv og konsekvent, eller den kan bere preg av usikkerheit, men då må det komme fram i form av ord for at det skal bli tatt med seinare i analysen, eller bli sett på som ein faktor.

Ei vurdering som ein ofte må ta under transkripsjonen er om ein skal halde på dialekta til informanten, eller om ein skal skrive det ut i normalisert skriftsspråk (Tjora, 2021, s. 186). I denne oppgåva er alle intervjua skrivne på nynorsk, uavhengig av kva dialekt informanten har, dette er for å sikre anonymiteten til informantane. Ved ei lita undersøking der ein oppgjer kva yrke informantane har kan ein detalj som dialekt vere med på å gjere informanten attkjenneleg. Stadnamn og anna informasjon som kjem fram i intervjua har eg også endra på for å gjere informasjonen mindre attkjenneleg. Det at det er to frå kvar kategori hjelpe også på anonymiteten til informantane. Sjølv om informantane truleg hadde stått for meiningane sine i det offentlege rom, er det viktig å halde på taushetsplikta som er lova.



## 2.6 Etikk

Eit etisk perspektiv på arbeidet er ein viktig del av undersøkinga. I dei kvalitative intervjuar møter ein informanten personleg. Vanleg høflegheit er då eit godt utgangspunkt for dette møtet. Vidare kan det vere viktig å hugse på at relasjonen forskar-informant ikkje er symmetrisk (Tjora, 2021, s. 54). Når ein nyttar forskingsmetoden kvalitative intervju ender ein gjerne med eit dybdeintervju eller eit fokusert intervju der informanten sine personlege meiningar kjem fram. Då er det viktig å tenkje på korleis ein presenterer desse dataene. Eit viktig etisk omsyn som blir gjort i denne oppgåva er anonymisering av data. Ved kjensleladde tema vil anonymisering vere svært viktig, men anonymisering av data er generelt ein viktig del av forskinga. For å sikra og tryggja informantane rundt anonymiseringa kan det vere fint å la dei lese gjennom transkriberinga (Tjora, 2021, s. 190). På denne måten har dei kontroll over dataene som blir nytta til den vidare forskinga, og det blir lettare å peika på eventuelle feil. Om informanten ikkje er samd i transkriberinga eller opplever at dei er for attkjennbare kan dei også lettare peike på kva som må endrast når dei får sjå intervjuet skrifteleg.

Eit forskingsetikken krav å ta omsyn til er at informanten ikkje skal oppleve negative konsekvensar etter intervjuet (Tjora, 2021, s. 187). Dette er meir relevant ved forskning på tema som gjere informantane sårbare. I dette tilfellet er det lite sannsynleg at informanten kjem til skade ved å dele sine oppfatningar av korleis dei forstår omgrepet skulevegving. Perspektivet er likevel viktig å ha med seg i bakhovudet når ein gjennomfører undersøkinga. Ved eit semistrukturert kvalitativt intervju kan ein komme inn på andre tema eller tilleggsspørsmål som endrar svara eller gjere intervjuet meir krevjande. Ved endring av tema er det viktig å komme seg attende på sporet etter digresjonen, sjølv om det kan vere interessant er det viktig å halde seg til tema for å sikre at ein får svar på det ein lurar på. Ved å bevege seg inn på ømme tema kan både informant og intervjuar oppleve eit emosjonelt ubehag som kan vere greitt å adressere. Opplev ein dette kan intervjuet bli meir krevjande. Det er blitt forsøkt å unngå personlege og kjensleladde oppfølgings spørsmål og tema men, det kan førekomme når det blir vurdert som relevant for undersøkinga. Som fersk i forskingsfeltet er eg også litt varsam ved å utforske tema som kan vere ubehagelege. Dette på bakgrunn av anbefalingar gitt av Tjora (2021, s. 188). Ved ei slik vending kan det då bli aktuelt å vurdere ved eit seinare tidspunkt om all den innhenta informasjonen fortsatt er relevant og naudsynt for å svare på problemstillinga. Det siste elementet eg vil ta opp er at informanten har rett til å avslutte intervjuet, eller trekkje samtykke heile vegen gjennom

prosessen. Dette har eg informert om i informasjonsskjemaet, og samtykke erklæringa blir underskriven ved oppstart av intervjuet. Eg har også sendt informantane e-post med den ferdige transkriberinga etter intervjuet slik at dei kan kontrollere om dei er samde. Her får dei også moglegheita til å seie ifrå om dei ønskjer at noko skal fjernast.

## 2.7 Utval

### 2.7.1 Søkeprosess

Utvalet er henta gjennom mitt utvida nettverk. Dette vil seie fagpersonar som eg har komme i kontakt med iløpet av bachelorutdanninga. Eg har ikkje hatt kontinuerleg kontakt med informantane fram mot intervjuet og er heller ikkje i ein posisjon der eg har kontakt med informantane no i ettertid. Nokre av informantane er også henta gjennom snøballmetoden, eller nettverket til mitt nettverk. På denne måten når eg ut til dei relevante fagområda. Alle informantane er personleg spørde om å delta, basert på vårt allereie eksisterande kjennskap eller våre felles kjende. Informantane er rekruttert på denne måten då det kan auke sannsynet for at dei delteke når dei har ein relasjon til den som spør dei om å vere med. Det kan vere krevjande å få tak i informantar, og dette kan komme av at nokre av desse fagområda opplever stor pågang frå spørjeundersøkingar og liknande.

Prosesen med å få tak i informantar starta med personlege e-postar som gav lite respons. Det vil seie at svært få svara på e-postane eg sendte ut. Etter å ha venta på svar nokre veker ringde eg og sendte tekst melding til fleire av informantane og spørde om dei hadde mottatt e-posten. Her var det varierende respons, men fleire skulda på å at tida ikkje hadde strekt til og det var derfor eg ikkje hadde fått noko respons enda. Personleg opplever eg det som meir invaderande å ringe enn å sende ein skriftleg førespurnad, men å få det skriftleg gjer det også lettare for mottakar å avvente med responsen sin. Ein annan grunn til at eg valgte å starte med skriftlege førespurnadar, var at det gjere det lettare å gi lik informasjon til alle. Samt at det er lett å dobbelsjekke at begge partar har mottatt den same informasjonen. Frå mitt perspektiv er ein skriftleg avtale å føretrekke framfor ein munnleg då det er meir handfast med skriftleg. Det viste seg etterkvart at nesten alle hadde mottatt e-postane, men valgt å vente med å svare då eg var tideleg ute med rekrutteringa. Eg starta å sende ut e-post i oktober, men foreslo intervjudatoar i byrjinga av januar, basert på at det ville bli lettare for meg å gjennomføre fysiske intervju ved å ta det i januar. Til ettertanke kan det verke som om at det kunne vore meir hensiktsmessig med kortare svarfrist. Ved å ha frist så langt fram i tid kan det fort bli

gløymt. Dette var også noko av grunnen til at eg valgt å ta telefon intervju med nokre av informantane.

Alt i alt har prosessen med å finne informantar gått lett. Tidleg i prosessen hadde eg fått ja av 8/10 spørde. Og før jul var eg ferdig med over halvparten av intervju. Kun fire stod att til januar, og siste intervjuet vart gjort 10. januar, over telefon. Eg kan legge ved at ingen av dei spørde svara nei, men ein informant lova å ringe tilbake, men gjorde det aldri. Eg valgte då å erstatte denne informanten relativt tideleg, då eg hadde ei kjensle av at dette kunne skje. Derfor bydde prosessen av å finne informantar på få utfordringar for meg. Det mest utfordrande var å finne mot til å vere tøff nok til å ringe. Dette er ikkje noko eg har vore vand med tidlegare, derfor var det den høgste terskelen for meg i starten av denne prosessen.

### 2.7.2 Kjeldekritikk

Funna er basert på kvalitative intervju av 10 yrkesaktive deltakarar. Utvalet arbeider innanfor ein av dei fem kategoriane som blir beskrivne ovanfor, der det er to informantar frå kvart yrke. Informantane er av ulike kjønn, men ei 50/50 fordeling var ikkje mogeleg å gjennomføre, men 3/5 kategoriar består av ein informant frå kvart kjønn. Dette var ikkje noko mål eg satt, men eg ser på det som ein variabel som kan nemnast. Då yrka til informantane i hovudsak er kvinnedominerte er det positivt å få inn litt variasjon i kjønn, men det blir ikkje sett på som avgjerande for resultatane.

Med så få informantar er det vanskeleg å generalisere informasjonen som kjem frå intervju, men det vil bli gjort forsøk på dette likevel. Utvalet er ikkje spesialistar innanfor skulevegring då eg ønskjer å få fram oppfatninga til «mannen i gata», ikkje spesialisten. Dette gjere at informasjonen eg får inn er basert på enkeltmenneske sine oppfatningar. Noko som igjen er med på å minske generaliserings moglegheitene. I denne undersøkinga må eg berre ta valget om at desse informantane skal representere synet innad i si yrkesgruppe. Informasjonen vil alltid vere usikker, når utvalet ikkje består av eit høgt antall informantar som er innhenta gjennom randomiserte metodar.

Eit anna perspektiv som kan vere kritikkverdig er at det er variasjonar i kvar i landet informantane kjem ifrå. Det blir ikkje kun by eller kun bygde perspektiv, då det er ein variasjon i den geografiske plasseringa til informantane. Dette er eit tydeleg resultat, og ein

eventuell konsekvens av å nytte eige nettverk. Eit alternativ kunne vore å basert nettverket kun på min heim plass, eller heimfylke for å få ei geografisk avgrensing. Ved å gjere det på den måten kan svara frå informantane potensielt samsvare meir, men det er ikkje ein sjølvfølge at informantar frå dei same plassane har dei same opplevingane. Derfor blei det tatt sjans på nytte informantar frå ulike stader. Det er då også blitt forsøkt å nytte informantar frå flest mogleg stader. Dette vart delvis vellykka, då det ikkje er til å unngå at nettverket mitt ikkje er så veldig spreidd då det i tillegg kun er svært spesifikke yrker som er aktuelle.

Når det kjem til anonymiseringa av informantane blir det sett på som hensiktsmessig at det er geografiske variasjonar. Det sikrar at informantane ikkje kjem med eksempel basert på det same barnet, og det gjere det vanskelegare for eventuelle lesarar å kjenne att informantane. Det blir ikkje nemnd i oppgåva kvar nokon av informantane kjem frå, og dette er heilt bevist. I nokre av yrka kan det vere så få som kun ein stilling innanfor enkelte kommunar, og det kan gjere det veldig lett å kjenne att ein eventuell informant om kommunen eller fylket blir oppgitt. Sjølv om oppgåva ikkje er ute etter personlege opplysingar frå informantane blir det prioritert å holde informantane anonyme, sett vekk ifrå kva yrke dei har. Svara frå dei to informantane innanfor same yrke er også kryssa slik at dei to intervjuar utgjør yrket, og ikkje to perspektiv når det blir samanlikna med dei andre fagområda. Dette er også det som gjere svara generaliserte, ved å krysse svara frå dei to informantane skapar eg eit generalisert perspektiv frå denne yrkesgruppa.



### 3.0 Teori knytt til skulevegring

Prosjektet byrja med eit fokus på omgrepet skulevegring, men etter kvart vart det for snevert, derfor blir ulike omgrep som beskriv problematisk skulefråvær presentert i denne delen. Dei tre hovudomgrepa som kjem til å gå igjen i oppgåve er skulefråvær, skulenekting og skulevegring. Innanfor skulevegringsfeltet er det nokre forskarar som utmerka seg meir enn andre. Forskarane Havik og Eide nyttar skulefråvær i si forskning, Holden & Sällman nyttar skulenekting og Lie og Brochmann & Madsen nyttar omgrepet skulevegring. Definisjonane dei ulike forskarane presenterer i samanheng med omgrepa dei nyttar er med på å beskrive eit skulefråvær som er problematisk. Den vidare definisjonsavklaringa i oppgåva mi, som skal bli ein samankopling av desse ulike omgrepa, vil først bli delt i tre før den blir fletta saman att som ei oppsummering.

#### 3.1 Innleiing

Ein kan byrje med å adressere at fråvær ikkje berre er fråvær. I denne oppgåva er hovudfokuset på omgrepet skulevegring, men det er berre eit av mange omgrep som blir nytta for å beskrive skulefråvær. I løpet av denne prosessen har eg blitt kjend med ein del andre omgrep som også kan nyttast for å beskrive fråvær. Skulenekting, som er likast det engelske, school refusal, er det eg først vart merksam på. Omgrepet blir nytta av Holden & Sällman, men Havik trekk også dette fram. Havik trekk det fram i samanheng med det engelske omgrepet for å vise at skulefråvær blir forska på utanfor Norge også. Holden og Sällman nyttar det fordi det er nærast den engelske forståinga.

Vidare har ein skulk som Havik også trekk fram. Skulk blir gjerne oppfatta som gammaldags og meir negativt enn dei andre omgrepa. Skulk er med i denne oppgåva fordi det som dei andre omgrepa er med på å beskrive eit skulefråvær. Skulk er lite nytta i dagens forskning, men går ein nokre tiår tilbake kan ein sjå at fokuset den gongen var meir retta mot skulk og utfordrande åtferd. Eit anna omgrep som eg kom borti iløpet av arbeidet med ei omgrepsavklaring er bekymringsfult skulefråvær som viser til kva ein tenkjer om fråværet. Ei definisjon knytt til dette omgrepet kan vere at alt fråvære utover det ein ser på som gjennomsnittleg er bekymringsfult, sjølv om ein ikkje nyttar dette omgrepet for å beskrive fråværet.

Frivillig og ufrivillig skulefråvær blir ofte sett oppimot kvarandre då dette er omgrep som kategoriserer fråværet. Omgrepa er ikkje mykje nytta i faglitteraturen, men dei dukkar opp innimellom og er truleg meir relevant i framtida med tanke på den årlege konferansen som blir arrangert av blant anna fagfokus.no (Fagfokus.no, 2022). Frivillig og ufrivillig kan sette eit fokus på korleis fråværet skjer.

Det siste omgrepet eg vart kjend med er problematisk skulefråvær, som sett fokus på at fråværet er eit problem. Dette kan oppfattast litt på same måte som bekymringsfullt skulefråvær då begge viser til ein tanke kring det gitte fråværet. Andre omgrep kan vere dropout, fråfall, bortvalg, skuleutstøyting og separasjonsangst, desse omgrepa er ikkje like utbreidd, men dei er ein del av ordforrådet ein kan nytte kring skulevegring, og då skulefråvær (Havik, 2018, s. 24).

### 3.2 Førekomst gjennom tidene, samt inn- og utland

Førekomst, historisk perspektiv og kva dei gjere i andre land blir litt sidestilt, men det er med på å skape det store biletet på utfordringa som skulefråvær er. Ved fråvær meinast det når elevar ute-blir frå skulen, anten i form av enkelttimar eller dagar. Dette er noko som skal registrerast og undersøkast frå lærarar si sida. Fråværgrensa, eller 10 prosent regelen, er eit tiltak som skulle redusera fråværet på vidaregåande skule. Dette tiltaket har ført til at majoriteten har mindre fråvær, men den minoriteten som går over 10 prosent vil få store konsekvensar. Eit anna tal å sjå på knytt opp mot skulevegring er talet på elevar som går ut av tiande klasse med «manglande grunnskulepoeng». Denne statestikken går frå 2015 og viser ei auke frå 4,2 prosent i 2015 til 6,0 prosent i 2020 (Brochmann & Madsen, 2022, s. 49).

Skulevegring blir peika på som eit aukande problem. Men det blir ikkje ført noko direkte statestikk over skulevegring, vidaregåande dropp-out derimot blir registrert. Dei siste 20 åra har tala på elevar som ikkje har fullført vidaregåande opplæring lege på oppimot 30 prosent (Brochmann & Madsen, 2022, s. 45-48). Dei seinare åra har det vore litt nedgang i dette og ein finn på SSB sine sider at fullføringa av vidaregåande opplæring innanfor inntil 5-6 år ligg på 80 prosent. Desse tala viser elevar som har gått på vidaregåande mellom 2015-2021 (ssb.no, 2023). Ein kan også finna tal på kor mange elevar som ikkje byrjar på vidaregåande etter grunnskulen. Sjølv om årsaka ikkje kjem fram, ser ein at det er omlag 3000 elevar i snitt som ute-blir frå vidaregåande opplæring mellom 2018-2021. Elevane som er registrert her er i

alderen frå grunnskulealder til 22 år. Det vil seie at det er 3000 elevar fordelt på sju årskull, dette gjere at talet per årskull blir lågt, men det kan sjå ut som om det held seg stabilt.

Tabell 1 Overgang til vidaregåande skule

**Overgangen etter grunnskulen til vidaregåande opplæring (ssb.no)**

	Elevar (prosent)			
	2018	2019	2020	2021
<b>Vidaregåande opplæring</b>	52 420 (94,4%)	53 513 (94,6%)	54 178 (94,7%)	53 481 (94,6%)
<b>Ikkje vidaregåande opplæring</b>	3 118 (5,6%)	3 020 (5,4%)	3 016 (5,3%)	3 041 (5,4%)
<b>Totalt</b>	55 538 (100%)	56 533 (100%)	57 194 (100%)	56 522 (100%)

Her får ein eit mogeleg bilde på førekomsten av elevar som har alvorleg skulevegring og ikkje klarer å fullføra og eller byrja på vidaregåande skule. Vidaregåande skule er ein av dei største overgangane iløpet av skuleløpet til mange unge, og overgangar kan skape vegring og stress for elevane. Her trekk eg inn nettopp denne overgangen fordi det er ein situasjon som er veldig målbar. Skulevegring er ikkje typisk for nokre sosioøkonomiske lag, og kan oppstå i alle sosiale miljø. Vidare ser ein at det kan tyde på at førekomsten er høgst i alderen 10-13 år (Holden & Sålman, 2010, s. 18-19).

### 3.2.1 Historisk perspektiv

Ein kan anta at skulevegring eller ubehag knyt til å møte på skulen har eksistert like lenge som skulen i seg sjølv har eksistert. For over hundre år sidan var det ikkje skule for alle, og dei som fekk gå opplevde eit privilegium som gjorde at det var færre som valgte det vekk uavhengig av ubehaget skulen kanskje kunne bringe med seg. Ei meir nærliggande samanlikning er at det med åra har blitt ein mindre autoritær stil i skulesystemet. Dette kan vere ein av grunnane til at skulevegringsproblematikken kan sjå ut til å vere aukande. Endringa frå autoritær styreform til dagens inkludering- og tilpassingsperspektiv kan visa ei haldningsendring. Ved å sjå på skulevegring gjennom eit historisk perspektiv kan ein sjå at enkeltsaker og individ er påverka av konteksten og samfunnet hen lever i (Brochmann & Madsen, 2022, s. 63).



### 3.2.1.1 Før- og etterkrigstid

Skulevegring er ikkje eit nytt fenomen, men kanskje eit nyare omgrep om ein problematikk ein har sett sidan lova om skule for alle norske barn kom i 1889. Etter den tid har det blitt vist til tilfelle i 1911 i Sveits, deretter på 1930-talet kom det registrering av ein ny type skulkarar, som det vart kalla den gongen. Problembarna som ein var vant med at skulka var ikkje lenger aleine om å ikkje ville vere på skulen. Den nye gruppa var lykkeleg så fort dei kom seg heim, og desse barna kan vere dei som i dag blir kategorisert som skulevegrarar. Den gangen var skulen veldig autoritær og barna risikerte fysisk straff for å ikkje komme på skulen, likevel ville dei heller vere heime. Omgrepet atypiske skulkarar kom i 1939 i *Journal of Mental Science* og i 1941 kom omgrepet skuleforbi. Definisjonane som kom den gongen er nærliggande dagens oppfatning av omgrepa. Atypisk skulkar kan forståast som dagens skulevegring, då dette vart beskrive som disiplinerte barn som eigentleg ville på skulen. I 1945 utvida Emanuel Klein omgrepa til å inkludere separasjonsangst og redsel for skulesituasjonen og lærarar. Sjølv om omgrepa var ulike tidlegare også kan ein likevel fastslå at skulevegringsfagfeltet har eksistert sidan mellomkrigstida. Det er også naturleg at dess fleire barn som går på skulen, dess fleire vil oppleve skulegangen som noko problematisk (Brochmann & Madsen, 2022, s. 63-65). Skuleforbi omgrepet er ikkje så mykje nytta, men det kan oppfattast som alvorleg grad av skulevegring eller skulefråvær.

### 3.2.1.2 Omgrepet skulevegring i norsk litteratur

Ordet skulevegring blir ikkje nytta i Noreg før i 1960 i ein litteraturartikkel i *Dagbladet*, her blir det trekt fram på bakgrunn av den nye reforma som var på veg. Skulen skulle utvidast frå sju til ni år (Brochmann & Madsen, 2022, s. 65-66). Sjølv om skulevegring har vore eit tema dei siste hundre åra kan ein likevel oppfatta det som litt nytt då fokuset ikkje har vore på problematikken i den grad som det er i dagens samfunn. Det kan opplevast som om det først er no i nyare tid at ein har fokus på å gjere noko med utfordringa. Dette går nok hand i hand med at det er opplevd ei større aukning i seinare tid også. Vidare var det lite fokus på skulevegring, i norsk faglitteratur i 70-, 80- og 90-åra, i denne perioden vart det snakka meir om skulk. Dette var perioden etter overgangen frå sju til niårig skulegang for alle norske barn, og ein såg ikkje nokon stort auke i skulevegring desse åra, derfor kan fenomenet ha blitt mindre interessant (Brochmann & Madsen, 2022, s. 71-73).

### 3.2.1.3 Utviklinga frå 1990-talet

I 1991 vart school refusal definert som ein vanleg unngåings reaksjon på uhyggelege, utilfredsstillande og til og med fiendtlege miljø. Dette er ein av dei eldre definisjonane. Når det kjem til forskning på skulefråvær har fokuset vore mykje på individet og familien, men frå starten av 1980-talet vart det lagt meir vekt på skulen. Då kunne ein forske på utdanningssystemet eller den enkelte skulen (Havik, 2018, s. 74). Samstundes som det vart lagt vekt på skulen, vart det også påstått at ein av hovudårsakene til skulevegring var at fleire og fleire barn vart utsett for omsorgssvikt (Brochmann & Madsen, 2022, s. 73). Den gongen var fråværet som vart fokusert på definert som skulk, men i dag hadde det kanskje blitt definert annleis. At ein i dagens samfunn vel ein annan definisjon på den same utfordringa viser til ei haldningsendring. Utover 1990-talet kom det ein meir generell debatt knytt til at barna skulle byrja på skulen eit år tidlegare. Fokuset i denne perioden låg på familie og sosiale problem, gjerne rus problematikk. Utover på 2000-talet vart perspektivet med mental helse inkludert i forståinga kring skulevegring. Ein finn tal på at 5 prosent av alle som blir tilvist til barne og ungdomspsykiatrien har skuleforbi, samt at mengda nyheitsoppslag og artiklar knytt til skulevegring har tidobla seg sidan starten av 2000-talet (Brochmann & Madsen, 2022, s. 74-76). Sjølv om problematikken har eksistert i omlag 100 år har fokuset vore skiftande og det har tatt seg veldig opp etter tusenårsskiftet.

Forskaren Terje Ogden, som har følgd den norske skule sidan 1970 talet påstår at skulevegring er eit aukande problem. Noko av auka kan skuldast på auka synlegheit. Samfunnet i dag gir meir rom for å snakka om utfordringar og vanskelege ting. Det gjere også at ein blir meir bevist på kva utfordringar som eksistera. Det er klart at nye definisjonar og openheit ikkje kan forklara heile auka, men ein brøkdel. Vidare blir det antatt at det er fleire barn i dag som det utanfor enn det var tidlegare. Eit anna perspektiv på utviklinga som har skjedd er at på midten av 1990-talet var det sjølvsagt færre, men det var i grunn berre jenter. I seinare tid har gutar også utvikla skulevegring. Ein stor skilnad å bite seg merke i her er at for 10 år sidan kunne ein få med seg desse elevane på utandørs aktivitetar, men no vil dei kun spele dataspel (Brochmann & Madsen, 2022, s. 53-55).

### 3.2.2 Sjå utover landegrensene

Ein møter elevar med problematisk skulefråvær i dei fleste land. Sjølv om oppgåva baserer seg på norske forhold tar eg med litt om nokre andre land også for å vise kva som blir diskutert og forska på utanfor Noreg. Førekost er eit fokus som blir trekt fram, og som i Noreg er det ikkje noko godt system for å kartlegga førekosten i andre land heller.

#### 3.2.2.1 Sverige

I Sverige nyttar ein omgrepet «hemmasittare», som kan vere eit lausare omgrep for dei elevane som ikkje kjem på skulen (Friberg, Karlberg, Sundberg & Palmér, 2015, i Havik 2018). Ein kan oppfatte at forskinga i Sverige er komme litt lenger enn i Noreg når ein les om Hemmasittarprogrammet som dei nyttar. Programmet går ut på at barnet og omsorgspersonane skal fylle ut nokre skjema, desse er; Strengths and difficulties questionnaire (SDQ), Hospital anxiety and depression scale (HAD) og livets steg med tre målepunkt i løpet av programmet. Det blir først målt ved oppstart, deretter ved avslutning og den tredje målinga er seks månadar etter avslutning. Etter gjennomføring av programmet kunne ein vise til auka oppmøte på skulen. Før behandlinga møtte elevane opp 4,3 prosent i snitt, etter avslutta behandling var snittet gått opp til 17,4 prosent og ved halvtårs oppfølging vart elevane på skulen 28,2 prosent av tida (Friber et al, 2022, s. 27). Her ser ein at det er utvikla eit program som kan fungere for nokre av elevane med skulevegring. Det går ikkje fram kor langvarig dette fråværet hadde vore, men det blir peika på at ved langvarig fråvær bør ein gå gradvis fram i tilbakeføringa av eleven. Vidare blir det peika på at det ikkje finst nokon systematisk metode for å jobbe med skulevegring som heilskap, men at HSP er eit forsøk på å effektivisera og spreie kunnskap om korleis ein kan jobbe med elevar med denne utfordringa (Friber et al, 2022, s. 28). I tabell 2 ser ein tre hovud områder ein kan jobbe med når ein skal løyse skulevegringsproblematikken hos eit barn.

*Tabell 2 Arbeidsområde hemmasittande elevar*

#### **Tre parallelle arbeidsområde** (Friber et al, 2022, s. 29).

1. Skapa samarbeid mellom skulen, BUP og sosialtenesta
2. Finna årsaka til kvifor eleven ikkje er på skulen
3. Direkte intervensjon for å hjelpa eleven tilbake på skulen

Ein annan modell, eller eit tankesett for å arbeida med elevar som av ulike grunnar det utanfor skulen er Torpsmodellen. Her sett ein fokus på å ha ein brukarvenleg og tilgjengeleg skule, ein skule for alle. Ei målsetting for at dette skal fungera er at behovet for spesialteam skal minimerast betrakteleg. Ved lågt behov for spesialteam tyder det på at skulen i seg sjølv er tilrettelagt. For å nå dette målet må ein jobba med å utvikla breie generelle løysingar, og dette er noko som krev samarbeid. Ein kjem ikkje nokon veg om ikkje alle jobbar mot det same (Borg & Kendall, 2021, s. 25). Desse to modellane viser at ein i Sverige er komme litt lengre med tiltaksarbeidet. Det er utvikla litt fleire handlingsplan alternativ og modellar.

### 3.2.2.2 Auke i naboland

Både i Sverige og Danmark er det rapportert auke i skulevegring dei siste åra, men som i Noreg er det ikkje noko godt system for registrering. Dette gjere det vanskeleg å fastslå eksakte tal, men i Stockholm sine kommunale skular har talet på elevar med fråvær over halvparten av skuletida auka med heile 45 prosent. Skuleåret 2018/2019 vart talet på elevar som var vekke halvparten av tida dobla, i forhold til tre år tidlegare. Den same utviklinga kan ein sjå i Storbritannia, dei siste tala viser at omkring 770 000 elevar har skulevegring. Vidare blir det lagt fram at 60 000 av desse var vekke over halve skuleåret. Slik som i Stockholm har dette auka med over 50 prosent samanlikna med tre år tidlegare (Brochmann & Madsen, 2022, s. 51-52). I USA har 5-28 prosent av alle barn i skulepliktig alder hatt periodar i varierende lengde med skulenekting (Kearney, 2011, i Holden & Sällman 2010, s. 18). Det er gjennomgåande at ingen av land har utvikla eit godt system for å kartlegge fråværet enda.

### 3.2.2.3 Forståinga i Amerika

På engels kan omgrep som school refusal (skulevegring, school refusal behavior (SRB) (skulevegrings åtferd) eller truancy (skulk) bli nytta (Havik, 2018, s. 24). På 1960 talet vart skulevegring i Amerika forstått utifrå psykisk analytiske forståingsrammer, det vil seie at ein tenkte at skulevegringa kom av uløyste konflikhtar eller utryggheit i foreldre-barn-relasjonen. Skulemiljøet vart då opplevd som ein trussel mot verkelegheitsoppfatninga til barnet. Vidare retta perspektivet seg mot læringsteori også, og la fokus på viktigheita av å få barna tilbake på skulen. Etterkvart har det internasjonale synet tatt ei psykodynamisk tilnærming der ein ser på frykta for å feila, og ikkje berre separasjonsangst og dysfunksjonelle situasjonar. Denne tankegangen er delvis dominerande i dagens samfunn med fokus på ein generasjon som må prestere på alle arenaer. Krava som blir stilt kan bli så overveldande at barnet føler seg tvinga

til å vike frå desse arenaene, og derfor vel å bli verande heime (Brochmann og Madsen, 2022, s. 70-71).

### 3.2.3 Oppsummerande

Ein ser at førekomsten har vore omlag stabil dei siste 20 åra. Dei konkrete tala ein har på fråvær og elevar som ute-blir er frå overgangen mellom grunnskulen og vidaregåande opplæring. Her kom det fram at omlag 3000 elevar ute blei frå vidaregåande opplæring mellom 2018-2021. Når det kjem til fullføring av vidaregåande har det vore ei lita betring dei siste åra, frå at 70 prosent fullførte til at det no er 80 prosent som får vitnemål. Skulefråvær utfordringa er ikkje knyt til noko spesifikt sosioøkonomisk lag i dagens samfunn. Men utfordringa har eksistert lenge og blitt forska på i ulik grad sidan tidleg 1900-talet. Skulefråvær har gjennom tidene hatt mange definisjonar og namn, men ein ser at utfordringa ikkje har endra seg mykje. Fokuset på skulefråvær har også variert. I 1960 vart skulevegringsomgrepet nytta i Noreg, men i dei neste tiåra var det skulk som vart nytta. Dette kan seie noko om haldningar til omgrepa. Trendane ein har sett i Noreg har også utspelt seg i naboland og andre stader i verda. I Sverige er dei byrja å utvikle modellar, slik som Noreg truleg snart kjem til å starte med også. Feltet er under utvikling og kjem nok til å endre seg framover.

## 3.3 Teori om fråvær

Dei tre ulike fråværsdefinisjonane som blir presentert her kan vise til ulike haldningar og oppfatningar av fråvær. Alle viser til noko ein kan definera som problematisk skulefråvær, då fråværet byr på utfordringar for barnet og hjelpeapparatet.

### 3.3.1 Skulefråvær

Skulefråvær kan definerast utifrå kor mykje undervisning eller kor mange skuletimar ein elev har mista, eller i kva grad det er vanskeleg for eleven å gå på skulen (Havik, 2018, s. 18).

Skulefråvær, er eit omgrep som kan delast inn i ulike kategoriar, eller sjåast på som eit samlande omgrep for alle typar fråvær. Eide (2022), ønskjer å kun nytte omgrepet skulefråvær, medan ander tidlegare har klassifisert fråværet inn i ulike kategoriar.

Havik deler derimot skulefråvær inn i to underkategoriar, dokumentert og udokumentert fråvær. Dokumentert fråvær eller gyldige grunnar til fråvær, som dokumentasjon på sjukdom, lege eller tannlege, religiøse dagar, krisar i familien eller at eleven har fått innvilga

permisjon. Dette vil då seie at udokumentert frávær er alt anna frávær som eleven ikkje har dokumentasjon på (Havik, 2018, s. 26).

Udokumentert frávær kan også deleast vidare inn i to undergrupper, motivert av barnet, som skulk, skulevegring og separasjonsangst. Den andre undergruppa er motivert av foreldra, dette kan foreksempel vere sjukleggjering av barna (Havik, 2018, s. 25). For 30 år sidan satt ein ikkje noko tydeleg skilje mellom desse typane frávær, og frávær utan grunn vart i hovudsak sett på som skulk. Sjølv med desse skilnadane i omgrepsforståinga på dokumentert og udokumentert kan ugyldig frávær bli meldt inn som gyldig, dette kan som eksempel komme av ulike oppfatningar av kva som er sjukdom. Havik, (2018, s. 27), legg fram at barnet skal vere heime ved feber og omgangssjuka, men ikkje nødvendigvis med vondt i magen, hovudverk eller mild forkjøling. Havik sin beskriving av sjukdom som utløyser gyldig eller ugyldigfrávær er noko vag, men poengterer at ein kan sende barna på skulen sjølv om dei ikkje er heilt 100 prosent. Som ein ser er det mykje skjønnsvurderingar kring frávær. Og sjukdom er vanskeleg å diskutere då det ofte kun er barnet som kjenner og veit om hen er sjuk eller ikkje. Ein taktikk som bør nemnast kring sjukdom og dei skjønnsvurderingane som dette medfølger er at ein kan sende barnet på skulen for å prøve. Ofte klarer barnet å vere på skulen heile dagen, og på denne måten unngår ein frávær. Dette er ein taktikk som kun kan nyttast ved vage sjukdomssymptom, feber og omgangssjuka er ikkje noko ein nyttar skjønnsvurderingar ved, slik eg oppfattar Havik. Eide (2022, s. 13) ser på skulefráværssaker som eit felles problem som ein må løysa i fellesskap. Og ved å sende barn med vage sjukdomssymptom på skulen likevel er læraren og andre vaksen på skulen med på å ta desse skjønnsvurderingane. Det vil også vere lettare for læraren å vurdere kva barnet orkar å delta på eller ikkje då hen ser barnet dagleg og har eit forhold til barnet si toleransegrense i ein vanleg kvardag. Tanken om skulk vs skulevegring viser til ei haldningsendring dei siste 30 åra. Frå at barnet er lat til at ein må hjelpe barnet.

### 3.3.2 Skulenekting

Eit anna omgrep som er nytta for å beskrive nokre av dei same utfordringane er *skulenekting*. Dette omgrepet blir definert ved at nektinga er motivert frå eleven si sida (Holden & Sällman, 2010, s. 12). Dette vil seie at det er barnet sjølv som ikkje ønsker å gå på skulen. At barnet sjølv ikkje ønskjer å gå på skulen trekk også Havik fram, i forklaringa si av skulefrávær.

At fråværet er motivert av barnet sjølv strider imot tanken om at barn med skulevegring ønskjer å gå på skulen, men ikkje klarer å gjere det. Ein kan då eventuelt tenkje seg at eit barn som vegrar seg for å gå på skulen også har bestemt sjølv at dei skal vere heime, men at det blir bestemt utifrå andre premisser. Dette samsvarar ikkje heilt når ein ser at fleire av «problema» barna opplever er dei same, uavhengig av definisjonen som er nytta. Holden og Sällman grunnir valet sitt med at skulenevting er eit meir generelt omgrep som også vil vere den mest direkte oversetninga frå det engelske uttrykket «school refusal». Vidare peikar dei på at det meir populære omgrepet *skulevegring* seier noko om årsaka til skulefråværet, at barnet er heime grunna noko som er ubehageleg (Holden & Sällman, 2010, s. 16). Tabell 3 viser ein definisjon av skulenevting der Kearney og Albano (2000) meina at eit barn driv med skulenevting om eit av dei fire punkta under er oppfylt.

*Tabell 3 Definisjon på skulenevting*

**Definisjon på skulenevting.** (Kearney & Albano,(2000) i (Holden & Sällman, 2010, s. 13).

1. Eleven er heilt vekke frå skulen.
2. Eleven møter opp, men reiser frå skulen iløpet av dagen.
3. Eleven møter på skulen etter å ha vist alvorleg problemåtferd som sinneutbrot eller protestar mot å flytte på seg, i forsøk på å sleppe å reise på skulen.
4. Eleven viser uvanleg stort ubehag i løpet av skuledagen. Dette fører til at eleven spør foreldra eller andre om å sleppe å reise på skulen.

Vidare kan ein sjå på skulenevting i ulike grader, den første graden, alvorleg skulenevting, førekjem når minst eit av dei fire punkta i Tabell 3 er oppfylt i minst to samanhengande veker. Den andre graden, akutt skulenevting, vil seie at eit av dei fire punkta har vore til stades mesteparten av tida i løpet av ein periode på mellom to veker og eit kalenderår. Den tredje graden, kronisk skulenevting, betyr at nektinga varar lengre enn eit kalenderår og har vore eit problem det meste av tida i løpet av to skuleår (Kearney & Albano, (2000) i (Holden & Sällman, 2010, s. 13). Desse gradene er svært konkrete og peikar på alvorlege situasjonar, men alvorret kan også vurderast utifrå kven av definisjonane frå tabell 3 som ligger til grunn. Under har eg lagt ved ein tabell 4 som viser sju grader av skulenevting, her er spennet mellom alvorret i gradene utvida. Skulenevting, slik det blir forklart her, blir definert ved hjelp av ein tabell 4 som viser situasjonar som kan vere kvardagen til den gitte eleven.

**Sju grader av skulenekning.** (Kearney, (2008) i (Holden & Sålman, 2010, s. 14).

1. Eleven må pressast til å gå på skulen, og spør om å få sleppe.
2. Eleven viser gjentatt problemåtfærd om morgonen for å sleppe å gå på skulen.
3. Eleven viser gjentatt forseintkomming om morgonen etterfulgt av frammøte.
4. Eleven har periodevis fråvæer og er vekke frå enkelttimar.
5. Eleven har gjentatt fråvæer eller uteblivelsar frå enkelttimar, blanda med frammøte.
6. Eleven er heilt vekke frå skulen i ein periode av skuleåret.
7. Eleven er heilt vekke frå skulen i ein lengre periode.

Framstillinga til Holden og Sålman berer preg av oppskrifter som kan hjelpe dei i feltet med å ta sine skjønnsbaserte avgjersler. Oppskriftene kan fungere som rettesnorer i ein elles krevjande situasjon. Sjølve skulenektingsomgrepet som blir nytta blir forklart med dei synlege årsakene, som kan definera om eit barn har problematisk skulefråvæer eller ikkje. Definerings med lister gjer problemstillinga meir handfast, som kan vere til hjelp ved seinare definering og utfordringar av eller ved igangsetting av tiltak og løysingsarbeid.

### 3.3.3 Skulevegring

Ein mykje brukt definisjon er, at skulevegring handlar om barn og unge som i utgangspunktet vil på skulen, men av ulike grunnar ikkje klarer det (Brochmann & Madsen, 2022, S. 35). Vidare fortsett dei med det som blir referert til som ein litt kontroversiell tanke, at det kun er to grupper skulevegrarar. Dei skil gruppene slik, den eine gruppa har alvorlege problem med skulen og andre ting, medan den andre gruppa har mindre alvorlege problem (Brochmann & Madsen, 2022, s. 42). Lie, (2021, s. 21) skil mellom skulevegring og skuleforbi, dette kan vidare samanliknast med Brochmann og Madsen sine to grupper, der den eine er av meir alvorleg grad. Lie definerer skulevegring som barn som bekymrar seg så mykje at dei vegrar seg for å reise på skulen. Vidare peikar Lie på skulevegring som ein reaksjon på opplevinga av nederlag, urettferdigheit og utfordrande krav i skulekvardagen. Skulevegring kan også vere eit resultat av sosiale problem som fører til antisosial åtfærd. Skuleforbi blir sett på som meir alvorleg og kan handla om angst og depresjon. Det blir lagt vekt på at skulevegring og skuleforbi ikkje er det sama, men skuleavvisingsåtfærd kan nyttast som eit fellesomgrep (Lie, 2021, s. 24). Grunnen til at omgrepet kan nyttast som overordna er at ein skil det basert på alvorlet, men her kan ein tenkje at felles blir skulefråvæer, eventuellet problematisk



skulefråvær. Då vil det seie at mindre alvorleg fråvær blir å rekna som skulevegring, medan alvorleg blir sett på som skuleforbi, utifrå Lie sitt perspektiv.

Desse to gruppene kan stå litt i kontrast til kvarandre, og viser kor store skilnadar det kan vere innanfor skulevegringsproblematikken. Dette viser også at det ikkje går ann å sett inn eit universelt tiltak, då utfordringane kan vere svært ulike. Brochmann og Madsen har likevel delt skulevegring inn i tre typar barn, som ein ser i tabell 5. Her kan ein fordele barna frå dei påståtte to gruppene, alvorleg og mindre alvorleg, inn i tre typar barn med problematisk skulefråvær.

*Tabell 5 Tre typar barn med problematisk skulefråvær*

**Tre typar barn med skulevegring** (Brochmann og Madsen, 2022, s. 35).

<b>Type 1</b>	Barn med diagnoser som ADHD, Tourettes, autismspekterforstyrningar
<b>Type 2</b>	Barn med angst eller depresjon
<b>Type 3</b>	Barn som blir påverka av mobbing, dårleg skulemiljø eller heimeforhald

Type 2 og 3 kan vere uavhengig av andre diagnoser, medan begge kan føre til ei utvikling av diagnoser. Vidare kan dette bety at det er krevjande å plassere barn inn i dei ulike typane. Samstundes samsvarar inndelinga godt med framstillinga av skulevegringsårsaker til Utdanningsdirektoratet, dei knyt årsakene til diagnoser, psykisk helse eller mobbing og skulemiljøet (Brochmann & Madsen, 2022. s. 35). Skulevegring er kompleks då barna ofte kan ha meir enn ein utfordring då mange av desse utfordringane påverkar kvarandre, og kan vere med på å utløyse fleire faktorar undervegs.

Skulevegring er både delt inn i grupper, typar og grader, men den overordna tanken er at det er noko som gjere at barnet ikkje vil på skulen. Det er også lagt ein del fokus på årsak gjennom denne inndelinga. Tanken om at det er noko som gjere at barnet ikkje vil på skulen kan overførast til dei elevane som skulkar. Ein kan tenkje seg at noko av grunnen til at skulevegring har auka kan handle om korleis ein definerer fråværet. Tidlegare vart mykje av det ugrunna fråværet i skulen kategorisert som skulk, men i dag kan dette bli sett på som skulevegring (Havik, 2018, s. 43).

### 3.3.4 Samankopling og oppsummering

Gjennom teorien blir fråvær og skulevegring definert på ulike måtar, men ein samla definisjon basert på Havik (2018), Holden og Sállman (2010), og Brochmann og Madsen (2022) kan vere; Skulevegring er barn og unge som vel å vere heima frå skulen sjølv om hen ønskjer å reise på skulen, fordi det er noko som gjere at barnet ikkje klarer å vere på skulen. Kva omgrep forskarane nyttar for å beskriva fråværet til eleven blir tilsynelatande basert på mengda skulefråvær.

Skulefråvær – Her kjem det ikkje ei konkret definering fram, men skulefråvær som blir veldig generelt kan definerast basert på kor mykje fråvær eleven har. Ein kan også sjå på i kva grad det er vanskeleg for eleven å gå på skulen. Etter ein har sett på dette oppfattar eg det som at Havik eksempelvis vil plassera eleven inn i ein kategori med dokumentert/udokumentert, elev/forelder motivert fråvær. Ved å gripe fråværet slik får Havik dekkja alle typane fråvær, og ikkje berre dei barna som har udokumentert eller elevmotivert. Barna som då først har skulefråvær, kan etterkvart få fråværet sitt definert av eit anna omgrep ved litt undersøking kring årsak.

Skulenekting - Holden og Sálman, definerer skulenekting som fråvær som er motivert av eleven sjølv. Dette er ein av dei smalare definisjonane ein finn i faglitteraturen. Det blir også trekt fram at barna kan kjenne på eit så stort ubehag ved skulen, eller noko anna i livet, at det viser seg i ein forbi. Skuleforbi oppfattar eg som forbeholdt til dei elevane som har alvorleg grad av skulefråvær.

Skulevegring – Kan definerast som når eit barn vil på skulen, men det er noko som gjere at eleven ikkje klarer å reise på skulen. Dette kan handle om små eller store utfordringar. Grupperinga og typifiseringa er med på å gjere problemstillinga meir attkjenneleg for feltarbeidarar, men det kan ikkje nyttast som ein fasit då dei fleste skulevegringssaker er komplekse.

Ei felles forståing av det ein her kan kalla problematisk skulefråvær er at fråværet er elev motivert. Dette er trass i at enkelte av forskarane trekk fram foreldremotivert fråvær. Forskarane verkar også samde om at det er ein grunn til at eleven ikkje vil på skulen. Om det er diagnosar, mobbing, ubehag eller noko anna er ikkje like relevant for defineringa av omgrepet, då det fort sett fokus på årsak. Noko anna ein ser går igjen innanfor dei ulike

omgrepa og hos forskarane er fordelinga av alvorlegheitsgrad, som deretter kategoriserer fråværet. Dette viser til at ingen av omgrepa som er trekt fram her kan vere overordna, men dei er med på å vise ulike sider ved problematisk skulefråvær, som er det overordna omgrepet eg nyttar.

### 3.4 Årsaker

Når det kjem til skulefråvær kan det vere mange ulike årsaker, og ofte er desse samansette som gjere situasjonane svært komplekse. Tabell 6 over årsaker er forenkla på den måten at kategoriane lærar og foreldre er samansett av fleire punkt som omhandla det sama. Ordlyden er også forenkla for å gjere tabellen meir oversiktleg og stikkordsprega. I tillegg har eg lagt til eit siste punkt på botn, då psykisk helse er eit perspektiv eg tenkjer burde vere med.

Tabell 6 Årsaker til skulevegring

**Årsaker til at barn og unge vegrar seg for å gå på skulen** (Csóti, 2003; Kearney, 2006) i Lie, 2021, s. 24).

<b>Søvn</b>	Trøttheit, anemisk, søvnmangel.
<b>Forpliktingar</b>	Ugjorte lekser og fryktar konfrontasjon kring dette.
<b>Lærar</b>	Ufølsam lærar, Dårlig kommunikasjon med læraren.
<b>Unntaksdagar</b>	Uvanlege skuledagar (tur, prøvar, vaksine).
<b>Foreldre</b>	Vil heller vere med foreldra på aktivitetar. Ønsker merksemd av ein forelder.
<b>Prioriteringar</b>	Fritidsaktivitetar tar opp for mykje av tida elles.
<b>Manglande meistring</b>	Meistrar dårleg skulen sine sosiale og faglege krav.
<b>Psykiske lidingar</b>	Kan innebere ulike medfødde diagnosar eller utfordringar som barnet har utvikla. Arv og miljø spela begge inn.

#### 3.4.1 Angstlidingar

Angstlidingar er ein spesifikk årsak som ikkje kjem fram i tabellen over, men det ligg under psykiske lidingar. Ved skulevegring kan separasjons- og sosialangst vere særdeles relevant å nemne, då dette er ein årsak som går att. Slike lidingar kan komme av ulike situasjonar i livet, psykiske traume, store emosjonelle påkjenningar, dramatiske livshendingar og negative forhold i omgjevnadane er vanlege årsaker til angst (Håkonsen, 2017, s. 298). Nokre barn kan

også ha generell angst, som kan definerast som overdriven bekymring og åtferdsforstyrning. Den konstante bekymringa barna kjenner på kan visa seg som rastlausheit, trøttheit, irritasjon, muskelspenning, søvnproblem og mangel på konsentrasjon (Lie, 2021, s. 31). Studiar gjort kring skulevegring viser at det er fleire med angst enn depresjon, og at omlag 50% av dei barna som blir tilvist til blant anna barne og ungdomspsykiatrien har kriteria for angst, depresjon eller begge deler. Ein ser med dette at angst kan vere ein grunn til skulevegring, men det tyder ikkje at alle barn som vegrar seg for å gå på skulen har angst (Havik, 2018, s. 62-63).

Andre angstlidingar som kan nemnast er panikkangst, prestasjonsangst, fobisk angst og posttraumatiske lidingar (PTSD) og akutte stressforstyrningar (Lie, 2021, s. 34-37). Lie fortsett med å sjå skuleforbi opp mot dei ulike angst lidingane og kjem fram til at skuleangst, som er ein eigen type angst også har innslag av generell, separasjons- og sosialangst (Lie, 2021, s. 48). Vidare kan skuleavvising eller det problematiske skulefråværet komme av anten familiære kontekstar eller skulemiljøet. Desse årsakene kan vere uavhengige av andre diagnoser, då dei i utgangspunktet ikkje oppstår på grunn av ein diagnose barnet allereie har. Barnet kan derimot utvikla andre diagnoser som angst eller vegringar som ein reaksjon på familiekonteksten eller skulemiljøet.

### 3.4.2 Familiekontekst

Innanfor familiekonteksten er oppdragarstil, relasjonar innanfor familien og korleis familien fungera relevante faktorar for barnets utvikling av angst og skulevegring. Familie i dagens samfunn kan oppfattast ulikt, men her blir familien sett på som barnets næraste og viktigaste primærgruppa (Lie, 2021, s. 50-52). Faktorane Lie nemner er svært generelle, men ein kan også sjå at foreldre eller omsorgspersonar som blir ein fellesfaktor også er ein årsak som kjem fram i tabell 6. Tabell 6 viser konkret til at barnet ønskjer å heller vere med foreldra enn å vere på skulen. Lie seier ikkje noko konkret om kva faktorane fører til, og det kjem nok av at oppdragarstil, relasjonar og fungering kan skapa ulike reaksjonar. Basert på Sommer (2014) si forskning viser Lie til at det er ei samanheng mellom familiestruktur og utvikling av angstlidingar hos barn (Lie, 2021, s. 52). Vidare kjem det også fram i ulike studiar at foreldra til skulevegrarar oftare er psykisk sjuke, eller har blitt behandla for psykiske problem. Det kan bli enda meir utfordrande for foreldra å handtere eit barn med skulevegring når dei sjølve opplever stress, angst eller depresjon. Dette gjere det vanskeleg for foreldra å støtta barna sine på rett måte (Havik, 2018, s. 71). Poenget med at omsorgspersonane ofte har egne

utfordringar viser til kvifor barna kan ende opp med eit det ein ser på som eit problematisk skulefråvær.

Ein forklaring for barns utvikling av problematisk skulefråvær som er nytta er dysfunksjonell binding mellom mor og barn. Denne bindinga kan vere prega av at mor er overbeskyttande eller avvisande (Lie, 2021, s. 53-54). Når det kjem til barnets psykososiale utvikling er familie dynamikken ein viktig faktor som kan skapast gjennom gjensidig påverknad mellom foreldre og barn. Nokre eksempel på slike familieforhold kjem fram i tabell 7, der ser ein på oppdragarstilar som kan føra til utvikling av skuleangst hos barn.

*Tabell 7 Risikofaktorar familieforhold*

**Risikofaktorar som kan føra til utvikling av skuleangst** (Kearney, 2008. Schafer, 2011 i (Lie, 2021, s. 55).

<b>Foreldrepress</b>	Foreldra si manglande støtte og forståing for barna sine behov og emosjonelle vanskar.
<b>Inkonsekvent foreldrestil</b>	Nokon gangar er dei ettergivande og andre avvisande.
<b>Negativ foreldrestil</b>	Avvising og kontroll.

Vidare kan ein nytte funksjonelle og dysfunksjonelle familiar som eksempel på familietypar, der den dysfunksjonelle kan vere med på å skapa skulevegring. Barnets personlegdom kan også spele inn, sårbarheit og sensitivitet er risikofaktorar, medan robustheit og resiliens er beskyttelsesfaktorar (Lie, 2021, s. 56-71).

Eit meir konkret perspektiv som blir trekt fram i samanheng med familie og omsorgspersonar er overbeskyttande og ettergivande foreldre. Barn med overbeskyttande foreldre utvikla oftare angst og depresjon seinare i livet. Dette kan komme av at barnet ikkje opplever sunne utfordringar tidleg i livet og derfor blir engsteleg for utfordringar seinare. Ein risikera at barna i nokre tilfelle blir usjølvstendige vaksne (Brandslet, 2018). Den autoritære foreldrestilen som høyrer 1900-talet til blir i liten grad praktisert i dagens samfunn. Dette kjem sjølvsagt med fordelar og ulemper. Omsorgspersonane før 2000-talet var meir autoritære og stilte seg sjølv meir i respekt enn omsorgspersonane etter 2000-talet har gjort. I dag kan omsorgspersonane vere meir tvilande på eiga oppdragsstil enn tidlegare. Dette kan skapa ein dynamikk som ikkje er fordelaktig for barna (Brochmann & Madsen, 2022, s. 101). Den mindre autoritære oppdragarstilen som ein ser i dagens samfunn kan vere fordelaktig med det at det er eit anna

fokus på barnets stemme. Utfordringa for dagens foreldre kan vere å finne balansen mellom å vere den autoritære vaksne og å ta omsyn til barnets perspektiv og meiningar.

### 3.4.3 Skulemiljø

Skulemiljøet med alle sine inntrykk er i lik grad med familien ein faktor når ein ser på skulevegring og fråvær generelt. Trivsel og meistring i skulen bør vere noko av det første ein stiller spørsmål ved når eit barn ikkje ønskjer å gå på skulen. Opplevde faktorar i skulen som er for utfordrande, kan vere med på å skapa stress, somatiske symptom, subjektive helseplagar, mangel på interesse og motivasjon for skulen, samt fråvær (Havik, 2018, s, 75). I tabell 8 som er lånt av Lie, 2021, har eg lagt til ei endring. Risikofaktor nummer fem har eg lagt til, då eg tenkjer at denne også er relevant å sette fokus på. I tabell 8 trekk Lie fram aktuelle faktorar ein møter i skulen, desse går eg litt inn på vidare i kapitlet.

*Tabell 8 Risikofaktorar knytt til skulen*

**Sentrale risikofaktorar for skuleavvisingsåtferd** (Csöti, 2003, Kearney, 2008, Schafer, 2011. i (Lie, 2021, s. 81).

<b>Risikofaktor 1</b>	Skulekontekst
<b>Risikofaktor 2</b>	Psykososialt klima i klassen
<b>Risikofaktor 3</b>	Eleven sine mangelfulle ferdigheitar og deira oppfatning av skulemiljøet
<b>Risikofaktor 4</b>	Skulestress
<b>Risikofaktor 5</b>	Overgangar

Risikofaktor 1 Skulekontekst, som også kan refererast til som klimaet på skulen, kultur og særpreg, kjem med underordna faktorar som påverkar kvardagen til barn og unge på skulen. Eg trekk fram fem faktorar som Lie presenterer i si forskning, den første er mangel på felles haldningar og strategiar for oppfølging av fråvær, den andre er uklare retningslinjer for fråvær. Dette kan innebere 1. ufullstendig overvaking av frammøte, 2. minimale eller inkonsekvente straffetiltak, 3. utilstrekkeleg registrering og oppfølging av fråvær. Dette er faktorar som aukar sannsynet for at problematisk skulefråvær kan pågå uoppdaga. Dei vidare faktorane er, den tredje strenge verkemiddel som straff for fråvær, den fjerde manglande skule-heim samarbeid eller motsettingar, den femte mobbing på skulen (Lie, 2021, s. 81-82). Desse fem faktorane påverkar barnet og skulekvardagen til det enkelte barn. Den andre faktoren som legg vekt på uklare retningslinjer for fråvær blir også følgt opp av tre ulike måtar det kan vere uklar fråværsregistrering. Dette er også ein faktor som kunne gjort mykje

for kartlegginga av problematisk skulefråvær, om det var klare retningslinjer for registrering av skulefråvær, problematisk eller ikkje.

Risikofaktor 2 Psykososialt klasseromklima, handlar om psykologiske, kognitive, sosiale og fysiske faktorar. Klimaet i eit klasserom kan ha sterk påverknad på barna sitt fråvær, samt påverke faglege og sosiale prestasjonar. Vidare kan klimaet også påverke barnet sin emosjonelle tilstand positivt og negativt. Her vil det vere avgjerande om læraren har god klasseleiing og klarer å skapa ein trygg sfære for elevane (Lie, 2021, s. 83-86). Det psykososiale klasseromklimaet kan knytast opp mot læraren, då det vil vere ein del av hen si oppgåva å oppretthalde eit godt psykososialt klima i klasserommet. Dette kan ein sjå eksempel på i tabell 6 Årsaker til skulevegring og i tabell 9 over faktorar for skulestress.

Risikofaktor 3 Eleven sine mangelfulle ferdigheitar og deira oppfatning av skulemiljøet, dette kan handle om personlegdomstrekk hos det enkelte barnet som kan vere med på å påverka eleven si oppfatning av skulemiljøet på ein negativ måte. Underordna for denne risikofaktoren har ein fem punkt med faktorar som kan knytast til eleven sine mangelfulle ferdigheitar. 1. eleven sine negative oppfatningar og opplevingar av læringsmiljøet, 2. mangelfulle metaferdigheiter (metakognisjon), 3. faglege meistringsproblem og skulenederlag, 4. mangelfulle sosiale ferdigheiter og sosial kompetanse, 5. problematiske relasjonar i skulen (Lie, 2021, s. 87). Lie går vidare inn på alle faktorane, men her tenkjer eg det er tilstrekkeleg å vise til kva faktorane kan vere. Nokre av desse utfordringane kan komme av angst eller at barnet er generelt sårbart. Ein ser også at kognitive ferdigheitar er ein relevant faktor å ta opp når ein ser på kva som kan påverke eleven sin skuledag. Ein kan også kople eleven sine mangelfulle ferdigheitar saman med årsaka forpliktingar og unntaksdagar frå tabell 6 årsaker til skulevegring. Begge desse årsakene kan grunnast i vegring for ukjende situasjonar og mangel på meistring i slike situasjonar.

Risikofaktor 4 Skulestress, Lie, byrjar med å nemne tre faktorar som kan skapa stress i skulekvardagen. 1. fysiske forhold som skulen sine fasilitetar, temperatur og elevmassen, 2. læraren sin personlegdom og kompetanse, relasjonen mellom lærar elev, 3. nivået av stressfaktorar i skulemiljøet, dette kan vere uoversiktlege situasjonar, fare for skade eller vald, problemløysing og mobilisering av ressursar ved behov. Det vert også peikar på at det er ei samanheng mellom eleven sine emosjonelle reaksjonar, fysiske symptom og opplevinga av stressande situasjonar på skulen (Lie, 2021, s. 94). Her kan Lie meine at ein vil sjå att dei

konkrete faktorane på skulen på korleis barnet respondera på å vere på skulen og situasjonar i skulesamanheng.

Tabell 9 Innflyting på stress

**Faktorar som har innflyting på skulestress** (Lie, 2021, s. 94).

<b>Fysiske forhold</b>	Temperatur, støy, storleik på elevgruppa, fasilitetane.
<b>Læraren sin personlegdom og kompetanse</b>	Elev-lærer forhold og relasjon, det kjenslemessige klimaet i klasserommet og skulen elles.
<b>Grad av stress i skulemiljøet</b>	Stadig usikre og uoversiktlege situasjonar, fare for skade, vald, problemløysing på skulen, effektivitet ved handtering av krisesituasjonar.

Press og forventningar frå læraren kan for dei fleste barn opplevast som stressande, men kanskje spesielt for sårbare barn. Ein kan gjerne sjå opplevinga til eleven i samanheng med personlegdomstrekk og evne til å takla stress (Lie, 2021, s. 95). Press, krav og forventningar blir også trekt fram av Bufdir der det blir lagt fokus på å tilpassa forventningane slik at barnet har noko å strekkje seg etter, samstundes som det ikkje skal kjennast overveldane ut. Bufdir viser til at presset kan bli problematisk når, 1. det tek overhand, 2. ein føler at ein mistar kontrollen, 3. det er høgt og varar over lengre tid, 4. det gjeld fleire område samtidig, for eksempel skule, fritid og utsjånad, 5. forventningane er urealistiske, 6. det er svært viktig å innfri forventningane (Bufdir.no, 2023). Stress er noko eleven møter på alle arenaer i livet, men mengda stress på skulen kan regulerast for å unngå skuleavvising.

Risikofaktor 5 Overgangar, alle overgangar er eit brot på rutinar og kan forklara kvifor ein kan sjå at fråvær er meir utbreidd kring overgangar som skulebyte og lærarbyte. Overgangane kan vere krevjande på bakgrunn av faglege krav, nye menneske å forhalda seg til, som vidare kan gjere at overgangen blir opplevd som utrygg og uforutsigbar. For engstelege og skjøre barn kan dette vere ekstra krevjande. Fråvær kan både byrja og auka ved overgangar, men også etter feriar kan barn kvi seg for å tilbake på skulen. Nokre studiar viser til at det er høgst førekomst blant ungdommar, dette blir basert på antall tilvisingar til spesialistar (Havik, 2018, s. 83-84). Ferie er ikkje det ein tenkjer på som ein klassisk overgang, men det er eit rutine brot, og derfor kan det vere med på å påverke om eit barn ynskjer å reise på skulen eller ikkje.



Mobbing kan fungera som ein underfaktor til tabell 8 Risikofaktorar knytt til skulen. Mobbing kan vere underordna alle dei fem risikofaktorane som kjem fram i tabell 8. Det er gjerne ikkje utløysande årsak, men konsekvens av ein annan risikofaktor. Sjølv om mobbing ikkje blir prioritert som ein faktor aleine kjem det fram i forskning at barn som blir mobba har auka frávær samanlikna med barn som ikkje blir utsett for mobbing. Desse barna kan forsøke å skjerme seg sjølv frå stress, utryggheit og mobbinga ved å bli heime (Havik, 2018, s. 80-81). På landsbasis i 2021 vart 6 prosent av norske elevar utsett for mobbing to til tre gonger i månaden eller oftare (Utdanningsdirektoratet, 2022). Denne mobbinga varierer frå fysisk på skulen til digitalt, det er også variasjon i mobbing frå medelevar og vaksne.

#### 3.4.4 Diagnosar

Barn med diagnosar kan lettare utvikla skulevegring, men diagnose er ikkje lik skulevegring. Faglege vanskar, lærevanskar, kan også gå under denne kategorien, då frykt for fagleg nederlag kan vere ein grunn til at barn vegrar seg (Havik, 2018, s. 82). Ved å byggje tillit og komme i posisjon kan ein som trygg vaksen hjelpe eleven langt på veg og finne ut kva som er kjerna av utfordringa. Dette kan ein gjere sjølv om ein ventar på ein diagnose, då det i nokre tilfelle kan vere små utfordringar som etterkvart har blitt store problem (Eide, 2022, s. 34). Nokre diagnosar kan eksempelvis forvekslast med skulevegring, kronisk utmattingsimmunitet (CFIDFS) og myalgisk encefalomyelitt (ME) er slike diagnosar. Desse tilstandane påverkar eleven heile døgnet og kan gjere det nærast umogeleg å gå på skulen grunna ekstrem utmatting, trøttheit og svimmelheit. Diagnosane kan komme av psykisk belastning og stressande livssituasjonar, det er ofte eit virus som vedkommande ikkje blir kvitt. Andre diagnosar som kan påverke frávær hos elevar er eksempelvis obsessiv-kompulsiv forstyrring (OCD), kronisk utmattingsyndrom (CFS) og hyperkinetisk forstyrring (ADHD). ADHD og autismespekterforstyrringar har samanheng med skulevegring, og ein ser også at det i seinare tid har vore ei auke av både diagnosar og vegring på landsbasis. Ein ser også at barn født seint på året har auka sannsyn for å få diagnosen ADHD (Brochmann & Madsen, 2022, s. 152-153). Ofte kjem ikkje desse diagnosane aleine, barnet har kanskje også lærevanskar som dysleksi og dyskalkuli eller åtferdsforstyrringar (Lie, 2021, s. 47-48). Autismespekterforstyrringar bli også trekt fram som ein vanleg diagnose blant elevar med høgt frávær. Ein kan også sjå ei samanheng mellom lærevanskar og høgt frávær, men då ofte knytt til skulk (Havik, 2018, s. 138). Fobiske og andre angstlidingar, tilpassingsforstyrringar og reaksjon på alvorleg belastning, og ulike åtferdsforstyrringar blir også trekt fram som

diagnosar elevane kan få (Holden & Sällman, 2010, s. 20-30). Det er ikkje behov for ei opprømsing av alle diagnosane, men det kan vere fordelaktig å kjenne til hovudpunkta.

Eide kjem med eit perspektiv om at ein skal kunne tilretteleggja og hjelpa eleven uavhengig av påvist diagnose eller ikkje. Dette blir grunna i at alle barn har rett til tilrettelagt opplæring. Ved å gjere dette kan ein gi eleven støtte til å meistre situasjonar og oppgåver. Vidare blir det satt fokus på at trua på eiga meistring kjem når det blir ein naturleg del av skulekvardagen at barnet får til oppgåvene (Eide, 2022, s. 34). Når barna får ein diagnose vil det gjerne komme handfaste krav som skulen må følge opp, slik er det ikkje for barna utan diagnosar. Når ein ser på diagnosespørsmålet frå denne sida kan det verke som om det er naudsynt med ein diagnose for å få den hjelpa ein treng. Det går fram at sannsynet for hjelp og støtte aukar ved ein påvist diagnose, og dette kan då skapa tankar om ar det er viktigare å finna diagnosar enn gode løysingar som fungera for den enkelte eleven (Brochmann & Madsen, 2022, s. 154).

#### 3.4.5 Utanforskning

Ein kan dela utanforskning inn i to hovudkategoriar, objektiv og subjektiv. Den objektive legg vekt på kriteria som seier noko om barnet sin situasjon. Det kan vere at barnet fell ut av skulen, ikkje klarer å skaffe seg jobb, ikkje får studieplass, sjølvisolerer seg med speling, isolerer seg grunna angst eller grunna sjukdom og funksjonsnedsetting. Den subjektive handlar om opplevinga til den enkelte av å vere utanfor sjølv om hen deltek på dei arenaene som er nemnd under den objektive utanforskningen (Eide, 2022, s. 45). Den subjektive kan knytast opp mot mangel på meistring som blir trekt fram i tabell 6 årsaker til skulevegring.

I fyrste omgang kan den subjektive utanforskningen kan sjåast saman med tanken om at elevane bør vere i flyt-sona. Når krava ikkje er så høge at det verkar uoverkommeleg, og heller ikkje så låge at det verkar keisamt. Då er eleven i flyt-sona, når utfordringane er tilpassa eleven sine ferdigheitar og forutsetningar. For at dette skal fungera for ein heil klasse treng ein tilrettelagt opplæring på ulike nivå. Om ein ikkje treff eleven i flyt-sona risikera ein eleva som forstyrrar undervisninga, vandrar rundt i klasserommet og i verste fall kan velge å ikkje møte opp i desse timane. Denne risikoen kan inntreffa både ved for høg og låg vanskelegheitsgrad (Havik, 2018, s. 59-60). Om barnet vel vekk skulen grunna kognitive utfordringar kan tanken om flyt-sona verke førebyggjande også for den objektive utanforskningen. Å bli møtt på sitt nivå med ei overkommeleg mengde utfordringar kan skapa meistringskjensle og trivsel i skulekvardagen.

### 3.4.6 Media

Media og sosiale media sitt med ei definisjonsmakt då det er ei moglegheit for å nå ut til store mengder menneske. Dette vil seie at media med sine plattformer kan styre kva definisjon som blir publisert, og på denne måten er det med på å bestemme kva perspektiv som styrer (Ndla.no, 2020). Brochmann og Madsen (2022, s. 77) refererer til innlegg i Facebook forum der foreldre kan dele opplevingane sine kring det å ha barn med skulevegring. I desse foruma er den dominerande haldninga at skulen er ansvarleg for barna sine problem. Skulen blir i nokre tilfelle gjort til ein fiende istadan for ein samarbeidspartnar som skulen eigentleg skal vere i denne situasjonen. Ved at mange foreldre som har opplevd denne utfordringa saman med barna sine sitt i eit forum og fordeler skuld på skulen blir dei med på å definere ei utfordring. Deira oppfatning treng ikkje å vere fasit, men forumet er med på å skapa ei felles einigheit om kva som er problemet. Her er skulen sydebukken frå deira perspektiv. Noko det derimot er lite av i slike forum er spørsmål kring kvifor det er blitt slik, eller om det kan vere andre grunnar enn skulen. Det er ikkje eit kritisk blikk som er på andre alternativ enn skulen. Nokre andre punkt som burde opp i slike forum er foreldrestil og heimen si rolla. At det ikkje blir satt fokus på heimesituasjonen er igrunn forståeleg, men samstundes kan det vere litt bekymringsfullt. Andre foreldre kjem med støtte iform av kommentarar og likes, men perspektivet som blir fronta er på kva skulen og hjelpeapparatet elles har gjort feil. Perspektivet på eleven og familien si plikt ovanfor skulen er nesten ikkje til stede (Brochmann & Madsen, s. 81). Tanken folket tilsynelatande sitt med er at det er skulen som har skulda for at barna ikkje vil på skulen. Denne skulda som blir delt ut bør balanserast saman med foreldreansvaret. Ein kan ikkje legge alt på skulen når foreldre og barn har ei plikt om at barnet skal gjennomføra grunnskule. Ved høg oppslutning på slike nettforum blir årsak definert basert på kven som slepp til og får eit publikum for si meining. Sosiale media er ein faktor som også kan skapa ein del press blant spesielt unge menneske. Ein blir eksponert for verda rundt seg på ein heilt annan måte enn for nokre tiår sidan. Ein kan sjå at denne auka i eksponering har skjedd i same tidsrom som skulevegringen også har auka. Ein kan ikkje sette klare koplingar mellom desse to faktorane, men det er nærliggande å tenkje at sosiale media spelar inn. Når barn får eigne plattformer der dei kan dele og interakte med kvarandre vil det også skape forventningar. Som deretter kan skapa eit press som barna må mestre. Eit anna negativt element med sosiale media er at barn får ein ny arena utan vaksenkontroll. Det er andre moglegheita for å drive med skjult mobbing på sosiale media enn det er i skolegården.

### 3.4.7 Oppsummering årsaker

Årsakene som eg går inn på er angstlidingar, familiekonteksten, skulemiljø, diagnosar, utanforskap og media. Fleire av desse kan omhandle mykje av det same, som at angst er ein diagnose. Det ein ofte kan oppleve er at det sjeldan er kun ein årsak, men heller ein kombinasjon av dei ulike faktorane som blir presentert iløpet av dette kapitelet. Eg viser til at årsaker kan påverke kvarandre og oppstå som reaksjonar av kvarandre. Innanfor dei seks hovudtema eg trekk fram finn ein også undertema hos fleire. Spesielt innanfor skulemiljø der eg trekk fram fem punkt frå tabell 8 risikofaktorar, samt mobbing. Sjølv om alle seks har egne undertema er det også fleire undertema som går att. Ein hovudfaktor er krav og stress, noko som kjem att knytt til både skule, heim og det sosiale livet til barna.

## 3.5 Førebygging , tiltak og løysingar

Ein snakkar gjerne om tiltak både ved førebygging og ved tilbakeføring. Ideelt sett skulle dei førebyggande tiltaka som fremmar trivsel og tryggleik på skulen vore tilstrekkeleg for å unngå at barn kvir seg for å gå på skulen. I dette kapitelet blir det trekt fram både førebyggande tiltak og tiltak som kan vere relevante når barnet allereie har eit problematisk skulefråvær.

### 3.5.1 Førebygging

I arbeidet med førebygging blir ulike tiltak retta mot ulike problemstillingar. Ein skil eksempelvis mellom tiltak mot skulk og skulevegring. Når det er snakk om å førebygga skulk ønskjer ein å gjere skulen meir attraktiv enn heimen. Her kjem tanken om å minimera lønande faktorar i heimen, slikt som å sove lenge om morgonen og henge med venner på ettermiddagen. Denne tanken kan ikkje overførast til skulevegring då det vil gjere både skulen og heimen til ein plass eleven ikkje ønskjer å vere. Felles kan vere at ein ønskjer å gjera skulen til ein plass eleven føler seg ønskja og at dei rundt hen vil hen godt. I førebygginga ønskjer ein å auke den positive opplevinga eleven kan få på skulen (Havik, 2018, s. 99). Førebyggande tiltak kan vere retta spesifikt mot barn som vegrar seg, eller dei kan fungere på generell basis. Eksempel som blir trekt fram er, 1. godt registreringssystem for fråvær, 2. ein forutsigbar og trygg skulekvardag, 3. gode overgangar, 4. gode relasjonar elev-lærer og elev-elev, 5. førebygge mobbing, 6. meistringsorientert læringsmiljø, 7. godt samarbeid mellom skulen og heimen (Havik, 2018, s. 105). Desse sju punkta er med på å førebygga fråvær og fange det opp om eleven får høgt og ugrunna fråvær.

Ein kan trekkje fram meistringsorientert læringsmiljø som eit førebyggande tiltak der utfordringa blir å gi eleven moglegheit til å bruka evnene sine aktivt og bli stimulert. For å klare dette må ein kartlegge elev sine faglege forutsetningar og gi tilrettelegging (Havik, 2018, s. 59). For at eleven skal kunne gjennomføra er det viktig at oppgåvene står i stil til forutsetningane og ferdigheitene til eleven (Eide, 2022, s. 29). Dette er med på å førebygga skamkjensle og sårbarheit hos elevane (Eide, 2022, s. 31). Tanken om flyt-sona som blei trekt fram under årsaks kapitelet samsvara med tanken om meistringsorientert læringsmiljø.

Ved teikn til angst kan ein førebygge at angsten utvikla seg til at eleven får fråvær. Dette kan gjerast ved å gi eleven større grad av kontroll over kvardagen. Eit eksempel som Havik trekk fram er å ta initiativ til korte samtalar med ein trygg vaksen på skulen for å oppsummera førige veke og planlegga neste. Ved å ta seg tid til dette kan ein også finne ut kva som fungera betre og dårlegare for eleven, og deretter tilretteleggja. Eit verktøy som Havik viser til som hensiktsmessig er, angst og uro termometer, dette vil vere ein visuell måte for eleven å vise kjenslene sine. Dette kan også gjere det lettare å hjelpe eleven og forstå kva som er vanskeleg (Havik, 2018, s. 103-104).

### 3.5.2 Tiltak ved problematisk skulefråvær

Når ein elev har skulevegning er det ønskeleg å stoppa fråværet så tidleg som mogeleg. Dette kjem av at det er vanskelegare å komme tilbake på skulen om ein har vore vekke lenge. Ein kan tenkje seg at fråvær fører til meir fråvær. Eit nøkkelord når det kjem til skulevegning som ved mykje anna er tidleg innsats. Eit tiltak som kan nyttast ved tidleg innsats er eksponering, ein ønskjer at eleven kjem fort tilbake på skulen slik at terskelen ikkje skal bli for høg. Eventuell eksponering vil bli meir krevjande dess lenger fråværet har pågått (Havik, 2018, s. 149).

Kjem ein inn seint kan førebygging vere for seint og problemstillinga kan ha utvikla seg til å bli meir kompleks og fråværet vedvarande. Eit anna nøkkelord kan vere multisystemisk tiltak, dette kjem av at eit tiltak sjeldan er nok (Havik, 2018, s. 138-140). Eleven trenger gjerne tiltak både på skulen og i heimen, eller tiltak for å komme seg på skulen og for å bli der. Tiltaka vil bestå av samarbeid mellom fleire aktørar, spesielt om problemstillinga er kompleks. Desse aktørane kan vere del av eit tiltaksteam eller ei samarbeidsgruppe som har felles mål om å løyse problemstillinga til eleven. Dette støtte apparatet kan bestå av pedagogisk-psykologisk

teneste (PPT), skulehelsetenesta, fastlegen, spesialisthelsetenesta og barnevernet. Støtteapparatet kan bidra med vegleiing, råd, behandling og utredning, praktisk hjelp eller vidare tilvising (Havik, 2018, s. 153).

Ved langvarig og alvorleg fråværsproblematikk vil det ikkje vere tilstrekkeleg med tidleg innsats. Perspektivet om at dess før dess betre består, og ein skal absolutt ikkje nytte taktikken; vente og sjå. Nokre elevar med skulevegring kan ha behov for intensive målretta tiltak. Dette kan eksempelvis innebere tilbod frå spesialisthelsetenesta eller klinisk behandling gjennom BUP. Eit anna alternativ som kan vere naudsynt aleine eller saman med dei som allereie er nemnt er foreldrevegleriing. Dette kan vere naudsynt då foreldra har mista kontrollen på eit viktig område. Enkelte foreldre kan også ha behov for behandling sjølve (Havik, 2018, s. 144-145).

Det er ulike måtar å stoppe fråvær på, men handlingsplanar kan vere ein ryddig, oversikteleg og forutsigbar framgangsmåte. Ei anbefaling er å tideleg lage ein plan som inneheld kor mykje oppmøte og når, eventuelt når ein forventar ei auking i oppmøte. Kva tiltak som bør gjerast i skulen og heimen for å kunne møte desse krava, og kva som blir venta av kven. Ved eventuell auke av fråværet kan ein også ha med ein plan for kva ein skal gjere då. Avslutningsvis bør det vere ein dato for evaluering slik at ein har eit mål å jobba mot (Kearney, 2016, i Havik, 2018, s. 100).

### 3.5.3 Løysingar

Førebygging og tiltak i heimen og på skulen vil ikkje vere nok i alle tilfelle. Då kan det vere hensiktsmessig å trekkje inn eksterne aktørar som kan bidra med terapeutiske tiltak. Tett oppfølging, relasjonsbygging og tilvising til barne og ungdomspsykiatrien (BUP) kan vere tiltak som bør settast inn når ein ser at generell trygging i læringsmiljøet ikkje er tilstrekkeleg. Eit anna poeng som blir trekt fram er at angst og andre hinder for å reise på skulen kan auke i omfang om eleven stadig unngår skulen og ubehagelege situasjonar (Havik, 2018, s. 102-105). Ei løysing som kan vere effektiv ved skulevegring er kognitiv åtferdsterapi (CBT). Dette er ein behandlingsform som jobbar med å endre oppfatningar og kartlegga kva som triggjar eleven (Havik, 2018, s. 145).

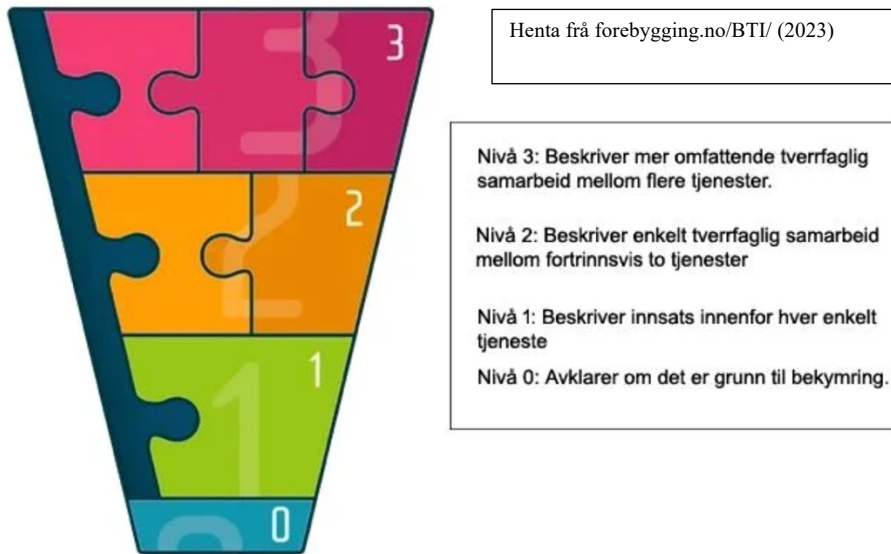
Under har eg tatt med eit skjema som kan nyttast for å kartlegga problemstillinga med skulefråværet. Skjemaet vil vere nyttig når ein kjem tidleg inn, men kan også vere til hjelp i alle stadia av skulevegring.

Figur 10 Tideleg identifisering og intervensjon

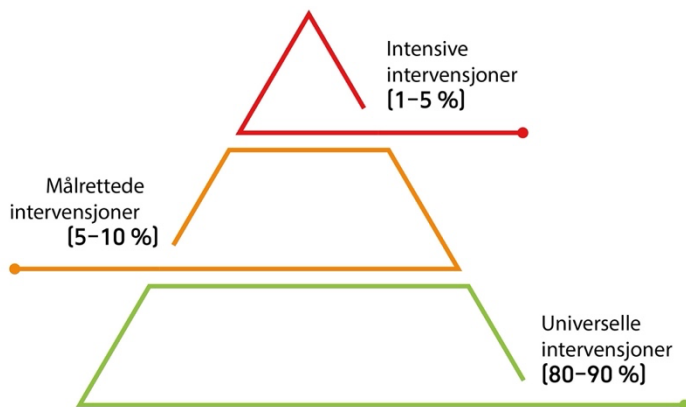
<b>Skjema for tideleg identifisering og intervensjon</b> (Havik, 2018, s. 137).			
Teikn (skriv kva)	Moglege årsaker	Tiltak Kva gjer me?	Evaluerast når og av kven?

Det er no blitt fleire kommunar og skular som har laga handlingsplanar for å handtere alvorleg, bekymringsfullt eller høgt fråvær. Det er også viktig at desse planane blir iverksett ved bekymring og at skulen og støtteapparatet rundt eleven kjenner til planane. Ei anna løysing kan vere å etablera eit team i kommunen som jobbar spesifikt med skulevegringsproblematikken. Teamet kan ta ansvar for at planar blir realisert (Havik, 2018, s. 157). Vidare kan ein nytte modellar for å sikra arbeidet rundt eit barn som vegrar seg. Betre tverrfagleg innsats (BTI) er ein slik samhandlingsmodell for hjelpeapparatet, rundt i dette tilfelle eit barn, som gir oversikt i handlingsforløp mellom tenester på lokalt, regionalt og stateleg nivå. Modellen har tideleg innsats i fokus og kan bidra til samordning og medverknad. I hovudsak er det ein modell der hensikta er å kvalitetssikra oppfølginga av barnet (Gravrok, 2023). Bildet under viser nivå inndelinga som blir nytta når ein sett inn tiltak etter samhandlingsmodellen BTI.

Figur 11 Betre tverrfagleg innsats nivå 0-3



Figur 12 Tiltakspyramiden



Ein annan modell som kan nyttast for å setta inn rett tiltak er tiltakspyramiden. Denne modellen er delt inn i tre deler som er basert på alvorlegheitsgraden. Dette er då ein modell som legg opp til førebyggande arbeid, og ikkje berre tiltak når fråværet allereie er

blitt ei stor utfordring. Ved å sette fokuset på tidleg intervensjon og førebygging kan ein minske talet på barn med skulevegning og høgt fråvær. Ein annan grunn til å tenkje meir førebyggande er at det ikkje er satt ei grense for når ein bør gripe inn, og då kan det vere betre med førebygging enn å komme for seint. Det blir blant anna oppfordra til at skular og hjelpetenester saman kjem fram til ei slik grense. Då må fråvær følgast opp og kartleggingsarbeid må startast ved overskriding av den avtalte grensa (Ingul & Havik, 2021).

Læraren kan i nokre tilfelle trenge hjelp til tilrettelegging og då kan medelevar vere ein god ressurs. Her kan det vere snakk om å levere bøker, avtale å gå saman til skulen eller berre det å kunne ha ein fast samarbeidspartnar i klasserommet. Ei anna løysing kan vere heimeundervisning. Dette er noko ein ser på som siste utveg, men ved langvarig fråvær kan



dette vere eit ønskeleg alternativ. Dette er ikkje eit alternativ som er å anbefala, spesielt ikkje over tid då det vil bli meir krevjande å komme tilbake (Havik, 2018, s. 142).

### 3.5.5 Oppsummering førebygging og tiltak

Hovudtrekket ved skulevegring er at ein må inn tideleg. Tideleg innsats er eit gjennomgåande poeng som blir trekt fram som avgjerande for å løyse utfordringa med skulefråværet. Ved problematisk skulefråvær ser ein etter tiltak for å redusere fråværet. Tidleg innsats kan ein sjå på som nivå to i arbeidet med å redusere skulefråvær.

Eit anna perspektiv som kjem fram er viktigheita av å førebygga og sett inn generelle tiltak som minskar sannsynet for at barna utviklar skulevegring. Dette kan ein sjå på som nivå ein ved reduisering av skulefråvær. Eit slik førebyggande tiltak kan vere tilrettelegging som gir alle elevane kjensle av å bli sett og høyr. Trygge vaksne og læringsmiljø blir trekt fram som ein førebyggande faktor. Her kan ein legge ved at tiltak mot mobbing vil vere med på skapa eit trygt læringsmiljø. Slike førebyggande tiltak skal komme før ein oppdagar at det er elevar som slit med å vere på skulen. Ideelt sett er desse førebyggande tiltaka alt ein treng for å løyse utfordringa med problematisk skulefråvær.

Reint strukturelt er forutsigbare kvardagar og gode rutinar førebyggande, og det kan gi barnet ei betre kjensla av kontroll over skulekvardagen. Meistringsorientert opplæring er også eit fenomen som blir sett på som førebyggande. Desse faktorane kan alle vere med på å skape positive opplevingar på skulen, som igjen kan vere med på førebygga skulevegring. Struktur og tilrettelegging kan også plasserast under nivå ein. Det tredje nivået er tiltak som blir iverksett når barnet har høgt fråvær, eller problematisk skulefråvær.

## 3.6 Framtida

I litteraturen er det lite fokus på korleis skulevegringsproblematikken vil sjå ut i framtida, men det er fokus på kva skulevegring kan bety for framtida til barnet. Ein antar at skulevegring kan få følger for det enkelte barnet basert på at hen mista verdifull undervisning og potensielt ikkje klarer å gjennomføre ei utdanning. Dette kan vidare føre til at det blir vanskelegare å få jobb då eit høgare tal unge tar utdanning i dag enn tidlegare (Brochmann & Madsen, 2022, s. 48). Dette er ein langsiktig konsekvens, meir kortsiktige konsekvensar kan vere stress, sosial isolasjon, konflikhtar og forstyrning av rutinar i familien, utgifter for familien

då foreldra må vere heime eller blir sjukmelde grunna påkjenninga (Holden & Sålman, 2010, s. 19-20) Fleire av barna som utvikla skulevegning kan ha diagnosar som angst, angst og andre psykiske helseplager som blir utvikla i barne og ungdomsåra kan følge eleven vidare i vaksen alder (Lie, 2021, s. 167). Blant forskarane er det mykje dei same konsekvensane både langsiktig og kortsiktig som blir trekt fram. Ein vanleg konsekvens eller symptom på skulevegning som ikkje blir trekt fram så mykje er dataspel, eleven kan ha overdriven bruk av spel som er med på å skapa ringverknadar (Havik, 2018, s. 44). Ordet symptom er her nytta fordi dataspel kan vere ein måte å rømme inn i ein verden der eleven opplever meir meistring enn i kvardagen elles.

Det blir stilt spørsmål ved kor alvorleg det er om nokre prosent ikkje fullfører grunnskule, ikkje byrjar på vidaregåande og ikkje får ei utdanning. Dette er ikkje mogeleg å svara på, men dess fleire som har utdanning, dess færre jobbar er det att for dei utan utdanning. Derfor må ein jobbe mot at flest mogeleg fullfører 12-13 års skulegang for å gi moglegheita til å få ei utdanning (Havik, 2018, s. 45).

Alt førebyggjande arbeid som blir satt igong er med fokus på å betre framtida til ungdommen. Eit fag i skulen som sett fokus på førebygging er folkehelse og livsmeistring, men fungerer det? Faget slik nokre kjenner det tar opp livsmeistring, stressmeistring, raude og grøne tankar. Tanken bak faget er fin, men den vil ikkje gjere nytte for seg om eleven ikkje opplever meistringa i skulekvardagen sin. Eit poeng å ta med seg er at ein som vaksen i skulen bør gjere meistringsarbeidet til ein levande prosess, ikkje berre eit fag (Eide, 2022, s. 53).

Framtidsperspektivet i forskinga kring skulevegning er fokusert på førebygging og konsekvensar. Dette er handfast og noko ein kan jobbe med, derfor er det også meir hensiktsmessig å sette fokus på desse delane, enn korleis ein spår at problematikken blir om nokre år.

### 3.7 Teori avslutning

I teoridelen har eg trekt fram dei ulike omgrepa som ofte blir nytta i samanheng med skulefråvær. Skulevegning, skulenekting og fråvær. Omgrepa blir forklart, diskutert og sett opp mot kvarandre for å vise ei samanheng mellom omgrepa om utfordringa som skulefråvær er. Dei ulike omgrepa vart definert på litt ulike måtar, men alt i alt ser forskarane mykje på det

same. Forskarane gir også fleire av utfordringane mange av dei same forklaringane. Vidare vart det trekt fram ulike årsaker, basert på kva forskarane kopla til dei ulike omgrepa. Her var det fleire årsaker som var gjentakande uavhengig av kva omgrep som vart nytta.

Deretter trekk eg fram førebygging, tiltak og løysingar. Dette er ein viktig del av arbeidet med skulefråvær. Ein ønskjer at elevane skal møte opp og klare å fullføre skulegangen, og då blir det viktig å finne verktøy som kan hjelpe eleven og eventuelt omsorgspersonane med å klare dette. Tverrfagleg samarbeid er eit nøkkelord i samansette saker som skulefråvær ofte kan vere. Vidare sett eg litt fokus på førekomsten i Noreg og forskning gjennom tidene både i inn og utland. Dette viser litt kva som har vore jobba med, og korleis ein har tenkt kring skulefråvær sidan ein byrja å sette fokus på denne utfordringa.

Avslutningsvis viser eg til korleis skulefråværsproblematikken kan utvikle seg i framtida og korleis forskarar ser på dette. Førebygging er noko av det som blir trekt fram her. Ein tenkjer ofte at det beste er å sette ressursar inn for å førebygge slik at det ikkje kjem konsekvensar seinare. Dette kan nyttast ved problematisk skulefråvær også. Førebyggande tiltak kan også komme fleire elevar til gode enn dei som slit med skulevegning av ulike grunnar.



## 4.0 Analyse av funn

Før denne analysen byrja vart svara til informantane innanfor sama yrke kopla saman til eit felles svar, eller ei felles oppfatning av omgrep og fenomen. På denne måten fekk eg eit meir anonymisert og generaliserbart svar frå kvart yrke, eller kvar kategori. Det vil seie at svara er blitt skrivne om og at sitata ikkje er 100% slik informantane ordla seg sjølv. Dette kjem også litt av at alt er skrive på nynorsk, og då utan dialektord, som vart nytta av nokre informantar.

Oppfatninga mi før datainnsamlinga var at dei ulike yrka ville sitte med ulike oppfatningar av korleis skulevegringsproblemstillinga skulle handterast. Iløpet av analysen endra inntrykket seg til at informantane stort sett har liknande oppfatningar. Dei variasjonane som kom fram blir peika på i analysen, samt sett på i samanheng med teorien.

### 4.1 Kjennskap, diskusjon og forklaringar av omgrepet, kva går igjen?

Eg byrja intervju med å spørje informantane om dei kjenner til omgrepet skulevegring.

Omgrepet var kjend for alle informantar, men ikkje alle kunne seie at det var eit ord dei nytta i yrket sitt. For dei som ikkje nytta omgrepet i yrket sitt kunne det komme av at informanten opplevde svært lite skulefråvær, eller at hen nytta eit anna omgrep for å beskrive skulefråværet enn skulevegring. Den eine sakshandsamaren nytta problematisk skulefråvær då dette vart opplevd som eit meir overordna omgrep, og vart nytta fleire stader i hen sin kommune.

I intervju blir informantane bedt om å forklare skulevegring slik dei oppfattar det. Dei fleste informantane beskriv skulevegring som når eleven ikkje vil på skulen. Ordlyden variera mellom, vil ikkje, orkar ikkje eller kvir seg. Dette er variasjonar som stort sett tyder det sama.

- Skulevegring er når eleven ikkje vil på skulen, og av ein eller anna grunn kvir seg (Miljøkoordinator).
- Skulevegring er når eit barn ikkje har lyst til å gå på skulen, eller vegrar seg for å reise på skulen. Årsaka som ofte er vanskeleg å finna ut av, kan bli so kraftig at eleven uteblir frå skulen (Sakshandsamar).

Vidare ser ein eit fokus på at det er ei årsak til fråværet. Dette tyder på at definisjonsoppfatninga av omgrepet er ganske lik på tvers av dei ulike arbeidsplassane. Fleire

av informantane meina også at definisjonen av skulevegring ligg i ordet, barnet vegrar seg. Dei neste definisjonane nyttar bakanforliggende årsak i definisjonen sin, dette kjem nok av at skulefråværet først kjem av skulevegringa, men skulevegringa kjem også av noko.

- Barn med skulevegring er dei elevane som ikkje orkar å gå på skulen, av ulike bakanforliggende årsaker (Helsesjukepleiar).
- Skulevegring er når eit barn kvir seg for å gå på skulen, og er lite eller ikkje til-stades, ofte med bakanforliggende årsaker som er vanskelege å få tak i (Institusjonstilsett).

Tanken om at det er ei bakanforliggende årsak går att hos alle dei fem informant kategoriane sjølv om ordlyden variera litt. Funna ovanfor samsvarar også med definisjonen som er konstruert med bakgrunn i korleis eg forstår oppfatningane til forskarane (Havik, 2018), (Eide, 2022), (Holden og Sällman, 2010), (Brochmann og Madsen, 2022). Noko anna som kjem fram i definisjonskonstruksjonane er at det blir sett på som vanskeleg å finne den bakanforliggende årsaka. Dette er noko ein også ser att i teorien, men ikkje lika tydeleg i omgrepsdefineringa. Forskarane peikar på dette dilemmaet ved diskusjonar kring tiltak, og årsak. Det var også svært mange av informantane som trakk inn årsaker for å forklara oppfatninga si av skulevegring. Fråværet til eleven vart forsøkt grunna i ein av årsakene som informanten trakk fram. Dette viser eit perspektiv på kva som kan vere vanlege årsaker, sjølv om dei også oppgjer at den bakanforliggende årsaka er vanskeleg å finna.

Kun ein informant viste til skulevegring som ufrivillig fråvær i sin definisjon av fenomenet. Hen forklarar dette med at eleven eigentleg vil på skulen, men at den bakanforliggende årsaka skapar so stort ubehag at barnet ufrivillig vel å vere heime. Dette blir også trekt fram som ein tydeleg skilnad mellom skulevegring og skulk, at vegring er ufrivillig, medan skulk er frivillig.

- Skulevegring er ufrivillig fråvær då eleven eigentleg vil på skulen, men det er noko som gjere at barnet kvir seg, ei bakanforliggende årsak (Lærar).

Sjølv om det kun er ein informant som nyttar ufrivillig fråvær i definisjonen sin av skulevegring er det fleire som trekk det fram iløpet av intervjuet. Den einen helsesjukepleiaren var vand med omgrepet ufrivillig fråvær og gav uttrykk for at det var betre då årsaka ikkje nødvendigvis handlar om skulen, slik hen oppfatta det når ein nytta

skulevegringsomgrepet. Her var det lettare å oppfatta at utfordringa låg på skulen, sjølv om dette ikkje er ein sjølvfølge.

- Dei byter på desse omgrepa, men det går vel mykje i det sama (Helsesjukepleiar).

Å ta med at skulevegring er eit av mange omgrep som beskriv problematisk skulefråvær er også med på å forklara eventuelle sprik i definisjonane, då informantane kan vere vand med å nytte ulike omgrep for å beskrive den same utfordringa i kvardagen. Her får eg fram haldningane og kjennskapen til den enkelte, men desse haldningane blir truleg påverka av kollegiet gjennom diskusjon. Ein ser også at det er nytta ulike omgrep på dei ulike arbeidsplassane, som helsesjukepleiaren som nytta ufrivillig skulefråvær.

#### 4.1.1 Blir skulevegring diskutert i kollegiet?

Det er varierende kor mykje det blir snakka om skulevegring i kollegiet, men noko blir det diskutert på alle arbeidsplassane. Svara på om skulevegring er noko hen diskuterer med kollegiet kom med svært ulike resultat. Noko av variasjonen kan komme av at dei nyttar andre omgrep, eller ikkje tenkjer på samtalar i forbifart som ein diskusjon kring temaet. I hovudsak ser me at ja, alle diskuterer skulevegring med kollegaer innimellom, men det blir lagt ulik vekt på dette.

- Dei som har problemstillinga tettast på seg diskuterer det, og då handlar det gjerne om å finna kreative, konstruktive, gode og individuelle løysingar på utfordringa (Lærar).
- Skulevegring er eit evig tema i skulehelsetenesta med arbeid med barn mellom 5-16 år. Det blir også prioritert å reise på helsedirektoratet sine konferansedagar om ufrivillig skulefråvær (Helsesjukepleiar).

For lærarane er det kun oppe som tema når det er ei aktuell utfordring, medan helsesjukepleiarane strekk seg til å reise på konferansar (fagfokus, 2023). Ein kan tenkje seg at helsesjukepleiarane oftare møter barn med vegring då dei jobbar på tvers av skular og klassar. Dette vil då forklare skilnaden på diskusjonsfokuset mellom desse to gruppene. Ein annan skilnad mellom desse to er at lærarane har eit tydeleg fokus på løysingar og tiltak i diskusjon kring skulevegring. Dette fokuset kan komme av at målet, som er å få eleven tilbake på skulen, krev at ein sett inn tiltak og ser etter alternative løysingar for å nå målet sitt.

Helsesjukepleiaren viser ikkje til noko tydeleg fokus, men ein kan få inntrykk av at det er meir retta mot førebygging. Konferansen til helsedirektoratet tar nok føre seg begge deler.

Dei tre andre kategoriane er litt tilbakehaldne når det kjem til å diskutera problemstillinga i kollegiet, men seier at det blir gjort frå ei tid til anna.

- Diskusjonane som skjer kring problemstillinga kan vere uformelle, i lunsjen eller inne på nokon sine kontor, ofte blir det tatt på sparket. Som miljøkoordinator kan informantane vere gode samtale partnarar for lærarar når det kjem til denne utfordringa (Miljøkoordinator).
- Utfordringa blir diskutert, og ein kan oppleve at det er ulike tankar kring framgangsmåtar (Institusjonstilsett).

Miljøkoordinatorane referera til uformelle samtalar og diskusjonar som ofte kan skje i farta. At samtalaner er uformelle kan nok fleire av informantane kjenne seg att i, då det på fleire av arbeidsplassane kan vere naturleg å ta opp slike diskusjonar ved lunsj, eller på ein tilfeldig tur innom nabokontoret. Det som skil seg ut frå resten er fokuset til sakshandsamaren der det blir lagt vekt på kvar ansvaret ligger.

- Diskusjonane om skulevegring i barnevernet ligg under spørsmålet om det er ei barnevernssak eller ikkje (Sakshandsamar).

Informanten peikar blant anna på at det kan komme bekymringsmeldingar kring skulevegring sjølv om det ikkje er mistanke om at omsorga barnet mottar er for dårleg. I desse tilfella kjem meldinga på det grunnlaget at ein opplever å ha prøvd, men klarer ikkje å løyse utfordringa, eventuelt klarer ikkje å finne problemet. Dette er eit poeng som kan skapa store diskusjonar, men sett att problemet ikkje ligg på skulen og omsorga verkar bra, kan ein då vere sikker på at omsorga er bra? Det er mogeleg at nokre skulevegringssaker som har komme til barnevernet ikkje hadde noko der å gjere, men det er også forståeleg at melder kan føle at det er rett instans å kontakta. Skulevegringssaker kan skapa mykje fortviling for skulen og omsorgspersonane, og då er det ikkje alltid like lett å vite kvar ein skal venda seg for å få den hjelpa og støtta ein treng for å løyse problemstillinga. Men ein kan vere samd om at saker der utfordringa ligg på skulen, eigentleg ikkje er barnevernssaker. Kva som blir diskutert og ikkje i kollegiet kan også gi ein peikepinn på kva haldningar informantane sitt med. At



sakshandsamaren diskuterer om det i det heile er barnevernssaker seier noko om haldninga til informanten og haldninga i kollegiet. Haldningar til skulevegring er noko av det eg fokusera på i denne oppgåva, derfor kan ein også sjå at fleire av spørsmåla kan seie noko om haldninga sjølv om det ikkje blir spurd direkte om dette.

#### 4.2 Kva haldningar er mest framtrede?

Når eg spør om haldninga til informantane lurar eg på om dei oppfatta skulevegring som latskap, ein diagnose eller noko anna. Korleis hjelpeapparatet opplever og forhold seg til utfordringa kan påverke tiltak og resultat for eleven, derfor såg eg på det som vesentleg å finne ut kva informantane tenkte om skulevegring eller det problematiske skulefråværet.

Me kan fortsetta med tråen frå førige del, haldninga til sakshandsamaren i barnevernet. Dei har ei haldning som legg fokus på korleis ein handtera utfordringa før den kjem til barnevernet. Då fokuset er meir retta på kva andre instansar burde gjere først skil det seg veldig ut, då dei andre informantane viser meir til kva dei og deira hjelpeapparat kan gjere.

- Barnevernet oppfattar skulevegring basert på tre ulike haldningar. Den første, det er foreldra som er ansvarlege for at eleven kjem seg på skulen. Den andre, skulevegring er ein problematikk som skjer på skulen sin arena. Den tredje, for å kunne hjelpe til er ein avhengig av samtykke. Vidare tenkjer informanten at det er synd i elevane som vegrar seg (Sakshandsamar).

Haldninga om at foreldra er ansvarlege kan oppfattast som å plassera skuld. Vidare blir det presisert at dette er noko som føregår på skulen sin arena, altså det er noko skulen burde ta tak i. Det siste haldningsperspektivet legg fokus på samtykke, og i denne situasjonen samtykke om å melde til barnevernet. Det er ei haldning om at saka lettare blir løyst om alle er einige i at bekymringa er av ei slik alvorsgrad at det er behov for å melde vidare. Haldningane berer preg av kva som blir forventa av dei som er rundt barnet og kva som bør vere gjort før barnevernet kjem på bana. Ein kan strekkja seg til å påstå at haldninga viser til skepsis til skulevegringssaker som barnevernssak. Dette er eit perspektiv som eg møter att ved fleire intervju, der det er usikkerheit kring det å melde eller ikkje melde denne utfordringa til barnevernet. Eit felles perspektiv kring dette er at det avhenger av kva årsaka er. Ligger årsaka

på skulen er det ikkje behov for å trekkje inn fleire instansar, men blir det vurdert til at årsaka kan ligga i heimen må ein melde vidare for å bekrefte eller avkrefte denne mistanken.

Sakshandsamaren si haldning kan vere med på å fordele skuld, lærar perspektivet kjem då i kontrast, der blir det heller presisert at ein ikkje ønskjer å skulde på nokon.

- Har ei open haldning med fokus på motivering framfor press. Ønskjer ikkje å legge skuld på nokon, men det er viktig å finna årsaka til fråværet (Lærar).

Motivasjon blir heller ikkje trekt fram av dei andre informantane. Dette kan handle om når ein møter eleven. Læraren er nok av dei første som oppdagar utfordringa og må då ta grep tideleg for å minimere konsekvensane. Læraren legg også ved at det er viktig å finne årsaka. Dette ser ein også hos andre informantar, at dei legg vekt på viktigheita av å finna årsaka. Barnet blir ikkje sett på som lat, men ein ser at det kan vere noko meir bak som gjere det vanskeleg å komme på skulen. Haldningane som kjem fram samsvarar også godt med definisjonsperspektivet om at det er noko som ligger bak fråværet. Her ser ein ei samanheng mellom dei to spørsmåla, og svara informantane kjem med.

Eit fellestrekk i haldningane til yrkesgruppene er at dei ser skulevegringa som noko ein må jobbe med. Alt i alt ser ein eit gjennomgåande fokus på at hjelpeapparatet ønskjer å bidra.

- Sånn automatisk når eit barn har høgt fråvær tenkjer eg, kva kan eg bidra med? (Miljøkoordinator).

Dette viser eit fokus på å løyse problemstillinga. Tanken om at elevar med skulevegring må få hjelp finn ein hos dei ulike forskarane også, sjølv om dei fokusera ein del på kvifor barnet trengjer denne hjelpa (Havik, 2018), (Eide, 2022), (Holden og Sällman, 2010), (Brochmann og Madsen, 2022). Det vil seie, dei sett fokus på kva som kan vere årsaka. Frå eit forskingsperspektiv er det meir naturleg med nokre handfast som å undersøkje dei ulike årsakene. Kva årsaker dei vektlegg seier derimot litt om deira haldning og oppfatning av fenomenet.

Medkjensle og at hen synest synd i barnet er også noko som blir trekt fram hos informantane.

- Miljøkoordinatoren opplever å ha medkjensla for elevar med skulevegring, og eit perspektiv om at eleven må få hjelp (Miljøkoordinator).
- Den tilsette på institusjonen prøvde å forstå ungdommen, framfor å presse. Hen kunne skjønne at det var noko anna enn latskap som låg bak skulefråværet (Institusjonstilsett).
- Det beste kan vere å ikkje ha ei haldning på førehand, men å komme med ope sinn og opptre audmjukt. Eg opplever at me helsesjukepleiarar vil gjere det beste for barnet (Helsesjukepleiar).

Her er kun det eine av dei to haldningsperspektiva som kom fram frå dei institusjonstilsette tatt med. Dette kjem av kontrasten mellom haldningane. Denne haldninga som fokusera på å forstå og hjelpa eleven samsvarar med fleirtalet av informantane. Dei fleste informantane hadde ei haldning om at ein skal hjelpe eleven, det er ei terapeutisk tilnærming der ein prøver å finne årsaka til utfordringa. Det blir lagt fokus på å hjelpe (Tucker, 1999, s. 14).

I institusjonskategorien er det litt sprik i haldningane. Eit perspektiv fokuserte på at ungdommen måtte ta seg saman og komme seg på skulen, medan eit anna perspektiv prøvde å forstå ungdommane. Den andre haldninga som skil seg ut frå hovudpunkta er tanken om at barnet må komme seg opp og på skulen. Dette perspektivet blir forklart med at det er til barnets beste å komme seg ut av den vonde sirkelen. Dette er ein tanke dei andre informantane også deler, at dess lenger vekke eleven er dess vanskelegare er det å komme tilbake.

- Ungdommen må ta seg saman og komme seg opp om morgonen (Institusjonstilsett).

Perspektivet er ekstra spesielt då det ikkje var einigheit mellom informantane i denne kategorien. Kva som ligger bak dei ulike haldningane er det ikkje noko tydeleg svar på, men det viser dei ulike haldningane barn kan møte. Begge haldningane har barnets beste som intensjon, og ingen er direkte feil. Å be barnet stå opp og komme seg på skulen kan oppfattast som brutalt, men det får støtte av tanken om at det blir vanskelegare og vanskelegare dess lenger barnet utsett å reise på skulen. For barnet eller ungdommen sin psykiske helse kan det komme med fordeler at nokon er strenge og får eleven til å møte opp på skulen. Å kalle det eksponeringsterapi er nok å dra det langt, men sett at det er noko på skulen som gjere at barnet vegrar seg så kan det vere bra å få eleven på skulen. Denne haldninga er kanskje det

ein kalla litt gammaldags, då det på samfunnsnivå i dag er vanlegare å ha ei terapeutisk tilnærming til utfordringane i kvardagen (Tucker, 1999). Haldningane og kontrastane dei tilsette ved institusjon viser er eit tydeleg bilde på ulike tilnæringsmåtar ein finn att andre stader i samfunnet også. Begge tilnærmingar kan vere rett, under rette omstende, og det er nok det som er så vanskeleg å vite. Kva er rette omstende? Skulevegning eller problematisk skulefråvær, er vanskeleg å gripe rundt då det ikkje er nokon fasit for kva ein bør gjere. Det er mange tips, men ein må likevel finne ut kva som passar best for det enkelte barnet.

Som ein ser er det sprikingar innanfor haldningane som kjem fram innanfor kategoriane. Men dette betyr ikkje at det ikkje kan vere einigheit i kollegiet på dei enkelte arbeidsplassane. Kva haldningar ein opplever i kollegiet rundt seg kan vere med på å forma og påverke eins eigne haldningar også, derfor ønskte eg å finne ut korleis informantane oppfatta situasjonen elles i kollegiet.

#### 4.2.1 Haldningane i kollegiet

Det verkar som om dei aller fleste jobbar på arbeidsplassar der det er stor einigheit i korleis dei oppfattar ulike utfordringar.

- Opplever i hovudsak at det er einigheit i kollegiet. Her er det eit fokus på å hjelpe barnet og kople på andre instansar (Sakshandsamar).

Frå dette kan ein sjå at hovudfokuset i kollegiet er å kople på andre hjelpeinstansar. Det kan komme av at barnevernet si rolle i skulevegningssaker ofte kan bli koordinering. Barnevernet blir den instansen som har rett til innsyn hos dei andre. Når dette er norma sakshandsamaren kjenner frå tidlegare er det naturleg å fortsette med dette om det blir opplevd som hensiktsmessig. Ved alvorleg skulevegning kan det vere behov for individuell plan då det gjerne er fleire offentlege instansar inne samstundes for å bidra. Ein individuell plan skal gjere det lettare for dei ulike tenestene å samarbeida for at eleven skal få best mogeleg oppfølging, og heilskap i oppfølging (Helsenorge.no, 2023). Dette er eit perspektiv som skil seg ut frå dei andre informantane. Ein kan også sjå at det går att i svara til sakshandsamaren at det er eit fokus på å fordele oppgåver. Dette kan komme av at barnevernet gjerne får rolla som koordinator når barn mottok støtte frå fleire instansar. Rolla sakshandsamaren er kjend med i skulevegningssaker er nok med på å forme haldningar og tilnærmingar.

Lærer og miljøkoordinator har begge arbeidsplassen sin på ein skule der dei møter elevane kvar dag. Då dei jobbar på skular kan ein tenkje at kollegiet deira blir litt det sama, lærarar. Miljøkoordinatoren trekk fram at skulen skal vere ein plass eleven ønskjer å vere. Dette er eit fokus som kan påverke tilnærminga informanten vel.

- Det felles fokuset i kollegiet er at skulen skal vere ein trygg og fin plass å vere, slik at eleven ønskjer å komme på skulen (Miljøkoordinator).
- Oppfattar kollegiet som samstemde, og at det ikkje er nokon negative haldningar kring fråværet, men heller at det er ei utfordring som ein må løysa på best mogeleg vis (Lærar).

Læraren som også opplever at kollegiet er samde har fokus på at skulevegning er ei utfordring som ein må løyse. Dette blir først og fremst eit fokus på tiltak. Det blir lagt ved at det ikkje er nokon negative haldningar knytt til fråværet, og at ein må finna årsaka. Dette er gjennomgåande for intervjuet.

For både helsesjukepleiarane og institusjonstilsette er kollegiet menneske med ulike faglege bakgrunnar. På arbeidsplassen sin møter dei ulike oppfatningar og haldningar, men begge seier at det er einigheit kring ein hovudtanke om kva skulevegning er. Helsesjukepleiaren viser til at det kan vere meir utfordrande å samarbeide med lærarar på skulen enn det er å samarbeide med kollegiet på helsestasjonen. Dette kjem nok av dei ulike rollene yrkesgruppene har i dei ulike situasjonane. På skulen er det læraren som er nærast barnet og då er det gjerne deira oppfatningar som får forrang. Oppfatningane av kva som er den beste framgangsmåten kan variere mellom yrkesgruppene.

- Opplever at kollegiet på helsestasjonen har det same fokuset som hen har sjølv, men at det er større avstand i forhold til tilnærming når det kjem til lærarar som kollega (Helsesjukepleiar).
- I kollegiet er det ei fellesoppfatning av kva skulevegning er, men det er ulike perspektiv på kva som er rett framgangsmåte (Institusjonstilsett).

På institusjonen blir det også opplevd at det er ulike framgangsmåtar innanfor kollegiet sjølv om dei gjerne sitt med same oppfatning av kva skulevegning er. Dei ulike haldningane som kom fram frå dei institusjonstilsette ved førige del viser to ulike framgangsmåtar. Ei haldning

og ein tilnærming eller framgangsmåte treng ikkje vere det same, men her kan ein får det inntrykket. Haldninga om at det er noko som plagar ungdommen utspelar seg i den terapeutiske tilnærminga der ein prøver å finne ut av årsaka gjennom samtale og å vise forståing (Tucker, 1999, s. 14). Motsettinga, haldninga om at det er til barnets beste å reise på skulen, utspelar seg i at barnet blir pressa på skulen. Sjølv med desse skilnadane, kan den enkelte informanten oppleve at kollegiet er samstemde då dei har ulike arbeidsplassar og ulike kollegaer.

#### 4.2.2 Kva tenkjer du når eit barn har høgt fråvær?

Kva fagpersonane tenkjer når eit barn har høgt fråvær seier noko om deira haldning til skulevegringsproblematikken. Her kan ein potensielt få eit anna innblikk enn ved førige spørsmål sjølv om ein delvis spør om det same. Hovudessensen kring tankar om høgt skulefråvær dreiar seg om å finna ut kvifor barnet har så høgt fråvær. I teorien ser ein også eit fokus på denne framgangsmåten når eit barn har høgt fråvær. Utan å finne årsak kan det vere krevjande å sette inn rett tiltak. Med denne tankegangen kan ein fort forville seg inn på diskusjonen om ein skal vente med tiltak til ein har kartlagt årsaka (Eide, 2022). Dette er eit spørsmål som kan bli trekt fram ved diagnosar og tilrettelegging. Det er litt på same måte med årsak og tiltak, men her er det ofte hensiktsmessig å finne årsak først slik at tiltaket blir rett. Ved feil tiltak får ein ofte ikkje ønska effekt, og i verste fall kan ein få motsett effekt.

- Eg tenkjer at ein må snakka med eleven og finna ut kvifor fråværet er så høgt. Mitt perspektivet på det høge fråværet er at eleven må vekkast slik at hen kan komme seg på skulen. Framgangsmåten blir basert på kva ein veit om eleven frå før, mobbing, hybel osv... (Miljøkoordinator).

Miljøkoordinatoren som har eit perspektiv på at høgt fråvær kan tyde at eleven treng hjelp til å komme seg opp om morgonen skil seg frå resten. Dette er eit perspektiv som viser ei forutantatt haldning om kva som er årsaka. Ein ser også at framgangsmåten variera basert på kva informasjon miljøkoordinatoren har om eleven. Noko som er viktig, då alle elevar og situasjonar kan vere ulike. Noko anna som kan takast med kring miljøkoordinatoren er at hen jobbar på vidaregåande skule, og det er eit punkt i livet og utdanningsløpet som symboliserar ein overgang. Ein veit at overgangar generelt kan skapa situasjonar som er meir stressande, eller ubehagelege for elevane (Havik, 2018, s. 83-84). Derfor er det eit perspektiv ein bør ta med seg når ein ser på høgt fråvær i vidaregåande skule. Det å flytte og måtte stå opp aleine

kan vere nytt og krevjande for nokre, og då kan det vere heilt rett å ringe. Ein telefon som vekker eller nokon som passar på at eleven lærer seg å stå opp til rett tid sjølv kan vere alt eleven trenger. Poenget her er at den tilsynelatande lukka forståinga av høgt fråvær som kjem frå miljøkoordinatoren kan vere basert på erfaringar, som tidlegare har blitt løyst med å vekke eleven. Dette frontar ein tanke om at fråværet ikkje handlar om skulevegring, men om mangel på rutinar og utfordringa som kjem med å bu på hybel og skulle klare seg sjølv. Eit anna diskusjonspoenget eg ønskjer å trekkje fram er; kvifor er det så vanskeleg for ein ungdom på 16/17 år å stå opp aleine? Informanten skuldar dette på foreldra som har gjort for mykje for barna sine tidlegare. Det blir det ein brå kontrast frå å bu heime og få alt ordna for seg, til å bu på hybel eller i kollektiv og måtte ta hand om alt sjølv. Dette blir ein kommentar og eit spørsmål til oppdragarstilen til foreldra. Det er ikkje noko eg kjem til å gå djupare inn på her, men for å komme til botn av fråværet kan ein ha behov for å spørje seg kvifor klarer ikkje eleven å stå opp, kvifor vel hen å spele heile natta framfor å legge seg? Dette er spørsmål å reflektere over og å snakka med eleven om når ein ser at ein elev har høgt fråvær. At speling er kjekkare kan vere ei forklaring, men kva seier denne forklaringa? Er det for dårleg tilrettelagt på skulen? Har eleven valgt feil linje på vidaregåande? Forklaringa med at det er gaming og det å bu aleine som er årsaka kan fort bli litt tynn.

Vidare tenkjer informantane at høgt fråvær tyder på at det er noko som ikkje stemmer og at det er bekymringsfult med høgt fråvær. Ved å tenkje at det er noko som ikkje stemmer sett ein fokus på å rette opp i dette. Bekymringsfulle situasjonar kan også sette igong endringsarbeid. Haldningane viser til eit fokus på å hjelpe elevane med å få ned fråværet og gjennomføre skulegangen sin.

- Då tenkjer eg at det er noko som ikkje stemmer og at ein må finna ut kva som er grunnen (Lærar).
- Det er bekymringsfult, og eg tenkjer at det som regel ligg ei problemstilling bak det høge fråværet (Institusjonstilsett).

Eit anna fellestrekk er at informantane tenkjer at høgt fråværet kan komme av skulevegring.

- Tenkjer at høgt skulefråvær kan komme av skulevegring, og umiddelbart håpar eg skulen har hatt ein samtale med barnet og omsorgspersonane og at dei veit kva årsaka

er. Om ikkje ville eg sett i journalen til eleven for å finna ein peikepinn på kva utfordringa kan vere (Helsesjukepleiar).

- Tenkjer at det er skulevegring ved høgt skulefråvær og startar ei undersøking om det blir vurdert som naudsynt. Når fråværssaker kjem til barnevernet tyder det på at årsaka anten er uoppdaga eller at utfordringa ligg i heimen (Sakshandsamar).

Barnevernsperspektivet som også tenkjer skulevegring når eit barn har høgt fråvær, skil seg ut då informantane har eit fokus på om det er naudsynt å starte ei undersøking. Dette er eit perspektiv som gir meining då barnevernet ikkje møter barnet før det er starta ei undersøking, og ikkje høyrer om situasjonen til barnet før det er sendt ei bekymring. Det vil då bli veldig aktuelt å tenkje på kva som er naudsynt for å kunne imøtekomme minste inngreps kravet etter § 4-3b, som vektlegg at ein ikkje skal gjere undersøkinga meir omfattande enn naudsynt (Barnevernloven, 1992, § 4-3b). § 2-2c, i den nye barnevernlova er ordlyden slik; undersøkinga skal gjennomførast så skånsamt som mogeleg (Barnevernloven, 2021, § 2-2c). Ein ser at prinsippet består, og minste inngreps prinsippet er viktig å ha med seg i bakhovudet som tilsett i barnevernet, og det kan vere med på styre korleis ein oppfattar svaret frå sakshandsamar kring dette spørsmålet.

#### 4.2.3 Kven er ansvarleg for om barnet går på skulen?

Dette er eit spørsmål som kan verke veldig opplagt, men det er med på å lage eit bilete av haldningane til informantane når det kjem til ansvar og skuld. Under har eg trekt ut essensen av meiningane som kom fram kring ansvaret for å få barnet på skulen.

- I hovudsak er det foreldra sitt ansvar, men skulen og lærarar kan stille seg disponible som samarbeidspartnarar. Eit godt samarbeid mellom skulen og føresette er avgjerande ved skulevegring (Lærar).
- Ansvaret kan fordelast mellom heimen og skulen. Eksempelvis når det gjelder hybelbuarar kan miljøkoordinatoren ta på seg litt av foreldreansvaret (Miljøkoordinator).

Ein ser fort at både lærarar og miljøkoordinatorar viser til seg sjølv som ein bidragsytar og medansvarleg. Sjølv om ansvaret originalt ligg på foreldra frå begge sitt perspektiv er dei ikkje framand for å stille seg disponible for å nå eit felles mål. Ei haldning som kjem fram i media er at foreldre legg skulda på skulen. Dette er gjerne foreldre til barn med skulevegring



som har snakka med andre i same situasjon i forum på sosiale media (Brochmann & Madsen, 2022, s. 81). Alle informantane innanfor denne kategorien nemnde henting som eit alternativ der dei kunne bidra. For lærarane måtte dette skje innanfor rimelegheits grenser då dei har andre elevar som skal ha undervisning. Det vil seie at dei kunne hente eleven som vegrar seg om hen kom fort nok til at dei rakk skulen og undervisninga saman med resten av klassen. For miljøkoordinatorane var ikkje tidspresset noko dei tok opp, dette kjem nok av at dagane deira er meir opne til å ta på seg ekstraordinære oppgåver eller å vere tilgjengeleg for samtalar med elevar. Sjølv om dette er eit tiltak dei trekk fram sjølve er dei også kritiske til å skulle hente ein elev. Dette kjem av at dei meina at det ikkje eigentleg er deira oppgåve. Noko anna er at ein ikkje bør gjere eleven avhengig av at ein trygg vaksen kjem og hentar, detta kan skapa utfordringar ved neste overgang i skuleløpet. Dette var då eit poeng den eine informanten trakk fram i eksempel om ein elev der hen hadde vore å henta. Det vart spurt om å halde fram med ordninga over ein lenger periode, men då hadde informanten sagt nei, då det ikkje er berekraftig at eleven legg seg til denne vanen.

Den tredje informanten som ofte møter elevar på skulen eller i skule samanheng er helsesjukepleiaren, og her kjem det fram eit perspektiv som heller ikkje er så langt unna lærarane og miljøkoordinatorane. Men helsesjukepleiaren legg vekt på at hjelpeapparatet kan bidra, det er litt større og meir diffus enn at hen kan bidra sjølv.

- I utgangspunktet eit foreldreansvar, men samstundes er skulen pliktige å informera foreldra om fråvær. Ved meir kompliserte situasjonar kan ansvaret gli over på hjelpeapparatet, men alt i alt er det eit felles ansvar der fleire aktørar deltek (Helsesjukepleiar).

Helsesjukepleiaren viser til at det er eit felles ansvar der fleire aktørar deltek. Samstundes legg hen ansvaret primært på omsorgspersonane med å seie; «Foreldra skal få barna sine på skulen, uavhengig av kva utfordringar dette byr på». Dette er eit krast utsegn som samstundes viser haldninga og perspektivet til informanten. Kva ein meina med «uavhengig av kva utfordringar dette byr på», er ikkje like godt å tolke, men ein kan anta at det tyder at ein ikkje skal gi seg utan kamp. Utfordringar kan vere små som samtalar med skulen, henting og bringing, eller det kan vere meir inngripande som å kontakte barnevernet. Å tilvise barnet til utredning kan også oppfattast som ei utfordring. Utsegnet treng ikkje å tolkast krast sjølv om det ved første møte kan opplevast slik. Helsesjukepleiaren fordeler ansvaret slik at skulen er

ansvarleg for oppfølging av barnet og at hen trivs på skulen. Dette er førebyggjande arbeid som skulen kan gjere (Havik. 2018, s. 105).

Helsesjukepleiaren konkludera med at det beste for barnet kan vere å reise på skulen likevel. Dette kan grunnast i at fråvær ofte fører til meir fråvær, derfor kan det vere hensiktsmessig å sende barnet på skulen så mykje som mogeleg (Brochmann & Madsen, 2022, s. 115). Denne taktikken kan i beste fall vere med på å endra eit mønster. Dette kan også knytast tilbake til utfordringar, som omsorgsperson kan det vere vanskeleg å sende barnet på skulen med vondta, sjølv om ein veit at dette truleg går over og at ein blir ringt av skulen om det blir vurdert som det best å senda eleven heim.

Begge barnevernsyrka er samde i at det først er foreldra, deretter skulen, også andre. Det blir også lagt vekt på viktigheita av eit godt samarbeid mellom heimen og skulen.

- Ansvaret ligg i første omgang på foreldra, deretter skulen og til slutt på andre instansar. Det er viktig å samarbeide med foreldra og eleven, då det først og fremst er der ansvar ligg, og foreldra er pliktige til å få barnet sitt på skulen (Sakshandsamar).
- Grunna foreldreansvaret ligg ansvaret på omsorgspersonane, på institusjon er dette dei tilsette. Vidare kan hjelpeinstansar bidra, først skulen, andre instansar som barnevernet har ansvar for gode omsorgs- og oppvekstvilkår (Institusjonstilsett).

Dei institusjonstilsette er dei einaste som legg ansvaret på seg sjølv, men dette kjem av den unike situasjonen som er at ungdom bur på institusjon. Det blir likevel presisert at det er eit foreldreansvar, som dei tilsette må ta over ved omsorgsovertaking av barnet eller ungdommen. Dette strider imot oppfatninga som kjem fram i forum på sosiale media der skulen blir gjort til sydebukk (Brochmann & Madsen, 2022, s. 81).

Her kan ein sjå at alle yrka i utgangspunktet er samde om kvar ansvar ligg. Nokre er meir tilbøyelege for å bidra enn andre, men alt i alt er det openheit kring det at ansvaret krev eit godt samarbeid. Eit barn som ikkje ønskjer å gå på skulen kan trenge å ha fleire trygge vaksne på dei ulike arenaene hen ferdast på. Sjølv om det er klar tale om at foreldra må ta ansvaret sitt og ta grep, er det rom for å få hjelp og rettleiing. Eit døme som blir trekt fram av helsesjukepleiaren er «ubeskryvelege vondta», og då er konklusjonen at foreldra kan trenge litt rettleiing kring kva som er den beste framgangsmåten. Og den rette framgangsmåten er det

ikkje nokon fasit på, då alle elevar er ulike. Likevel får ein eit intrykk frå informantane og då spesielt helsesjukepleiaren at det er best å få eleven på skulen. Dette samsvarar med oppfatninga ein møter i teorien der det blir presisert at sjukdom ikkje er magevondta og hovudverk (Havik, 2018).

#### 4.3 Førekomst / Kva erfaringar med skulevegring kjem fram?

Med informantar frå ulike yrker og stader vil erfaringane og førekomsten av skulevegring dei har vere varierende. Det er nokre som har mange erfaringar knyt til elevar, barn eller ungdom som vegrar seg for å gå på skulen, medan andre opplev å ha svært lite kjennskap til utfordringa. Sjølv om informantane kan seie innleiingsvis at dei har lite kjennskap er trenden at dei kjem på situasjonar og barn undervegs. Barn og ungdom som i situasjonen ikkje vart definert som skulevegrarar kan ein også sjå tilbake på med eit anna perspektiv no.

- Miljøkoordinatorane opplever at det er lite skulevegring på skulane dei jobba på, men at det kan vere ein del skulefråvær av andre grunnar (Miljøkoordinator).

At det kan vere andre grunnar til fråværet må ein kunne ta høgde for, men spørsmålet er vel kvifor meina ein at det er andre grunnar som ligg bak? Det kjem ikkje fram i teorien kor stor førekomsten av skulevegring er, men ein kan vise til tal hos SSB om at 80 prosent av elevane i vidaregåande opplæring i Noreg fullfører skulegangen (ssb.no, 2023). Dette er i grunn gode tal, men ein kan stille seg spørsmål om kvifor dei resterande 20 prosent ikkje fullfører.

Miljøkoordinatorane som begge jobbar på vidaregåande skule møter desse 100 prosentane i arbeidsdagen sin. Ved 80 prosent gjennomføring er det klart at det ikkje trengjer å vere så mykje skulevegring på skulane. Samstundes vil ein skule med kun 500 elevar i teorien ha 100 som ikkje fullfører. Dette kan skeivfordelast mellom skular og landsdelar, men det viser til at 20 prosent kan utgjere eit høgt tal elevar som i ulik grad kan vegrar seg for å gå på skulen.

- Opplever at elevane som er mykje vekke frå skulen kan velja å slutta. Det blir peika på at det frå hen sitt perspektiv er meir skulevegring på yrkesfag enn på allmennfag (Helsesjukepleiar).

Helsesjukepleiaren kommenterer her delvis på dei 20 prosentane som ein ser fell ut av vidaregåande opplæring. At ein elev med høgt fråvær vel å slutta, eller å ikkje møte på skulen

etterkvart er kanskje ikkje så rart. Omgrepet skulevegring blir ikkje nemnt av informanten i denne samanhengen, og då kan ein tolke at informanten ikkje ser på dette fråfallet som elevar med skulevegring. Kva hen tenkjer om dei som sluttar kjem ikkje tydeleg fram, men hen legg ved at det truleg er meir skulevegring på yrkesretta utdanning, då det etter hen sin oppfatning er lettare å komme inn på. Haldningar som dette sitatet frå intervjuet viser kan opplevast som lite reflektert. Eg saknar ein tanke kring kvifor desse elevane hadde høgt fråvær. Då informanten er oppteken av at allmennfag er vanskeleg og at det stiller meir krav til elevane enn yrkesretta gjere kan dette vere ein peikepinn på at informanten tolkar slutting som at det vart for vanskeleg for eleven. Dette kan vere ein reel grunn, og det er klart at det er mange som kan slutte fordi dei foreksempel har valgt feil linja. Denne delen elevar er viktig å tenkje på når ein ser på statistikken som seier at 20 prosent ikkje fullfører. Deler av dei 20 prosentane kan ha starta på noko anna året etter. Nokre andre tal frå SSB viser til at 5 prosent ikkje startar på vidaregåande opplæring etter grunnskulen (ssb.no, 2023). Desse 5 prosentane oppfattar eg som meir urovekkande. Er dette elevane som vegrar seg på ungdomsskulen og ikkje taklar overgangen til vidaregåande? Barna må ikkje gå på vidaregåande, men norma er at dei aller fleste vel å gå 2-3 år på vidaregåandeskule.

Eg kan fortsette med perspektivet til den andre helsesjukepleiaren som opplever det stort sett er nokre tilfelle å jobbe med i kommunen. Dette står i stor kontrast til sitatet frå den andre helsesjukepleiaren. Her kan ein legge ved at dei begge jobbar på vidaregåandeskulen, men den eine har helsestasjon for ungdom i tillegg, medan den andre har vanleg helsestasjon (5-16 år) i tillegg. Dette kan skapa ulike perspektiv då dei møter andre aldersgrupper utanfor den skulen dei jobbar på. Samstundes skil det over 20 år på når dei tok vidareutdanningane sine. Dette kan vere med på å forme haldningane dei har til temaet. Hen med ferskast vidareutdanning hadde skulevegring som eit viktig tema iløpet av utdanninga, medan den andre ikkje hadde om skulevegring i utdanninga og har fått lite tilbod om kurs knyt til denne problematikken i ettertid. Skilnaden i fokuset iløpet av utdanninga kan ein knyte opp mot skulevegringstrenden der forskinga på skulevegring falt vekk i perioden 70-, 80- og 90-talet (Brochmann & Madsen, 2022, s. 71-73). Med dette i bakhovudet er svingingane innan forskinga med på å forma haldningane til studentar og dei som jobbar i dei aktuelle felta. Fokuset på temaet skulevegring har gått i bølgedalar, men det er tydeleg at det har tatt seg opp etter tusenårsskiftet (Brochmann & Madsen, 2022, s. 74-76). Dette sett også tydeleg fokus på kva skilnadar det kan skapa at vidareutdanningane er tekne på kvar si side av tusenårsskiftet.

Ei annan gruppe som møter ungdom med høgt fråvær og skulevegring er dei som jobbar på barneverns institusjon.

- Dei institusjonstilsette opplever mykje skulevegring og prøver å forklare det høge fråværet med den vanskelege livssituasjonen til ungdommen (Institusjonstilsett).

Å forklara dette med den ekstraordinære livssituasjonen til ungdommen verkar naturleg. Det kjem fram at omlag 50 prosent av alle barna som bli tilvist til barne og ungdomspsykiatrien på grunn av skulevegring har kriteria for angst, depresjon eller begge deler (Havik, 2018, s. 62-63). Desse ungdommane kan fort vere dei same som bur på institusjon, då dette er ungdom med ein vanskeleg oppvekst. Fokuset på årsaka skapar eit tydeleg tal på kven som får psykiatrisk hjelp for å handtere skulevegringsproblematikken. Det sett også fokus på tal per årsak blant elevane med skulevegring. Det blir også vist til at det er fleire med angst symptom enn depresjon (Havik, 2018, s. 62-83). Dette kan samsvara med defineringa av at det er noko barna kvir seg til. Ved at vegringa og den eventuelle angsten blir sterk vil det bli vanskeleg for barna å komme på skulen. Vidare ser ein at sakshandsamarane også har ein del kjennskap til skulevegring.

- Sakshandsamar i barnevernet kan fortelja at hen har hatt ein del saker som har omhandla skulevegring. Den andre fortel at det på eit punkt var omkring 40 saker i kommunen, men at ikkje alle desse var hos barnevernet. Sakshandsamarane er usikre på om barnevernet er rette plassen når det er snakk om skulevegringsproblematikk. Det blir lagt til at dette sjølv sagt avhenger av årsaka bak fråværet (Sakshandsamar).

Dei fire tilsette som møter barnevernsbarn rapportera høgare førekomst enn dei resterande kategoriane. Dette kan komme av at barn med skulevegring av ulike grunnar kan bli tilvist til barnevernet. «Om desse sakene eigentleg skulle til barnevernet, det er eg ikkje så sikker på». Sa den eine sakshandsamar-informanten under intervjuet, og dette peikar på at barnevernet potensielt møter fleire av barna med skulevegring enn naudsynt. På 1980-talet vart det frå forskinga si side lagt meir vekt på skulen, og skulesystemet (Havik, 2018, s. 74). Samstundes vart det påstått at ein av hovudårsakene til skulevegring var omsorgssvikt (Brochmann & Madsen, 2022, s. 73). Dette kan vere med på å forklara kvifor barnevernet mottar noko som kan opplevast som mange bekymringsmeldingar knyt til skulevegring. Tanken om at barn med skulevegring ikkje er barnevernssak var eg litt inne på tidlegare i diskusjonen kring

haldningane til dei tilsette i barnevernet. Fokuset på omsorgssvikt som årsak er ikkje like aktuelt i dagens samfunn, men det er fortsatt ei årsak som kan bli trekt fram. Det tidlegare fokuset kan også vere noko av grunnen til at skulevegning blir meldt til barnevernet. Det kan vise til gamle rutinar og haldningar som er innarbeid hos melder, men som barnevernstenesta med mykje gjennomtrekk ikkje er samd i. Meldingane til barnevernet kan opplevast som eit siste forsøk, når ein opplever at alt anna er prøvd ut, då sender ein melding til barnevernet.

Dei tre resterande kategoriane møter nok barn med skulevegning i varierende grad og omfang, men det er ikkje sikkert dei kategorisera fråvær som skulevegning før det blitt alvorleg. For her får ein svar på kva informanten opplever kring førekomst og ikkje den faktiske førekomsten. Det kjem blant anna fram i andre delar av intervjuet at sjølv om informantane ikkje kategorisera det som skulevegning sjølve er dei borti mange barn med høgt fråvær av udefinierbare grunnar.

- Har opplevd å ha elevar med høgt fråvær, men såg ikkje på det som skulevegning den gongen. Har elevar på klassetrinnet med unormalt høgt skulefråvær, men ikkje i eigen klasse. Det kan verke som om at det er fleire elevar i dag enn tidlegare som ikkje finn sin plass. Skulevegning er truleg ei større utfordring på mellom- og ungdomssteget (Lærar).

Lærarane som begge jobbar på 1-10. skule, men har for tida låge klassetrinn har ikkje denne problemstillinga i egne klassar no, men har hatt det tidlegare og får kjennskap til kva som rører seg i andre klassar på skulen. Det blir trekt fram at problemstillinga mogeleg er meir utbreidd på mellom- og ungdomstrinnet. 10 til 13 år blir nemnt som ei aldersgruppa der det er høg førekomst av skulefråvær (Holden & Sällman, 2010, s. 18-19). Dette blir vidare kopla til overgangen til nye bygningar, nye lærarar og høgare krav. Overgangar som er eit brot på rutinar kan vere med på å auke fråværet hos elevane (Havik, 2018, s. 83-84).

#### 4.3.1 Skulevegning vs skulk

Skulk blir knytt til elevar som ikkje klarer å stå opp og heller vel å nytte natta til andre ting enn å sova. Gaming blir trekt fram som ei årsak, men informanten reflektera ikkje rundt kvifor eleven vel dette framfor søv. Det treng heller ikkje å vere snakk om eit val eleven har tatt. Søvn blir lista opp som ein av dei vanlegaste årsakene for skulefråvær (Lie, 2021, s. 24).

Her blir underpunkt som trøttheit, anemisk eller søvnmangel trekt fram. Dette er underordna årsaker som igjen kan ha ei anna årsaksforklaring enn at eleven ikkje vil på skulen.

- Eleven kan kanskje ha gama for femte natt på rad, då er ein ikkje nokon god elev (Miljøkoordinator).

Ei forklaring om at eleven har flytta heima ifrå og no kan bestemta sjølv blir lagt fram, som årsaksrefleksjon. Dette er ei veldig enkel forklaring, som gjerne kan stemme også, men ein burde undersøka om det kan vere andre årsaker som spelar inn. Vidare i teksten trekk eg fram hovudpoenga frå dei ulike yrka når det kjem til skilnaden mellom skulk og skulevegring. Sjølv om den eine miljøkoordinatoren viser lite refleksjon kring gaming kan ein trekkje fram at det likevel er einigheit kring skilnadane mellom skulk og skulevegring.

- Ser tydeleg skilnad, skulevegring blir tolka som årsaker til at skulekvardagen er krevjande, medan skulk blir tolka som at eleven ikkje gidder på skulen (Miljøkoordinator).

Årsaker som kjem fram er blant anna mobbing, som kan gjere skulekvardagen svært vanskeleg å gjennomføra for den enkelte eleven. Dette er ein del av skulemiljøet som eleven skal delta i. Faktorar som kan påverke korleis eleven har det på skulen kan vere det psykososiale klasseroms-miljøet. Som handlar om psykologiske, kognitive, sosiale og fysiske faktorar (Lie, 2012, s. 83-86). Ein annan faktor er utanforskap, som kan vere både objektivt og subjektivt (Eide, 2022, s. 45). Kjenner eleven på dette kan hen oppleve seg mobba, eller vere utsett for mobbing. Desse grunnane er reelle uavhengig av om barnet blir mobba eller ikkje, men ved mobbing blir det ein ekstra faktor, eller underordna årsak som påverka fråværet til eleven. Dei institusjonstilsette har ein liknande oppfatning der det blir presisert at det kan ligge ei årsak bak det problematiske skulefråværet.

- Skulk og skulevegring er ikkje svart eller kvit, men det ein tradisjonelt har kalla skulk kan ein sjå på som ein kombinasjon i dag. Dei få som skulkar vel vekk skulen av latskap, men dei som opplever andre årsaker skulkar ikkje (Institusjonstilsett).

Ein ser at denne forståinga er meir reflektert då det blir presisert at det ikkje er svart eller kvit. Det vil seie at fråværet trenger ikkje å anten vere somatiske og psykiske plager eller latskap,

det kan vere ein kombinasjon. Eller, det som ser ut som latskap kan skjule andre årsaker som kan komme fram ved å undersøkje eller snakka med eleven. Denne refleksjonen syner eit bilete på at det ein tidlegare kalla skulk, kan ha andre definisjonar i dag. Her kan ein trekkje fram igjen at det vart forska meir på skulk fram til tusenårsskiftet, før fokuset vart endra til å forska på skulevegring og problematisk skulefråvær (Brochmann & Madsen, 2022, s. 71-73).

I institusjonen blir det trekt fram at det er variasjon i framgangsmåtane kring skulevegringsproblematikken. Nokre prøvde å vere forståingsfulle og finne ut av kva den bakanforliggende årsaka var, medan andre kunne presse meir og prøvde å få ungdommen på skulen. Begge framgangsmåtane grunnar i ei oppfatning av kva som er barnets beste. Det kan tenkjast at dei ulike taktikkane kan ha komme av ulike oppfatningar av kvifor barnet var heime. Dei ulike framgangsmåtane kan komme av inkludering av perspektivet på mental helse innanfor skulefråvær (Brochmann & Madsen, 2022, s. 74-76). Variasjonen i framgangsmåtane innanfor institusjon viser til at nokre behandlar skulevegring som skulk. Ved skulk ville det vore barnets beste å presse på slik at latskapen ikkje vant kampen, men ved vegring kan ein skapa meir uro ved å legge press. Dette er noko den tilsette må vurdere i den gitte situasjonen, og derfor kan ein gå for ulike framgangsmåtar kring tilsynelatande like situasjonar. Skjønnsvurderinga kjem inn når det ikkje er nokon fasit, då må ein handle utifrå det ein oppfattar som barnets beste i den gitte situasjonen.

Ein annan forståing kring skilnaden er at skulk er noko eleven gjere med vilje. Dette kan også kallast skulenekting, når nektinga eller skulefråværet er motivert frå eleven si side (Holden & Sällman, 2010, s. 12). Helsesjukepleiarane viser til denne tankegangen. Det blir også nemnt under intervju at dei stort sett trur det ligg ein årsak bak fråvære, og at skulk er eit ord dei ikkje nyttar noko i det daglege. Dette kan knytast oppatt til skulenekting, som ikkje tyder skulk, men kan oppfattast på same måte når det er eleven sin vilje som styrer. Sjølv om eleven vel å ikkje reise på skulen, kan det likevel ligge ei årsak bak (Holden & Sällmann, 2010, s. 16).

- Oppfattar skulk som skulefråvær der eleven er vekke med vilje. Ein taktikk informanten kallar skulk er å reise innom helsesjukepleiar dei skuletimane ein ikkje gidder å vere i (Helsesjukepleiar).



Eksempelet som den eine helsesjukepleiaren kjem med er veldig spesifikt og kan for mange kanskje vere litt atkjenbart. Eg hugsar sjølv slike taktikkar frå mi skulegang og kan på den måten bekrefte til helsesjukepleiar at, ja dette vart gjort. Elevane sjølve tenkjer kanskje ikkje på det som skulk, då dei fortsatt er i bygget og kan redegjere for kvar og kva hen har drive med den tida hen var vekke. Skulle ein lærar legge merke til at elevar gjer dette gjentatte gonger kan det vere lurt å melde ifrå om dette til helsesjukepleiar eller kontaktlærar. Fråvær frå same time gjentatte gonger kan oppdagast med eit godt registreringssystem for fråvær (Havik, 2018, 105). Dette kan fungere som eit førebyggjande tiltak, der det er lettare å sjå mønster i fråværet til eleven.

Når eg oppfordrar til å melde ifrå tenkjer eg ikkje for å avsløre eller straffa, men for å vere observant på at her er det noko som føregår og denne eleven kan trenge litt ekstra støtte framover. Som lærar er det viktig å reflektere over slik åtferd og vurdere om det er noko ein som vaksen kan gjere. Slikt fråvær må møtast på ulike måtar avhengig av om det er skulk eller skulevegring, sjølv om hovudtanken er at det ligger ei årsak bak uansett. Ved skulk prøver ein blant anna å gjere skulen meir attraktiv enn heimen (Havik, 2018, s. 99). Denne taktikken ved å fjerne godar kan ikkje overførast til barn med skulevegring, då dei har behov for den støtta som kan komme i godane. Lærarane som vart intervjuet litt med den same oppfatninga om at det er kun ved skulevegring at det ligg ei årsak bak.

- Ved skulk tenkjer eg på eldre elevar, gjerne ungdomsskulen og oppover. Den store skilnaden slik eg oppfattar det er at skulk er frivillig, medan skulevegring er ufrivillig. Ved skulevegring ligg det ein grunn bak (Lærar).

Det er kun lærarane som spesifiserer ei aldersgruppa på skulk, det kan komme av at dei jobbar med barn i alderen 1.-7. klasse og opplever sjeldan skulk i desse klassetrinna. Dette betyr ikkje at det ikkje eksistera, men det er lettare for hen å tenkje at det er ei årsak bak når elevane er i denne aldersgruppa, enn når dei byrjar på ungdomsskulen og vidaregåande. Det kjem også fram i forskinga at førekomsten er høgst i alderen 10-13 år (Holden & Sällman, 2010, s. 18-19). Kvifor det er ein topp i denne aldersgruppa kjem ikkje fram, men ein kan tenkje seg til at det er ein periode i livet med mykje endring. Det er blant anna overgang til både mellomsteg og ungdomssteg iløpet av desse åra. Desse overgangane drar då med seg andre endringar som lærarar, bygningar og krav. Overgangar som er brot på rutinar er med som ein risikofaktor for

skulefråvær (Havik, 2018, s. 83-84). Informanten trekk også fram perspektivet om frivillig og ufrivillig fråvær, dette kan ein sjå at går litt att i tanken om at skulk er ei bevist handling.

- Ser på skulk som beviste handlingar, rampestrekar og enkelt tilfelle. Skulle skulefråværet bli kontinuerleg blir det problematisk skulefråvær og er nærare oppfatninga av skulevegring (Sakshandsamar).

Alle informantane ser skilnad mellom skulk og skulevegring. Dette seier også noko om haldningane deira. At dei tydeleg ser skilnaden viser til eit haldningsperspektiv som ser etter årsaker og løysingar framfor å determinere oppførselen til eleven. Dette er to av tre arbeidsmodellar som blir trekt fram i svensk forskning blant anna (Friber et al. 2022, s. 29). Den eine informanten ved barnevernsinstitusjon seier «Eg likar ikkje å bruke ordet skulk, det blir for lettvent». Dette viser tydeleg at skulk ikkje er eit ord dei nyttar mykje og dette viser igjen kvar fokuset ligg når barna er mykje heime frå skulen. Dette kan også samsvara med oppfatninga av at skulk slik ein har tenkt på det tidlegare ikkje trenger å vere berre latskap, men at det kan ligge noko bak der også. Dette samsvarar med at perspektivet på mental helse er inkludert i skulevegringsproblematikken (Brochmann & Madsen, 2022, s. 74-76). «Uavhengig av kva ein kallar fråværet, kjem ein som regel fram til at det er ein grunn, uansett», seier den eine helsesjukepleieren. Her ser ein eit perspektiv som stemmer overeins på tvers av ulike fagområde. Og det er nettopp det å vere samd om korleis ein oppfattar skulefråværet som er avgjerande for hjelpa eleven (Borg & Kendall, 2021, s. 25).

#### 4.4 Årsak, førebygging og tiltak

Perspektiva kring årsak, førebygging og tiltak vart ikkje originalt etterspurt i intervjuet med informantane, men det er perspektiv som ein fort kjem inn på likevel. Eg har då av den grunn valgt å trekkje inn litt om desse perspektiva på skulevegringsproblematikken. Teorien ein finn om skulevegring og skulefråvære generelt, fokusera også ein del på desse tre elementa.

##### 4.4.1 Årsak

Det blir langt vekt på litt ulike årsaker hos informantane, men eit overordna perspektiv på at det er nettopp ulike årsaker som ligger bak kjem fram hos alle. Dette samsvarar godt med det inntrykket ein kan få frå forskinga og teori generelt kring skulevegring og problematisk skulefråvær. Ein definisjon på skulefråvær er, at skulevegring handlar om barn og unge som i

utgangspunktet vil på skulen, men av ulike grunnar ikkje klarer det (Brochmann & Madsen, 2022, s. 35). Denne definisjonen er knytt til omgrepet skulevegring, men det kan også overførast til ufrivillig skulefråvær. Definisjonen trekk uansett fram poenget om at det er ein bakanforliggende årsak.

- Det er som regel ulike årsaker som spelar inn. Sosiale media, tidlegare dårlege opplevingar, ei spesifikk ubehageleg hending, for strenge lærarar, frykt for å prestere framfor klassen (Lærar).

Sosiale media som blir trekt fram av fleire informantar er ei årsaksforklaring som viser til press og prestasjonsfokus. Gjennom forskinga blir det fokusert meir på press, som årsaksforklaring enn sosiale media, sjølv om ein veit at mykje av presset kan komme frå sosiale media. Menneske i alle aldra, men spesielt ungdom kan samanlikne seg sjølv med det dei ser på sosiale media. Dei fleste legg kun ut dei positive sidene og situasjonane i livet på Instagram, Snapchat, Tiktok eller Facebook. Om ein skal samanlikne alle sine eigne sider med andre sine sider som er finpusa på, då kan presset bli stort. Press kan blant anna bli problematisk om det teke overhand (Bufdir.no, 2023). Sårbare barn kan vere spesielt utsette for konsekvensane av eit høgt nivå av opplevde forventningar (Lie, 2021, s. 95).

Dårlege opplevingar er ein vag årsak då det ikkje viser til kva opplevingar det er snakk om, men ein kan anta at det er skule, lærar, medelev relatert når det kjem fram i samanheng med skulevegring. Dårleg kan handle om negative tilbakemeldingar og irettesetting frå lærar, mobbing, utestenging eller erting frå andre elevar. Faktorane som kjem fram her er gjerne underfaktorar som eleven kan forsøke å skjerme seg sjølv frå ved å bli heime (Havik, 2018, s. 80-81).

Når eg skriv ei hending tenkjer eg noko som nyleg har skjedd. Dette kan vere ting som for eit barn kan opplevast vanskeleg, død, samlivsbrot eller andre sjokkerande situasjonar som endrar kvardagen til barnet. Dette er hendingar som ofte kan påverka fråværet kun i ein periode, men årsaka er viktig å ta på alvor likevel då ein må fokusera på at overgangen frå unntakstilstanden og tilbake til skulekvardagen går så saumlaust som mogeleg. Skulefråvær som startar grunna unntak kan utvikla seg om ein ikkje følger med (Lie, 2021, s. 24). Det blir trekt fram tidlegare i teoridelen at skulefråvær kan føra til meir skulefråvær. Dette kjem av at

ein kan oppleve at terskelen for å finne att dei kvardagslegerutinane er høge etter ein har vore vekke lenge.

Ei anna av dei vanlegare årsakene ein finn i teori og artiklar kring skulevegring er overbeskyttande foreldre. Dette trekk også miljøkoordinatorane fram som moglege årsaker til at det er så mange unge i dag som vegrar seg for skulen, i forhold til tidlegare (Brochmann & Madsen, 2022).

- Rus og psykiske problem kan vere årsaker på vidaregåande, men vanlegare er kanskje overbeskyttande foreldre som har ført til at barna har fått for få sunne utfordringar i livet. Dette kan skapa frykt eller kvie for framtidige situasjonar som krev noko av eleven (Miljøkoordinator).

Ein ser her at miljøkoordinatoren sitt med den same oppfatninga om at det ikkje er ein fordel med foreldre som tilrettelegg alt i kvardagen til barna sine. Her blir det også forklart litt kvifor hen tenkjer at dette er problematisk. Miljøkoordinatoren trekk også fram årsaka rus. Dette kan oppfattast som ei meir uvanleg årsak, men det kjem nok ann på kven ein spør. I vidaregåande skule slik som det blir referert til her kan rus vere eit problem som er med på å skapa høgt skulefråvær blant elevane som nyttar slike middel. Rusmiddel som kan påverka hukommelse, konsentrasjon og andre hjernefunksjonar blir då ein sannsynleg årsak til skulefråvær. Konsekvensane av rusmiddel som impulsivitet kan føre til at eleven tar andre valg enn hen elles ville gjort (Rusinfo, 2023). Dette er også noko som er med på å støtte oppunder sannsynet for at rus kan vere ei aktuell årsak kring høgt skulefråvær.

- Grunnar som sjukdom i familien, at barnet har opplevd noko, medfødde utviklingsforstyrningar, ulike diagnosar, som angst, panikkangst. Samlivsbrot mellom omsorgspersonar, det er generelt mykje som kan skje i heimen (Helsesjukepleiar).

Foreldrerelasjon kan handle om oppdragarstil, som at foreldra er overbeskyttande, dette er noko som blir trekt fram som ei mogleg årsak av blant anna Brochmann & Madsen (2022) og Lie (2021, s. 50-52). Tilknytning er også noko som kan komme av foreldre-barn relasjonen, og ved eksempelvis utryggtilknytning kan barnet vere engsteleg og då utvikle skulevegring eller andre utfordringar som deretter fører til skulevegring (von Tetzchner, 2018, s. 541-549). Den siste årsaka som går att er diagnosar, her kan ADHD, autismespekterforstyrningar, lese

og skrivevanskar og typar angst vere relevante å nemne. Dette er diagnosar som utan tilrettelegging kan gjere skuledagen meir krevjande for eleven. Derfor er det forståeleg at dette kan vere årsaker til skulevegring om eleven ikkje får den støtta og tilrettelegginga hen har rett på.

- Eleven kan kjenne på at hen ikkje passar inn i ein A4 skulekvardag. Andre årsaker kan vere angst, tidlegare dårlege erfaringar, press, sosiale vanskar, tilknytingsvanskar og sosiale media (Institusjonstilsett).

Noko anna som blir trekt fram er det å ikkje passa inn. Ein A4 skulekvardag er ikkje for alle. Om eleven stadig opplever å ikkje passa inn eller å ikkje strekkje til kan skulen etterkvart opplevast som ein ubehageleg plass å vere (Eide, 2022, s. 39). At barnet då vegrar seg og vel å fjerne dette ubehaget ved å heller vere heime er forståeleg.

- For lite tilrettelagt opplæring, for både flinke elevar og dei som slit. For mykje fokus på at eleven skal tilpasse seg og ikkje at systemet skal tilpassast. Skulevegring er som ein paraply der det kan vere mange ulike årsaker som passar under (Sakshandsamar).

At skulevegring er som ein paraply der mange ulike årsaker kan passa under ser eg på som ganske dekkande når det kjem til årsak. Skulevegring er eit samle omgrep for alle desse årsakene, og samtidig kan det vere ein respons på årsaka. Skulevegring i seg sjølv kan ikkje vere ei diagnose, då det er varierende kva som er den utløysande årsaka. Dette er nok også noko av grunnen til at elevar med høgt skulefråvær ikkje får ei diagnose for dette. Sjølv om det blir antatt at sannsynet for hjelp og støtte aukar (Brochmann & Madsen, 2022, s. 154). Årsakene som informantane ramsar opp ender i totalt 12 ulike årsaker, som viser ulike perspektiv på kvifor eit barn kan vegre seg for å gå på skulen. Av desse totalt 12 årsakene er det seks som går igjen hos fleire av informantane, sosiale media, dårlege opplevingar/erfaringar, ei hending, foreldrerelasjonen, det å passa inn og ulike diagnosar. Helsesjukepleiaren nemner også nokre vanlege diagnosar som ein ofte kan sjå kytt saman med skulevegring.

#### 4.4.2 Førebygging

Førebygging er arbeid som ein lett gløymer, men det er ein veldig viktig del av arbeidet kring skulevegring.

- Skulevegring er vanskeleg å førebygga, men ein må gjere skulen og klasserommet til ein trygg stad å vere. Trivsel, godt klassemiljø, stødig klasseleiing og ulike meistringsnivå er det eg ville trekt fram. Ein kan også prøve å passa på at det er noko på skulen som fenga alle elevane (Lærar).

Dette heng saman med å ønskje å gjere skulen til ein plass der alle kjenner seg ønska (Havik, 2018, s. 99). Trivsel og tryggleik er noko som går att hos fleire av informantane, når ein snakkar om å jobba førebyggande. Trivsel kan ein nytte som ein paraply her då eksempelvis det å kjenne seg sett og høyrte vil påverke trivselen til eleven. Lærarane trekk også fram ulike meistringsnivå, å tilby dette kan fungere førebyggande då alle elevane opplev å nå måla sine. Dette skapar også tru på meistring hos den enkelte eleven, noko som deretter kan skapa motivasjon hos eleven (Eide, 2022, s. 29). Dette kan ein gjere ved å skapa eit meistringsorientert læringsmiljø der elevane får mogelegheit til å aktivt bruka evnene sine og bli stimulert (Havik, 2018, s. 59). Ved å ikkje skapa meistring hos elevane risikera ein at det resultera i overlevelses-strategiar som unngåing av det eleven ikkje meistrar (Eide, 2022, s. 31).

- Eleven bør kjenne seg sett og høyrte i skulekvardagen, og ein bør ha trygge vaksne som er tilgjengelege for samtalar ved behov. Vidare bør elevane læra seg meistringsstrategiar for å takla utfordringar i livet, for det kjem dei ikkje utanom (Miljøkoordinator).

I førebygging av skulefråvær ønskjer ein å auka den positive opplevinga eleven kan få på skulen (Havik, 2018, s. 99). Å passe på at eleven kjenner seg sett og høyrte på skulen er med på å skapa positive relasjonar til skulen. Noko anna miljøkoordinatoren er inne på er meistringsstrategiar, dette er noko eleven vil få behov for i vaksenlivet og når det blir stilt krav til hen iløpet av skulegangen. Dette kan vere ulike tiltak, og trenger ikkje å vere likt for alle elevar, men å komme seg over ein eventuell skam over å ikkje meistre det same som sidemann kan vere eit steg å ta (Eide, 2022, s. 31). Når eleven brukar energi på å fokusere på at hen ikkje meistrar det same som andre elevar kan dette vere ein stor del av kvardagen til eleven. Derfor er eit fokus på meistring svært relevant ved førebyggingsarbeid.

- Det er viktig å fokusera på at det eleven ikkje toler, skal hen heller ikkje tole. Derfor er det viktig å sjå alle elevane og jobbe mot at dei trivs (Sakshandsamar).

Vidare nemner sakshandsamaren at barna ikkje skal sitte å tole for mykje. Sakshandsamaren sett fokus på at eleven ikkje skal bli bedt om å ta seg saman og stå i det. Her er nok tanken at om ein sitt inne med kjensler og stadig må heva seg over situasjonar kan dette gå utover trivselen til eleven. Det blir også nemnt kor viktig der er å sjå elevane for å kunne førebygga slike situasjonar (Havik, 2018, s. 105). Då ser ein at sakshandsamaren og miljøkoordinatoren har eit liknande perspektiv på førebygginga. Punkta som kjem fram er ikkje berre bra for å førebygge skulevegring, men det kan generelt gjere det meir triveleg å vere på skulen. Når barna trivs kan dei kjenne på rettferd og likskap, som er ein viktig del ved blant anna tilrettelegging. Barna har dei same rettane, men for å nå dei same måla kan det vere behov for ulike framgangsmåtar. Ein individuell opplæringsplan kan vera eit eksempel på slik tilrettelegging. Dette legg dei institusjonstilsette vekt på.

- Det er viktig at alle barn får dei same tilboda. Det vil seie at alle får den tilrettelegginga dei treng og har krav på (Institusjonstilsett).

Noko anna som kjem att hos fleire av informantane er tilrettelegging. Ved å legge opp til ulike meistringsnivå får alle elevane den opplæringa og støtta dei har krav på. Her kan ein også trekkje inn tanken om at elevane treng at det er noko på skulen som fenga dei, slik lærarane peika på. Skulle faga bli for lette eller vanskelege skapar det ikkje meistring og det blir heller ikkje fengande. At skulevegring kan ramme flinke elevar er det ikkje like mykje fokus på som dei elevane som har ulike utfordringar knyt til fag. Tilrettelegginga skal gå begge vegar, og derfor er ulike meistringsnivå veldig viktig for å få med seg alle elevane (Havik, 2018, s. 59).

- Gode rutinar for å dokumentera fråvær før det blir alvorleg, og eit trygt klasserom (Helsesjokepleiar).

Fråværsregistrering, noko anna som kan vere med på å førebygga fråvær er å ha gode registreringsrutinar. Ved å følge godt med og informere foreldre, eventuelt etterspørje årsak har ein god dialog og kontroll saman med omsorgspersonane frå første dag. Dette er noko

som for enkelte kan opplevast invaderande, men samstundes er det heilt naudsynt å registrere kor mykje fråvær barnet har og kva årsaka er. Er ein god på denne registreringa vil ein tideleg oppdaga eventuelle mønster i fråværet (Havik, 2018, s. 105). Forhåpentlegvis er omsorgspersonane positive til ei tett oppfølging og ser nytte av å samarbeide med læraren. Dette kan også komme med fordelar for seinare utfordringar då omsorgspersonane er kjend med læraren og opplever at fokuset er på barnets beste og korleis ein saman kan trygge barnet.

- Eit anna element som kan vere viktig er sosialisering og gode relasjonar utanfor klasserommet også, her kjem fenomenet med dei fem f-ane inn, dette er fag, fritid, familie, fortid og framtid. Desse fem kategoriane er noko eleven treng i relasjonane sine iløpet av skulekvardagen (Helsesjukepleiar).

Eit førebyggingsperspektivet som ved første augnekast skil seg ut er dei fem F-ane. Her har ein eit heilskapleg blikk på livet til den unge, og ser at det kan vere fleire områder i livet som påverka trivselen til barnet. Helsesjukepleiaren som kom med perspektivet har også presisert at i jobben sin jobbar hen helsefremmande og førebyggande. Vidare vil eg vise til korleis ein kan oppfatta dei fem f-ane, fag, fritid, familie, fortid og framtid. Fag kan knytast til tilrettelegging, meistring og at det skal fenga elevane. Dette er det skulen og omsorgspersonar som bør følge med på og jobbe med ved behov. Fritid, dette kan handla om venner, generell sosialisering, helsefremmande aktivitetar. Poenget med fritid er at alle barn skal ha ei fritid. Familie, gode omsorgsrelasjonar og bu situasjonar er viktig for at barnet skal ha ein trygg og god kvardag. Fortid er eit aspekt ved ein person som kan seie mykje om kven den er og kva som har ført personen dit hen er i dag. For å lære nokon å kjenna er dette eit viktig punkt å snakke saman om. Framtida og framtidsplanar seier noko om hen sine ambisjonar og kva og kvar hen ønskjer å vere i livet. Desse fem f-ane er ein innom i gode relasjonar, som kan vere ein førebyggande faktor (Havik, 2018, s. 105).

Avslutningsvis kan det vere positivt for relasjonsbygging å samtala rundt alle desse fem delane av livet for å bli kjend og bygge ein god og gjensidig relasjon. Helsesjukepleiaren la det fram i intervjuet som ei oppskrift på korleis elevane som kjenner seg litt utanfor kan bygge vennskap utanfor klasserommet også. Snakkar ein kun saman om fag, vil vennskapet truleg ikkje bevege seg utanfor skulen.



- Ved barnevernssaker er det førebyggjande og effektiviserande at barnet og omsorgspersonane, samt meldar er samde om graden av bekymring (Sakshandsamar).

Dette kan ein forstå som at det er viktig å validere kjenslene til ein eleven om hen ikkje ønskjer å gå på skulen eller av ulike grunnar kvir seg (Havik, 2018, s.99). Det kan vere meir hensiktsmessig å ta seg tida til å snakka saman og finna ei løysing, enn å be eleven holde ut. Ved å legge press på denne måten kan ein forskyve problemet til å inntreffe seinare i skuleløpet og utfordringa kan ha gått lengre.

Avslutningsvis handlar førebyggingsperspektivet hos informantane om å skapa tryggleik, trivsel og gode rutinar rundt barnet.

#### 4.4.3 Tiltak

Då det ikkje var planlagt nokon spørsmål kring tiltaksperspektivet er det noko varierende kor mykje dei ulike informantane sa om dette, men eg har henta ut hovudessensen. Lærarane og miljøkoordinatorane kjem med nokre like punkt.

- Medelevar kan vere ein god ressurs. Andre instansar kan engasjerast og ein kan forsøke å plukke med seg eleven på veg til skulen (Lærar).
- Ein til ein avtalar for tilrettelegging, henting eller støtte. Nytte medelevar som ressurs i nokre situasjonar og ved inkludering (Miljøkoordinator).

Begge sett fokus på tiltak både i heimen og på skulen, dette vil då vere det ein kalla eit multisystematisk tiltak (Havik, 2018, s. 138-140). Å nytte medelevar kjem også med eit etisk dilemma. Medelevar som ressurs er noko ein ser fleire av informantane nemner. Ein medelevar kan bidra med å ta med bøker heim, prøve å gå saman med eleven som vegrar seg til og frå skulen, sende ein melding, eller henge med eleven etter skuletid. Dette er handlingar som kan opplevast kunstige om ikkje elevane er oppriktige, men det kan likevel vere med på få skulevegraren tilbake på skulen. Medelevar blir å rekna som eit tiltak som skjer på skulen, sjølv om noko av hjelpa kan vere nokon å gå saman med til skulen.

Eit anna poeng som blir trekt fram av fleire er å motivera eleven framfor å pressa hen til å komme tilbake på skulen. Dette er inga enkel oppgåve, men det medelevane kan bidra med kan fungera motiverande. Då eleven kan kjenne på at hen blir sakna på skulen om medelevane

viser interesse og sett fokus på å få med eleven som vegrar seg også. Eit etisk dilemma som kjem fram er om det er rett å legge deler av dette ansvaret over på andre barn? Her må ein vurderer enkeltsituasjonen tenkjer eg, barn er ulike og det er nok ikkje skadeleg for nokre å ta på seg litt av dette ansvaret. Både lærar og miljøkoordinator nemner å hente eleven. Dette kan sjåast på som eksponering, då eleven blir delvis tvinga på skulen. Dette er ei løysing som kan vere lett å gjennomføra, sett att barnet står opp og kjem når hen blir henta. I mange av situasjonane er ikkje dette tilfellet, og barnet må kanskje ha hjelp før ein kjem til sjølve skulevegen.

Frå mitt perspektiv er det ikkje ei berekraftig løysing, då det ikkje er noko ein kan drive med lenge, men ei lita stund for å få eleven igong kan vere hensiktsmessig. Både fagpersonell og medelevar kan ta på seg oppgåva med å henta eleven. Lærar og medelevar skal same plass og skal vere med eleven mykje av dagen, derfor kan det opplevast som trygg å bli tatt med av desse. Eit dilemma ein møter på er tid, desse skal også rekke undervisning og har ikkje mogelegheit til å vente om eleven med vegring ikkje er klar på tida. Då kan det vere hensiktsmessig å inkludera andre instansar som læraren nemner. Ein instans som ofte blir kontakta er helsesjukepleiaren på skulen til eleven.

- Opplever at ein ofte kjem litt for seint inn. Engasjera andre hjelpeinstansar, helst gjennom samtykke frå eleven og omsorgspersonane (Helsesjukepleiar).

Her blir det presisert at helsesjukepleiaren opplever å komme for seint inn. Med eit tiltaksperspektiv kan dette handle om prinsippet om tideleg innsats. Å komme i posisjon tideleg før utfordringa får utvikla seg kan vere avgjerande for korleis skulegangen til denne eleven blir framover. Det tiltaket som blir trekt fram av flest er å engasjera andre instansar og skapa samarbeid kring eleven.

Helsesjukepleiar fokusera også på å trekke inn andre instansar, dette kan typisk vere pedagogisk psykologisk teneste (PPT) eller barne- og ungdomspsykiatrien (BUP). Dette er instansar som ofte deltek i multisystematiske tiltak (Havik, 2018, s. 138-140). Ein annan instans som kan kontaktast er barnevernet. Sakshandsamar legg fram eit samarbeid som løysinga på problemet. Sjølv ein så konkluderande påstand kan ha mykje hold i seg. Det er ikkje mogeleg å seie kva løysinga er, men det er nærliggande å tru at eit godt samarbeid mellom fleire instansar kan vere avgjerande for å løyse ein skulevegringsproblematikk. Desse

støtteapparata kan bidra med vegleing, råd, behandling og utredning, praktisk hjelp eller tilvising til andre (Havik, 2018, s. 153).

- Løysinga er å samarbeide med andre hjelpeinstansar der ein sitt med eit fellesmål og einigheit om framgangsmåte (Sakshandsamar).

At sakshandsamaren kjem med eit så tydeleg løysingsperspektiv seier noko om deira haldningar og ståstad. Eg vil trekkje fram «eit fellesmål», dette tenkjer eg er veldig viktig i arbeid kring skulevegring, då det skjeldan er ei enkle løysing. Skulevegringsproblematikk kan ofte vere samansetteutfordringar som krev multisystematiske tiltak, og då er det avgjerande at hjelpeapparatet er samde om «eit fellesmål». Samansetteutfordringar kan også vere vanskelege å gripe fatt på. BTI, betre tverrfagleg innsats, er eit verktøy som kan nyttast ved samarbeid mellom fleire instansar (Gravrok, 2023).

Læraren har eit perspektiv på korleis ein kan byrje arbeidet med denne utfordringa.

- Ein kan byrje med å ha ein samtale med omsorgspersonane der ein kjem med rettleiande tips kring utfordringa. Ha eit motiverande fokus framfor å legge press på eleven. Vidare kan ein prøva å finna kreative løysingar som skapar trivsel på skulen og gjere at eleven vil vere på skulen (Lærar).

Dette er eit perspektiv som sett fokus på støtte og samarbeid med foreldra. Eit slikt utgangspunkt vil vere med på å lette arbeidet for alle engasjerte då ein kan støtte seg på kvarandre. Ein kan tenkje seg at dette samsvarar godt med tanken til sakshandsamaren om at det er viktig med samarbeid og einigheit. På denne måten kan ein best mogeleg nytte dei ulike ressursane ein har tilgjengelege. I nokre tilfelle vil det bli naudsynt med ein individuell plan for å kunne koordinere dei ulike tiltaka og instansane på ein god måte (Havik, 2018, s. 100). Institusjonstilsette har også eit liknande perspektiv på kva ein skal gjere når eit barn har skulevegring.

- Ein må motivera ungdommen og få dei opp av senga for å skapa rutinar. Vidare har dei krav på tilrettelegging i skulekvardagen som dei bør få (Institusjonstilsett).

Å stå opp og laga rutinar er konkrete tiltak som dei tilsette på institusjonen vektlegg. Dette er også eit fokus som kjem att hos dei andre informantane, blant anna med tanken om at dess lenger eleven er vekke, dess vanskelegare er det å komme tilbake. Dette viser til tanken om tideleg innsats (Havik, 2018, s. 144-145). Med denne tanken vil gode rutinar gjere tilbakeføringa lettare. Informantane har ulike bakgrunnar og fagkompetanse, der dei jobbar basert på kva dei har med seg frå før. Eit poeng som sakshandsamaren trekk fram er at skulen kan trekke inn fleire fagkompetansar. Dette er for å skapa ein annan dynamikk på arbeidsplassen, og for å gi rom for andre perspektiv enn læraren sitt. Her er det ikkje meint at andre er betre, men at ein saman i eit fellesskap kan dra nytte av å jobba tverrfagleg.

- Skulen kan gjerne bestå av fleire fagkompetansar enn lærarar for å skapa fagleg breidde. Når eit tiltak fungera er det viktig at dette ikkje blir fjerna for tideleg, for då er ein fort tilbake på start (Sakshandsamar).

Eit poeng som skil seg ut er at ein ikkje skal fjerna tiltak som fungera. Informanten som poengterte dette opplever at leiinga kan vere litt snar med å fjerna tiltak etter det har fått ei verknad. Ved å fjerne elementet som har hatt positiv effekt på situasjonen eller barnet risikera ein å vere tilbake på start. For å anvende det til eit barn med skulevegring kan det å ha nokon å gå saman med til skulen vere eit konkret tiltak som gjere at eleven kjem seg på skulen. Eller å sette inn ein ekstra person i klasserommet for å skapa ro og tryggleik for eleven, tryggleik var også eit stort fokus ved førebygging (Havik, 2018, s. 105). Det siste eg vil trekkje fram er også frå sakshandsamaren.

- Eit ekstrem tiltak som barnevernet kan yta er omsorgsovertaking, når omsorgspersonane ikkje bur saman kan ein eventuelt flytte barnet frå den ein til den andre (Sakshandsamar).

Dette er eit tiltak kun barnevernet kan tilby. Tiltaket blir sett på som ein siste utveg og er ikkje noko ein ønskjer å gjennomføra før alt anna er utprøvd. Likevel kan dette vere svært hensiktsmessig i nokre tilfelle. Ved å endre heimemiljøet til eleven endrar ein også nokre av rutinane til barnet, men klarer ein å skapa nye og gode rutinar trenger ikkje ei flytting å vere negativt for eleven. Dette vart ein gjennomgang av årsak, førebygging og tiltak. Den siste delen av analysen ser på framtida og kva informantane tenkjer om utviklinga kring skulevegringsproblematikken og tiltaka ein vel å yte.

#### 4.5 Kva tankar har yrkesgruppene om skulevegring i framtida?

Den overordna tanken som kjem fram frå både informantar og teorien er at det har auka og truleg kjem til å fortsette med å auke meir framover (Brochmann & Madsen, 2022, 48-50). Dette er sett at det ikkje kjem nokon gode løysingar snart.

- Trur skulevegringsproblematikken «er komme for å bli», og legg noko av skulda på «forhandlingsbarna». Når barna er vant med å diskutera seg fram til viljen sin frå ung alder og foreldra er meir ettergivande enn tidlegare kan dette bli ein trend som er vanskeleg å snu (Lærar).
- Det kjem ikkje til å bli noko betre med det første. Det kan komme av «curling-generasjonen», at foreldra går framom og feia bana for barna, og bak og ryddar. Dette skapar lite konsekvens tenking hos barna, som kan resultera i at barna får sjokk ved første teikn til motgang (Miljøkoordinator).

Lærarane og miljøkoordinatorane legg ein del av skulda på foreldra og oppdragarstil. Det er litt ulike perspektiv hos informantane med årsaksforklaringar som «forhandlingsbarn» og «curling-generasjonen», men ein ser at dei er samde i at skulevegring er noko me kjem til å sjå også i framtida. Uttrykka som blir nemnd er basert på korleis ein handtera ulike situasjonar og utfordringar kring barna sine. Faktoren som blir framtrudande er ettergivande forelder, og meir likeverdige relasjonar mellom foreldre og barn (Brochmann & Madsen, 2022, s. 105). Sjølv om det her blir kritisert på for mykje tilrettelegging og at barnet får viljen sin for ofte tyder ikkje det at dei meina at alt med dette er feil, men det handlar truleg om å finne ein passande middelveg. Barna skal få livet tilrettelagt, og hen har rett på medverknad, men i kva grad. Det er dei vaksne som styrer, og det er viktig at barna også veit dette.

Dei tre andre informantane flyttar fokuset frå oppdragarstil til blant anna førebygging.

- Trur ikkje det kjem til å bli mindre skulevegring, men håpar på at ein kan førebygga meir. Skulevegring kan får store konsekvensar for den enkelte eleven det gjeld (Helsesjukepleiar).

Her bli det også trekt fram at skulevegring kan komme med store konsekvensar for eleven. Ved å miste mykje skulegang og i verste fall ikkje fullføra ungdomsskule og vidaregåande kan livet etter bli krevjande for eleven. Ved å ikkje få seg ei utdanning kan eleven risikere å

ikkje få jobb, som deretter fører til at hen blir ei belastning for samfunnet (Holden & Sällman, 2010, s. 19-20). Dette kan vere ein ekstrem konsekvens, men samstundes er det nærliggande at dette er vegen det går om ikkje ein får eleven tilbake på skulen. Forskarane trekk helst fram konsekvensar kring skulevegring når dei ser på framtidsperspektivet. Dette kan komme av at framtidsperspektivet skapar rom for å sjå på dei meir handfaste konsekvensane som individet kan møte i vaksenlivet. Informantane trekk også fram at skulevegringa kan få konsekvensar for det enkelte barnet. I løpet av intervjuet vart også det økonomiske konsekvensperspektivet trekt fram. Barn utan utdanning og med eksempelvis angstdiagnosar kan bli ein økonomisk konsekvens på samfunnsnivå. Dette er ein av dei ekstreme grunnane til å drive med førebyggjande arbeid tideleg, for å unngå at situasjonen kan gå so langt. Det førebyggjandeperspektivet vil vere ein del av framtidsperspektivet til forskarane slik som ein ser at det er hos informantane. Det er ønskeleg å jobbe meir førebyggjande og gjerne utifrå modellar eller handlingsplanar. Dette er noko informantane peikar på som naudsynt for at ein i framtida skal vere betre rusta til å handtere skulevegringsproblematikken.

- Tendensane syner at det blir meir skulevegring. Tidlegare ville kanskje elevane ha kjeda seg heime, men no blir dei underhålt (Sakshandsamar).

Dette er eit perspektiv med kommentar på kva eleven gjere når hen er heime. Det kan vere gaming, tv, bøker eller noko anna. Det er mykje i heimen som kan framstå betre eller kjekkare enn å reise på skulen. Dette er ei utfordring som ein må sette fokus på.

- Me kjem til å lære meir om problemstillinga, og det kjem til å bli satt inn i system. Det kjem nok kommunale- og nasjonale handlingsplanar. Vidare trur eg at kategoriane me sett elevane i kjem til å endra seg, dagens skulkarar blir kanskje skulevegrarar i framtida (Institusjonstilsett).

Den siste tanken om skulevegringsproblematikken i framtida sett fokus på framgangsmåte kring skulevegring, samt omgrepsutvikling. Kva ein kalla skulefråvær er svært varierende, og derfor har eg enda med å nytte problematisk skulefråvær i oppgåve tittelen. Skulevegring er fokuset her, men om det er det beste ordet, det veit eg ikkje. Skulevegring er omstridt, men likevel mykje nytta. At det kjem endringar slik informanten spår er det ikkje tvil om! Slike endringar er byrja allereie med kompetanse team og BTI omkring i kommunane (Gravrok, 2023).

#### 4.5.1 Kva tiltaksperspektiv ser ein knytt til skulevegringsproblematikken i framtida?

Årsak, tiltak og førebygging er perspektiv som går att gjennom alle intervju. Her skal eg trekkje fram nokre av tankane kring tiltak og førebygging for at denne problematikken skal bli lettare å løyse, og ikkje minst unngå at den eskalera enda meir.

- Skulevegring løyser ein ikkje på ein dag, og heller ikkje aleine, derfor er det viktig å få inn handlingsplanar. Det blir opplevd at slikt arbeid er starta og det er naudsynt, i mellomtida kan lærarar prøve å skapa trivsel og finna noko som fenga alle elevane (Lærar).
- Det kunne vore hensiktsmessig med fleire synlege og trygge vaksne som elevane kan kontakte, lågterskel tilbod. Slik kan ein unngå at læraren må ta på seg for mange roller gjennom ein skuledag (Miljøkoordinator).

Dette er perspektiv ein kjenner att frå andre delar av analysen. Informantane legg fokus på samarbeid og rutinar. Ein handlingsplan er i prinsippet ei rutine som skal følgast når visse kriteria er oppnådd.

- Det må jobbast med å utvikla ein handlingsplan som inneheld felles grunnprinsipp på landsbasis. Planen må alle tilsette, føresette og elevar deretter vere kjend med i grove trekk. Det bør vere eit godt system som fangar opp barna og det kan ikkje vere personavhengig om tiltak blir sett i gang eller ikkje (Helsesjukepleiar).

Helsesjukepleiaren er også samd i at ein handlingsplan er vesentleg for å kunne gjere noko med framtidsutviklinga kring denne problematikken. Ved å ha gode planar unngår ein at kva tiltak barna får er personavhengig. At alle som jobbar med elevane ikkje er like er ein sjølvfølge og derfor kan ein risikera at framgangsmåten som blir nytta er personavhengig. Dette er ikkje ønskeleg, då det fort kan skapa skilnad på kva støtte og tiltak elevane mottek. Bruk av ressursar er ein evig diskusjon når det kjem til offentleg sektor, som førebyggande tiltak vil kva ressursar ein sett inn i skulen vere avgjerande for korleis ein kan respondere til skulevegringssaker. Sakshandsamaren meinte at miljøarbeidarar eller miljøterapeutar med anna fagleg bakgrunn enn lærar kunne vore eit godt tilskot til skulemiljøet. Då kan lærarane fokusera meir på det faglege og det som skjer inne i klasserommet, medan miljøterapeutane kan fokusera på det psykososiale miljøet på skulen. Behovet for handlingsplanar og god prioritering av ressursbruk er noko som går att hos informantane. Dette er punkt dei meiner

vil vere med på å redusere skulevegring i framtida. Noko å trekke fram er viktigheita av at alle er kjend med den aktuelle handlingsplanen. Å lage ein plan som ingen kjenner til og brukar er meiningslaust, derfor er kjennskap ein svært viktig faktor. Når alle kjenner til kva rutinar som skal gjennomførast vil ikkje responsen vere personavhengig. Dette er svært viktig då personavhengige tiltak ville betydd at det ikkje var likt for alle barn.

- Prioritering av ressursane i skulen er noko å jobba med som kan utgjere ein skilnad for mange barn (Institusjonstilsett).

Den institusjonstilsette set her fokus på ressursar, som i arbeidskraft. Kven skal jobbe kvar og kor mykje støtte skal ein gi dei ulike elevane. Ved å sett inn fleire vaksne skulle ein tru at skulen vert tryggare og at fleire elevar opplev å bli sett og høyrte. Vidare ser ein at sakshandsamaren sett fokus på å stagnere utviklinga som ein har sett dei siste tiåra.

- Ein må finna strategiar ganske kjapt for å stagnere utviklinga, og gjere skulen meir attraktiv enn heimen (Sakshandsamar).

Denne oppgåva fell fort på skulen som må lage gode opplegg og passa på at alle elevane heng med på undervisninga og opplever å få adekvate utfordringar som skapar meistring. Foreldre kan også bidra ved å ikkje tillate eleven å gjere kjekke aktivitetar i heimen når hen skulle ha vore på skulen. Eit typisk alternativ kan vere å passa på at barnet er vaken og oppe av senga ved normal tid. På denne måten er ei rutine allereie inne, sjølv om eleven ikkje er ute av huset. Å halde på døgnrytmen kan vere med på å gjere arbeidet vidare lettare for alle partar. Å finne seg gode strategiar er vesentleg for dei fleste i hjelpeapparatet, men mest i heimen og på skulen då det er der barnet er mest. Ideelt sett hadde det vore nok med førebyggjande arbeid som kan gjennomførast der eleven vanlegvis oppheld seg, men ved skulevegring er det gjerne gått for langt til at løysinga kan vere førebygging. Eit fokus på problematikken og korleis ein kan halde interessa oppe hos elevane er nok viktig for å redusere mengda skulevegringar.

#### 4.6 Kva skilde seg ut?

Iløpet av analysen kan ein sjå at det er nokre haldningar og perspektiv som skil seg ut. Eit av dei eg beit meg merke i allereie under intervjuet er utsagne om at «dei elevane som har høgt frávær sluttar». Her tenkjer eg at fagpersonen bak utsagne burde ha reflektert meir kring



kvifor eleven vel å slutta. Tankegangen som dette står i sterk kontrast til dei andre informantane som har eit høgt fokus på tilbakeføring og gjennomføring av skulegangen. Ved å seie at dei med høgt fråvær sluttar setter ein strek ved problemet og leitar ikkje vidare etter ei løysing eller førebyggjande tiltak som kan hindre at dette skjer med fleire elevar.

Noko anna eg la merke til er tanken om å få barnet opp om morgonen. Dette perspektivet finn ein både hos miljøkoordinator og institusjonstilsett. Dei kjem frå ulike perspektiv, men essensen om at eleven må vekkast og komme seg ut av senga er der. Miljøkoordinatoren legg meir vekt på at elevane dette gjelder ofte er hybelbuarar og at det er årsaksforklaringa. Saman med dette er gaming ein utløysande faktor som påverkar søvnen og døgnrytmen til eleven. Det er sjølvsagt at det er vanskeleg for eleven å stå opp om hen har spelt dataspel heile natta, men samstundes sakna eg litt refleksjon kring årsaksforklaringa her også. Dette trekk eg fram tidlegare i oppgåva også. Kva er grunnen til at eleven vel å spele heile natta istaden for å sove? Ein ungdom skjønner at det ikkje er ein god ide.

Den institusjonstilsette viste ikkje til ei årsak når det vart snakka om at eleven måtte komme seg opp av senga og på skulen. Dette kan nok komme av at situasjonen er svært ulik for desse barna. Det andre perspektivet ein møter er at ein skal vise forståing og tilrettelegging for eleven. Ein skal prøve å finne årsaka bak fråværet og grunnen til at hen ikkje vil på skulen. Sjølv om fokuset på å få barnet opp av senga ikkje tyder press, viser det likevel eit anna perspektiv enn fokuset på å vise forståing og gi tilrettelegging.

Informantane frå dei ulike kategoriane sitt stort sett med dei same, eller tilnærma like oppfatningar kring skulevegring. Det er få utsegn som står i kontrast til dei resterande, dei få som likevel skil seg ut blir drøfta i analysen og to blir også peika på her avslutningsvis. Dette viser til at forforståinga mi om at dei ulike fagområda ville sitte med ulike oppfatningar av problematisk skulefråvær ikkje stemde overeins med resultatata frå denne oppgåva. Variasjonen i oppfatningar og haldningar er truleg ikkje avgjort av kva utdanning og jobb vedkommande har. Eit historisk perspektiv og personlege eigenskapar er truleg meir avgjerande for variasjonane i haldningar og oppfatningar av problematisk skulefråvær. Fokuset på utfordringa på arbeidsplassen og påverknad får kurs er også ein vesentleg faktor som kan påverke korleis informanten tenkjer kring skulevegring.



## 5.0 Avslutning

### 5.1 Vidare forskning

Skalaen på denne studien er truleg litt liten til å generaliserast, men den kan vere relevant for vidare forskning innanfor fagfeltet. Uavhengig av storleik på undersøkinga kjem det fram likheitstrekk og meiningar som ein kan tenkje over ved arbeid med skulevegring i framtida.

Det første eg ville gjort om eg skulle forska vidare på dette er å intervju fleire informantar frå dei ulike yrkesgruppene. På denne måten kunne ein fått eit meir representativt resultat. Alt etter kor mange informantar ein ønskjer kan dette bli eit stort prosjekt. I denne masteren er det intervju to frå kvart yrke, så ved å doble dette er ein komme eit stykke på veg, men resultatet er fortsatt smalt om ein vil det skal vere dekkande på landsbasis. Undersøkinga mi er ikkje geografisk avgrensa så det vil seie at informantane mine kan vere frå heile landet, og at dei er spreidd omkring. Dette gjere det også vanskelegare å seie noko konkret om resultatata. Ein alternativ framgangsmåte kunne vore å fokusere kun på eit fylke eller ein landsdel. Då vil ein få eit tydeleg bilde på den geografiske avgrensinga, men ein er ikkje garantert eit resultat som kan anvendast på landsbasis ved å nytte denne taktikken heller.

Eit alternativ for å løyse utfordringa ved tal informantar og geografiske variasjonar kan vere å endre undersøkingsforma. Denne masteren nyttar kvalitative ein til ein intervju som fort kan bli tidkrevjande. Ved å nytta svara frå denne undersøkinga til å utvikla eit digitalt spørjeskjema kan ein nå fleire frå heile landet utan at det trenger å krevje like lang tid. Spørjeskjemaet kunne vore utforma med svaralternativ eller med opne felt for svar i fritekst. Dette er truleg løysinga eg ville gått for ved vidare forskning basert på, korleis oppfattar ulike yrkesgrupper problematisk skulefråvær. Personleg skulle eg gjerne utvida forskinga til å vere landsdekkande då haldningane til hjelpeapparatet kan seie mykje om kva barn med problematisk skulefråvær møter i kvardagen.

## 5.2 Systemendring

Eit punkt å sjå på ved vidare forskning er systemet ein nyttar i dag. Nokre av informantane nemnde informasjon og at det er viktig at relevant informasjon følger eleven og blir overlevert uoppfordra til den vaksne rundt eleven som trenger informasjonen. Dette vil vere relevant ved overgangar mellom ulike skular eller så tideleg som ved skulestart. Dette er eit system som kan vere personavhengig basert på kva ein oppfattar som naudsynt å dele. Ei endring kunne då vore ei oppskrift på kva informasjon som må formidlast og til kven. På den måten kan ein innarbeide gode rutinar som kan komma med fordelar for eleven. Ved fokus på å informere alle ledd i oppfølginga av ein elev kan tilrettelagte opplæringstilbod betre ivaretakast. Tilrettelagt opplæring er også noko alle elevar har rett på etter § 1-3. tilpassa opplæring i opplæringslova (Opplæringslova, 1998, § 1-3).

§ 1-3 Tilpassa opplæring og individuell plan § 7-1 (helse- og omsorgstjenesteloven) er rettigheitaren eleven kan ha. Den individuelle planen vil handle om helse, ved skulevegring kan dette tyde koordinering av PPT, BUP eller andre hjelpeinstansar som er i kontakt med eleven. Her er det ein rettigheit at kommunen tar på seg koordineringsarbeidet for familien etter § 7-2 Koordinator eller § 7-2a Barnekoordinator (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, § 7-1 - § 7-2a). Rettigheitene viser til eit fokus på å samla informasjonen og løysa utfordringane på best mogelegvis for, i dette tilfelle eleven. Eit spørsmål som lovverket ikkje svarar konkret på er kven som tar på seg koordineringsansvaret, det er plassert hos kommunen, men deretter ser det ut til å vere opp til den enkelte kommunen å velge koordinator. Dette kan vere praktisk då ein eksempelvis står fritt til å velge nokon barnet og familien er trygg på. Samstundes kan det bli vanskeleg å velge om ikkje det er eit opplagt alternativ.

## 5.3 Konklusjon

Før arbeidet med oppgåva vart satt igong vart det antatt at det kom til å vere skilnadar mellom oppfatningar av skulevegringsproblematikken. Forforståinga var at dei ulike yrkesgruppene med sine ulike perspektiv ville ha så ulike oppfatningar at det påverka samarbeid kring skulefråvær. Dette opplevde eg at vart motbevist iløpet av intervjuet. Intrykket eg sitt att med etter data innhenting og analyse er at informantane stort sett satt med det same perspektivet. Dei skilnadane som kjem fram mellom informantane kan skuldast både personlege meiningar, generasjonsskilnadar eller yrkesbakgrunn. Data innhentinga gir eit inntrykk av at det allereie er godt samarbeid på tvers av profesjonane. Noko brubygging kan framleis vere naudsynt då

barnevernet, sakshandsamarane, gav uttrykk for at samarbeidet blei etablert for seint. Barnevernet som ikkje er ein sjølvstendig instans knytt til skulevegning blir trekt inn seinare enn dei andre, og dette medfører at sakshandsamarane ikkje opplev arbeidet kring tidleg innsats, men heller kjem inn når utfordringa har utvikla seg og omsorgspersonane kjenner seg rådlause.

Skulevegning slik informantane ser det er ufrivillig fråvær då barna ikkje vil på skulen, eller kvir seg av ein uviss grunn. Informantane ser på problematisk skulefråvær eller skulevegning som ei utfordring som kan løysast med samarbeid og tideleg innsats. Samstundes trur dei at denne problematikken kjem til å bli med inn i framtida, og dei trur det er viktig med handlingsplanar og gode rutinar for å redusera problematisk skulefråvær og skulevegning i framtida.

Haldninga som kjem fram viser til eit fokus på forståing framfor press, og eit ønskje om å hjelpe. Vidare ser ein at det er eit fokus på ansvaret som ligger hos omsorgspersonane, og godt samarbeid for å lykkast med å hjelpa eleven med det høge skulefråværet. Informantane nemner mange årsaker undervegs slik som ein kan sjå i teorien. Dei som vart nemnt av flest var negative opplevingar, sosiale media, traumatiske hendingar, overbeskyttande foreldre og diagnoser. Bildet ein står att med er at det ofte er samansett og vanskeleg å peike på ein årsak.

Ved førebygging kring skulevegning er hovudpunktet å passe på at alle elevane trivs på skulen, i klassemiljøet og at dei finn noko som fenga dei. Tiltaka som blir trekt fram er i hovudsak eit godt registreringssystem for å tideleg sjå mønster og tidleg sett inn hjelp. Handlingsplanar blir også trekt fram som eit viktig tiltak, no og i framtida.

Konklusjonen fortel at yrkesgruppene som møter barn og unge med problematisk skulefråvær i hovudsak går inn i dette møtet med eit ønskje om å hjelpe eleven. Dette samsvarar med tanken om at samfunnet har eit meir terapeutisk syn på avvikande atferd enn for nokre tiår sidan då skulevegning ikkje var like relevant i media. Informantane snakkar om medkjensle og forståing for at eleven ikkje har det lett. Negative haldningar som at elevane er late er heilt fråverande gjennom denne undersøkinga, dette saman med tanken om at fråværet er ufrivillig støttar også oppunder det terapeutiske perspektivet.



## 6.0 Kjelder

Barne ungdoms og foreldre direktoratet. (2022, 21. september). *Barnevern*. Bufdir.no.  
<https://www.bufdir.no/barnevern/>

Barne ungdoms og foreldre direktoratet. (2023, 30. januar). Forventningspress hos barn og ungdom. Bufdir.no. <https://ny.bufdir.no/foreldrehverdag/skolebarn/utvikling-selvstendighet-og-selvfolelse/forventningspress-hos-barn-og-ungdom/>

Barnevernloven. (1992). Lov om barneverntjenester. (LOV-1992-07-17-100). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1992-07-17-100#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1992-07-17-100#KAPITTEL_4)

Barnevernloven. (2021). Lov om barnevern. (LOV-2021-06-18-97). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-18-97>

Borg, A. Kendall. G.C. (2021). *Utanförskap i skolan: Förebygg och åtgärda med Nytorpsmodellen*. (1. utg). Studentlitteratur.

Brandslet, S. (2018, 21. juni). *Overbeskyttende voksne kan skade barna*. Forskning.no.  
<https://forskning.no/partner-ntnu-barn-og-ungdom/overbeskyttende-voksne-kan-skade-barna/1187311>

Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet*. (1.utg). Cappelen Damm.

Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2021, 17. desember). *Studier innen helsesykepleierutdanning*. Utdanning.no.  
<https://utdanning.no/studiebeskrivelse/helsesykepleierutdanning>

Djupvik, G. (2021, 23. august). *Miljøterapeut*. Store norske leksikon.  
<https://snl.no/miljøterapeut>

Eide, S. E. (2022). *Skolefravær*. (1.utg). Cappelen Damm Akademiske.

Fagfokus. (2023, 24. april). *Ufrivillig skolefravær 2022: Konferanse om problematisk skolefravær, tidlig innsats og om å fremme tilstedeværelse i skolen*. Fagfokus.no.

<https://fagfokus.no/konferanser/ufrivillig-skolefravaer-2022/>

Fellesorganisasjonen. (2021, 19. november). *Yrkesbeskrivelse Miljøterapeut*. Utdanning.no. <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/miljoterapeut>

Friberg, P. Linderdahl, S. Palmér, R. Sahlström, M. Lax, L. S. (2022). *Hemmasittande elever och vägen tillbaka*. (2. utg). Columbus.

Førland, E. (2020, 22.oktober). *Miljøkoordinator*. Hadeland videregående skule. <https://www.hadeland.vgs.no/hovedmeny/for-elever/elevtjenesten-og-ppt/miljokoordinator/>

Gravrok, Ø. (2023). *Bedre Tverrfaglig Innsats – BTI*. Forebygging.no. <https://www.forebygging.no/BTI/>

Havik, T. (2018). *Skolefravær : Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. (1.utg). Gyldendal akademiske.

Helmers, A. B. (2017, 20. januar). *Helsesøsterutdanningen 70 år*. Sykepleien.no. <https://sykepleien.no/2017/01/70-ar-i-folkehelsens-tjeneste>

Helse Norge. (2023). *Individuell plan og koordinator*. Helsenorge.no. <https://www.helsenorge.no/rettigheter/individuell-plan/>

Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m.* LOV-2011-06-24-30. Lovdata.no. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30#KAPITTEL\\_7](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30#KAPITTEL_7)

Henriksen, Ø. (2022, 15. september). *Lærer*. Store norske leksikon. <https://snl.no/lærer>

Holden, B. & Sällman, J. (2010). *Skolenekting : årsaker, kartlegging og behandling*. (1.utg). Kommuneforlaget.



- Håkonsen, K. M. (2017). *Psykologi og psykiske lidelser*. (5.utg). Gyldendal akademiske.
- Ingul, J.M. Havik, T. (2021, 28. mai). *Tidlig intervensjon ved skolevegring*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/>
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen: om skoleforbi og skolevegring*. (1.utg). Universitetsforlaget.
- Norsk sykepleierforening. (2022, 13.januar). *Yrkesbeskrivelse Helsesykepleier*. Utdanning.no. <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/helsesykepleier>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Lovdata.no. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Regjeringen. (2023, 21. februar). *Skole og videregående opplæring*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/id1408/>
- Rusinfo. (2023, 15. februar). *Hvordan påvirker rusmidler kroppen og hjernen?*. Rusinfo. [https://rusinfo.no/skole\\_og\\_fag/hvordan-pavirker-rusmidler-kroppen-og-hjernen/](https://rusinfo.no/skole_og_fag/hvordan-pavirker-rusmidler-kroppen-og-hjernen/)
- Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. (1.utg). Fagbokforlaget.
- Statistisk sentral byrå. (2022, 13. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*. ssb.no. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Statistisk sentral byrå. (2023, 8. februar). *Barnevern: 13340: Overgang frå grunnskole til vidaregåande opplæring blant elevar 22 år eller yngre. Etter region, kjønn, type overgang og barnevernstiltak (F) 2018 - 2021*. ssb.no. <https://www.ssb.no/statbank/table/13340/tableViewLayout1/>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forsknings-metoder i praksis*. (4.utg). Gyldendal.

Tucker, J. (1999). *The therapeutic corporation*. Oxford.

Utdanningsforbundet. (2018, 19. oktober). *Yrkebeskrivelse lærer*. Utdanning.no.  
<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/laerer>

Utdanningsforbundet. (2021, 26.februar). *Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse*. Utdanningsforbundet.no.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>

Von Tetzchner, S. (2018). *Utviklings-psykologi*. (2. utg). Gyldendal akademiske.

Wendelborg, C. (2022). *Små endringer i mobbing og arbeidsro*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sma-endringer-i-mobbing-og-arbeidsro/>

Wolff-Hansen, E. S. Tørdal, R. M. (2020). *Medienes definisjonsmakt*. Nasjonal Digital Læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:576cc40f-cc74-4418-9721-9b15ffd29cff/topic:2:0c9ce0dc-3863-4e03-a2df-a1480a4e929c/topic:27167de0-cc38-4f4d-9caa-fac9e263ab13/resource:4b70cdfd-dcf4-49b7-97de-44de67450dd6>

## 7.0 Figurtekst

Tabell 1 Overgang til vidaregåande skule .....	- 23 -
Tabell 2 Arbeidsområde hemmasittande elever.....	- 26 -
Tabell 3 Definisjon på skulenecking .....	- 30 -
Tabell 4 Sju grader av skulenecking .....	- 31 -
Tabell 5 Tre typar barn med problematisk skulefråvær .....	- 32 -
Tabell 6 Årsaker til skulevegring .....	- 34 -
Tabell 7 Risikofaktorar familieforhold .....	- 36 -
Tabell 8 Risikofaktorar knytt til skulen .....	- 37 -
Tabell 9 Innflyting på stress .....	- 39 -
Figur 10 Tideleg identifisering og intervensjon .....	- 46 -
Figur 11 Betre tverrfagleg innsats nivå 0-3 .....	- 47 -
Figur 12 Tiltakspyramiden .....	- 47 -

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskingsprosjektet *Korleis forstår ein omgrepet skulevegring innanfor ulike fagområder?*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøkje om ulike yrkesgrupper som møter på skulevegringsproblematikken oppfatar omgrepet likt eller ulikt. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Føremål**

I denne oppgåva er fokuset på kva dei som arbeider med barna forstår når ein seier skulevegring. Dette kjem av at ei definisjon i ei bok ikkje alltid når dei som jobbar med fenomenet. Det er derfor interessant å finne ut om omgrepet har etablert seg med ein definisjon eller fleire ulike oppfatningar. Omfanget på prosjektet vil vere smalt då tanken er å intervju ein representant frå kvart av dei aktuelle fagområda. Forskingsprosjektet er ei masteroppgåve ved NTNU.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Fakultetet for samfunns- og utdanningsvitskap, institutt for sosialt arbeid er ansvarleg for prosjektet.

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

Utvalet skal bestå av ein lærar, ein saksbehandlar i barnevernet, ein miljøterapeut på institusjon, ei helsesøster og ein miljøkoordinator. Desse fagområda er plukka ut då dei potensielt kan komme i situasjonar der skulevegring er svært aktuelt. Det er avgrensa til kun fem kvalitative intervju for å avgrense oppgåva.

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Dersom du vel å delta i prosjektet vil det bli eit kvalitative intervjuet, som helst skal skje fysisk, og bli tatt opp på bandopptakar. Lengda på intervjuet er vanskeleg å estimere då det kan variere frå person til person, men ein time kan vere greitt å setje av. Det vil då i ettertid bli transkribert og analysert som ein del av mine funn. Før det blir sett opp mot svara til dei andre deltakarane for å sjå om det er fellestrekk ved oppfatningane eller ikkje.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

### **Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine**

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Namn vil ikkje vere ein del av prosjektet, men du kan bli referert til som «lærara», «kontaktperson», «helsesøster», «miljøterapeut» eller «miljøkoordinator». Det er kun forskar som har tilgang til personopplysingar, som bandopptaket. Opptaket vil bli sletta etter fullført transkribering. Opplysningane om oppfatningane av omgrepet skulevegving vil bli publisert, men ein vil ikkje kjenne att enkeltpersonen då det er anonymt kven som har svara.

### **Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?**

Opplysningane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er august 2023.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?**

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap og institutt for sosialt arbeid har personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettar**

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- *Kontaktopplysingar forskar/student Maia Vetti Grøndal.*  
*E-post: [maia99@hotmail.no](mailto:maia99@hotmail.no) Mobil: 90 22 22 64*
- *Kontaktopplysingar rettleiar Alexander Gamst Page.*
- *E-post: [alexander.gamst.page@ntnu.no](mailto:alexander.gamst.page@ntnu.no)*

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Forskar/Rettleiar: Alexander Gamst Page

Student: Maia Vetti Grøndal

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *korleis forstår ein omgrepet skulevegring innanfor ulike fagområder?* og har fått høve til å stille spørsmål.

Eg samtykker til:

- å delta i eit kvalitativt intervju
- at intervjuet blir tatt opp og transkribert

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

-----  
(Signert av prosjektdeltakar, dato)

# Intervjuguide til forskingsprosjektet

## *Korleis forstår ein omgrepet skulevegring innanfor ulike fagområder?*

Spørsmåla under er meint som ei rettesnor, og målet er at me ~~iløpet~~ av intervjuet skal innom alle desse.

Utarbeid 15.09.22

Dato for intervju:

Fagområde:

Del 1 – Bakgrunn og fagleg ståstad

1. Kva fagfelt jobbar du innanfor?
2. Kor lenge har du jobba innan for dette fagfeltet?
3. Kva er din faglege bakgrunn?

Del 2 – Omgrepet skulevegring

4. Har du tidlegare høyrte om omgrepet skulevegring?
5. Korleis ville du forklart omgrepet skulevegring?
6. Kva forhold har du til skulevegring gjennom ditt fagfelt?
7. Kva haldningar opplever du å ha til skulevegring?
8. Er skulevegring noko du diskuterer saman med kollegane dine?
9. Opplever du at kollegaene dine har dei same haldningane som deg?

Del 3 – Meir om skulevegring

10. Ser du skilnad mellom skulevegring og skulk?
  - a. Om ja, korleis?
11. Ved høgt fråvær, kva tenkjer du då?
12. Har du erfaringar med barn og unge som vegrar seg for å gå på skulen?
  - a. Om ja, korleis tolka du denne saken?
  - b. Har du nokre tankar om kva skulevegringa i saka handla om?
13. Har du samarbeid med andre instansar ved skulevegring?
  - a. Om ja, kva instansar?
  - b. Om ja, korleis opplever du samarbeidet?
14. Har du tankar om kven som er ansvarleg for om eit barn går på skulen?
15. Kven ville du bedt om hjelp når foreldra ikkje klarer å få barnet sitt på skulen?
16. Kva tankar har du kring skulevegringsproblematikken i framtida?

Avslutning

17. Er det noko anna du ønskjer å legge til ?