

Oda Marie Høie Horgen
Sunniva Aarseth Tørset

Tett på
Skolevegring og erfaringer rundt et samarbeid

En kvalitativ intervjustudie om hvordan forstå fenomenet skolevegring og hvordan spesialpedagogiske rådgivere og pedagogisk-psykologisk tjeneste samarbeider om saker som omhandler skolevegring hos elever i grunnskolen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Thomas Szulevicz
Mai 2023

Oda Marie Høie Horgen
Sunniva Aarseth Tørset

Tett på

Skolevegning og erfaringer rundt et samarbeid

En kvalitativ intervjustudie om hvordan forstå fenomenet skolevegning og hvordan spesialpedagogiske rådgivere og pedagogisk-psykologisk tjeneste samarbeider om saker som omhandler skolevegning hos elever i grunnskolen.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Thomas Szulevicz
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masterstudien har som hensikt å forstå fenomenet skolevegring og å se på hvordan ulike instanser samarbeider for å hjelpe disse elevene. Det er gjennomført seks semistrukturerte intervju av spesialpedagogiske rådgivere ansatt i grunnskolen og av rådgivere ansatt i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), for å undersøke deres erfaringer og opplevelser rundt det å samarbeide om skolevegring. Interessen for studien var å identifisere hvilke risikofaktorer som kan påvirke, hvordan det jobbes forebyggende med skolevegring og bekymringsfullt skolefravær, samt hvilke tiltak som kan iverksettes for å bedre situasjonen. I tillegg ville vi undersøke hvordan det oppleves å samarbeide for de som jobber med skolevegring. Problemstillingen for dette prosjektet har vært: «*Hvordan forstå fenomenet skolevegring og hvordan samarbeider spesialpedagogiske rådgivere og pedagogisk-psykologisk tjeneste om saker som omhandler skolevegring hos elever i grunnskolen, og hvordan opplever de dette samarbeidet?*». Gjennom analysering og tolkning av datamaterialet, kom vi frem til seks hovedtemaer som belyser essensen av deltakernes erfaringer og opplevelser rundt skolevegring og samarbeid. Hovedtemaene ble: «forståelse av begrepet skolevegring», «tidlig innsats», «ulike risikofaktorer», «tiltak og tilrettelegging», «samarbeid om elever med skolevegring» og «opplevelser av skolevegring og samarbeid».

I det første temaet om «forståelse» kom det frem at deltakerne hadde en tilnærmet lik forståelse om hvor komplekst og sammensatt begrepet og fenomenet skolevegring er. Likevel, kom det frem i intervjuene at flere av deltakerne mislikte å bruke begrepet skolevegring, fordi de mente det kunne stigmatisere et vegringsproblem hos eleven uten at det nødvendigvis var det som var problemet. I stedet foretrakk de å bruke «bekymringsfullt skolefravær». Det andre temaet, «tidlig innsats», handler om deltakernes erfaringer med å være tidlig ute og forebygge skolevegring eller bekymringsfullt fravær. Flere av deltakerne fortalte om viktigheten av å ha en handlingsplan for forebygging av skolefravær og suksessen av et prøveprosjekt kalt *Tett på*. Prosjektet går ut på å forbedre et samarbeid mellom PPT, skole og barnehage. Det tredje temaet «risikofaktorer» tar for seg ulike risikofaktorer som kan påvirke en eventuell skolevegring, som for eksempel skole, familieforhold og individuelle forhold hos eleven. Altså, det er flere faktorer som kan forårsake skolevegring. Dermed må det settes inn riktige og flere tiltak, som er vårt fjerde kapittel om «tiltak». Ved å kunne undersøke ulike årsaker og drøfte i team, er det mer sannsynlig å komme frem til bedre tiltak for eleven. Tema fem om «samarbeid» tar for seg hvordan PPT og spesialpedagogiske rådgivere i skolen kan samarbeide for å oppnå en best mulig situasjon for eleven. Her kom det frem fra deltakerne at de opplevde at det gjennom *Tett på* ble enklere å samarbeide med hverandre. Det siste temaet «opplevelse av skolevegring og samarbeid» fordyper seg i deltakernes erfaringer med å samarbeide om elever med skolevegring. Samlet sett gir studien verdifull innsikt i utfordringene og mulighetene knyttet til å håndtere skolevegring og viktigheten av samarbeid mellom ulike fagpersoner for å forbedre situasjonen for elevene.

Abstract

This master's thesis investigates the phenomenon of school refusal and to look at how different agencies work together to help these students. Six semi-structured interviews of special education advisers employed in schools and advisers employed in the educational-psychological services (PPT) have been done to investigate their experiences of working together on school refusal. The study was motivated by the need to identify risk factors and preventive measures for school refusal and worrying school absenteeism, as well as to understand the feelings of those involved in the collaborative process. The thesis question guiding this study was «*How to understand the phenomenon of school refusal and how do special education advisers and the educational-psychological service cooperate when dealing with school refusal among primary school students, and how do they experience this cooperation?*». The analysis of the data revealed six main themes that present the core of the participants' experiences related to school refusal and cooperation. The themes are: «understanding the concept of school refusal», «early intervention», «different risk factors», «measures and facilitation», «collaboration on students with school refusal», and «experiences around school refusal and cooperation».

The first theme «understanding» highlights the complex nature of school refusal and how the participants share a similar comprehension of the term. Nonetheless, during the interviews, it became evident that some participants expressed distaste for using the term as they believed it could be stigmatizing for the student. Instead, they preferred the phrase «worrisome school absences». The second theme «early intervention» is about the participants' experiences of being early and preventing school refusal or worrying absences. Several participants discussed the importance of an action plan for preventing absences and the success of a trial project called *Tett pág*, which aimed to improve cooperation between PPT, schools and kindergartens. The third theme «risk factors» presents various factors that can contribute to school refusal, including school, family relationships, and individual circumstances. Hence, school refusal is influenced by a variety of causes and factors. Therefore, addressing it requires tailored measures, as emphasized in the fourth theme «measures». By investigating various cases, and discussing them in teams, the participants believed that they could come up with better solutions. The fifth theme «collaboration» dealt with the importance of effective cooperation between PPT and special education advisers to ensure the best possible outcome for the student. The participants found that *Tett pág* had made collaboration easier. Finally, the sixth theme is «experiences around school refusal and cooperation», which delves into participants' experiences of collaborating with students who refuse to attend school. Overall, the study provides valuable insights into the challenges and opportunities associated with addressing school refusal and the importance of collaboration between different professionals to improve the outcome for students.

Forord

Fem år som student er nå over, og vi har kommet oss både gjennom en masterstudie og det å skrive en masteroppgave sammen. At vi kom til å skrive en master, ikke minst sammen, var utenkelig da vi startet å studere sammen for fem år siden. Det har vært noen fantastiske år som studenter, og de to siste årene på masteren i spesialpedagogikk har vært kunnskapsrike, spennende og ikke minst innholdsrike. Det å skrive master har vært en utrolig spennende prosess, der vi har lært mye om oss selv, samt det å skrive en så omfattende oppgave sammen. Det har vært en berg- og dalbane med følelser det siste halvåret, både fortvilelse, stress, motivasjon, interesse og glede. Nå er vi ferdig, og vi ser frem til å begynne arbeidslivet med mye nyttig og viktig kunnskap som spesialpedagoger.

Først og fremst vil vi takke vår veileder Thomas Szulevicz. Tusen takk for dine kommentarer og råd gjennom denne prosessen, de har hjulpet oss mye på veien. Vi vil også takke våre deltakere som sa seg villig til å stille til intervju. Uten dere hadde vi ikke hatt en master å skrive. Dere har gitt oss en unik forståelse og fine perspektiver på både samarbeid og skolevegring. Videre vil vi takke våre medstudenter. Takk for de gode og morsomme lunsjpausene sammen, hørt på våre fortvilelser og generelt vært gode venner vi har hatt disse to siste årene på studiet. Vi vil også si tusen takk til vår familie og venner, som har hjulpet oss på veien, lest korrektur og hørt på oss snakke om vår master utallige ganger. Til slutt vil vi takke hverandre. Vi avslutter denne masteren og studietiden sammen med et enda sterkere vennskap. Å skrive denne masteren sammen dette halvåret har vært en periode vi ikke kommer til å glemme med det første.

Trondheim, mai 2023

Oda Marie Høie Horgen
og
Sunniva Aarseth Tørset

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG.....	V
ABSTRACT.....	VII
FORORD.....	IX
FIGURER.....	XIII
1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 BEGREPSAVKLARING.....	1
1.2 AKTUALISERING.....	2
1.3 STUDIENS BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING.....	3
1.4 STUDIENS AVGRENSNINGER.....	3
1.5 STUDIENS OPPBYGGING.....	4
2.0 TEORETISK RAMMEVERK.....	5
2.1 HVA ER SKOLEFRAVÆR?.....	5
2.1.1 Skolevegning.....	5
2.1.2 Skolevegning, skolefobi og skoleskulk.....	7
2.1.3 Prestasjonsangst i en prestasjonsorientert skole.....	8
2.1.4 Risikofaktorer.....	9
2.2 RETT OG PLIKT TIL OPPLÆRING.....	11
2.2.1 Skolens rolle og ansvar.....	11
2.3 BESKYTTELSESAKTØRER OG FOREBYGGENDE TILTAK.....	12
2.3.1 Motivasjon og mestring.....	12
2.3.2 Relasjoner.....	12
2.3.3 Trygghet og stillasbygging.....	13
2.3.4 Andre forebyggende tiltak.....	13
2.4 PEDAGOGISK-PSYKOLOGISK TJENESTE.....	15
2.4.1 Et pedagogisk-psykologisk samarbeid.....	16
2.5 TVERRFAGLIG SAMARBEID.....	16
2.5.1 Personlig kompetanse og kommunikasjon.....	17
2.5.2 <i>Tett på</i> -prosjekt.....	18
3.0 METODOLOGI.....	21
3.1 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED.....	21
3.2 VALG AV METODE.....	22
3.2.1 Det kvalitative intervjuet.....	22
3.3 GJENNOMFØRING AV DEN KVALITATIVE TILNÆRMINGEN.....	23
3.3.1 Intervjuguide.....	23
3.3.2 Rekruttering av utvalg.....	24
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene.....	25
3.4 BEARBEIDING AV DATAMATERIALET.....	26
3.4.1 Transkripsjon og etiske betraktninger.....	26
3.4.2 Analyse.....	27
3.5 ETISKE BETRAKTNINGER OG REFLEKSJONSAVGJØRELSER.....	28
3.5.1 Forskerrollen.....	29
3.6 STUDIENS KVALITET OG BEGRENSNINGER.....	30
3.6.1 Reliabilitet.....	30
3.6.2 Validitet.....	31
3.6.3 Generaliserbarhet.....	31
3.6.4 Studiets begrensninger.....	31
4.0 PRESENTASJON OG DISKUSJON AV FUNN.....	33

4.1 FORSTÅELSE AV BEGREPET SKOLEVEGRING	33
4.1.1 Helhetlig forståelse	34
4.1.2 Økning av skolevegring.....	35
4.1.3 Skolevegring som paraplybegrep	36
4.2 TIDLIG INNSATS	37
4.2.1 Trygghetspersoner og prosedyrer	38
4.2.2 Informasjon og ressurser rundt eleven	38
4.3 ULIKE RISIKOFAKTORER	42
4.3.1 Skolefaktorer	42
4.3.2 Familiefaktorer	44
4.3.3 Individuelle faktorer	45
4.4 TILTAK OG TILRETTELEGGING	46
4.4.1 Ulike mål og plan for dagen	48
4.4.2 Krav og forutsigbarhet	49
4.4.3 Trygghet og relasjoner.....	50
4.5 SAMARBEIDET OM ELEVER MED SKOLEVEGRING.....	50
4.5.1 Samarbeid og <i>Tett på</i> i skolene.....	51
4.5.2 Samarbeid i skolevegringssaker.....	52
4.6 OPPLEVELSE AV SKOLEVEGRING OG SAMARBEID.....	54
4.6.1 Erfaringer fra spesialpedagogiske rådgivere	54
4.6.2 Erfaringer fra PP-rådgivere.....	56
5.0 AVSLUTNING.....	59
5.1 OPPSUMMERING AV STUDIENS FUNN.....	59
5.2 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	60
REFERANSELISTE.....	63
VEDLEGG	69
VEDLEGG 1	69
VEDLEGG 2	70
VEDLEGG 3.....	73
VEDLEGG 4.....	75
VEDLEGG 5.....	77

Figurer

Figur 1: «Den onde sirkelen» av Thambirajah et al. (2008)	7
--	---

1.0 Innledning

Å gå på skole er en viktig del av barn og unges oppvekst. Det er her de lærer grunnleggende ferdigheter, danner vennskap, opplever mestring og får mulighet til å utvikle seg til å bli gode samfunnsborgere. Barn og unge har rett og plikt til grunnskoleopplæring, ifølge opplæringsloven (1998, § 2-1). De fleste elever trives på skolen, og er på skolen hver dag. Vi har også de elevene som bare er på skolen deler av tiden, men som har fått dette innvilget. Dessverre har man òg de elevene som ikke vil være på skolen fordi de mistrives. Det kan være flere faktorer til at noen elever ikke vil dra på skolen. Det kan handle om at det er noe på skolen som er utfordrende, eller at det er noe hos dem selv som gjør det vanskelig å dra på skolen (Havik, 2021a; Ingul, 2020). Ofte føler de på en frykt og et så stort emosjonelt ubehag for å dra på skolen, at de heller velger å være hjemme, fordi skolehverdagen blir for mye for dem (Havik, 2021a; King & Bernstein, 2001). Dette kan kjennetegnes som *skolevegring*. Elever med skolevegring, har ofte et høyt skolefravær. Vanligvis starter en «typisk» skolevegrings sak med at eleven er på skolen nesten hver dag og i de fleste klessetimer, før de eventuelt faller helt fra og ikke møter på skolen i det hele tatt fordi det blir for vanskelig for dem. Det er disse elevene denne studien skal omhandle, samt hvordan skolen sammen med pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) samarbeider for å få de tilbake igjen i skolehverdagen.

For å få elevene med skolevegring tilbake på skolen, bør det iverksettes forskjellige tiltak (Ingul & Havik, 2022). Både skolen, foreldre og hjelpetjenester som for eksempel PPT bør jobbe som et team for å få eleven tilbake til klasserommet. PPT kan blant annet bidra med fagkunnskap og veiledning for hvordan få elevene tilbake på skolen (Opplæringslova, 1998, § 5-6; Tveitnes & Simonsen, 2021). Et godt tverrfaglig team må kunne samarbeide med hverandre for å oppnå det beste resultatet. Ved å komme frem til løsninger sammen gjennom felles drøfting, kan dette være med på å høyne både standarden på ulike tiltak, samt bidra til en felles forståelse av problematikken (Hesselberg & Tetzchner, 2016). I tillegg er relasjon mellom instansene som samarbeider, og til eleven, viktig i ulike saker som omhandler skolevegring. Det å kunne ha elevene med på beslutninger kan være avgjørende for å få de med på laget og for å løse situasjonen som angår de, enten med skolevegring eller ufrivillig skolefravær. Både PPT og spesialpedagogiske rådgivere på skolen har en rolle når det oppstår skolevegring hos elever i grunnskolealder. I utgangspunktet skal de kunne sette inn forebyggende tiltak for å bedre situasjonen, samt prøve å finne ut av hvorfor eleven vegrer seg for skolen (Havik, 2021a). Dessverre er ofte realiteten at hjelpen og tiltakene kommer for sent, og eleven er allerede helt borte fra skolen (Ingul & Havik, 2022).

1.1 Begrepsavklaring

Skolevegring er ikke et nytt begrep. Skolevegringsbegrepet har vært kjent i flere tiår, men det er ikke før i nyere tid at det har blitt vanligere å bruke ordet skolevegring. De siste årene har medier skrevet en del om skolevegring og ufrivillig skolefravær, spesielt etter to år med koronapandemi (Madsen & Brochmann, 2022). Dermed har skolevegring blitt et mer kjent ord for allmennheten. Skolevegring handler om å ha fravær fra skolen, men det finnes også andre formuleringer som tar for seg elever som er borte fra skolen (Løvereide, 2011). Teoretiske begreper som for eksempel «skolefobi», «skoleskulk», «skolenekting», «skoleangst» er alle relevante og beslektede med skolevegring. Også

internasjonalt er begreper som omfatter skolefravær kjent. Begreper som «school refusal» og «school refusal behaviour» er mye brukt i forskning og i internasjonale artikler når det gjelder skolevegring (Thambirajah et al., 2008). Vi vil i denne studien benytte oss av begrepet skolevegring og ha det som hovedbegrep, men går kort inn på noen relevante begreper som kan være lett å blande med skolevegring, for å tydeliggjøre den teoretiske forskjellen mellom disse begrepene.

1.2 Aktualisering

Det finnes flere faktorer til hvorfor noen elever utvikler skolevegring. Tidligere forskning på skolevegring har blant annet vært å knytte det opp mot forhold i familien eller ved å se på egenskaper hos eleven (Amundsen & Møller, 2022; Havik, 2021a). Nyere forskning om skolevegring ser derimot både på individfaktorer, familiefaktorer og skolens rolle. En påvirkende komponent er altså individuelle faktorer hos dem selv (Havik, 2021a; Ingul, 2020). Et eksempel på dette er angst og press, en generell forventning om å prestere bra på skolen. I den nye Ungdata-undersøkelsen kommer det frem at over halvparten av elevene rapporterer at de ofte eller svært ofte stresser med skolearbeidet (Bakken, 2022). I tillegg har uttrykket «generasjon prestasjon» blitt velkjent og har herjet i mediebildet de siste årene (Bakken et al., 2019). Siden skolevegring er sammensatt og flere faktorer ligger bak, har vi for denne studien valgt å se på om de elevene som har skolevegring, også har prestasjonsangst. Grunnen til dette er for å undersøke om et økt press i skolen, med tanke på en skole som veier mot å prestere bra, har betydning på om elevene utvikler skolevegring og prestasjonsangst.

Innenfor forskningen på fraværproblematikk, er problematisk skolefravær blitt et kjent begrep (Madsen, 2018). Dette er et paraplybegrep som inkluderer mange årsaker, blant annet skolevegring. I faglitteraturen er skolevegring et innarbeidet begrep. Likevel er det flere av både lærere og foreldre som opplever at skolen og andre instanser har lite kunnskap om skolevegring (Amundsen & Møller, 2022). Tidligere holdninger til skolevegring, har blant annet vært at det var foreldrene som hadde skylden for vegringen hos barna. Det var heller ikke uvanlig at foreldre ble meldt til barnevernet på grunn av omsorgssvikt (Andersen, 2021). I dagens samfunn melder både skoler og PPT om en økning av elever som bare får mer og mer fravær, samt elever med skolevegring (Havik, 2021a). Det kan være at det også blir en individualisering av forståelsen av skolevegring (Brochmann & Madsen, 2022). Dagens skole oppleves for mange veldig stressende, med tanke på både faglig og sosialt, og mange føler på et press på å prestere bra. Et økende press i skolen kan være en faktor for utvikling av skolevegring hos mange elever (Stien-Leenderts, 2023). Selv om det er noen som sier at skolen har «skylden» for at elever utvikler skolevegring, viser likevel forskning at mange av de elevene med skolevegring, er de elevene med nevrodiagnoser som for eksempel ADHD eller autisme (Amundsen & Møller, 2022).

En studie gjort av Amundsen og Møller (2022) viser til at fire av ti elever som strever med skolevegring, som oftest ikke har venner de kan omgås med på skolen. At de mangler de sosiale relasjonene blant jevnaldrende, men at de kan få gode relasjoner med sine lærere. I tillegg viser det seg at hele seks av ti som strever med skolevegring også har blitt eller blir mobbet på skolen (Amundsen & Møller, 2022). Formålet med spesialpedagogisk praksis er å fremme læring og mestring hos elever med særlige behov. Dette innebærer blant annet å utforme ulike støttetiltak for å kunne hjelpe eleven med å kompensere for de ulike utfordringene som den har (Befring & Næss, 2021;

Samuelson & Bargel, 2019). For at barn og unge skal kunne lære og fungere optimalt i hverdagen, er det viktig at det legges til rette og at de får den hjelpen de trenger. Arbeidet er forankret i offentlige styringsdokumenter, som både foregår på systemnivå, med veiledning av lærere og andre ansatte, og på individnivå med elever som har særlige behov.

1.3 Studiens bakgrunn og problemstilling

Hensikten med denne studien er å få en forståelse av fenomenet skolevegring og få innsikt i hvordan et samarbeid mellom spesialpedagogiske rådgivere og PPT er. Dette vil vi finne ut av gjennom å intervju PP-rådgivere og spesialpedagogiske rådgivere i grunnskolen. Vi ønsker å se på hvordan de ulike instansene jobber med ufrivillig skolefravær og skolevegring. Fungerer dette på en god og ryddig måte, eller er det ansvarsfraskrivelse og opplevelse av håpløshet? Hvordan et samarbeid foregår mellom spesialpedagogiske rådgivere og PPT kan variere ut ifra hva de samarbeider om. Alle intervjupersonene vi har vært i kontakt med, har arbeidet med barn og unge som strever med å komme seg på skolen av ulike grunner. Dermed ble det aktuelt for oss å knytte et slikt samarbeid opp mot skolevegring hos elever i grunnskolen. Vi fikk et innblikk i fenomenet skolevegring etter å ha vært i praksis hos PPT gjennom masterstudiet, der vi fikk ta del i et par skolevegringssaker. Vi har også skrevet eksamener der temaet var skolevegring. Skolevegring oppleves for oss som et spennende tema, og vi ønsker å utforske dette videre, fordi vi har en begynnende forståelse av fenomenet. Skolevegring er aktuelt i dagens skole og i samfunnet, samt at man hører gjerne om en økning av fravær blant elever i grunnskolen. Det er også et mye omtalt tema i mediene landet over, noe mange har en formening om og som trenger mer utforskning. Da vi var i praksis fikk vi inntrykk av at det kan være utfordrende å samarbeide med forskjellige instanser når det gjelder skolevegring. Vi har derfor kommet frem til en problemstilling som lyder følgende:

«Hvordan forstå fenomenet skolevegring og hvordan samarbeider spesialpedagogiske rådgivere og pedagogisk-psykologisk tjeneste om saker som omhandler skolevegring hos elever i grunnskolen, og hvordan opplever de dette samarbeidet?»

1.4 Studiens avgrensninger

En av tematikkene i denne avhandlingen tar for seg samarbeidet mellom spesialpedagogiske rådgivere i grunnskolen og PPT om elever som har skolevegring. Vi vil se på hva som kan forbedres eller videreføres av gode metoder i et samarbeid om skolevegring. Når det gjelder grunnskolen vil dette være fra 1. klasse på barneskolen til og med 10. klasse på ungdomsskolen. Studiens deltakere vil altså være rådgivere fra ulike PPT-kontor og spesialpedagogiske rådgivere fra forskjellige grunnskoler, og vi vil dermed ikke ha direkte kontakt med elever som har skolevegring eller foreldre til barn med skolevegring.

Ved temaet om forståelsen av skolevegring, vil vi se på skolevegring i form av prestasjonsangst hos elever i grunnskolen. Prestasjonsangst er ikke en del av problemstillingen, men blir tatt med for å snevre inn og for at feltet som skal undersøkes ikke blir for stort. Siden vi velger prestasjonsangst hos elever vil det kunne avgrense feltet noe, samt å spisse seg mer inn på denne problematikken. Vi vil ha spørsmål om prestasjonsangst i intervjuguiden vår, slik at vi har mulighet til å spørre deltakerne våre

direkte om dette. Prestasjonsangst kan være at eleven ikke føler at den strekker til i de målene som skolen har satt (Lie, 2021). Dette vil vi komme nærmere inn på senere i avhandlingen. Vi vil også gå inn på andre risikofaktorer som omhandler skolevegring og bekymringsfullt fravær.

1.5 Studiens oppbygging

Denne avhandlingen er delt inn i fem kapitler, hvor det første er innledningen. Her vil det redegjøres for aktualisering av tema, studiens problemstilling og avgrensninger. Kapittel to tar for seg studiens teoretiske rammeverk, som innebærer blant annet redegjørelse av skolefravær, skolevegring og ulike risikofaktorer rundt dette og beskyttelsesfaktorer. Innunder dette kapitlet presenteres også skolens rolle og ansvar, PPT, samt redegjørelse for tverrfaglig samarbeid. Underveis blir også forskjellige lovverk og nasjonale oppslagsverk presentert, samt tidligere forskning som har relevans for problemstillingen. Deretter kommer kapittel tre om metoden vi har brukt for å gjennomføre denne studien, altså studiens metodiske tilnærming. Kapitlet inneholder vitenskapsteoretisk ståsted, samt prosessen rundt datainnsamlingen, analysen og etiske vurderinger. I kapittel fire presenteres funnene fra intervjuene og diskusjon med teori fra kapittel to. Det hele avsluttes med kapittel fem som er en oppsummering av studien og der de viktigste funnene fremstilles og sammenfattes.

2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet skal det teoretiske rammeverket og tidligere forskning som er relevant for studiens problemstilling gjennomgås. Vi vil først redegjøre for hva skolefravær og skolevegring er, og hva det går ut på. Deretter ser vi på lignende begreper til skolevegring. I denne studien blir skolevegring i form av prestasjonsangst redegjort for. Videre vil det kort gjennomgås for forskjellige risikofaktorer for utvikling av skolevegring. Elevens rett og plikt til opplæring, skolens rolle og ansvar blir også gjennomgått. Deretter blir det redegjort for viktige beskyttelsesfaktorer og forebyggende tiltak. Dette blir eksemplifisert med Trondheim kommunes handlingsplan for skolefravær. Avslutningsvis i teorikapittelet blir det gjort rede for PPT sitt mandat og generelt om et tverrfaglig samarbeid og personlig kompetanse, samt *Tett på*-prosjektet. I denne oppgaven kommer vi til å ha et fenomenologisk ståsted, fordi vi ønsker å se på våre intervjupersoners erfaringer og opplevelser. Med andre ord, prøve å forstå deres livsverden og deres subjektive forståelse av begrepet og fenomenet skolevegring og hvordan deres situasjon er når det gjelder samarbeid.

2.1 Hva er skolefravær?

Skolefravær kan regnes både som gyldig og ugyldig, dokumentert og udokumentert. De gyldige og dokumenterte definisjonene for skolefravær er for eksempel sykdom og godkjent permisjon (Havik, 2021a). De ugyldige og udokumenterte definisjonene på skolefravær kan derimot deles i to underkategorier, der fravær motivert av foreldrene er det ene. Eksempler på dette er når foreldre holder eleven hjemme for å passe småsøsken eller av religiøse grunner. Den andre kategorien er når fraværet er motivert av barnet selv, og det er her skolevegringsbegrepet kommer inn i bildet, samt begreper som skoleskulk og separasjonsangst (Havik, 2021a). Når elever begynner å få mye fravær på skolen, og det ikke er noe gyldig eller dokumentert fravær, kan det betegnes som bekymringsfullt fravær. Hvis elever har mer enn 25 % fravær på to uker, har minst 10 dager med fravær i en periode på femten uker, eller har såpass store problemer med å delta i undervisning i minst to uker at det er med på å påvirke elevenes rutiner og opplæring, er det antagelser for at skolefraværet er bekymringsfullt (Havik, 2021b; Kearney, 2008; Kearney & Graczyk, 2014). Hva som skyldes et bekymringsfullt skolefravær kan være så forskjellig, og hva årsaken er vil ha betydning for hvordan man kan hjelpe eleven og sette inn forebyggende tiltak (Havik, 2021a). Forebyggende tiltak blir redegjort i et senere delkapittel. Denne studien vil avgrenses til å fokusere på elevmotivert fravær, der begrepet skolevegring vil bli brukt. Dette begrunnes blant annet med tanke på vårt eget interesseområde, tidligere forskning og medias omtale om skolevegring.

2.1.1 Skolevegring

Gro Dahle skriver i *Grevlingdager* (2019) at hovedpersonen, Pim, får vondt i magen, er tung i beina, har vanskeligheter for å puste, vondt i hodet og stram i nakken. Pim, som er et barn, vet ikke hvorfor det er slik, men det bare oppstår når det nærmer seg tiden for å dra på skolen. Alt bare stopper opp og knytter seg. De symptomene Pim føler på er vanlig når man vegrer seg for å gå på skolen. Slik kan det føles for mange andre elever som heller ikke vil på skolen.

Skolevegring handler om at elever gruer seg for å dra på skolen. Ingul og Havik (2022) forstår skolevegring på flere måter, blant annet med at barn og unge viser motvilje til å gå på skolen. Vanligvis er de hjemme i skoletiden og foreldrene er klar over dette (Ingul et al., 2019). Disse elevene kan kategoriseres som stille, introvert, og plikttoppfyllende (Havik, 2021a; Ingul & Havik, 2022; Thambirajah et al., 2008). Forskning på elever med skolevegring viser også at en del av disse elevene ikke er typen for antisosial atferd (Havik, 2021a; Thambirajah et al., 2008). Det vil si at de gjerne har noen å gå til. Skolevegrerne vil som regel gå på skolen, men får det ikke til. Grunnen for dette kan for eksempel være fordi de føler på et så stort emosjonelt ubehag, og bare tanken på å dra på skolen kan gjøre de følelsesmessig opprørt (Grøholt et al., 2022). Fravær på et par dager kan ofte bli til et langvarig fravær, og foreldre forsøker å få barna sine på skolen igjen og igjen uten hell (Ingul & Havik, 2022).

Grunnene for at barn og unge opplever skolevegring kan være forskjellig, men ofte ligger det en kombinasjon av flere faktorer (Sundquist, 2020). Mobbing kan være en faktor for at noen vegrer seg for å dra på skolen, men også dårlige forhold og relasjoner til enten lærere eller medelever kan skyldes utvikling av skolevegring. Faktorer som at de føler på ensomhet i skolen, eller at de har vanskeligheter for å følge med i timene og strever med sosiale vansker og relasjoner kan også være grunner (Bredesen & Kvilhaug, 2021; Hesselberg & Tetzchner, 2016). Elever som strever med angst og som har eventuelle angstlidelser, for eksempel separasjonsangst eller prestasjonsangst, har også lettere for å kunne utvikle skolevegring (Bredesen & Kvilhaug, 2021; Havik, 2021a). Stadig flere unge sliter med bekymringer om fremtiden og et vedvarende prestasjonspress, samt følelsen av aldri å få fri fra kravene som stilles (Lie, 2021). Et kontinuerlig press fra ulike skolekrav kan påvirke elevene i så stor grad at de vegrer seg for å møte dem, fordi håpet og motivasjonen kan være svekket (Bakken et al., 2019).

De tidlige tegnene barn og unge viser når de vegrer seg for å dra på skolen, er at de ofte klager på enten kvalme, vondt i magen eller i hodet kvelden før eller på morgenen. Disse plagene er typiske somatiske og psykosomatiske plager, og går som regel over når de får lov til å være hjemme istedenfor å dra på skolen (Havik, 2021a; Thambirajah et al., 2008). Plagene kan være knyttet til enkelte fag de skal ha den dagen, som for eksempel kroppsøving eller matematikk. De kan òg kjenne på disse plagene på grunn av en prøve eller aktiviteter som skal skje, eller fordi de skal ha en spesifikk lærer (Havik, 2021a). Et annet eksempel er at en elev kan ha opplevd en situasjon med mobbing, og møter derfor ikke opp på skolen i frykt for hva medelevene kommer til å si.

Fravær starter ofte med at eleven er borte enten én skoletime eller to, eller en hel dag. Deretter kan det bygge seg opp til at hen er borte en hel uke eller enda lengre perioder (Havik, 2021a). At eleven vegrer seg for å dra på skolen etter en helg eller ferie er ikke uvanlig. Effektene av langvarig skolevegring kan være mange. Thambirajah et al. (2008) tar for seg det de kaller «den onde sirkelen» når det gjelder skolevegring. Denne sirkelen innebærer at ved å være borte fra skolen, kan det føre til at man henger etter med lekser og det faglige på skolen, mister kontakten med vennene sine, kan føle på sosial isolasjon, samtidig som at det kan oppstå både angst og depresjon hos eleven (Thambirajah et al., 2008). Dette kan føre til at eleven kan sitte igjen med en økende angstfølelse for å dra tilbake på skolen, fordi det er mye mer behageligere å være hjemme. Den onde sirkelen kan resultere i et økende skolefravær (Se figur 1).



Modell fra Thambirajah mfl. 2008, s. 32

Figur 1: «Den onde sirkelen» (basert på Thambirajah et al., 2008)

2.1.2 Skolevegning, skolefobi og skoleskulk

I faglitteraturen er det flere betegnelser på ugyldig skolefravær. De aller vanligste er skolefobi, skolevegning og skoleskulk (Lie, 2021). Definisjonen på begrepene skolevegning og skolefobi kan være ganske like, og de kan i visse sammenhenger bli brukt om hverandre. Skolefobi blir sett på som en form for angstlidelse der barn og unge ifølge Lien (2021), har en vedvarende frykt for skolen og dermed nekter å dra. For eleven er det logisk å være hjemme, for da unngår man det som skaper frykt. Skolefobi og skolevegning skiller seg fra hverandre blant annet med at ved skolefobien så innebærer det mer spesifikke angstlidelser og angstbaserte skoleproblemer, som for eksempel å unngå et spesielt fag på skolen (Lie, 2021). Skolevegning handler derimot om den motstanden eleven føler mot å gå på skolen, fordi frykten for å møte nederlag, urettferdighet eller utfordrende skolekrav er for stor (Lie, 2021). Det er denne definisjonen som vil være vårt utgangspunkt og rammeverk for studien, og vi vil se dette i sammenheng med prestasjonsangst. For å gjøre skillet enklere kan man heller si at ved skolefobi er man redd for å dra på skolen, mens ved skolevegning kjenner man på en ekstrem følelse av motvilje mot å gå på skolen, som kan resultere i å kjenne på et emosjonelt ubehag (Havik, 2021a; Lie, 2021).

Skoleskulk er forskjellig fra både skolefobi og skolevegning. Her har ikke elevene noen frykt eller er redde for å dra på skolen, men har en motvilje fordi de føler på lite interesse, eller at de kjeder seg på skolen og generelt misliker å være der (Havik, 2021a). Som regel viser de ikke dårlig samvittighet for å ikke dra på skolen, og ofte vet ikke foreldrene hvor de er, i motsetning til de elevene som har skolevegning der foreldrene vet at barna deres er hjemme (Havik, 2021a). Skolefobi, i motsetning til både skolevegning og skulk, innebærer en kombinasjon av både depresjon og separasjonsangst. Elever med skolevegning og de elever som skulker har ofte sosiale problemer, og begge kan grue seg til prøver, konflikter med enten lærere eller medelever, irettesettelser eller press fra skolen (Lie, 2021).

2.1.3 Prestasjonsangst i en prestasjonsorientert skole

For denne studien ble det valgt å se nærmere på de elevene med skolevegring, om de også har prestasjonsangst. Dette begrunnes med at det i de siste årene har vært en betydelig økning i mediebildet om et økt prestasjonspress i skolen (Kvittingen, 2017). I tillegg har begrepet «generasjon prestasjon» også blitt et kjent uttrykk. Vi lever i et samfunn der det er blitt større fokus på å prestere bra, også i skolesammenheng (Madsen, 2018). Skolen er opptatt av testing og skåring, både nasjonalt og internasjonalt (Havik, 2022). Tidligere forskning viser at jo eldre elevene blir, jo mer press opplever de i skolen (Skaalvik & Federici, 2015). Skolevegring skyldes flere faktorer, og vi ville dermed undersøke hvorvidt det var vanlig at de elevene med skolevegring også strevde med prestasjonsangst. Dette gjorde vi gjennom å stille spørsmål om prestasjonsangst og skolevegring til intervjupersonene.

Å føle på prestasjonspress kan føre til at elevene føler seg nedstemt, blir utmattet eller får et lavere selvverd (Skaalvik & Federici, 2015). For å undersøke bakgrunnen for at elever opplever et prestasjonspress i skolen, må man se på strukturen i skolen. Skolens målorientering skiller mellom å være læringsorientert eller prestasjonsorientert (Havik, 2021a). At skolen er prestasjonsorientert vil si at hovedvekten av skolefokuset ligger på prøver og ulike resultater, der resultatene kan bli synliggjort og gi mulighet for sammenligning, både mellom elevene selv og mellom skoler (Skaalvik & Federici, 2015). Elever som fokuserer på å prestere ser mer på det å sammenligne sin egen prestasjon med andre, gir opp når det er utfordringer og tilpasser prestasjonen etter evnene de har (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er ikke uvanlig at de prestasjonsorienterte elevene tviler på egne evner, som kan ha betydning for hvordan de ser på sin faglige selvvurdering. Det samme gjelder elevene med skolevegring, som også ofte frykter å få kritikk (Havik, 2021a). Prestasjonsorienterte elever har større vansker for å oppleve mestringsfølelse, fordi de er for opptatt av seg selv og det å prestere. Selv om prestasjonspress kan påvirke mye, er ikke presset alene en faktor for eventuell skolevegring.

Hvis mestringsfølelsen og mestringsevnen til elevene henger etter for skolens krav og forventninger, kan elevene utvikle prestasjonsangst (Amundsen & Møller, 2022). De elevene som opplever prestasjonsangst føler ofte på hjertebank, skjelving, pustevansker og andre vanlige angstsymptomer (Lie, 2021). De fokuserer mer på sine fysiologiske og emosjonelle reaksjoner, enn på oppgavene de skal gjøre på skolen. At elevene har prestasjonsangst i tillegg til skolevegring kan føre til at de strever med både oppmerksomheten og med konsentrasjonen (Lie, 2021). Det å oppleve faglig mestring henger sammen med både motivasjon og trivsel, som bidrar til et økt læringsutbytte. Når elever har mye fravær, går de glipp av det faglige på skolen, og med det kan det være vanskeligere å henge med når de først er på skolen igjen (Havik, 2021a). Manglende mestringsfølelse kan føre til lav motivasjon, dårlig selvtillit og i verste fall kan det utvikle prestasjonsangst og depresjon (Amundsen & Møller, 2022). I en studie gjort av Amundsen og Møller (2022), undersøkte de blant annet andelen barn og unge med prestasjonsangst fordelt på ulike diagnoser rundt den tiden skolevegringen startet. Av de barn og unge som allerede hadde en angstdiagnose var det 76 % av foreldrene som hadde svart «ja» på at deres barn hadde prestasjonsangst da skolevegringen startet. Derimot var det 62 % av foreldrene, der barna ikke hadde noen diagnose, som svarte på at deres barn hadde prestasjonsangst da skolevegringen startet (Amundsen & Møller, 2022).

2.1.4 Risikofaktorer

Prestasjonsangst kan være en av flere faktorer for utvikling av skolevegring. Skolevegring er som nevnt sammensatt av flere faktorer, og man må se det i sammenheng med alt rundt eleven (Thambirajah et al., 2008; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Det finnes utallige risikofaktorer som har innvirkning på om en elev utvikler skolevegring eller ikke (Havik, 2021a). Risikofaktorer gir utrygghet og bekymring hos elevene, og kan virke negativt på deres læring, utvikling og velvære (Befring, 2021). At det er en risikofaktor vil si at det er faktorer som øker sjansen for at elevene kan utvikle skolevegring (Havik, 2021a). Disse risikofaktorene kan skilles mellom skolefaktorer, familiefaktorer eller faktorer hos barnet (Ingul, 2020). Selv om disse faktorene har sammenheng med hverandre, kan likevel en av risikofaktorene være den utløsende faktoren for at elever utvikler skolevegring (Thambirajah et al., 2008).

Skolefaktorer

Når det gjelder forskjellige skolefaktorer er det å føle på et utrygt læringsmiljø, der det kanskje foregår mobbing, vold eller det er mye støy og uro, grunner for at noen kan utvikle skolevegring (Havik, 2021a; Ingul, 2020). Elevene vil på den måten føle at skolen ikke er et trygt sted å gå til og det kan forsterke deres usikkerhet og følelse av angst og ubehag. Et klasserom som består av mye bråk og uro, men som også er lite strukturert og uorganisert kan være en risikofaktor for at spesielt de sårbare elevene ikke vil møte opp på skolen (Havik, 2021a). Årsaksfaktorer til at elever vegrer seg for skolen kan også avhenge av læreren. Å få lite støtte av læreren (Havik, 2021a; Ingul, 2020), føle på en dårlig relasjon, at læreren ikke viser interesse for dem eller er for kontrollerende er noen faktorer. Lærere som selv er mye borte fra skolen er også en risiko for påvirkning av skolevegring (Havik, 2021a). Mange av de elevene med skolevegring har større behov for stabilitet, og det å bli møtt med vikarer fordi lærer er borte, kan bli stressende og utrygt for enkelte elever.

Det å streve med faglige oppgaver på skolen kan være en risikofaktor. Å stadig kjenne på vanskelige faglige krav, samtidig som å alltid føle på frykten for faglig nederlag har tilknytning til både skolefravær og skolevegring (Havik, 2021a). Tester, tidsfrister og egne forventninger til seg selv er alle grunner til at noen elever kan føle at skolen er for utfordrende, og dermed unngår å dra på skolen for å skjerme seg selv fra et slikt faglig nederlag (Havik, 2021a; Havik, 2022). En annen risikofaktor er overganger. Overgangen mellom for eksempel fjerde til femte klasse og fra syvende klassene til ungdomsskolen innebærer at skolen kan bli vanskeligere for noen, at det faglige kravet øker, samt at det er andre og nye lærere å forholde seg til. Dette er noen indikatorer på at hverdagen til elevene kan oppleves uforutsigbar og utrygg i starten, og noen kan begynne å vegre seg mer for å dra på skolen (Havik, 2021a).

Familiefaktorer

Det kan være flere forskjellige faktorer i en familie som kan utspille seg gjennom skolevegring hos elever. Elever som har foreldre som selv strever med psykiske vansker har lettere for å utvikle skolevegring (Ingul et al., 2019). Andre faktorer som kan spille inn er overbeskyttende foreldre, familiestørrelse, endringer i familiestrukturen eller om de har aleneforeldre eller ikke (Havik, 2021a; Ingul et al., 2019). Tidligere forskning viser at lærere kunne se at elever utviklet skolevegring på grunn av ulike familiefaktorer, men at faktorer hos eleven, samt faktorer i skolen, kunne påvirke det. Enten ved å utløse skolevegringen eller ved å forsterke det (Havik, 2021a). Samtidig har foreldrenes

interesse og engasjement i elevenes skolearbeid en sammenheng med elevenes tilstedeværelse på skolen. Støttende foreldre som viser interesse for hva elevene lærer på skolen har sammenheng med deres motivasjon for skolearbeid og faglig prestasjoner (Havik, 2021a).

En annen faktor som har betydning, er hvor overbeskyttende foreldrene er og hvor mye de følger opp barnet. Noen foreldre sier det er greit å være hjemme når eleven har litt magevondt, mens andre er mer strenge og sender de på skolen allikevel. Dette har betydning for utviklingen av elevens skolevegring (Havik, 2021a). Foreldremotivert fravær kan skyldes alt fra de foreldre som er mentalt syke, trenger hjelp til å passe småsøsken, hjelpe familien med ærender eller inntekt. Foreldre kan også holde ungene sine borte fra skolen enten fordi de er kritiske til skolen og selv har dårlige erfaringer eller fordi de har noe imot en lærer eller selve skolesystemet (Havik & Ingul, 2021). Det kan være svært utfordrende å være forelder til et barn med skolevegring. Da er det essensielt å tørre å spørre om hjelp, for eksempel til foreldreveiledning (Ingul & Havik, 2022). Ved veiledning får foreldrene tips og ulike tiltak de kan jobbe med hjemme, samt finne tilbake gleden rundt ulike skoleaktiviteter. Dette vil bli gjennomført av kommunens hjelpetjenester, som for eksempel PPT.

Faktorer knyttet til eleven

Som nevnt er det ikke sjelden at elever med skolevegring ofte er introverte og stille. Med tanke på at det i dagens skole forventes at elevene bidrar muntlig, kan det for de sjenerte og introverte elevene gjøre det verre, hvis det alltid skal ligge et krav om at de må si noe høyt foran resten av klassen (Stien-Leenderts, 2023). Elever med skolevegring har også tendenser til å ha lav selvtillit og dårlig selvbilde (Thambirajah et al., 2008). Andre individuelle risikofaktorer er negativ tankestil, vanskeligheter med å regulere følelsene sine, emosjonell sårbarhet og ulike typer angst (Havik, 2021a; Ingul, 2020). Alle disse faktorene kan gjøre det vanskeligere enn normalt for eleven å gå på skolen. Forskning på skolevegring viser blant annet at de som utvikler skolevegring, ofte kan ha nevrodiagnoser som for eksempel ADHD/ADD, Tourettes eller at de er innenfor autismespekteret (Amundsen & Møller, 2022; Havik, 2021a).

Elever med skolevegring og som er mye borte fra skolen, kan oppleve å mangle sosial tilhørighet både på skolen og utenfor (Havik, 2021a). Å føle på å ikke ha noen å gå til verken på skolen eller på fritiden, er for de aller fleste ikke en god følelse, og kan resultere i følelser som stress og angst for å være alene. Elever som strever med det sosiale på skolen kan håndtere det ved ikke å møte opp, men heller isolere seg hjemme for å beskytte seg selv (Havik, 2021a). Ved lengre fraværperioder kan elever risikere at man ekskluderer seg selv enda mer fra jevnaldrende og kan ende opp med å føle seg alene og ensom. De elevene som strever med sosial tilhørighet og relasjoner er ofte de elevene som er mer tilbaketrukne, sjenerte og mer engstelige i sosiale situasjoner (Havik, 2021a). Å føle på sosial isolasjon og ensomhet både i skolen og utenfor kan være én av flere grunner til at elever utvikler skolevegring (Ingul et al., 2019). Angst og angstlidelser, som for eksempel sosial angst, separasjonsangst eller annen form for angst er vanlige faktorer for de elevene som viser tegn til skolevegring (Ingul, 2020; Ingul et al., 2019).

2.2 Rett og plikt til opplæring

Ifølge § 2-1 i opplæringsloven (1998) har barn og unge rett og plikt til 10 års grunnskoleopplæring. De skal bli opplært til å bli gode samfunnsborgere og medmennesker med respekt for andre og lære forutsetninger til å mestre egne liv (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Barn og unge har òg rett til en opplæring som samsvarer med deres forutsetninger og evner (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er for at elevene skal oppnå mestring og læringsglede, uavhengig av deres utgangspunkt, læringspotensial, støttebehov eller talent (Opplæringslova, 1998, § 9A-2, 9A-7). Formålet med opplæringen er blant annet at elever skal utvikle kunnskap og holdninger for å mestre livet sitt, og for å kunne bli en del av fellesskapet i samfunnet og i arbeidslivet (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Opplæringslovens § 2-1 gir grunnskolen rett til og ansvar for å kunne registrere dokumentert og udokumentert fravær. Foreldre eller andre omsorgspersoner kan straffes med bøter hvis barnet ikke har lov eller rett til å være borte fra skolen (Opplæringslova, 1998, § 2-1).

Gjennom sakkyndig vurdering og med skriftlig samtykke fra foreldre kan det gjøres delvis unntak fra opplæringsplikten (Opplæringslova, 1998, § 2-1). Eleven kan få ulike fritak fra den ordinære undervisningen hvis tilstanden til eleven tilsier det. I § 1-3 står det at opplæringen i grunnskolen skal tilpasses de evner og forutsetning eleven innehar (Opplæringslova, 1998, §1-3). På den måten har skolen en viss rolle og ansvar overfor elevene til å bli gode samfunnsborgere. FN sin barnekonvensjon omhandler også barns rett og plikt til utdanning (Barnekonvensjonen, 1989, art 28). Her legges det vekt på at alle skal ha like muligheter til å få seg en grunnopplæring, samt jobbe for at den er obligatorisk, gratis og tilgjengelig for alle. Det skal oppmuntres til å gå på skolen, slik at antallet som faller fra eller ikke fullfører skolen reduseres (Barnekonvensjonen, 1989, art 28).

2.2.1 Skolens rolle og ansvar

Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* omhandler mange ulike tiltak som er med på å bedre kvaliteten på det pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet. Dette er et omfattende område og inkluderer mange forskjellige fagfelt. Lovverk og forvaltning, samt ulike nasjonale føringer gir retningslinjer om hvordan jobbe for å oppnå et best mulig tilbud. I Meld. St. 6 kommer det frem at det må fokuseres på tidlig innsats og forebyggende tiltak på områder som kan være utfordrende. Tidlig innsats kan i denne studien være å forebygge et mindre fravær fra skolen, samt at fraværproblemet lettere kan løses før det har blitt et større problem (Meld. St. 6 (2019-2020); Havik et al., 2015). Det legges også vekt på at det bør innføres en oppfølgingsplikt for grunnskolen, som gjør at elever med høyt fravær må følges opp.

Skolen har som oppgave å kartlegge risikoelever som står på kanten til å ikke lenger komme på skolen, altså når fraværet til elevene begynner å bli høyt (Lie, 2021). Dette er skolens forebyggende arbeid og tidlige intervensjon av elever med lengre skolefravær. Det å finne et fraværsmønster, ulike indikatorer på skolefravær eller andre tegn på at eleven avviser skolen, er helt grunnleggende for videre arbeid rundt eleven. Et annet viktig prinsipp er å sikre inkludering (Meld. St. 6 (2019-2020)). På den måten at elevene opplever å høre til i et fellesskap, samt føle seg betydningsfulle. Spørsmålet om inkludering kan være utfordrende å realisere i praksis, men det er viktig å kunne ha dette som et mål. Prinsippet om inkludering omhandles også i Salamancaerklæringen.

Her er det fokus på at inkludering skal være uavhengig av elevens fysiske, emosjonelle, intellektuelle og språklige bakgrunn (UNESCO, 1994).

2.3 Beskyttelsesfaktorer og forebyggende tiltak

Selv om det er en del risikofaktorer som kan påvirke elevenes skolefravær, finnes det forskjellige beskyttelsesfaktorer som kan forebygge risikoen for eventuell skolevegring og kan bidra til en positiv utvikling (Befring, 2021). Disse beskyttelsesfaktorene skal bidra til å styrke elevenes motstandsdyktighet mot risikofaktorene (Befring & Uthus, 2021). Hvis det oppstår bekymringsfullt fravær er det viktig at det settes inn umiddelbare tiltak for å forebygge mer fravær, og ikke venter med å se om det løser seg på egenhånd (Ingul et al., 2019). I forhold til skolevegringssaker kan eksempler på beskyttende faktorer og forebyggende tiltak være motivasjon og mestringsopplevelse, samt gode relasjoner og trygghet.

2.3.1 Motivasjon og mestring

Motivasjon kan deles inn i indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Den indre motivasjonen handler om å føle på en indre læringsglede, der det å arbeide med skole er interessant og spennende. Det er det å lære som gir motivasjon og ikke en belønning som ved den ytre motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Å oppleve mestring er essensielt for elevenes indre motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Mestringsopplevelse har betydning for elevens positive tankegang og kan ha virkning for hvorvidt eleven liker å gå på skolen eller ikke (Befring, 2021). For å forebygge det at elever ikke opplever verken motivasjon eller mestring, må skolen vektlegge og tilrettelegge for et mestringsorientert læringsmiljø (Havik, 2021a). Dette betyr at skolen må sette mål som de vet at elevene kan nå, slik at de vil oppleve mestring. Med andre ord må skolen vite om elevenes mestringsforventninger. Mestringsforventning vil si at opplæringen, med tanke på dens innhold, arbeidsform og vanskegrad, tilpasses etter forutsetningene til den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Skolen må gi elevene realistiske mål som de kan nå, slik at mestringsfølelsen blir oppnådd.

2.3.2 Relasjoner

Skolen og de ansatte skal bygge gode og støttende lærer-elev-relasjoner og gode relasjoner elevene imellom (Moen, 2016). I tillegg skal skolen jobbe for et inkluderende skolemiljø, slik at elevene skal kunne kjenne på tilhørighet, anerkjennelse, trygghet og mestring (Federici & Skaalvik, 2015). Allerede ved første møte mellom en lærer og en elev, vil det oppstå en relasjon (Moen, 2016). Elevenes motivasjon og læring vil påvirkes om relasjonen mellom de og læreren er god eller ikke (Federici & Skaalvik, 2015). Det vil være tryggere for elevene å utfolde seg i skolens miljø hvis det eksisterer gode relasjoner. Slike relasjoner vil skje over tid og har betydning for elevens følelse av tilhørighet i klasserommet (Havik, 2021a; Moen, 2016). På den måten skal en lærer jobbe for å legge til rette for eleven, slik at hen opplever mestring og et godt læringsmiljø (Havik, 2021a; Ogden & Moen, 2021). Det er dermed viktig at man har et godt team på skolen, som samarbeider med hverandre, med skolens ledelse, med hjemmet og eventuelt andre instanser som arbeider med skolen, slik at det kan oppleves som et godt læringsmiljø for elevene (Havik, 2021a).

Skaalvik og Skaalvik (2018) deler sosiale relasjoner i to dimensjoner, en ytre og en indre dimensjon. Den ytre dimensjonen handler om hvordan både lærere og medelever møter eleven, altså hvordan de behandler, omtaler og snakker til eleven. Den ytre dimensjonen tar også for seg om elever blir møtt av lærere og medelever med respekt og vennlighet, samt forståelse. Den indre dimensjonen derimot tar for seg elevenes egen opplevelse av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Altså om de opplever å bli respektert og akseptert, samt om de føler på trygghet, tilhørighet og vennskap. En forutsetning for at elevene tar til seg lærdom og opplever mestring er at de er motiverte for skolearbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det avhenger også at de grunnleggende behovene er tilfredsstillt. I Maslows behovspyramide blir det presentert fem nivåer, der de fire nederste er kroppslige behov, behov for trygghet, sosiale behov og selvaktelse (McLeod, 2007). Det øverste nivået er vekst og selvrealisering. Hvis en person har alle disse nivåene på plass, er det større sannsynlighet for at mennesket realiserer seg selv og utvikler sitt potensiale (McLeod, 2007; Mørch, 2021). Det er her en god relasjon og trygghet mellom lærer og elev har en viktig betydning. Moen (2016) viser til forskjellige studier som påpeker at gode relasjoner mellom lærere og elever har innvirkning på elevenes konsentrasjon og på den faglige læringen. God konsentrasjon og oppnådd selvrealisering er begge gode beskyttelsesfaktorer for utvikling av skolevegring.

2.3.3 Trygghet og stillasbygging

Positive relasjoner mellom lærer og elev, og elevene imellom kan ha en betydning for læringsutbyttet (Federici & Skaalvik, 2015; Helstad & Øiestad, 2017). I tillegg er det viktig for elevenes sosiale utvikling (Moen, 2020). For at elever skal ha god psykisk helse og oppleve et godt læringsutbytte og sosial utvikling, må skolehverdagen oppleves trygg (Havik, 2021a). For at elevene skal oppleve en trygg skole, må for eksempel mobbing, isolasjon og utestenging forebygges av lærerne. Trygghet og trivsel kan forebygge skolevegring eller være en faktor for at elevene holder seg på skolen (Havik, 2021a). Med tanke på utvikling og læringsutbytte, er *scaffolding*, som på norsk kalles stillasbygging, et begrep som brukes mye. Scaffolding handler om forskjellige type støtte som elevene mottar fra for eksempel lærere eller foreldre (Bruner; 1972; Maybin et al., 1992). De forskjellige typer støtte elevene kan motta er for eksempel emosjonell, fysisk, kognitiv og relasjonell støtte (Moen, 2016). Hvis spørsmål, respons og tilbakemeldinger fungerer som støtte, kan det fremme elevens engasjement, interesse og motivasjon for videre arbeid (Moen, 2016).

2.3.4 Andre forebyggende tiltak

Skolen skal arbeide for å fremme et godt læringsmiljø og gi alle elever tilpasset opplæring (Havik, 2019; Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Hvis læreren har kontroll i klasserommet med tanke på strukturering av tid, atferd og oppmerksomhet, kan dette bidra til et bedre læringsmiljø og en følelse av forutsigbarhet (Havik, 2019). Det å vite at skolehverdagen sin, til en viss grad, er forutsigbar og strukturert kan bidra til å redusere stress, negative følelser og usikkerhet hos den enkelte, både i skolesituasjonen og i livet generelt (Havik, 2019; Lazarus, 2006). Det å lage et godt program for dagen og resten av uken, med hvilke fag man har og hvilken lærer man har, kan være essensielt for mange. God informasjon fra kontaktlærer og administrasjonen om når, hvor, hva og med hvem, vil gi både eleven og foreldre trygghet i situasjonen (Havik, 2019).

Ensomhet blant elever i skolen er også noe som bør forebygges. Skolen blir sett på som en sosial arena, hvor man kan treffe nye venner og opprettholde gode vennskap (Havik, 2019). For de elevene som opplever mobbing eller utestengning, eller er ensomme, så kan skolen være vanskelig for dem. Man opplever gjerne ensomhet når det er avstand mellom den tilstanden man skulle ønske og den faktiske tilstanden (Havik, 2019). Det er en stor andel av de som ønsker å slutte på skolen som føler på ensomhet, er sosialt isolert eller opplever lite støtte fra læreren (Havik, 2019). For å forebygge en eventuell skolevegring er det viktig at personen(e) som jobber rundt eleven skriver ned symptomer på vanskene hos eleven og de tidlige tegnene på skolevegring, samt hva som kan skyldes skolefraværet (Lie, 2021). Ved ensomme elever blir det her viktig at læreren kartlegger elevens sosiale tilhørighet i skolen. Ensomhet og det å bli utsatt for mobbing har sammenheng med både skolevegring og dårligere psykisk helse (Havik, 2021a). For å forebygge mobbing er det å jobbe med nulltoleranse i skolen viktig (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3). Mye kan gjøres for å forebygge skolevegring, men ofte er det utfordrende å sikre alle disse tiltakene i praksis. Det er viktig å ha forståelse for at en skolevegringssak tar tid. Det å kunne være åpen for at man ikke vet hva årsaksfaktorene er, samt at det kan dreie seg om noe man ikke har kunnskap om er sentralt (Bufdir, u.å.). Også tålmodighet er viktig i en slik situasjon.

Det er en fordel å ha en plan og en løype som skal følges av skolene og ulike instanser når det oppstår et stort fravær hos elever. Det å kunne etablere et godt samarbeid mellom skolen og ulike hjelpeinstanser kommer alle til gode (Havik, 2019). En slik handlingsplan bør inneholde hvilke timer for oppmøte for eleven, tiltak som kan gjøres hjemme og på skolen, hvem som har ansvaret for hva av foreldre og skolen, og konkrete ting om hva som skal gjøres hvis tiltakene ikke fungerer (Havik, 2021a). Ved å ha en slik handlingsplan vet alle hva som skal gjøres når det oppstår bekymringsfullt fravær hos elever. Noen ganger kan det hende at eleven må utredes fordi det ligger andre risikofaktorer til grunn som er individuelle hos det enkelte barnet. Det kan også være en idé å opprette et fraværsteam som jobber med nettopp elever som sliter med å komme seg på skolen (Ingul & Havik, 2022). Teamet kan enten være ansatte på skolen, eller på tvers av skoler og instanser. Dette er med på å sikre en mer lik praksis overfor skolevegrings- og skolefraværssaker. Det at teamet innehar en tverrfaglig kompetanse overfor barn og unge vil være positivt på alle områder (Ingul & Havik, 2022).

Handlingsplan ved skolefravær for Trondheim kommune

Grunnskoleopplæringen er kommunens og skolens ansvar (Meld. St. 6 (2019-2020)). Elever som har for stort fravær, må først og fremst følges opp fra skolens side, og i samarbeid med foreldrene (Meld. St. 6 (2019-2020)). Siden vi befinner oss i Trondheim, velger vi å bruke Trondheim kommunes handlingsplan som følges ved saker om skolefravær og mulig skolevegring. Denne planen ble vi kjent med da vi var i praksis i PPT. Det er grunnleggende at hver enkelt skole har gode rutiner for registrering av fravær, for å kunne oppdage eventuelle lengre fravær og å ha mulighet til å følge opp med å sette inn tiltak. Det er faglærer som skal registrere klassefraværet for hver skoletime. Hvis faglærer ser at det kan være tendens til et fravær uten gyldig grunn, bør det gjennomføres en samtale med foreldre og eleven. For å føre fraværet «riktig» er det en fordel å kartlegge om det forekommer gyldig eller ugyldig fravær (Bredesen & Kvilhaug, 2021). Hvis sykefraværet til eleven er mer enn 20 % skal foreldre vise attest fra legen (Trondheim kommune, u.å.). Elever har rett til å få strøket fraværet etter tredje sykedag hvis det er helse relatert og det foreligger en legeerklæring på eleven (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Som lærer bør en se på forebyggende tiltak som er rettet mot fravær (Trondheim kommune, u.å). Skolen skal gjennomføre jevnlig møter rundt elevs fravær. Ved mye fravær for en ungdomsskoleelev, vil man stå i fare for å ikke ha nok vurderingsgrunnlag for å kunne sette standpunkt karakter (Utdanningsdirektoratet, 2022a). En elev som mister mye av opplæringen sin, kan ha vanskelig for å følge undervisning i videre skoleløp (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hvis det er blitt laget en forebyggende plan rundt eleven, skal dette diskuteres blant annet gjennom ukentlige trinnmøter (Trondheim kommune, u.å). Hvis en lærer får mistanke om begynnende skolevegring, bør det settes i gang tiltak snarest. Flere ansatte bør bli involvert i et team rundt eleven (Trondheim kommune, u.å). Når skolen har prøv ut ulike tiltak og ikke ser de ønskelige resultatene bør PPT kontaktes for videre veiledning og støtte. Dette er hovedlinjene i tiltaksplanen, men med rom for å gjøre det på andre måter.

2.4 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) er en sakkyndig instans, og ifølge opplæringsloven § 5-6 (1998) er hver eneste kommune og fylkeskommune i Norge lovpålagt å ha PPT. PPT skal blant annet bistå skoler i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling (Opplæringslova, 1998, § 5-6). PPTs systemrettede mandat er å hjelpe både skoler og barnehager med å legge til rette for opplæringen for elever med særskilte behov (Tveitnes & Simonsen, 2021). Mye av arbeidet til PPT er utarbeiding av sakkyndig vurdering til elever som har behov for det (Opplæringslova, 1998, § 5-6). På et forebyggende nivå kan PPT gi råd og veiledning på ulike utfordringer i skolen. PP-tjenesten samarbeider ikke bare med skolen, men også andre kommunale instanser, som for eksempel barnevernet, Barne- og Ungdomspsykiatrien (BUP) og helsevesenet (Glavin & Erdal, 2018). Hvis PPT ikke har mulighet eller kompetanse til å selv gjøre en sakkyndig vurdering, er det de som er ansvarlig for å innhente andre instanser som har fagkompetanse på området (Nilsen & Herlofsen, 2021).

Ulike praktiske oppgaver PPT har kan være støttesamtaler, utredning, henvisning, viderehenvisning og kompetanseheving eller annet arbeid som er organisasjonsrettet (Hesselberg & Tetzchner, 2016). PPT foretar seg også lokalt tverrfaglig samarbeid og ansvarsgruppearbeid. Ved å heve den spesialpedagogiske kompetansen innenfor det ordinære opplæringstilbudet skal det bli bedre tilrettelagt for elever med særskilte behov. På den måten blir det et bedre tilpasset opplæringstilbud på individnivå ved at man jobber med det på et systemrettet nivå (Samuelsen & Bargel, 2019). Det kan være med på å øke mulighetene for tiltaksarbeid, samt at effekten av tiltakene bedres. I forståelsen av det spesialpedagogiske fagfeltet har det gått fra et individrettet fokus på barn og unge, til å dreie seg mer om miljøet og samspillet betydning rundt barn og unge når det gjelder læring og utvikling (Samuelsen & Bargel, 2019).

Det som utgjør den største delen av arbeidet til PPT er individuell utredning, sikring av retten til spesialundervisning for den enkelte som trenger det, samt sakkyndige uttalelser. Det kommer frem at nesten halvparten av arbeidstiden til PP-rådgivere går til å skrive rapporter og sakkyndige uttalelser, drøfting av saker og forberedelser til møter og andre gjøremål, samt intern planlegging (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Det å jobbe som rådgiver i PPT kan til tider være ganske hektisk og det kan være mange pågående saker på en gang. Det er viktig at man fokuserer på det som skal gjøres, men har evne

til å være fleksibel og forståelsesfull. Det å kunne bruke de ressursene man har rundt seg, er essensielt for å ikke bli overarbeidet.

2.4.1 Et pedagogisk-psykologisk samarbeid

Når det gjelder et samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten skjer dette i forskjellige stadier. Det første som skjer i et slikt samarbeid, er at skolen tar kontakt med PPT for å få veiledning om enkelte saker der det er usikkert om hvordan skolen skal iverksette tiltak eller nødvendigheten for hjelp (Glavin & Erdal, 2018). Hvis den veiledningen PPT gir, ikke er til hjelp og skolen ikke klarer å gi elever tilstrekkelig læringsutbytte gjennom ordinær undervisning, er henvisning det neste steget. PPT utarbeider en sakkyndig vurdering med utredning, der et enkeltvedtak må innvilges, etter henvisningen fra skolen eller foreldre (Nilsen & Herlofsen, 2021). De vurderinger PPT gjør for å skrive en sakkyndig vurdering, gjøres på bakgrunn av de opplysninger i henvendelsen som skolen gir. Det er dermed en fordel at den henvendelsen som sendes til PPT er utfyllende og beskrivende, slik at PPT får et helhetlig bilde av eleven. Ofte er det nødvendig at PPT foretar egne samtaler med eleven, foreldre eller skolen, i tillegg til at de gjør egne observasjoner og gjennomfører kartleggingstester for å få et helhetlig bilde av eleven og kan gjøre en mest mulig riktig sakkyndig vurdering (Nilsen & Herlofsen, 2021).

PPT kan bidra med direkte eller indirekte hjelp. Direkte hjelp er for eksempel når en PP-rådgiver veileder direkte til foreldre med et barn som har rett til å få spesialpedagogisk hjelp. Det kan også være trening for å mestre utfordringer i skolehverdagen eller rådgivning til barn og ungdommer (Hesselberg & Tetzchner, 2016). I skolevegringsaker kan PPT bli kontaktet av skolen for å komme med råd, veiledning og tiltak. Dermed kommer de med sin faglige tyngde, som da blir indirekte hjelp. Dette kan være konkrete tiltak som skolen ennå ikke har prøvd ut. PPT kan og være en diskusjonspartner i denne problematikken (Havik, 2021a; Glavin & Erdal, 2018). Henvisning til PPT fra skolen skjer med samtykke fra foreldre hvis eleven er under 15 år. Foreldre selv kan også henvende seg til PPT, enten på eget initiativ eller i samråd med skolen, barnehagen, helsetjenesten eller barnevernet (Glavin & Erdal, 2018). Ved henvisning til PPT må det ligge ved bakgrunnsopplysninger for ønsket vurdering, enten fra skole, elev eller foreldre (Samuelsen & Bargel, 2019). Skolen skriver også en pedagogisk rapport som beskriver hvordan den ordinære undervisningen er, læringsmiljøet og inkluderingsgraden.

2.5 Tverrfaglig samarbeid

Et tverrfaglig samarbeid ses på som en nødvendighet i dagens samfunnsliv og i alle slags arenaer og institusjoner (Lauvås & Lauvås, 2004). Et tverrfaglig samarbeid er en arbeidsmetode der forskjellige fagpersoner innenfor ulike yrkesgrupper kommer sammen for å diskutere og å nå et felles mål (Glavin & Erdal, 2018). En fagperson vil ha erfaringer med og kunnskaper om hvordan ulike utfordringer og problemer kan forstås og håndteres innenfor sitt fagområde (Glavin & Erdal, 2018). Et tverrfaglig samarbeid er en kreativ måte å samhandle på når det gjelder den offentlige sektoren. Målet for et slikt samarbeid er å få bedre kvalitet på den tjenesten som blir levert til brukeren, altså i dette tilfellet et bedre opplegg for eleven. Samarbeid blir også omtalt som samhandling, samordning, samspill og det å arbeide sammen (Glavin & Erdal, 2018). Ifølge Glavin og Erdal (2018) kan en definisjon på et godt utviklet samarbeid være «en systematisering eller organisering av det hver enkelt utøver gjør overfor en og samme

problemstilling/klient, slik at alle tiltak er vel tilpasset hverandre og ikke motvirker hverandre» (Glavin & Erdal, 2018, s. 25-26).

Samarbeid er både tidkrevende og viktig for å få til forbedring. Her kan også fordeling av ulike oppgaver skje, samt drøfting av ulike tiltak og forebyggende praksis. I tverrfaglige samarbeidsmøter bør det være klart på forhånd hva som er målet, eller i hvert fall at møtet innledes med hva som er målet. Da kan kvaliteten på møtene bli høyere og resultatene bedre. Det er helt grunnleggende å kunne bruke kompetansen til alle møtedeltakerne, men et problem kan være hyppigheten på møtene, som for eksempel at det går for lang tid mellom møtene (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Samarbeidsmøter og et tverrfaglig samarbeid krever en møteledelse som er fleksibel, klar og ivaretagende, samt at nødvendig informasjon kommer frem til partene som har behov for informasjonen. Hvis det oppstår uenigheter, er det avgjørende at dette blir behandlet på en ansvarlig måte. Personen som leder møtet bør ha en god oversikt, også hva som kommer til å skje etter at møtet er ferdig. Det å kunne gi folk oppgaver de skal utføre til neste møte, kan være grunnleggende for å få dette gjennomført, samt at man får en følelse av at møtet var vellykket og givende (Hesselberg & Tetzchner, 2016).

Spesialpedagogiske rådgivere, men også spesialpedagoger, jobber med å legge til rette for gode lærings- og oppvekstvilkår til personer med spesielle eller utfordrende læringsbehov (Utdanning, 2023). Den spesialpedagogiske rådgiveren fungerer gjerne som en støttespiller for læreren og innehar ulik kompetanse som å evaluere og veilede spesialpedagogisk arbeid, samt kartlegging, planlegging og gjennomføring av et spesialpedagogisk opplegg. En skal også jobbe for å fremme læring og livsmestring hos barn og unge med ulike vansker, samt vektlegge tilrettelegging (Befring & Næss, 2021). En spesialpedagogisk rådgiver skal også samarbeide med familie og andre instanser, som for eksempel PPT, BUP, helsesykepleier og barnevernet. Et samarbeid med PPT om skolevegringssaker bør være koordinert og alle parter må jobbe mot et felles mål (Havik, 2021a). Målet er å kartlegge risikoene for skolevegringen og få eleven tilbake på skolen igjen. Om alle jobber for det felles målet oppnår man en raskere fremgang og eleven kommer seg raskere tilbake på skolen.

2.5.1 Personlig kompetanse og kommunikasjon

I et samspill med andre mennesker er kommunikasjon og personlig kompetanse helt nødvendig (Eide & Eide, 2007; Skau, 2020). Skau (2020) forklarer at en form for personlig kompetanse er samarbeidsevne, men at det også kan uttrykkes blant annet som evnen til å lytte til andre, evne til å bry seg om andre mennesker og ha interesse for dem. Personlig kompetanse blir definert som «(...) en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som vi mer eller mindre intuitivt tilpasser ulike profesjonelle sammenhenger» (Skau, 2020, s. 61). Andre viktige egenskaper er beslutningsdyktighet, selvstendighet i tanke og handling, samt evne til å være ydmyk og åpen for alternative løsninger. Det er viktig å kunne være kreativ for ulike tiltak i skolevegringssaker, samt å være åpen og å ha forståelse for elevens situasjon. Personlig kompetanse uttrykkes gjennom vedkommende sitt verdigrunnlag og menneskesyn (Skau, 2020). Kort sagt er personlig kompetanse hvem vi lar andre få være i møte med oss, altså hva vi har å gi som medmenneske (Skau, 2020). Vi bruker vår personlige kompetanse hele tiden. Overfor familie og venner, men også overfor kolleger eller andre man møter på. Mye av en slik kompetanse kommer nettopp gjennom ulike møter med andre mennesker og erfaringer vi gjør oss. Vi må erfare for å kunne

forstå (Skau, 2020). I møte med andre bør man også ha relasjonskompetanse (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Dette handler om å «forstå og samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 7). I tillegg omhandler det at man må kommuniserer med dem vi møter på en måte som gir mening for den andre, holder seg saklig, samt at man ikke krenker den motsatte parten. Som en fagperson er det essensielt å holde seg til elevens behov, og ikke være på søken etter å dekke sine egne behov på bekostning av den andre (Røkenes & Hanssen, 2012).

Når det gjelder kommunikasjon bør det tilpasses yrkeskonteksten og relasjonen til vedkommende. Det å kunne reflektere over hva som skjer når man samhandler med hverandre, er også en god egenskap (Røkenes & Hanssen, 2012). Røkenes og Hanssen skisserer i *Bære eller bryte* (2012) kommunikasjonen og samhandlingen som en bro. Broen må være solid og bestå av et fundament som er ekte og troverdig. Dette er menneskene. Samhandlingen mellom partene er trafikken som skal over brua. Dermed trengs det ferdigheter og kjøreregler for at det skal flyte godt. Denne samhandlingen skal også reguleres av strukturelle føringer, som kan sette grenser for samhandlingen og gi retning. Dermed vil kommunikasjon «være det samme som å skape mening og utveksle budskap over brua» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 192). Gjennom et ønske om å formidle et budskap til en annen person som er meningsbærende, skjer en kommunikasjon og en samhandling mellom ulike mennesker. I et samarbeid om skolevegring er det en slik form for kommunikasjon som bør være til stede. God kommunikasjon i samarbeid kan være et forebyggende tiltak (Havik, 2021a). Å jobbe i PP-tjenesten innebærer at man har relasjonskompetanse ved å kommunisere godt med andre og innehar personlig kompetanse, slik at samarbeidet blir best mulig (Gilberts, 2018; Skau, 2020). En PP-rådgiver kan i visse situasjoner fungere som en «megler» mellom skole og hjem (Havik, 2021a), og dermed må dens personlige kompetanse og kommunikasjon være i bunn for at et samarbeid skal fungere godt.

2.5.2 *Tett på*-prosjekt

Tett på-prosjektet var det mange som nevnte da vi samlet empiri til vår studie. Vi fikk også høre om prosjektet da vi var i praksis hos PPT. Dermed velger vi å inkludere en kort beskrivelse om hva dette prøveprosjektet handler om, og i kapittelet 4 vil vi diskutere og gå dypere inn på hvorfor vi har valgt å inkludere dette prosjektet i studien vår, samt hva deltakerne hadde å si om prosjektet.

Tett på er et langvarig prøveprosjekt der nye samarbeidsmodeller skal testes ut. Prosjektet handler om å gjøre en omorganisering både i barnehager, skoler og hos PPT, og vil pågå frem til 2026. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet og er et samarbeid mellom ulike kommuner i Norge og forskningsmiljøer, som NTNU Samfunnsforskning, NTNU og NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) (Geminisenteret OppInk, u.å.). Det som er målet med dette prosjektet, er å få et bedre samarbeid rundt eleven. Det skal gjøres gjennom å bedre den spesialpedagogiske hjelpen og få et tettere samarbeid med PPT. For å oppnå et slikt samarbeid skal PPT være mer til stede der barna og elevene er, med å være 20 % ute i skoler og barnehager. Dette tilsvarer én dag per uke (Trondheim kommune, 2021). *Tett på*-prosjektet har potensialer for skolevegringssaker ved at kompetansen kommer nærmere eleven, samt at det blir mulig å få raskere hjelp og støtte fra PPT i slike saker.

Målet skal være et bedre tilpasset pedagogisk tilbud som inkluderer barna og elevene på en bedre måte.

Dette forskningsprosjektet kom i etterkant av Stortingsmelding 6, *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (2019-2020)*. Stortingsmeldingen er bygget på Nordahl-utvalget sin gjennomgang av det spesialpedagogiske støttesystemet i Norge (Meld. St. 6 (2019-2020)). Utvalget kom frem til at det var behov for en endring. En endring som handler blant annet om at det må bli lettere å sikre spesialpedagogisk kompetanse i skolene, og at det bør bli et bedre fokus på et mer helhetlig system (Nordahl et al., 2018; Trondheim kommune, 2021). Det er gjennom *Tett på*-prosjektet at dette skal gjøres. Prosjektet krever at ulike arbeidsmåter blir endret, både hos PPT, men også i barnehage og skole. Dette prosjektet er med på å legge føringer på fordeling av arbeidsoppgaver, samt å reflektere over hvordan man kan jobbe tverrfaglig. Fokus på læring og utvikling er en viktig nøkkelsetning i dette prosjektet, sammen med at støttesystemet skal gi økt hjelp. Det gjøres blant annet med at elevene får mulighet til å være med på å bestemme selv og få den hjelpen de trenger. Det skal bli bedre opplæring av barn og unge, samt kortere saksbehandlingstid hos PPT (Geminisenteret OppInk, u.å.; Trondheim kommune, 2021). *Tett på* er et nytt prosjekt, så det arbeides fortsatt med utvikling av nye metoder og organisering. *Tett på*-prosjektet skal også omhandle foreldresamarbeid. Det er viktig at alt dette skjer i samarbeid med både foreldre, barnehage og skole, altså der barna befinner seg (Meld. St. 6 (2019-2020); Trondheim kommune, 2021).

3.0 Metodologi

Metodologi handler om hvordan data blir samlet inn og hvordan datamaterialet blir analysert (Kleven & Hjordemaal, 2018). I dette kapitlet blir det gjort rede for hvilken metodisk tilnærming som ble brukt i denne studien for innhenting av kunnskap. Dette innebærer først en gjennomgang av en forskers vitenskapsteoretiske ståsted, som for eksempel fenomenologi og hermeneutikk. Deretter blir det redegjort for valg av metodisk tilnærming, datainnsamling og rekruttering og bearbeiding av datamaterialet gjennom transkripsjon og analyse. Avslutningsvis går vi gjennom etiske betraktninger og forskerens rolle, så vel som studiens kvalitet gjennom reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, samt begrensninger. Underveis i metodekapitlet vil våre valg bli reflektert og begrunnet.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Det vitenskapsteoretiske ståstedet til forskeren avhenger av hva slags informasjon og kunnskap man søker etter, samt at det danner utgangspunktet for forskerens forståelse (Thagaard, 2021). Det er en fordel å reflektere over ens vitenskapsteoretiske ståsted før selve forskningen starter, da den vil ha betydning for hvordan man går frem i forskningen sin. Formålet med denne studien er blant annet å utforske spesialpedagogiske rådgiveres og PP-rådgiveres erfaringer angående samarbeidet om elever med skolevegring. Dette blir dermed i en fortolkende teoretisk retning, altså fenomenologisk og hermeneutisk. Fenomenologi er en kvalitativ metodisk tilnærming og en filosofi, som gjerne er en måte å tenke på, altså å reflektere og filosofere (Kvale & Brinkmann, 2021). Det fenomenologiske ståstedet baserer seg på den subjektive opplevelsen av fenomenet, og for denne studien gjelder det forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser både rundt fenomenet skolevegring og det å samarbeide. Her søker vi etter en forståelse og en dypere mening til de erfaringene, opplevelsene og meningene som våre intervjupersoner forteller, samt hvordan de er i interaksjon med hverandre i et samarbeid. Vår holdning og forståelse om fenomenet skolevegring blir påvirket av det intervjupersonene forteller oss og av annen informasjon om skolevegring. Dette vil påvirke hvordan vi jobber med datamaterialet i etterkant og funnene som kommer frem gjennom analyse.

I fenomenologien setter man egne fordommer til side, samt at man skal være åpen for det intervjupersonene forteller om sine opplevelser og deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2021). Derfor er det viktig å reflektere nøye over hvilken holdning vi selv har til fenomenet og prøver å være mest mulig nøytral ved å se alle sider av saken (Thagaard, 2021). Dette henger sammen med hvordan vi som personer oppfatter oss selv og hvordan virkeligheten formes ut fra kulturelle og sosiale forhold (Kleven & Hjordemaal, 2018), samt at det vil reflekteres gjennom de valg som tas i forskningsprosessen. Dette vil være utgangspunktet for hvordan vi beskriver erfaringene til de ulike intervjupersonene våre, altså hvordan de opplever skolevegring og et samarbeid om elever med skolevegring. Når det kommer til det hermeneutiske, vil dette vises gjennom fortolkninger og forståelsen av en dypere mening (Thagaard, 2021). En må prøve å forstå det som ligger bak og ikke det som er mest innlysende. Ulike fenomener kan forstås på mange forskjellige måter og tolkes på flere nivå (Thagaard, 2021). Det finnes ikke bare en objektiv sannhet. Når de ulike dataene skal analyseres er det grunnleggende å sette seg inn i intervjupersonenes livsverden og prøve å forstå hva

de mente med det de fortalte. Hvis man jobber mye med et datamateriale, vil nye og ulike forståelser av fenomenet oppstå. Derfor er det viktig å tenke gjennom egen forståelse i løpet av hele prosessen, samt de forutsetningene man har (Thagaard, 2021). Dette er viktig for å skape en gyldig forståelse over datamaterialet sitt. For å gjøre det, er det grunnleggende å være bevisst over dette, samt hvordan man redegjør og argumenterer for de ulike tolkningene man har kommet frem til. Dette handler om pålitelighet og gyldighet, som blir nærmere gjort rede for i kapittel 3.6.

I denne avhandlingen har vi gjennomført semistrukturerte intervju som vil fokusere på de felles opplevelsene intervjupersonene har av fenomenet skolevegring og samarbeid. Dette kommer vi til å gjenfortelle som direkte sitater fra intervjupersonene. På den måten gjør vi en slags fortolkning av hva intervjupersonene forteller oss, samtidig som vi tar hensyn til intervjupersonenes subjektive opplevelser og erfaringer av både samarbeid, men også hvordan de forstår skolevegring som et fenomen. Gjennom fortolkning av det intervjupersonene forteller, vil vi prøve å sette oss inn i intervjupersonenes livsverden, og med det bruke deres utsagn og ord til å forstå både samarbeid og skolevegring og se det i en annen kontekst enn vår egen forståelse av det.

3.2 Valg av metode

For å finne den metodiske tilnærmingen som passer best må man ta stilling til studiens problemstilling. Problemstillingen for denne studien spør om hvordan forstå fenomenet skolevegring og hvordan spesialpedagogiske rådgivere og PPT-ansatte samarbeider med hverandre angående elever med skolevegring. Formålet er å få innblikk i erfaringer, tanker og opplevelser fra deltakerne. På den måten får man et personlig innblikk i hvordan et slikt samarbeid oppleves, om de synes det fungerer bra eller dårlig. For å få frem deltakernes stemme og erfaringer på en god og gjennomtenkt måte, ble det valgt en kvalitativ tilnærming, med fokus på personlige intervju som datainnsamlingsmetode (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2021). Formålet med et intervju er å få kunnskap om andre mennesker sin livssituasjon, meninger og synspunkter, samt tanker og følelser om forskjellige temaer (Thagaard, 2021). Ved å gjennomføre intervjuer kan man stille deltakerne de spørsmålene man vil ha svar på, i tillegg til at man kan få en nær kontakt og bedre forståelse både med deltakerne og av temaet (Kleven & Hjordemaal, 2018). I lys av den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingen forklart tidligere, er intervju som datainnsamlingsmetode den tilnærmingen som egner seg best for å innhente gode og tykke beskrivelser (Geertz, 1973), erfaringer og opplevelser, og gir dermed et godt grunnlag for å besvare problemstillingen vår. Dette fordi både intervju og fenomenologien tar utgangspunkt i menneskers meninger og synspunkter, altså deres livsverden.

3.2.1 Det kvalitative intervjuet

Det kvalitative intervjuet er gjerne en samtale mellom to eller flere personer, der formålet som regel er å innhente informasjon og kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2021). Hvor mye kunnskap, forberedelse og forforståelse man innehar fra før, har betydning for om man holder seg til spørsmålene i en intervjuguide eller om man plukker opp nye tråder om temaer underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er en fordel å kunne mestre mellommenneskelige relasjoner og å ha nok kunnskap om hvordan et intervju foregår, samt hvordan man skal forske på tematikken (Kvale &

Brinkmann, 2021; Thagaard, 2021). Dette er med på å skape en god og trygg atmosfære mellom forsker og intervjuperson. For denne studien vil intervjusituasjonen være en «lavterskel-samtale» med våre intervjupersoner, ut fra en forhåndslyd intervjuguide. Kvalitative intervju kan være noe krevende, fordi de kan være ustandardiserte og ustrukturerte. Det vil si at man står ganske fritt i utførelsen av et intervju. I denne studien er det derimot brukt et semistrukturert intervju. Altså, et oppsett med noen hovedspørsmål og temaer, men der man fritt kan velge å stille de spørsmål man ønsker, og der det er rom for å stille oppfølgingsspørsmål (Tjora, 2021). Dette er fordi det er den ideelle måten vi kan få kunnskap på. En annen fordel er at en intervjuperson kan fortelle om temaer som ikke nødvendigvis er skrevet opp i intervjuguiden. Semistrukturerte intervju gir rom for å ha en åpen og god flyt i samtalen med intervjupersonene som kan gi flere svar.

3.3 Gjennomføring av den kvalitative tilnærmingen

Før vi satte i gang arbeidet med denne studien, utformet vi en søknad som vi sendte til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Dette har siden oppstart av masteren endret navn til SIKT, men vi vil fortsette å bruke navnet NSD i denne oppgaven). Etter at vi fikk den godkjent, ble det utformet et informasjonsskriv om hva studien handler om og hva det vil si å stille til intervju i prosjektet. Den inkluderte også hvem som er ansvarlige for studien og hva som skjer med datamaterialet underveis og i ettertid. Vi utformet en samtykkeerklæring, og to forskjellige typer intervjuguider. Det er gjennomført et prøveintervju, for å teste ut intervjuguiden før selve intervjuene av deltakerne våre. Etter at intervjuene ble gjennomført ble de transkribert og analysert. Dette vil vi komme mer inn på senere i dette kapitlet.

3.3.1 Intervjuguide

For et semistrukturert intervju er det en fordel å lage en intervjuguide på forhånd, som kan ses som et verktøy og det viser oppsettet av spørsmålene og følger som regel en struktur (Kvale & Brinkmann, 2021; Tjora, 2021). Oversikten i en intervjuguide viser hvilke temaer som skal tas opp og man kan velge å skrive ned alle spørsmål eller skrive de i stikkordsform. I intervjuguiden har vi valgt å lage åpne spørsmål, slik at det kunne gi intervjupersonene bedre mulighet til å formulere fylldige svar. Med tanke på det fenomenologiske ståstedet for denne studien var det essensielt at det stiltes åpne spørsmål, slik at intervjupersonene sto fritt til å fortelle om egne erfaringer, tanker og opplevelser de har om skolevegring og samarbeid rundt det.

Studien baserer seg på å intervju både spesialpedagogiske rådgivere og PP-rådgivere. Dermed ble det aktuelt å lage to forskjellige intervjuguider der spørsmålene ble tilpasset deres målgruppe. Både strukturen og spørsmålene på de to intervjuguidene er i hovedsak like, siden temaet og problemstillingen er likt for begge målgruppene. Det ble valgt å lage en godt strukturert intervjuguide, slik at det kunne bli lettere å følge og huske spørsmålene som skulle stilles. Vi måtte derimot tenke på å ikke stille ledende spørsmål, siden det er med på å begrense intervjupersonens svaralternativer (Thagaard, 2021). Intervjuguiden starter med en kort informasjonsdel som skal formidles til intervjupersonene. Spørsmålene er så delt opp i oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål, en kategorisert hoveddel og en avslutning.

De spørsmålene som ble lagd og som skal stilles til intervjupersonen baserer seg på tidligere teori og forskning, samt erfaring og observasjon fra observasjonspraksis fra barneskole og PPT tidligere i studieløpet. Refleksjonsspørsmålene stiller åpne spørsmål som for eksempel om de selv kan definere hvordan de forstår begrepet skolevegring, samt om de kan fortelle om deres opplevelse av å jobbe med elever med skolevegring og andre instanser. På den måten kan svarene fra både de spesialpedagogiske rådgiverne og PP-rådgiverne analyseres og sammenlignes for å se om deres definisjon på skolevegring er lik eller ikke. Ved å spørre om deres forståelse av skolevegring, kan vi i tillegg se om det samsvarer med teori og annen forskning.

3.3.2 Rekruttering av utvalg

Kvalitative studier baserer seg ofte på strategiske utvalg. I denne studien er deltakerne valgt etter kvalifikasjoner og egenskaper vi er ute etter for å kunne besvare studiens formål, samt forskningsspørsmålet og de teoretiske perspektivene (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2021; Tjora, 2021). Fokuset er som sagt å se på erfaringer og opplevelser av fenomenet skolevegring og et samarbeid mellom spesialpedagogiske rådgivere og PP-rådgivere angående elever med skolevegring. Det var dermed to forskjellige yrkesgrupper vi var interessert i å få tak i til intervju. Det var ønskelig å se på skolevegringssaker fra forskjellige sider og om det opplevdes ulikt av spesialpedagogiske rådgivere i grunnskolen og PP-rådgiverne i PPT. Dette var fordi studien har et spesialpedagogisk ståsted, og som fremtidige spesialpedagoger ville vi høre hvordan de både jobbet med og erfarte et samarbeid om elever med skolevegring. PPT sitt mandat er blant annet å bistå skolen i kompetanseutvikling og legge til rette for opplæringen for de elevene med særskilte behov (Opplæringslova, 1998, § 5-6; Tveitnes & Simonsen, 2021). Dermed ble det også aktuelt å inkludere deres stemme om et samarbeid angående elever med skolevegring, fordi de har mye kjennskap til dette, samt en del erfaring med å samarbeide med skoler og spesialpedagogiske rådgivere. Det hadde vært spennende å fått intervjuet elever med skolevegring, og fått høre deres stemme om hvordan det oppleves angående det samarbeidet som foregår rundt dem. Det som derimot hadde vært utfordrende hadde vært å få tak i disse elevene, med tanke på at de ikke er på skolen og at det kan være et sårbart tema for dem.

Kriteriet for det ene utvalget var at de hadde en arbeidstittel som PP-rådgiver eller ansatt i PP-tjenesten. Det andre utvalget ville vi skulle være spesialpedagogiske rådgivere eller spesialpedagoger. Et annet kriterium var at de visste noe om temaet skolevegring, samt hadde samarbeidet med den andre yrkesgruppen tidligere. På den måten ble utvalget vårt strategisk valgt med tanke på yrkestittel og erfaring om både samarbeid og skolevegring. Likevel er utvalget vårt basert på tilgjengelighet. Vi begynte å søke opp personer vi visste hadde disse kvalifikasjonene ved hjelp av kontaktinformasjon vi hadde fra praksis på studiet. Vi søkte også opp PP-kontorer og ulike skoler og forskjellige kommuners hjemmesider, og fant deres kontaktinformasjon. Ut ifra de kriteriene vi hadde, ble e-post metoden vi brukte for å kommunisere med de potensielle deltakerne. E-post som et kommunikasjonsmiddel var tidvis utfordrende, i og med at ikke alle hadde en e-post vi kunne sende til, eller at de ikke svarte oss tilbake. Å ringe ble dermed også en annen måte å rekruttere deltakere på. Samtidig hadde vi et ønske om at utvalget vårt kunne variere i alder og på den måten ha ulik arbeidserfaring, slik at vi kunne få innsyn i hvordan lite eller mye arbeidserfaring hadde betydning for et samarbeid. Etter at vi hadde tatt kontakt med potensielle forskningsdeltakere, innså vi at dette var et ønske

som var vanskelig å få oppfylt, fordi vi fikk lite respons for deltakelse. Vi visste for eksempel ikke hvor lenge de personene vi kontaktet hadde vært i yrket. For å få en likevekt av erfaringer og opplevelser av et samarbeid, var det ønskelig å intervju tre spesialpedagogiske rådgivere og tre PP-rådgivere, slik at vi fikk nok datamateriale til å kunne svare på problemstillingen vår.

I e-postene vi sendte ut til potensielle deltakere ble det lagt ved et dokument om samtykkeskjema med mer informasjon om studien og et informasjonsskriv der det sto blant annet hva det vil si å delta (Kvale & Brinkmann, 2021). Aktuelle deltakere tok direkte kontakt med oss via e-post, og vi avtalte tid og sted for intervjuet. Det ble på den måten etablert en formell kontrakt mellom de og oss. Det er her viktig å tenke gjennom de etiske problemstillingene som kan oppstå. Det ene man må tenke gjennom er mangfoldet i utvalget, altså om de kommer fra samme nettverk eller fra forskjellige steder (Thagaard, 2021). De som deltar i vår studie kommer fra ulike nettverk, der vi har fått tak i deltakere fra forskjellige skoler og forskjellige PP-kontor i ulike kommuner. Det andre en må tenke på er skjevhet, altså at det er de samme som tar kontakt for å stille til intervju i ulike masteroppgaver, fordi de er fortrolig i sitt arbeid og gjerne ønsker å dele av sin kunnskap og erfaring, samt å spre sin metode videre og å få den studert (Thagaard, 2021). Det kan også være at intervjupersonene har andre hensikter med å delta i vår studie. Dette kan være å fremme og dele det som interesserer dem eller fortelle om det de mestrer og får til ved sitt arbeid, istedenfor å dele ting som ikke nødvendigvis fungerer bra (Thagaard, 2021).

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Ved planleggingen av intervjuene ville vi som intervjuere, sikre oss at stemningen ved intervjuet var mer avslappet. Vi ville helst gjennomføre intervjuene fysisk, både fordi vi hadde mulighet til det, og siden vi følte at det ville være en mer naturlig situasjon. Ved å gjennomføre intervjuene fysisk, ville vi også få et nærere forhold til deltakerne, og mulighet til småprat før og etter intervjuet. Like før intervjuet startet hadde vi en briefing (Kvale & Brinkmann, 2021), der vi spurte om intervjupersonene ville lese gjennom informasjonsskrivet en gang til før vi satte i gang, og om de kunne signere på samtykkeerklæringsskjemaet. Videre ga vi intervjupersonene muntlig informasjon om at det ville bli tatt lydopptak av intervjuet, som alle deltakerne syntes var greit og hadde forståelse for. I tillegg fortalte vi om at de ville bli anonymisert og at det heller ikke var noen rette og gale svar de kunne gi oss. Denne informasjonen ga vi deltakerne for å vise at intervjuet var på et «lavterskel-nivå». Vi informerte også at de kunne avbryte eller trekke seg fra intervjuet når som helst. Det ble også informert om at hvis det skulle være noe mer i etterkant, kunne de ringe eller sende oss en e-post. Dette sa intervjupersonene at vi også kunne gjøre til dem. Alle intervjuene ble gjennomført på deres arbeidsplass, som gjorde det mer beleilig for dem å delta på grunn av deres travle dager.

Gjennomføringen av intervjuene gikk relativt greit. Intervjupersonene var engasjerte og ga fyldige og lange svar. Deltakerne fortalte med iver og engasjement hvordan de opplevde situasjonene de sto i. Det at det ble brukt lydopptaker i intervjuene gjorde at vi hadde fullt fokus på det intervjupersonene fortalte, og lyttet aktivt, i motsetning til å måtte notere ned det de fortalte. Vi stilte oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig, som blant annet når vi måtte få noe oppklart eller noe som ikke nødvendigvis ga helt mening for oss. Fordi vi la mye fokus på å lytte til intervjupersonene, og fant de riktige

«rommene» til å stille oppfølgingsspørsmål, ble det en god flyt i samtalen. Som intervjuere delte vi på å ta ledelsen underveis, slik at vi begge kunne føle på det å lede samtalen. Dermed hadde én mer fokus på hovedspørsmålene og den andre på oppfølgingsspørsmål. Dette opplevde vi som en god ordning og det virket ikke som det ble forvirrende for intervjupersonene heller. I tillegg viste vi interesse for det intervjupersonene fortalte oss, med å nikke og gjennom probing, som for eksempel «mhm». Rekkefølgen på spørsmålene prøvde vi å følge så godt det lot seg gjøre. Vi hadde inndelt spørsmålene i en rekkefølge vi følte det var naturlig at en samtale ville foregå. Dette lot seg ikke alltid gjøre, da intervjupersonene noen ganger svarte så utfyllende på noen spørsmål, at de svarte på andre spørsmål på vår intervjuguide samtidig. Av og til måtte vi hoppe frem og tilbake mellom spørsmålene fordi det ville bli en bedre flyt i samtalen. På slutten av intervjuet hadde vi en debrief, der vi spurte om det var noe mer de hadde lyst til å legge til eller spørsmål de ville stille oss (Tjora, 2021). Etter hvert enkelt intervju reflekterte vi som forskere sammen på hvordan vi syntes intervjuet hadde gått. Vi kommenterte på hverandres kroppsspråk, hvordan vi opplevde det, på oppfølgingsspørsmålene vi stilte og svarene vi fikk, og generelt på hele intervjuet.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

Bearbeiding av datamaterialet skjer når alle intervjuer er gjennomført, og innebærer å transkribere og analysere datamaterialet. Vi gjennomførte alle intervjuene våre i løpet av fire uker og det ble jobbet med å transkribere underveis. I dette kapittelet vil vi nå gå inn på hvordan transkribering og analyse gjennomføres og hva som er viktig å tenke på gjennom dette arbeidet.

3.4.1 Transkripsjon og etiske betraktninger

Transkribering skjer etter at intervjuene er gjennomført. Å transkribere betyr å gjøre om fra en form til en annen form (Kvale & Brinkmann, 2021). Ved for eksempel å gjøre om et intervju til tekst, kan man kode og analysere intervjuet i ettertid. Hvordan man gjør transkripsjonen er avhengig av hva problemstillingen er (Kvale & Brinkmann, 2021). Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) kan transkripsjon ses på som en fortolkningsprosess. Dette med tanke på at det går fra en muntlig til skriftlig form, og på den måten kan visse ting gå tapt i omgjøringen (Dalland, 2020). Dette er for eksempel intervjupersonenes kroppsspråk, gestikuleringer, ansiktsuttrykk og tonefall. Som forsker er det en fordel at man transkriberer selv, fordi da blir man kjent med datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2021). Da vi transkriberte alle våre intervjuer kunne vi allerede her begynne å analysere til en viss grad, med å se likheter og forskjeller på det intervjupersonene snakket om. All transkriberingen ble gjort etter hvert intervju, og det var i starten tenkt at alt skulle skrives ned, inkludert all probing.

Underveis i de to første transkripsjonene fant vi ut at det hadde ikke så stor betydning for konteksten og helheten om noen probinger fra oss ble utelatt av transkriberingen. Derimot inkluderte vi intervjupersonenes tenkepauser, prober, latter og sterkt kroppsspråk. Dette gjorde vi for å forstå og huske hvordan intervjupersonene var underveis i intervjuet. For å gjøre alle transkripsjonene mer anonymisert og lesbare, valgte vi å transkribere på bokmål (Kvale & Brinkmann, 2021). I og med at vi delte transkriberingsjobben imellom oss, måtte vi bli enige om hvordan vi skulle gjøre transkriberingen, slik at de ble like. Da vi var ferdige med å transkribere, hørte vi over

alle lydfile og leste teksten samtidig. Dermed kunne vi gjøre de like hverandre, med tanke på oppsettet. I tillegg kunne vi tilføye ting hvis det var deler av lydopptaket vi ikke hadde klart å tyde og dermed måtte utelukke noe informasjon. Ved å lytte over lydfile en gang til, opplevde vi å høre de utydelige ordene og kunne få en fullstendig transkribering. Til slutt etter transkriberinger av seks intervjuer, satt vi igjen med 93 A4 sider med datamateriale.

Når det gjelder transkripsjon, er det også noen etiske prinsipper man må tenke på som forsker. Å gjøre om fra tale til tekst skal intervjuerens anonymitet og konfidensialitet fortsatt ivaretas (Kvale & Brinkmann, 2021). Det ble derfor satt en stjerne (*) ved egennavn og steder som ble nevnt i intervjuet i transkripsjonen. Det er også viktig å passe på at lagringen av lydopptaket skjer på riktig måte, og at dette blir slettet så fort som mulig og når man er ferdig med transkriberingen. Vi lagret alle intervjuene fra lydopptakeren og de transkriberte dokumentene på en kryptert sky, som vi begge har tilgang til gjennom tofaktor-autorisering.

3.4.2 Analyse

Analysing er en kontinuerlig prosess og allerede i arbeidet med å lage en intervjuguide kan analysingen foregå (Kvale & Brinkmann, 2021). Formålet med kvalitativ analyse er å gjøre teksten forståelig og få frem meningsinnholdet i intervjuene gjennom tematisering og koding av de transkriberte tekstene (Thagaard, 2021; Tjora, 2021). I analysearbeid er det vanlig med koding og kategorisering av datamaterialet. Koding handler blant annet om at man knytter et nøkkelord fra et avsnitt i transkriberingen opp mot identifisering av intervjuerens uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2021). Av kodinger gjør man ofte kategoriseringer, som handler om at man tar lengre avsnitt fra transkriberingen og korter det ned til noen enkle kategorier. Det er flere måter man kan gjøre både kodingen og analysingen på. For denne studien ble den første formen for analysing gjort ved at vi delte inn intervjuguiden i kategoriserte tematiske spørsmål, altså refleksjonsspørsmål om skolevegring og om samarbeid som et slags hovedtema. Dette tilsvarer med det Kvale og Brinkmann (2021) mener om å forenkle analyseringsprosessen ved å tenke på ulike temaer allerede i oppsettet av intervjuguidene. Ved å tenke på analysemetoden allerede i startfasen, vil det bli enklere med selve intervjuforberedelsen og transkriberingen. Slik vi gjennomførte analysen, samsvarer det med det Terry et al. (2017) beskriver som den tematiske analysen i seks faser.

Vi var gjennom flere av fasene i den tematiske analysen, som blant annet det å bli kjent med kodene, generere de og lage temaer av kodene, før det i en annen fase lages kategorier (Terry et al., 2017). I analysearbeidet vårt startet vi blant annet med å lese transkripsjonene flere ganger, slik at vi ble godt kjent med datamaterialet, samt fikk en helhetlig forståelse for hvert intervju. Dette ble også gjort for å se alle intervjutranskripsjonene sammen, og se hva som eventuelt var likt eller ulikt med dem. Det var på denne måten vi fant ut at innholdet i transkripsjonen kunne kategoriseres inn i forskjellige temaer (Tjora, 2021). Ved å ha lest gjennom transkripsjonene noen ganger begynte vi å finne felles temaer, og ved videre leting fant vi flere. Noen av disse var for eksempel «forståelse», «samarbeid» og «være tidlig ute». For å finne disse temaene, leste vi gjennom transkripsjonene og fargekodet ord og avsnitt i alle transkripsjonene. Vi endte dermed opp med seks forskjellige kategoriske temaer som passet i alle

transkripsjonene, og som også passet inn med tanke på den kategoriske inndelte intervjuguiden og problemstillingen vår. Disse blir presentert i kapittel 4.0.

Gjennom analysearbeid og lesing av transkripsjonene, har vi måttet tolke oss litt frem til hva intervjupersonene egentlig mente. Ting som ble sagt underveis virket forståelig da, men i etterarbeidet med transkriberingen, viste det seg at det intervjupersonen sa ikke var så lett forståelig likevel. Dermed måtte vi av og til gjøre våre egne fortolkninger av hva som ble fortalt, gjennom å se på både konteksten og meningen av intervjuet, men også med tanke på vår egen forforståelse av både skolevegring, skolen, PPT og det å samarbeide. Dette henger sammen med den hermeneutiske tilnærmingen, altså det å fortolke blant annet menneskers handlinger og ord, i lys av at det ikke finnes en egentlig sannhet (Thagaard, 2021). Kvalitativ forskning kan enten ha en induktiv eller deduktiv tilnærming. I starten hadde studien vår en deduktiv tilnærming, som vil si at analysen bærer preg av teorien som ble lest i forkant (Terry et al., 2017; Thagaard, 2021). Gjennom analysearbeidet fikk studien vår derimot en abduktiv tilnærming, som vil si en mellomposisjon mellom induksjon og deduksjon (Thagaard, 2021). En abduktiv tilnærming vil si at man både utvikler teori på bakgrunn av den tematiske analysen, men og at man tolker dataen i lys av den eksisterende teorien (Thagaard, 2021). For vår studie ble blant annet *Tett på*-prosjektet en del av teorien etter at vi hadde intervjuet, siden det var et ganske viktig prosjekt som mange tok opp. Vi har dermed blitt påvirket av både teorien, men òg av empirien i vårt arbeid og utvikling av denne studien.

3.5 Etiske betraktninger og refleksjonsavgjørelser

I kvalitativ forskning er det flere etiske vurderinger som må tas for å kvalitetssikre arbeidet. Dette vil omfatte egne refleksjoner som forsker, men også hvilke metodologiske vurderinger man tar. I all forskning bør man som forsker ha en slags etisk sans som skal være med på å påvirke forskerens valg (Tjora, 2021). Dette kan blant annet handle om respekt, konfidensialitet, tillit og gjensidighet. Vi som forskere er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap, og det er dermed flere etiske retningslinjer som må følges i et forskningsprosjekt. Det må gjennom hele forskningsprosessen foretas etiske valg og vitenskapelige hensyn (Kvale & Brinkmann, 2021). De etiske retningslinjene fra NESH, altså *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora*, sier at de skal gjenspeile forskerfellesskapets normer og verdier, samt sikre akademisk frihet, integritet og ansvarlighet overfor forskningen (NESH, 2021). Det er opp til forskeren selv å kunne vurdere og identifisere etiske dilemmaer, samt å vise et reflektert og begrunnet skjønn (NESH, 2021). Et prosjekt skal sendes til NSD og bli godkjent. Dette prosjektets søknad til NSD ble godkjent (se vedlegg 1) og innebærer minimalt med personopplysninger og sensitivt innhold.

Ved forskning som innebærer personopplysninger, som blant annet denne studien gjør, er det flere etiske retningslinjer å følge. Slike særskilte etiske forholdsregler er for eksempel informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2021). Informert samtykke vil si at de som deltar i forskningen må gi sitt informerte samtykke, som oftest gjennom et informasjonsskriv (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2021). I et slikt informasjonsskriv, som vi delte ut i forkant til våre deltakere, skal det gis informasjon om blant annet forskningens formål, hvem som har tilgang til dataene, deltakernes rettigheter, fordeler ved å delta, samt hva

som skjer med materialet etter at forskningen er slutt. I tillegg informerte vi om at de ville bli anonymisert om de deltok. Selv om de gir samtykke for deltakelse, må man som forsker være klar over at de ikke nødvendigvis gir sitt samtykke til publisering (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2021). Når det gjelder konfidensialitet så handler dette om å bevare deltakernes anonymitet. Dette gjøres blant annet ved å bruke pseudonymer istedenfor deltakernes ekte navn. Retningslinjen om konsekvenser av å delta handler stort sett om at man er pliktig til å melde ifra om de konsekvensene som tilsvarer å delta i et forskningsarbeid (Thagaard, 2021). Det innebærer blant annet at man som forsker må passe på at deltakerne ikke tar skade av å være med i forskningen.

3.5.1 Forskerrollen

Når man gjør sin egen forskning, tar man på seg forskerrollen. Forskerrollen handler om hvordan man gjenspeiler eget prosjekt, og derfor må man ha en etisk bevissthet over egen rolle for å sikre god kvalitet. I tillegg er det viktig at forskeren er klar over sin egen forforståelse av studien (Kvale & Brinkmann, 2021). Man vil alltid gå inn i en forskerrolle med en mening og holdning om temaet som skal forskes på, og vil dermed ikke ha muligheten til å ha en fullstendig nøytral posisjon i forskningen (Berger, 2015). Gjennom å være bevisst og reflektere over sin egen rolle har man derimot muligheten til å kunne forholde seg noe nøytral. Dette kan gjøres ved at man har innsikt og forståelse for tidligere forskning innenfor temaet og relevant teori (Berger, 2015; Kvale & Brinkmann, 2021). Forskerrollen forbindes gjerne med evne til å ha empati, moralsk integritet, sensitivitet, samt spørsmål og handlinger som er knyttet til studien (Kvale & Brinkmann, 2021; Thagaard, 2021). Dette er avgjørende for den vitenskapelige kunnskapen og de ulike etiske handlingene og beslutningene som finnes i kvalitativ forskning. temaene om forståelsen av skolevegring og om samarbeidet mellom PP-rådgivere og spesialpedagogiske rådgivere om elever med skolevegring, er speilet og påvirket av det vi får vite av våre deltakere. Dette er noe vi synes er spennende og interessant å lære mer om, så derfor har vi en nysgjerrig holdning til fenomenet, intervjupersonene og samarbeidet rundt.

I intervjusituasjonene var vi opptatt av hvordan vi selv fremsto ovenfor intervjupersonene, siden det første møte kan ha betydning for kommunikasjonen og informasjonen vi fikk av intervjupersonene. Dette fordi kvaliteten i forskningen og datainnsamlingen avhenger av det. Et godt førsteinntrykk og en god atmosfære kan påvirke hvordan intervjuet går. I intervjuene opplevde vi en god stemning, der det heller ikke var noen situasjoner som antydte at intervjupersonene mistroddes i settingen. Intervju er som sagt en samtale mellom to parter, en intervjuer og en intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2021), som tilsier at det kan være et asymmetrisk maktforhold mellom dem. Vi opplevde ikke i intervjuet at noen av partene hadde så mye mer makt enn den andre, men at makten var i balanse mellom oss som intervjuere og intervjuperson. Makten vi hadde som intervjuere var å styre intervjuet i forhold til intervjuguide og studiets tema. Makten intervjupersonene hadde, var at det var de som satt med kunnskapen og var mer kompetente enn oss. I tillegg kan også alderen ha en betydning for maktbalansen i slike intervjusituasjoner. I vår situasjon var ikke alder noe som preget intervjusituasjon i en stor grad, men heller lenger erfaring og kompetanse på området.

Som forsker må man òg tenke over hvordan intervjupersonene presenteres gjennom transkripsjonen. Forskerrollen innebærer også ansvaret for at intervjupersonene skal føle seg trygge og ivaretatt, og at transkriberingen ikke blir stigmatiserende for intervjupersonene, men at de kan til en viss grad kjenne seg igjen i det som er blitt sagt (Kvale & Brinkmann, 2021). I v re transkripsjoner har vi skrevet det intervjupersonene fortalte, og ikke legges til egne tolkninger av det. Derimot har vi hatt en forforståelse av temaet, som har påvirket valg gjennom hele forskningsprosessen. Dette med tanke på valg av for eksempel metode og datainnsamling. Med temaer om samarbeid og skolevegring, og vår egen refleksjon og forståelse rundt disse temaene, samt vår kunnskap om kvalitativ og kvantitativ tilnærming, var det en kvalitativ tilnærming som best egnede seg for å studere samarbeid og skolevegring som tema. Dette henger sammen med å gjøre forskningen transparent, som vil si at man som forsker gir en detaljert beskrivelse av hvilke analysemetoder og forskningsstrategi man har brukt (Thagaard, 2021). Altså, at man er åpen og begrunner alle valg og beslutninger man har tatt (Tjora, 2021).

3.6 Studiens kvalitet og begrensninger

For å sikre en god kvalitet for studien er det noen elementer man må tenke på gjennom forskningsprosessen. I dette kapitlet vil vi gå gjennom noen nøkkelbegreper som er viktig å tenke på når man gjennomfører et forskningsprosjekt. I tillegg vil også denne studiens begrensninger bli gjennomgått.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet, som også blir kalt pålitelighet, handler om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens. I en kvalitativ intervjustudie handler pålitelighet om hvorvidt intervjupersonene ville ha endret sine svar i et intervju med en annen forsker, altså at de kommer med ulike erfaringer til ulike personer (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er gjerne forskeren som er med på å påvirke forskningsresultatene, fordi man har den bakgrunnen man har, med sin forståelse, sin tolkning og et engasjement gjennom hele prosessen. Det som også påvirkes, er den sosiale relasjonen mellom partene (Tjora, 2021). Hvis intervjupersonen føler seg usikker og ubekvem, er det ikke sikkert personen forteller like mye. I v r intervjusituasjon opplevde vi at intervjupersonene følte seg trygge og at de ville fortelle om sine opplevelser. Hvis det var noe som var uklart, ba vi dem utdype hva de mente, slik at vi skulle få mest mulig riktig forståelse. Intervjupersonene hadde mye å si om de ulike spørsmålene vi stilte. De ble aldri sittende å vente på at vi skulle stille neste spørsmål. Når det gjelder transkripsjonen og videre arbeid i analyseprosessen handler det om at riktige representasjoner kommer frem og at ingen føler seg stått av det som skrives og presenteres. Dette henger sammen med forskerens refleksivitet. Refleksivitet er noe kontinuerlig og blir sett på som en selvevaluering av posisjonen til forskeren, samt en selvvurdering i forskningen (Berger, 2015). Det hele foregår gjennom en intern dialog med seg selv. Dette betyr at som forsker må man gå inn i seg selv for å ta ansvar for det man foretar seg gjennom de ulike stegene i forskningsprosessen. Man må også vite hvilken effekt forskningen kan ha på omgivelser og mennesker rundt. Dette angår hvordan data blir samlet inn, hvordan de ulike spørsmålene i intervjuet blir stilt og hvordan det blir tolket.

3.6.2 Validitet

Validitet dreier seg om studiens gyldighet og tolkning av data. Det vil si i hvilken grad man ut fra de resultatene man har fått fra studien kan komme frem til gyldige slutninger om det man har bestemt seg for å undersøke (Dahlum, 2021). Når det kommer til transkripsjonen er det viktig å passe på at den er gyldig og transparent. Hvordan man eventuelt skal transkribere latter og sukk, andre lyder, pauser og tegn må også tenkes nøye gjennom. Dette omhandler tekstens validitet (Kvale & Brinkmann, 2021). Som forsker må man tenke på hvordan den gyldige gjentakelsen av datamaterialet skal være i forhold til hva man skal forske på. Det finnes ingen riktig transkripsjon, det er tolkning og refleksjon det kommer an på, samt hva man vil oppnå. Gyldighet er styrken og sannheten i utsagnene til intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2021). Derfor er det viktig at man prøver å transkribere ordrett og har med alle gjentakelser, pauser, samt å beskrive stemningen i intervjuet. Dette er med på å skape den riktige meningen av intervjuet og hjelper oss til å analysere riktig (Kvale & Brinkmann, 2021). Transparens handler om viktigheten ved åpenhet og at man forklarer godt sine valg og tolkninger (Thagaard, 2021). Vi følte for eksempel ofte at vi ble avbrutt i spørsmålene våre, fordi intervjupersonene kom på mye å fortelle når vi stilte første del av spørsmålet. Dette skrev vi ned i transkripsjonen slik at vi har det med oss videre i arbeidet med analysen. Vi kan imidlertid ikke være sikre på om vi får helt korrekt informasjon. Det kan være at de ikke snakker sant i intervjuene eller at vi misforstår noe, eller hører feil. Kvale og Brinkmann (2021) sier at intervjuenes kvalitet, samt deltakernes troverdighet, har betydning for studiens gyldighet. Vi sikret også nøyaktighet i intervjuprosessen gjennom lydopptak, og ved å kunne sikre gyldigheten i studien videre, hørte vi gjennom intervjuene flere ganger, slik at fremstillingene av intervjuene ble mest mulig riktig.

3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om at en finner svar på om noe kan overføres, altså at det kan gjelde for flere personer, andre kontekster eller situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2021). Det handler også om vår tolkning av resultatene kan gjelde i flere sammenhenger og settinger (Thagaard, 2021). Vårt mål er ikke å finne noe generelt om skolevegring eller om et samarbeid, men å sammenligne de ulike intervjusituasjonene og se hvordan de ulike intervjupersonene opplever situasjonen de står i. Ved å se på den sosiale konteksten og finne tykke beskrivelser av perspektivene til deltakerne våre, prøver vi å finne elementer som samsvarer med andre. På denne måten er det dette som sikrer en viss form for overføringsverdi, altså om erfaringene og opplevelsene kan gjelde for flere. Dette gjør vi ved å se på likheter og tendenser, arbeidsmåte og holdning til begrepet skolevegring og det å samarbeide med hverandre.

3.6.4 Studiets begrensninger

Å gjennomføre et masterprosjekt på et halvt år medfølger det at det ligger noen begrensninger til grunn. Underveis i metodologikapittelet er det prøvd å begrunne og redegjort for hvorfor vi har tatt de valgene vi har gjort. Dette med tanke på hvorfor en kvalitativ tilnærming var den best egnede tilnærmingen til vår problemstilling. I startfasen av studien ble det reflektert over både styrker og svakheter med å velge en kvalitativ metode. Spesielt med tanke på å at vi valgte intervju som datainnsamlingsmetode, og ikke for eksempel observasjon eller både intervju og observasjon. Observasjon er en god datainnsamlingsmetode i kvalitativ forskning (Thagaard, 2021), men med tanke på tidsbegrensning for masterprosjektet og på temaet om skolevegring, ble observasjon som metode sett bort fra. Å observere elever med skolevegring kan være vanskelig,

siden de sjeldent er på skolen, i tillegg til at de kunne være vanskelig å rekruttere til studien vår. Som nevnt var det noe utfordrende å rekruttere deltakere, og det kan tenke seg at det hadde vært enda vanskeligere å få tak i noen hvis vi krevde at vi skulle observere et møte mellom skolen og PPT, som kanskje også foreldre hadde vært deltakere i.

De styrkene som intervju derimot har gitt oss, er at vi har kommet tettere inn på temaet vårt og fått et resultat som vi ikke hadde sett for oss før vi startet prosjektet. Vi har fått mye og viktig informasjon fra deltakerne gjennom å intervju de, som kan brukes til å besvare problemstillingen vår. Svakheten vi derimot oppleve var at ingen av oss har gjennomført et så stort prosjekt før. Dette kan være en svakhet i seg selv, med tanke på at det kan være detaljer som vi har glemt av, eller for eksempel at dataanalysen ikke har blitt tolket på den måten som den burde. En annen svakhet er at vi heller ikke har gjennomført et intervju før. Dermed visste vi ikke helt hvordan dette kunne gjøres på en god måte, og hvilke spørsmål som eventuelt hadde vært bedre å stille for å få mest mulig informasjon fra intervjupersonene. Avslutningsvis har en kvalitativ tilnærming med intervju som datainnsamlingsmetode vært spennende å prøve, og som i all annen forskning vært både tidkrevende og interessant.

4.0 Presentasjon og diskusjon av funn

I dette kapittelet vil funnene fra analysen bli presentert og diskutert i lys av teorien som ble beskrevet i kapittel to, samt lovverk, styringsdokumenter og annen forskning innenfor temaet. Her vil vi fokusere på deltakerne sine tanker, erfaringer og opplevelser av skolevegring og samarbeid rundt temaet, og underveis blir dette presentert gjennom blant annet sitater. Sitatene vil stå i kursiv for å lettere skille ut deltakernes ord. I løpet av kapittelet vil noen av sitatene bestå av tegnet (...), som viser til at noen ord eller deler av deltakernes sitater er fjernet på grunn av lite relevans. Deltakerne i studien er anonyme, og de har dermed fått hvert sitt pseudonym for å ta hensyn til dette.

Deltakerne våre er fem kvinner og én mann, i alderen 30 til 60 år. De har alle erfaring med å jobbe med elever som har skolevegring og har samarbeidet, altså med instansene skole og PPT om dette. Første deltaker er *Kristin* som er spesialpedagogisk rådgiver på en barneskole. Andre deltaker er *Ragnhild* som er pedagogisk-psykologisk rådgiver i PPT. *Steinar* er tredje deltaker. Han er spesialpedagogisk rådgiver på en ungdomsskole. Fjerde deltaker er *Gro*, som er pedagogisk-psykologisk rådgiver hos PPT. *Solveig* er femte deltaker, som også er pedagogisk-psykologisk rådgiver hos PPT. Sjette deltaker er *Oline* som er spesialpedagogisk rådgiver på en ungdomsskole.

Gjennom vår tolkning og analyse har vi kommet frem til seks hovedkategorier. Disse er: «forståelse av begrepet skolevegring», «tidlig innsats», «ulike risikofaktorer», «tiltak og tilrettelegging», «samarbeid om elever med skolevegring» og «opplevelse av skolevegring og samarbeid». Disse kategoriene vil dekke en felles essens av det deltakerne snakket om gjennom refleksjon og erfaringer om det overordnede temaet som er skolevegring og samarbeid. Det vil først bli redegjort for deltakernes forståelse av begrepet skolevegring. Dette gir grunnlag for hvordan de jobber med det, samt hvordan de samarbeider for å forebygge det. Videre vil de andre hovedkategoriene gjennomgå på grunnlag av deltakernes forståelse av skolevegring. I siste delkapittel skal deltakernes erfaring og opplevelse om å samarbeide presenteres.

4.1 Forståelse av begrepet skolevegring

Skolevegring blir gjerne omtalt som et komplekst og sammensatt fenomen (Utdanningsdirektoratet, 2022b). I litteraturen er skolevegring brukt om elever som vil på skolen, men får det ikke til, og årsaken til det kan være flere grunner (Havik, 2021a). Elevene opplever ofte et emosjonelt ubehag rundt en skolesituasjon, og vil dermed helst prøve å unngå dette (Grøholt et al., 2022; Havik, 2021a). Alle intervjuene er innledet med å spørre om deltakerne kunne definere begrepet skolevegring. Dette ble gjort med tanke på at for eksempel i et samarbeidsmøte er det enklere å kunne arbeide sammen hvis man har en felles forståelse for det man skal samarbeide om (Glavin & Erdal, 2018). I tillegg spurte vi om de kunne definere det for å se om det samsvarte med den teoretiske definisjonen av skolevegring, som i denne studien er presentert av blant annet Havik (2021a) og Ingul og Havik (2022). På denne måten kunne vi se hvilken forståelse deltakerne hadde, og om det var likt eller ulikt hva hver enkel deltaker fortalte. Hvordan de spesialpedagogiske rådgiverne og PP-rådgiverne definerte skolevegring kan også ha betydning for hvordan de arbeider forebyggende med det. Hvis man tenker at en skolevegringsproblematikk ikke er så alvorlig og at det løser seg selv, vil man jobbe deretter med utfordringen og kanskje ikke få et ønsket resultat.

Deltakerne forteller:

Kristin: «Skolevegring er når eleven på en måte ikke mestrer det å komme på skolen på egenhånd lengre, og at fraværet er så høyt. Det ligger mye i skolevegring og ingen saker er like, siden det er så ulike årsaker hver gang. At det handler om at eleven vegrer seg for å komme på skolen».

Ragnhild: «Vi bruker ikke nødvendigvis det lengre. Vi bruker jo uønsket skolefravær. Skolevegring er et innarbeidet begrep. For det er jo en vegring der, sant, men samtidig så er det, for de aller fleste, et uønsket fravær. For det er et ønske om å være på skolen».

Steinar: «Begrepet skolevegring gjør at det høres så lettvint ut. Jeg liker det egentlig ikke fordi det er ofte ikke vegring for skolen det dreier seg om. Jeg tenker at problematikken ligger dypere enn som så, det er noe annet enn vegring for skolen. Alle ønsker å være en del av et fellesskap og ha en tilhørighet. (...) det er hvert fall ikke et ensbetydende at man skal bare følge et mønster i forhold til strategi for å møte, det er så sammensatt».

Gro: «Skolevegring tenker jeg er litt sammensatt. Jeg tenker at det er når en elev vegrer seg for å være inne i timen, trekker seg ut på et grupperom, vegrer seg for å være med på alt det andre gjør. Det er når de ikke kommer seg på skolen. Noen vil jo komme seg dit, men så klarer de ikke å komme seg dit da, for en eller annen grunn. Og oftest så vil jo egentlig alle på skolen».

Solveig: «Jeg bruker egentlig ikke skolevegring i så stor grad. Vi i vår kommune har valgt å benytte begrepet bekymringsfullt skolefravær, og det tror jeg er fordi at vi tenker at det er utrolig mange årsaker til at eleven ikke kommer på skolen. Og jeg tenker at så fort vi kaller det skolevegring så har vi puttet et vegringsproblem inn i et barn».

Oline: «I ordet skolevegring så legger jeg på en måte i at du ikke har et skolenærvær. De er borte fra skolen i større eller mindre grad, ofte i veldig stor grad. Det begynner ofte med en skolenærværsproblematikk med at de er mye borte. Kanskje at de har sjeldne hele uker, og så føle at det bare eskalerer helt til de kan være her en dag eller to hver 14. dag i måneden».

At deltakerne har den samme forståelsen for både hva skolefravær generelt er, men også hva skolevegring er, kan bidra til at samhandlingen og samarbeidet med hverandre blir lettere i et samarbeidsmøte. På den måten at de stiller på lik linje med hvor mye fravær som er bekymringsfullt og hva som kan være årsakene bak skolevegringen. Gjennom våre intervjuer fikk vi mange ulike svar, men samlet sett var det flere av intervjupersonene som heller ville kalle det for bekymringsfullt fravær/uønsket skolefravær enn skolevegring. Dette blir mer utdypet i neste avsnitt.

4.1.1 Helhetlig forståelse

Tidligere forskning på skolevegring viser at det har vært mest fokus på å se på de faktorene som gjaldt eleven selv og forhold i familien, enn selve skolen og eventuelle faglige vansker (Amundsen & Møller, 2022). Av det deltakerne fortalte, var det ingen som så kun på individuelle faktorer hos eleven som grunn for utvikling av skolevegring,

men en sammensetning av flere faktorer. Deltakerne hadde relativt lik forståelse av begrepet skolevegring og deler en slags helhetlig forståelse på hva det handler om. Altså at elevene vegrer seg for å dra på skolen, selv om de har et ønske om å være der. Tatt i betraktning at deltakerne har en lik og helhetlig forståelse, er det en slags uenighet hos noen av de om å bruke begrepet skolevegring eller ikke. Flere sa også at skolevegring var et sammensatt begrep, der ingen saker var like hverandre, og at de så flere faktorer til at elever hadde skolevegring. Dette samsvarer med hva annen forskning sier om skolevegring. At det ikke er én spesiell grunn for utviklingen, men heller et samspill av flere risikofaktorer som blant annet individuelle egenskaper hos eleven selv, skolen og familiefaktorer (Amundsen & Møller, 2022; Havik, 2021a; Thambirajah et al., 2008; Utdanningsdirektoratet, 2022b). Som tilleggsinformasjon hadde både Ragnhild og Solveig, to av PP-rådgiverne, mange års erfaring med å jobbe med skolefravær og hadde kompetanse i det gjennom utdanning. På den måten har de også en god referanseramme på hva skolevegring er, samt at de har vært med på å se utviklingen av det de siste årene.

Minde og Mæhle (2011) skriver blant annet at begrepet skolevegring kan være stigmatiserende. Dette samsvarer med det Solveig fortalte om en sak der en elev hadde skolevegring. Hun fortalte at det gjorde saken verre for eleven å kalle det for en vegring, i motsetning til å si at hen hadde et uønsket skolefravær. Ved å kalle det for uønsket fravær hadde Solveig eleven med seg på laget, fordi eleven selv følte på at det var det som samsvarte med hans problem. «Så fort vi kaller det skolevegring, så har vi puttet et vegringsproblem inn i et barn», poengterer Solveig. Å kalle det for uønsket fravær ville tydeliggjøre hans vansker på en bedre måte, fordi det var en uønsket tilstand at han ikke var på skolen. Dette var også noe Ragnhild hadde opplevd gjennom jobben i PPT. Det Solveig og Ragnhild opplevde kan tolkes blant annet med at det språket vi bruker i dagligtalen er med på å forstå virkeligheten rundt oss. Med andre ord er det ikke nødvendigvis slik at et begrep trenger å samsvare med opplevelsen av det begrepet. Eksempelvis er eleven Solveig fortalte om, som opplevde at skolevegring var et begrep som ikke passet hans oppfatning av situasjonen. Altså, deltakernes forståelse av skolevegring trenger ikke nødvendigvis å samsvare med det andre mener hva begrepet innebærer. Forståelsen og meningen i et begrep er subjektivt, og det finnes ikke noe fasitsvar på det. Hvis eleven synes at skolevegring ikke passet hans situasjon er det eleven selv som føler på det, og hans forståelse må tas i betraktning. Dermed måtte både Solveig og Ragnhild bruke et uttrykk som egnet seg bedre for det eleven følte på. Dette kan imidlertid skape utfordringer i hvordan man snakker om skolevegring, med tanke på hva man vektlegger i forståelsen av begrepet, men også hva slags betydning man legger i det. Derfor må man altså ta konteksten i betraktning og se eleven for den de er og ikke for eksempel stigmatisere de som late eller skoleskulkere (Minde & Mæhle, 2011).

4.1.2 Økning av skolevegring

Vi var også nysgjerrige på om deltakerne hadde sett noe økning i antall skolevegringssaker de siste årene, spesielt med tanke på koronapandemien og hjemmeskole. Her kunne alle utenom Kristin og Steinar, to av de spesialpedagogiske rådgiverne, fortelle at de så en økning av elever med skolevegring. Ragnhild, Gro og Solveig, som alle er rådgivere hos PPT, har observert en betydelig økning av elever med skolevegring de siste årene, men la til at det ikke har blitt noe mindre etter koronapandemien. At PP-rådgiverne la merke til flere elever med skolevegring enn Kristin

og Steinar kan handle om at de har generelt flere saker angående elever, men òg at de har tidligere vært i kontakt med flere skoler og dermed vært delaktig i mange skolevegringsaker, og ser forskjellen fra tidligere og nå. PP-rådgiverne så også tendenser til at skolevegring hos elevene starter tidligere enn før, slik som Gro fortalte. «*Jeg syns det er en økning ja. Min forskning, som jeg bruker å si (...), er jo at det at det er en økning, og det er tidligere enn før. Det begynner tidligere med vondt i magen, og enda mer etter korona*». Det Gro mener med tidligere, er at hun har sett tendenser til barn allerede i barnehagen som kan være i risikogruppen for å utvikle skolevegring, spesielt med tanke på overgangen fra barnehage til skole.

Steinar forklarte blant annet at han ikke så noe endring i antallet elever med skolevegring, men at fokuset rundt skolevegring derimot hadde blitt større de siste årene. Han begrunnet dette med at det er begrepet skolevegring som er i fokus nå, at fravær skjedde før og, men da ble det heller kalt for skoleskulk. «*Det var jo sikkert folk som hadde det like trasig og hadde skolevegring før og, men det ble ikke kalt det, det ble bare sagt at de skulket nærmest*». Slik Steinar forklarer, så kan det tolkes slik at jo mer man snakker om det, jo større fokus får det, og på den måten føre til at det blir et mer utbredt begrep blant elever og ansatte i skolen, men også i mediene. I tillegg kan det tenke seg at begrepet skolevegring også ble mer «populært» å bruke etter at koronapandemien kom, og at det faktisk ble flere tilfeller av den grunnen.

Som nevnt kan skolevegringen eller risikoen for å utvikle skolevegring oppstå etter en lengre periode borte fra skolen (Havik, 2021a). Selv om det enda ikke finnes noe forskning på hvordan koronapandemien forårsaket skolevegring, eller hvor mange som fikk det eller et økende skolefravær i ettertid, kan det tenkes at de elevene som strevde med angst hadde det vanskeligere med å komme seg på skolen igjen etter gjenåpningen (Holterman, 2021; Regjeringen, 2021). De smitteverntiltakene som ble satt inn, har derimot hatt noe påvirkning på de elevene som allerede gruet seg for å dra på skolen i utgangspunktet (Holtermann, 2021). Dette var for eksempel at elevene fikk lite kontakt med lærere og medelever, som førte til at mange falt fra både sosialt og faglig, men også emosjonelt (Holtermann, 2021). Steinar fortalte også at han trodde mange elever fikk det bedre etter at det ble hjemmeundervisning, fordi da slapp de det stressnivået som ofte er på skolen, men og at de slapp det å «*stadig å oppleve nederlag fordi de ikke greide å komme på skolen*». Det å oppleve nederlag og motgang på skolen, kan være med på å påvirke elevenes selvbilde, hevdet Steinar.

4.1.3 Skolevegring som paraplybegrep

Flere av deltakerne definerte skolevegring som et ønske om å være på skolen, men at de ikke får det til. Deltakerne kom med eksempler på hendelser med elever der de hadde kjent på et emosjonelt ubehag bare ved tanken på å dra på skolen og fått fysiske reaksjoner som blant annet kvalme og skjelving. Kristin har jobbet nettopp med dette og etterlignet en elev som sliter med slikt ubehag. «*Jeg vil jo på skolen, men når jeg kommer på skolen, så vet jeg at jeg blir dårlig, jeg vet at jeg kommer til å kaste opp når jeg kommer på skolen*». Å kjenne på et emosjonelt ubehag samsvarer med det litteraturen sier om kjennetegn på skolevegring (Grøholt et al., 2022; Havik, 2021b). Ut ifra det deltakerne forteller, så tolker vi det slik at deltakerne ikke ser på skolevegring som skoleskulk, med tanke på at de fleste sier at det ligger en vegring til grunn og at andre problemer som for eksempel prestasjonsangst eller annen angst også kan ligge bak, samt at foreldrene er klar over at barna deres er hjemme. Dette med tanke på at

definisjonen på skoleskulk skiller seg fra skolevegring. Skoleskulk handler blant annet om at elevene føler på en motvilje og mangel på motivasjon, samt å ikke ha lyst til å dra på skolen (Havik, 2021a), i motsetning til de elevene med skolevegring som gjerne kunne tenkt seg på skolen, men det er noe i dem som gjør det vanskelig, slik som deltakerne våre fortalte. Derimot viser ikke deltakerne våre til å skille mellom begrepene skolevegring og skolefobi, der skolefobi er et begrep som ikke ble nevnt av noen av deltakerne i det hele tatt. Skolefobi, slik Lie (2021) definerer det, handler om at eleven har en eller annen form for angstlidelse, og en frykt for å dra på skolen.

Det deltakerne ofte så hos elevene med skolevegring, var at de enten hadde en angstlidelse eller at de strevde med angst. På den ene siden vil dette i henhold til teorien være at elevene heller hadde skolefobi enn skolevegring siden angst var en årsak til at de ikke kom på skolen. På den andre siden, sier en del av deltakerne at det ligger en vegring hos eleven og at de kjenner på et emosjonelt og fysisk ubehag bare ved tanken på å dra på skolen. Dette samsvarer igjen med definisjonen på skolevegring fra både Havik (2021a) og Grøholt et al. (2022). Det kan dermed tolkes som at våre deltakere ikke tenker over forskjellen mellom skolevegring og skolefobi, og at de bruker disse begrepene litt om hverandre. Solveig derimot, nevnte i en sammenheng begrepet skolenekting. «*Jeg er litt nysgjerrig på det her med skolenekting. Den makta som ligger i å nekte*», forteller hun. Hennes tolkning er at noen elever har «*funnet ut*» muligheten til å nekte og har «*behov for kontroll*». Eksemplet hun ga var om en elev som hadde vært borte fysisk fra skolen i over et halvt år, men kunne møte lærer på teams hver dag og dro på aktiviteter på fritiden. Solveig forklarte det med at eleven ikke nødvendigvis er syk, men på den måten styrer litt selv og har mer kontroll over sitt eget liv. Det kan tenkes at det ikke er følelsen av å ha makt og kontroll som påvirker fraværet fra skolen, men at det ligger andre faktorer til stede som også har betydning, som for eksempel mangle sosial tilhørighet i skolen eller oppleve mobbing. Det var derimot ingen andre av deltakerne som brukte begrepet skolenekting, og det kan dermed undres på om begrepet skolevegring blir brukt som et paraplybegrep for skolefobi og skolenekting i mange sammenhenger.

4.2 Tidlig innsats

Mange av deltakerne påpekte at mye av det de jobbet med var å komme inn tidligere i skolevegringssaker. Kristin fortalte blant annet at «*det handler jo på en måte om å være i forkant her da (...)*». Med andre ord handler det å begynne arbeidet om å forebygge fraværet før eleven ikke lengre er på skolen (Havik, 2021a). Den spesialpedagogiske rådgiveren skal fungere som en støttespiller for læreren og inneha kompetanse som å veilede og evaluere spesialpedagogisk arbeid (Utdanning, 2023). I arbeidet som spesialpedagogisk rådgiver innebærer det å kartlegge, planlegge og gjennomføre et spesialpedagogisk opplegg som alt i alt skal fremme læring og gode opplevelser på skolen.

Å være i forkant av skolefraværet slik Kristin forteller, henger sammen med det forskning sier om håndtering av skolevegring. Jo tidligere ute man er til å ta tak i fraværet og årsaker til det, jo bedre prognose er det for at eleven holder seg på skolen (Havik, 2021a). Dette innebærer først og fremst å jobbe tett på elevene. Meld. St. 6 (2019-2020) tar for seg blant annet tidlig innsats, som går ut på at det skal arbeides for å forebygge utfordringer, samt at ulike tiltak skal settes inn når man oppdager

utfordringene. I skolevegringsaker er det effektivt med tidlig innsats, siden det vil forebygge et økende fraværproblem hos eleven (Ingul et al., 2019).

4.2.1 Trygghetspersoner og prosedyrer

Deltakerne fortalte om ulike måter man kan forebygge høyt fravær hos elever. Organiseringen av skolehverdagen bør kunne legge til rette for at elever skal føle på tilhørighet, lage et miljø for å danne vennskap, samt å utvikle sosial kompetanse. «(...) *skape robusthet og forpliktelse (...), få opp engasjementet, så er det det med å mestre som er viktig*», forklarer Kristin. Disse tiltakene kan føre til at elevene føler på en trygghet og en god selvfølelse (Kearney & Grazcyk, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Å føle på trygghet i skolen er helt essensielt. Dette kan gjøres ved at det for det første må være gode lærer-elev-relasjoner, som kan øke opplevelsen av mestring og trivsel i skolehverdagen, og for det andre kan det minke behovet for opprør og utprøving av regler (Moen, 2016; Opplæringslova, 1998, §9 A-2). Tidlig innsats er gjerne en effektiv form for forebygging, med hensyn til å kunne hindre at ulike problemer oppstår og utvikler seg i oppveksten (Befring, 2021). Dette kan for eksempel være å sette inn en trygghetsperson som kan fortelle hva som skjer, slik at det virker forutsigbart og sikre at for eksempel overgangene blir forberedt på best mulig måte.

Overgangen fra barnehage til barneskole og fra barneskole til ungdomsskole kan være utfordrende for mange elever, og med utallige nye forandringer. Steinar påstår at på deres ungdomsskole jobbes det «*ganske intenst med trygghetsfaktorer det første halvåret*». Trygghetsfaktorer kan for eksempel være å ha et støttende stillas rundt eleven (Maybin et al., 1992). Også Gro påpeker viktigheten av dette. Stillaset kan for eksempel være en trygg voksen som kan møte eleven, og som man kan gå til hvis det er noe (Havik, 2021a). Senere i intervjuet understreker Gro at hun hadde opplevd at det også kan bli verre, selv om det settes inn trygge personer rundt eleven. «*Noen får en kjempegod start, ikke sant, og for noen blir det bare verre, selv om du setter trygghetspersoner rundt dem*». Derfor må man alltid være kreativ og tenke ut løsninger som er tilpasset hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Solveig fra PPT kommenterer at det er skolen sitt ansvar at man får fulgt opp retten til opplæring, samt at det ifølge opplæringsloven (1998, § 2-1) er skoleplikt i Norge. Hun nevnte at de har en prosedyre som har noen kriterier for når man skal bekymre seg, enten som lærer eller skole. For det første kan man starte tidligere med å undre seg over fraværet til eleven. For det andre så finnes ulike hjelpemidler som kan bistå i dette arbeidet. Hun nevner at de har hjelpespørsmål på prosedyrene som man kan spørre både eleven og foreldrene, og som gjør det enklere å sette inn små justeringer eller tiltak for å bedre situasjonen på skolen. Med tanke på de elevene som kan streve med å komme på skolen forteller hun at gjennom prosedyren så kan «*(...) det løse seg lett med at man ser at kanskje det å komme på morgenen som kan være litt vanskelig, og at det er fint at en lærer møter i gangen eller får gå inn først eller enkle ting som bare kan løse det*». Dette viser at det jobbes kontinuerlig med å løse situasjonen med fravær og sikre en best mulig skolehverdag for elevene som strever.

4.2.2 Informasjon og ressurser rundt eleven

Barn har rett til å bli hørt i ulike spørsmål som gjelder dem selv, samt at deres mening skal vektlegges i takt med alder og utvikling. Dette blir omtalt i Grunnloven § 104 (1814), Barnekonvensjonen artikkel 12 (1989) og Barnelova § 31 (1981). Når det gjelder

fravær hos en elev, er det viktig å snakke med eleven om dette, slik at man får elevens perspektiv før man tar det videre til foreldrene. Det kan være at eleven klarer å sette ord på hva som er utfordrende, mens for andre kan dette derimot være vanskelig. Hvis skolen er bekymret for elevens fravær, har eleven rett på å vite dette (Barnelov, 1981, § 31). Av hensyn til eleven bør skolen informere eleven om hva som vil skje videre og hvem som skal informeres (Barnekonvensjonen, 1989; Barnelova, 1981, § 31). Hvis dette ikke er tilfelle, altså at eleven ikke vil ta det videre, så må det undersøkes om hvorfor. Hvis fraværet er mer langvarig, kan det være nødvendig å sette inn flere instanser, og at elevens situasjon bør kartlegges. Et begynnende økt fravær på skolen kan som sagt i noen situasjoner lede an til en skolevegring. Det vil si at man bør være oppmerksom på dette og ha nok informasjon om utfallet, samt å formidle til elever med høyt fravær, at noe tilstedeværelse er bedre enn ingen. På kort sikt vil fravær føre til dårlige prestasjoner på skolen, lite mestring, sosial isolasjon og stress (Havik, 2021a). Når det gjelder lengre fravær kan det forekomme konsekvenser som manglende utdanning, som igjen fører til økonomiske problemer og vanskeligheter med å få jobb. Det kan også føre til angst, depresjon og uføretrygd i et voksent liv (Kearney, 2008).

Blant PPT-deltakerne var det en enighet om at det bør gis ut mer informasjon om konsekvensene av for mye fravær og hva som er handlingsløypa til skolen, samt at i Norge er det skoleplikt. «Jeg håper jo at de kanskje tar oss med inn på, inn allerede fra første klasse nå da, på foreldremøtene», påpekte Ragnhild. PP-kontoret der Solveig jobbet hadde begynt med informasjonsdeling på skolene. De hadde en liten brosjyre om bekymringsfullt skolefravær og skolevegring, som de delte ut på foreldremøter i skolen. «(...) det finnes et system for å håndtere bekymringsfullt skolefravær, og at man må snakke med kontaktlærer og rektor (...). Vi har en løype å gå hvis det skal skje noe», forteller Solveig om brosjyren. Denne informasjonen gis ut for det første for å ta ned stresset til foreldrene rundt denne problematikken. For det andre for å kunne gi gode råd til foreldrene. Brosjyren går ut til alle foreldre med barn i første klasse på barneskolen og til åttende trinn. Det å prøve å finne årsaken til fraværet og kunne tilrettelegge for en tryggere skolehverdag er helt vesentlig for å forebygge en eventuell skolevegring (Bufdir, u.å.; Havik, 2021a). Det kan være avgjørende at man prøver å finne risikofaktorene tidlig nok. Dette omhandler tidlig innsats og være tidlig på for å prøve å avverge den negative utviklingen, som kan føre til en mer problematisk skolevegring (Havik et al., 2015). Eksempelvis det å være oppmerksom på at alle elever har venner eller at de har noen de kan være sammen med (Havik, 2021a). Hvis problemet vedvarer over lengre tid, er det større sannsynlighet for at utfordringene øker, og det vil bli vanskeligere å gripe inn. Det deltakerne fortalte på intervjuene henger sammen med annen forskning. Altså at utsiktene er bedre, desto raskere man håndterer vanskene, og jo mindre fraværsdager eleven har fra skolen (Havik, 2021a; Kearney & Beasley, 1994).

Selv om viktigheten av tidlig innsats blir påpekt i for eksempel Meld. St. 6 (2019-2020), er det ikke alltid like lett å gjennomføre det i praksis på skolen. Dette kan skyldes flere årsaker, som for eksempel at skolen mangler tilstrekkelige ressurser til å sette inn riktig tiltak tidlig nok (Bufdir, u.å.). Som nevnt er det ikke én faktor som spiller inn på hvorfor noen elever utvikler skolevegring, samtidig kan hvem som helst utvikle det (Havik, 2021a). På den måten kan det være utfordrende fra skolen sin side å finne ut hvordan man skal gå frem i en slik sak, når hver elev og hver sak er forskjellig. Dette var også noe flere av deltakerne påpekte i intervjuene, at siden enhver skolevegringssak er forskjellig, er det vanskelig å vite hvordan man går riktig frem. «Det er det som gjør det så vanskelig fordi det er så ulike årsaker hver gang», forteller Kristin. Først og fremst vil

det kreve at skolen har nok ressurser, tid og kompetanse til å arbeide forebyggende med skolevegringssaker. Dessuten er det ikke alltid at tidlig innsats er den eneste løsningen for å forebygge skolevegring. For øvrig kan det tenkes at elevene strever med sosiale ferdigheter eller at det må jobbes med angstproblemer eller stress (Havik, 2021a). Det kan være forhold eller strukturen i skolen som kan være problemet, på den måten at den generelle undervisningen kanskje må tilpasses eleven eller at det er noe annet som tar tid å endre. Steinar forteller blant annet at *«det å finne årsaker, det kan være vanskelig. Og det kan være såpass sterke miljømessige utfordringer som faktisk ikke lar seg endre (...). Vi har jo intensjoner på skoler der vi skal ordne så blir det bra miljø og slik (...)*». Dette viser til at skoler kan ha gode intensjoner om å endre for eksempel struktur, men mange forhold gjør det vanskelig å kunne justere på det. Dessuten kan det også være et problem at noen tror at et fraværproblem hos eleven kommer til å gå over av seg selv, eller de tror eleven skulker.

Handlingsplan

De fleste deltakerne påpekte viktigheten med å ha en handlingsplan for fravær, eller ulike prosedyrer som må gjennomføres ved mistanke av skolefravær og mulig skolevegring. Det kan være et verktøy, men det må implementeres over tid, slik at det lettere blir en del av skolens daglige gjøremål (Havik, 2021a). Dette er et viktig og krevende arbeid, men det lønner seg, både for elevene, skolen og støtteapparatet. Det å kunne føre fravær hver dag, gjerne digitalt, er et viktig forebyggende arbeid for skolefravær (Havik, 2021a). Kristin fortalte om hvordan handlingsløypa på barneskolen hun jobber på har påvirket arbeidet med elever med en del fravær og muligens begynnende skolevegring. *«Vi er mye mer i forkant nå enn kanskje man var tidligere, som gjorde at mange datt ut før da»*. Hun forteller om gangen i handlingsløypa med at etter tre dager med (ugyldig) fravær så ringer de hjem. Og at det er viktig at de følger med, i tilfelle fraværet gjentar seg. Deretter må de se på hvorfor det er fravær og vurdere det. Videre forteller Kristin om at de er i dialog med foreldrene, og sammen med foreldrene *«nøster»* de i hva grunnen til fraværet er, hvis det ikke er sykdom som en lege kan gi attest på (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Kristin sier at de alltid har handlingsløypa for fravær i hodet, at den bør ligge *«langt frem i panna»* når man begynner å se på fraværet til elever. Handlingsløypa gjør at skolen er i forkant. I tillegg bruker de den hyppig slik at alle har kjennskap til den. *«Vi går igjennom den hver eneste, hvert skoleår»*. Hvis en lærer begynner å bli bekymret for en elev og dens fravær bør det meldes til avdelingsleder og rektor. Og derfra finne en løsning på videre arbeid når man begynner å bli bekymret for høyt fravær.

Det jobbes stadig med å være tidlig nok inne i fraværspromatikk, slik at det ikke utvikler seg til noe mer problematisk som skolevegring. PPT-deltakerne påpekte dette, at de føler de bør være tidligere inne i skolevegringssaker enn i andre saker. Gro påpeker det at *«(...) målet er å komme inn og hjelpe lærerne før eleven ikke er på skolen»*. Når PPT blir koblet på i saken, som hun nevner er omtrent trinn 3 i løypa, så skal de ringe foreldre og ha et møte. Det er viktig at foreldrene er med på alle avgjørelse og er informert om hva som skjer til enhver tid (Havik, 2021a). Gro prøver å løfte frem fraværsløypa på skolene. Skolene er generelt gode til å føre fravær, men litt svakere når det gjelder å følge opp alt av fravær syns hun. Det kan fort reageres for sent av skolen når en elev er borte mange dager. Gro sier at det er alle de små fraværene som man må være oppmerksom på. *«Ofte så har det vært, det er og har vært litt sånn at når ungen på en måte blir borte, har mange dager på rad uten at det (...) reageres alvorlig da, og det er jo egentlig for sent»*. Det blir i slike situasjoner vesentlig fra skolen å følge opp de

små fraværene og prøve å forstå hva som ligger bak det at eleven ikke vil på skolen. Solveig forteller også at PPT har skolevegrings saker som høyeste prioritet. Hvis de blir etterspurt av for eksempel rektor, kommer de så fort de har mulighet, og skyver gjerne på allerede avtalte møter. «*Vi tenker at skolefravær er litt sånn kritisk, tidsfaktoren er veldig kritisk*». Solveig poengterte viktigheten på dette hos deres PPT kontor, og de lot som regel skolevegrings saker gå før andre saker.

Tett på

Slik det spesialpedagogiske støttesystemet er i dag, viser det seg at mange barn ikke får et godt nok tilbud. Det er lange ventelister som tilsvarer at hjelpen kommer for sent (Trondheim kommune, 2021). Det er også mye av det spesialpedagogiske tilbudet som utføres av voksne uten en riktig eller formell pedagogisk kompetanse (Trondheim kommune, 2021). *Tett på*-prosjektet organiseres slik at PPT skal komme tettest mulig på barnet ved skoler og barnehager. Dette skal igjen kunne bidra til at barn og unge får hjelp og støtte tidligst mulig, og at det skal være tilpasset det enkelte barn og den enkelte elev. På nettsiden til Trondheim kommune kommer det frem at målet med *Tett på*-prosjektet er at «barn med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging skal få riktig hjelp tidlig ved at PPT, uten behov for henvisning, skal bistå med nødvendig utredning og veiledning» (Trondheim kommune, 2021). Dette er blant annet løst med at PPT skal være i barnehager og skoler én dag i uka. Vi ble kjent med *Tett på*-prosjektet da vi var i praksis hos PPT, som på det tidspunktet var i startfasen. Gjennom intervjuene med Kristin, Ragnhild og Oline ble vi enda bedre kjent med *Tett på*-prosjektet. Selv om det var kun disse tre som nevnte konkret *Tett på*-prosjektet, snakket alle deltakerne om det å være tett på og å være tidlig ute.

Vi ser relevansen med å inkludere *Tett på*-prosjektet i denne studien, fordi våre deltakere la mye vekt på dette. Samtidig er det aktuelt for vår problemstilling med tanke på samarbeid, men også i forhold til skolevegring. Når det gjelder *Tett på* og samarbeid, forteller de tre spesialpedagogiske rådgiverne at PPT er blitt mer tilgjengelig. «*PPT (...) har vært vanskeligere å få tak i før, mens i år så er det et nytt prøveprosjekt*», forteller Kristin når hun innleder *Tett på*-prosjektet. Et bedre samarbeid mellom instanser er et viktig mål i prosjektet (Trondheim kommune, 2021), og det skal i et senere delkapittel gås nærmere inn på samarbeid. Når det gjelder *Tett på* og skolevegring, forteller Kristin at når PP-rådgiveren har den faste dagen på deres skole, så er hun der en full arbeidsdag, som gjør det lettere å følge opp saker. I tillegg forteller Kristin at både hun og de andre ansatte på skolen «*(...) kan drøfte anonymt, men stort sett så vet de jo hvem det er*». Med «de» mener Kristin her PP-rådgiverne.

Ved at PPT er i skolen oftere enn før, er det lettere for de ansatte på skolen å ta kontakt og spørre om råd eller få et mer profesjonelt syn på saken (Trondheim kommune, 2021). Gro forteller at hun som PP-rådgiver har åpen kontordør når hun er på skolen, og at det er «*(...) bare for de ansatte på skolen å komme og snakke*» med henne. På den måten bidrar dette til at det er enklere for de ansatte på skolen å ta kontakt. Dessuten kommer en annen kompetanse på skolevegring tidligere inn i saker, som fører til flere perspektiver ved drøftingsmøter. Ved at PPT er lettere å få tak i nå enn før *Tett på*-prosjektet fører dette til at PPT har mulighet til å gripe inn tidligere og eventuelt komme med forebyggende tiltak. Også Solveig forteller at, selv om de i PPT er veldig frempå i skolevegrings saker, skulle de gjerne vært inn enda litt tidligere, slik at de kan veilede og drøfte sammen med skolen før problematikken blir mer alvorlig.

4.3 Ulike risikofaktorer

Stadig flere elever har problemer med å komme seg på skolen, og skolevegringsproblematikken blir bare større (Alver, 2022). Som nevnt er saker som omhandler skolevegring komplekse og det finnes mange forklaringer og faktorer til dette. Skolevegringen kan tolkes som elevenes beskyttelsesrespons på en eller annen risikofaktor de opplever enten i skolen, eller i hjemmet eller noe som er individuelt hos dem selv (Alver, 2022). Alle deltakerne våre kom med mange eksempler på hvilke risikofaktorer de hadde vært borti når det gjelder elever med skolevegring. Det var ikke nødvendigvis én form for risikofaktor som hadde skyld i skolevegringen til de elevene som deltakerne nevnte, men en god blanding av flere faktorer som påvirket elevene.

4.3.1 Skolefaktorer

Alle deltakerne kom med eksempler på risikofaktorer innenfor skolen. Steinar kunne påpeke at en risikofaktor i skolen kunne være *«en konflikt som kan være sammen med en annen elev, (...) en konflikt med læreren»*. Å være i konflikt med lærer og/eller medelever kan gjøre det vanskeligere for eleven å trives på skolen og å føle seg trygg. Ved mangel på en god relasjon med enten lærer eller medelever kan eleven oppleve mangel på en sosial tilhørighet på skolen. Å ikke ha en sosial tilhørighet kan være en faktor for skolevegring (Ingul, 2020). Tidligere forskning viser at god relasjon mellom lærer og elev har betydning både for elevens konsentrasjon, interesse for skolearbeid, men også for elevens sosiale utvikling på skolen (Moen, 2016). Elevers behov for positive og gode relasjoner til lærere er viktig for deres følelsesmessige tilpasning og for å håndtere ulike stressnivåer på skolen (Wang & Fletcher, 2016). I tillegg sier opplæringsloven (1998) § 9A at elever skal kjenne på et godt og trygt skolemiljø. Innunder denne paragrafen ligger det til grunn at elever skal ha gode relasjoner i skolen. Slik Skaalvik og Skaalvik (2018) deler inn sosial relasjon både i en indre og ytre dimensjon, kan man tenke seg at opplæringsloven tar for seg begge dimensjonene. Dette med tanke på at de handler både om hvordan man møter og behandler elevene, men også hvorvidt det ligger respekt og vennlighet i bunn i møtet mellom lærer og elev.

Innenfor skolefaktorer var det flere av deltakerne som nevnte at det faglige kunne være en faktor. Den skolen Oline jobber på er en akademisk og teoretisk skole. Her kunne hun fortelle at flere av elevene følte på det faglige presset og stresset om å gjøre det bra på skolen. Hun beskriver det som et *«karakterjag»*, og at mange ikke opplever mestring fordi de får lavere karakterer enn hva de hadde håpet på, og at de sammenligner karakteren med de andre i klassen. Dette kan falle inn under uttrykket om *«generasjon prestasjon»* og at skolen er for prestasjonsorientert. For de elevene som ofte føler på det kontinuerlige presset med å prestere bra og stadig jobbe for å nå kravene sine om gode resultatmål, kan risikoen for disse være at de utvikler angst og depresjon (Nicolaisen & Heide, 2020). Dette, slik som noen av deltakerne våre påpekte, kan igjen føre til utviklingen av skolevegring. Gro nevnte at *«skolen er jo litt for firkantet da, sant, så de mestrer jo ikke å være i den firkantede boksen»*. Det er ikke ukjent og nytt at mange elever føler at de ikke passer inn i skolen, at skolen er for A4 for dem (Sollie, 2017). Gro fortsetter med å fortelle at dette fører til at elevene *«føler seg annerledes, som gjør at de trekker seg litt unna»*. Dette kan blant annet handle om at de har ulike utfordringer i skolen eller vansker, som skolen er dårlig på å fange opp og går usett, og kan dermed føre til at elevene blir hengende etter med det faglige. Fra et skolekritisk blikk vil man fremheve at skolen kanskje heller ikke er god nok til å inkludere de elever som strever

med de faglige oppgavene. Dette kan være fordi skolen er blitt for teoretisk, lite praksisnær og prestasjonsorientert (Meld. St. 6 (2019-2020)). I tillegg nevner Solveig at skolen kan være for svak til å tilrettelegge for elever. «*Det kan være at det er for dårlig tilrettelegging faglig og at du skulle hatt mer hjelp. Kanskje skulle hatt annen tilrettelegging som du ikke får*». Dette kan også være en risikofaktor, og som kan samsvare med det Gro forteller at skolen er for firkantet. Dårlig tilrettelegging, samt å ikke føle en tilhørighet til skolen kan være faktorer for at elever synes det er ubehagelig å komme på skolen, og er i fare for å utvikle skolevegring.

Vi spurte deltakerne våre i forhold til de elevene som har skolevegring, om det kunne utvikles gjennom en form for prestasjonsangst, og om dette kunne skyldes at skolen var blitt for prestasjonsorientert. Kristin, som jobber på en barneskole, kunne ikke si at press på skolen var den store faktoren for skolevegring. Hun fortalte derimot at det var noen forventninger til hva elevene skal gjøre både på skolen og hjemme, med tanke på det faglige, men det var ikke så mye press på barneskoleelevene at hun kunne si det skyldtes utviklingen av skolevegring. Hun kunne derimot tenke seg at presset fra skolen var mer gjenkjennelig for elevene på ungdomsskolen. Dette var noe Ragnhild kunne bekrefte gjennom sin rolle som pedagogisk-psykologisk rådgiver. Ragnhild jobbet mye både på en barneskole og en ungdomsskole, og kunne se at det var mange elever med prestasjonsangst på ungdomsskolen. Hun forteller at «*(...) det er mer de forventningene de setter seg selv (...)*». Altså, at det ikke nødvendigvis er slik at skolen har et så stort fokus på at elevene skal prestere bra, men at elevene selv legger det presset på seg. Prestasjonspress kan ses som et resultat av ulike verdier og forventninger elevene selv opplever både i skolen, men også utenfor (Skaalvik & Federici, 2015). Skaalvik og Federici (2015) konstaterer at det å ofte føle på et prestasjonspress kan resultere i nedstemthet, lavere selvverd og utmattelse. Dette kan være faktorer nok for å utvikle prestasjonsangst eller i verste fall skolevegring. Solveig fortalte angående prestasjonsangst at det «*(...) handler om hvordan man håndterer og hva andre ting som er i livet ditt*». Dette kan tolkes på den måten at andre risikofaktorer har også betydning for utviklingen av prestasjonsangst, som for eksempel familie eller individuelle faktorer.

Noe annet som også kan være en risikofaktor for skolevegring er overganger fra barnehage og til skolen, fra fjerde til femte trinn eller fra barneskolen til ungdomsskolen (Havik, 2021a). Dette fortalte flere av deltakerne kunne være en grunn til at elever utviklet skolevegring. Kristin fortalte om noen tidligere elever hun hadde hatt, som nå gikk på ungdomsskolen. Disse elevene hadde sagt til Kristin at de savnet barneskolen, fordi alt var så mye enklere der, og de ble ikke sett på som objekter. Oline, som jobbet som sagt på en veldig akademisk skole, fortalte at overganger kunne være vanskelig for mange. Også overganger på samme skole kunne være vanskelig forteller hun. «*Ungdomsskolen er veldig teoretisk og for mange passer jo ikke det, og så opplever de ikke mestring (...)*». I denne sammenhengen fortalte hun om de elevene som strever med å henge med i for eksempel matematikken på åttende trinn. Dette er fordi hele tiden bygger man på den kunnskapen som er blitt lært tidligere. Hvis man allerede strever og henger etter i åttende, blir det ikke noe lettere i tiende, sier hun. Det å ikke føle at man mestrer på skolen eller i enkelte fag, kan ses på som en risikofaktor. Det at skolen for mange kan oppleves for prestasjonsorientert kan være en faktor for utvikling av skolevegring, blant annet fordi presset på å prestere bra nok kan bli så stort at det etter hvert blir uunnngåelig å være på skolen og alltid føle at de må prestere. Dette kan også være grunn for at noen elever utvikler prestasjonsangst (Samdal et al., 2017). En læringsorientert skole derimot, der fokuset ligger på innsats og fremgang hos hver

enkelt, kan være et eksempel på en løsning for å unngå at elever utvikler skolevegring. Med tanke på mestring og prestasjonsangst forteller Steinar at *«det henger jo sammen det her, det å ikke oppleve mestring, da får du prestasjonsangst»*.

Gro, som nevnt, kunne fortelle at hun allerede i barnehagen kan se tendenser til barn som kommer til å utvikle skolevegring senere i livet. Dette begrunnet hun med at overgangen fra barnehagen til skolen har blitt så stor, fordi skolen har, slik hun sa det, blitt for «schoolsk». *«Gapet er større da, i forhold til prestasjoner (...), og at de skal rett inn på en skole der vi skal sette oss rolig på pulten, vi skal lære oss å lese og skrive (...)*». Gro har tidligere vært lærer på første trinn, og det hun nå så som PP-rådgiver var at fagprestasjonen på første trinn er mye høyere enn for 20 år siden. Hun synes og at det kreves ganske mye faglig av barnet når det bare er fem-seks år gammelt. Man kan dermed tenke seg at de barnehagebarna Gro snakket om som allerede kan være i risiko for å utvikle skolevegring, er de barna som ikke stiller like sterkt som andre barn med tanke på prestasjoner. Det Gro forteller om at det er et større fokus på fagprestasjoner nå enn før, samsvarer med at mange opplever skolen mer prestasjonsorientert enn læringsorientert (Stien-Leenderts, 2023). Gjennom reformen Kunnskapsløftet fra 2006 ble det gjort en del endringer i skolen, blant annet i skolens innhold og struktur (Kunnskapsdepartementet, 2006). Her skulle for eksempel grunnleggende ferdigheter styrkes, og det skulle bli tydeligere kompetansemål for hva elevene skal lære. Det kan tenkes at gjennom LK06 skulle skolen bli mer læringsorientert, men i realiteten ble den heller prestasjonsorientert, som kan ses i en sammenheng med prestasjonspress eller et fokus på det faglige. Større oppmerksomhet rundt testing og kartlegging av elever, kan være med å påvirke elevene i negativ retning ved at de føler på presset til å prestere bra på ulike tester og prøver i klasserommet. Det at Gro allerede kan se tendenser til et faglig press i barnehagen kan kanskje også bety at barnehagen er blitt for prestasjonsorientert.

4.3.2 Familiefaktorer

Familiefaktorer var noe som alle deltakerne snakket om. Kristin fortalte ikke så mye mer om at det kunne være forventninger hjemmefra som elevene følte på. Ragnhild, Gro, Solveig og Oline kunne alle gi eksempler på det at foreldre kunne gjøre det veldig lett for barna sine å være hjemme. Ragnhild sier blant annet at det er *«fryktelig uheldig»* at barn har foreldre som jobber hjemmefra. At det kan gjøre det til en slags separasjonsvanske, at barnet ikke klarer å skjønne hvorfor hen skal dra på skolen, mens foreldrene er hjemme. Gro fortalte om en skolevegringssak hun hadde, der Gro hadde vært i samtale med barnet og spurt litt om hvordan det var hjemme. Det som kom frem i samtalen var at det var egentlig ganske koselig å være hjemme, fordi der var det *«både kakao og mer til»*, siden en av foreldrene var hjemme. Gro fortalte videre at etter at hun hadde rådet at kakaoen skulle kuttes ut, kom eleven seg relativt raskt tilbake på skolen igjen. Dette samsvarer med det Solveig fortalte oss. *«(...) det er ting som trekker deg mot hjemmet. Det er sånn hvis det er noen i huset så er det en risikofaktor i seg selv (...). Hvis det er alt for hyggelig å være hjemme, å være hjemme i seg selv er en risikofaktor for å være enda mer hjemme»*. Hun påpeker at når først en elev er syk, så er det ikke nødvendig at det er kjempekoselig å være hjemme, fordi da blir veiene tilbake til skolen igjen enda lengre og vanskeligere. Med andre ord, det å ha det for godt hjemme når man er syk kan utløse en separasjonsvanske hos eleven, eller verre, separasjonsangst (Havik, 2021a).

Oline fortalte at hun tror foreldre kan være én av faktorene for at antall barn og unge med skolevegring øker, selv om foreldre alene ikke er en faktor for utvikling av skolevegring (Havik, 2021a). Det Oline mente med dette er at foreldrene er for snille ved at barn og unge får være hjemme fra skolen selv om de har mindre somatiske plager. «Vi er ikke hard nok til ungene våres når de har litt vondt», forteller hun. Hun begrunner dette med at å sette en slags standard på hvor mye eller lite man kan tåle før man tar en sykedag, vil påvirke hvordan elevene er når de blir eldre også. En ting er å bare bli hjemme fra skolen fordi de har vondt i magen eller er slitne, men når man er eldre og har en jobb er ikke dette en god nok grunn til å holde seg hjemme. «Altså skolen er noe alle sammen må gjennom, men vi har jo et arbeidsliv, et voksenliv». Samtidig forteller Oline at det handler om et ansvar, men òg det å ha et fullverdig liv. «Du må komme på jobb, for det å møte medmennesker er kjempeviktig å få speiling fra dem og at du føler at noen har behov for meg». Hvis man allerede på skolen velger å holde seg hjemme for mindre plager, kan det tenke seg at dette er en holdning som vil følge de i voksenlivet, og eventuelt føre til at man er mye borte fra jobb også. På den måten vil man ikke få kjenne på det å bety noe for andre mennesker, slik Oline påpeker. En annen risikofaktor som er knyttet til foreldre er ferier (Havik, 2021a; Ingul, 2020). Både Solveig og Oline nevnte at ferier kunne være vanskelig for elever som hadde skolevegring, eller kunne være en risikofaktor for de elevene som strevde med å komme seg på skolen. Solveig forteller at hun hadde opplevd at foreldre kunne søke permisjon for barna sine slik at de kunne dra på ferie, og på den måten få fraværet godkjent (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Hun fortalte videre at det da var lettere for barna å engste seg for å komme tilbake på skolen, fordi de var redd for at de hadde gått glipp av mye, både faglig og sosialt. Oline bemerket seg også at ferier kunne være vanskelig for elevene til tider, fordi da havner elevene ut av «skolerytmen».

4.3.3 Individuelle faktorer

Selv om deltakerne sa at det var sammensatte grunner for utvikling av skolevegring, ville vi likevel høre om de kunne se noen like tendenser eller mønster hos de elevene de kjente til som har eller hadde hatt skolevegring. Her fortalte blant annet Ragnhild, Gro og Solveig at de kunne se tendenser til at det var de elevene som allerede hadde nevropsykiske diagnoser, som for eksempel ADHD eller autisme som hadde større risiko for å utvikle skolevegring. Statped (u.å.) påpeker også at disse elevene kan stå i fare for å få dette. I forskningen til blant annet Amundsen og Møller (2022), viser de til at det er de elevene med nevropsykiske diagnoser som strever mer med faglige vansker, liten mestringstillit, engstelse for noen spesielle fag, samt prestasjonsangst. Slik Ragnhild har sett og opplevd det, så er det for eksempel det at det er mye lyder og mye bråk på skolen som kan gjøre det utrygt og forstyrrende for de elevene med ADHD.

Oline fortalte at ofte er det de elevene som er mer sårbare som kan ha skolevegring. Det kan for eksempel være de stille og introverte barna (Havik, 2021a). Disse elevene kan oppleve det som vanskelig å si ifra hvis det er noe som føles galt eller noe som burde vært forbedret. Elever med skolevegring kan ofte ha tendenser til både lav selvtillit og et dårlig selvilde (Thambirajah et al., 2008). Dette fører da med seg at de har liten mestringstro og blir emosjonelt sårbare (Havik, 2021a; Ingul, 2020), og får utfordringer med å takle skolehverdagen med de utfordringer dette medfører, samt at det går ut over elevens psykiske helse. Det kan også tenkes at det er disse sårbare og stille elevene som utvikler skolevegring, fordi skolen vektlegger mye muntlig aktivitet i skolen, noe som kan gjøre de for eksempel ukomfortabel og utrygg (Stien-Leenderts, 2023). Steinar nevner

en annen form for risikofaktor som er ganske alvorlig. Han har lagt merke til at ungdommers rusmiddelbruk har betydning for deres skolefravær og en eventuell skolevegring. Med andre ord at det er rusmiddelbruken til ungdommen som har blitt litt av problematikken rundt skolevegring. Han forteller: «*Rusen kan skjule, dempe, en angst på en måte (...), og skolen får ikke det store fokuset. Hvorfor skal jeg gå på skolen, når jeg kanskje kan ruse meg?*» forteller han fra en ungdomsskoleelev sitt synspunkt. Videre poengterer Steinar at dette kan være en problemstilling som vil øke med årene og som nye lærere må forholde seg til. Ungdommers rusmiddelbruk kan være et svar på andre risikofaktorer som plager dem, som for eksempel noe som skjer i familien, eller slik som Steinar påpeker, at de har en form for angst som de vil dempe. Hvis det er angst for å dra på skolen som gjør at elevene ruser seg, er skolen nødt til å ta grep og jobbe forebyggende både med å hindre rusbruken, men òg dempe angstformen hos elevene. Da er det også viktig å kunne jobbe tverrfaglig slik at den riktige kompetansen hos ulike fagpersoner kan komme til nytte på best mulig måte.

4.4 Tiltak og tilrettelegging

Mange barn og unge trenger hjelp på ulike måter for å kunne fungere på best mulig vis i hverdagen sin og spesielt i skolesammenheng. Derfor settes det inn ulike tiltak som kan bistå elevene med å ha en mest mulig fungerende hverdag (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Forskjellige tiltak hører mye sammen med tidlig innsats, men vi har prøvd å skille disse to ved at tiltak er mer inngripende og settes inn når fravær og begynnende skolevegring er synlig. Vi vil også gjenfortelle hvilke tiltak deltakerne våre gjennomfører i sin hverdag for å unngå skolefravær og redusere skolevegring. Tiltakene som deltakerne fortalte om i intervjuet vil drøftes med tiltak som allerede er nedskrevet i litteraturen.

Planlegging av tiltak er en stor del av arbeidet for de ansatte på skolen (Rygvoid et al., 2021). Planleggingen og analyseringen av tiltak som vurderes utprøvd bør inneholde miljøets ressurser, elevens forutsetning for gjennomføring av tiltakene, samt at det bør rettes oppmerksomhet mot elevens kognitive, emosjonelle og sosiale fungering (Rygvoid et al., 2021). Med andre ord, er det viktig at man utforsker hva eleven er kompetent til, før inngripende tiltak iverksettes slik at situasjonen ikke blir forverret og får et mer negativt utfall. Dette poengterte blant annet Kristin. «*Vi må være tålmodige da, fordi det handler om å ikke presse for mye, (...) så da må man sette seg små mål hele tiden, i samråd med eleven selvsagt (...)*». Slik man kan tolke Kristin sine ord, er at man må se an situasjonen og vurdere de riktige tiltakene som egner seg best for den eleven i det øyeblikket. Altså at man ikke kan sette inn tiltak som ikke egner seg for eleven fordi det kan gjøre situasjonen verre, samt at man må også forholde seg til elevens ønsker. Det handler altså om både individet og miljøet. Med dette bør det dermed rettes fokus på elevens ferdigheter, men også mot miljøets mulighet for å ivareta elevens behov, samt å forebygge for tilleggsvansker og ytterligere utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). PP-rådgiver Ragnhild påpeker viktigheten med god og nøye tilrettelegging for å ha eleven på skolen, og dette kommer igjen av nøye planlegging av prosessen.

Andre elementer som det bør tenkes over i planleggingen er tiltakets totale lengde, som for eksempel om det skal vare i noen dager eller uker, eller om det er behov for at det vil ta måneder (Rygvoid et al., 2021). I alvorlige skolevegringssaker er det som oftest nødvendig at tiltakene foregår over lengre tid, siden skolevegringen til elevene sannsynligvis ikke blir løst over natten. Derimot har Kristin for eksempel aldri holdt på

med en skolevegrings sak lengre enn seks måneder. Gro sier at det er «*kjempeindividuell*», og at «*noen er borte i månedsvis (...) og noen kommer litt tilbake, også drar de igjen*». På den måten må man altså tenke langsiktig over tiltakene, at skolevegringen er en sak som kan ta tid og at man alltid må stille med tiltak som man kan jobbe med langsiktig. I tillegg bør man tenke over hvem som skal utføre og delta i tiltaket, for eksempel om det er noe kontaktlæreren kan gjøre, eller om det er noe spesialpedagogen kan bistå med (Rygvold et al., 2021). Her vil et godt tiltak være å inkludere kompetente fagfolk, som for eksempel PPT. Kristin og Oline informerer om at å inkludere PPT er et tiltak som fungerer godt når det gjelder skolevegrings saker. Et annet viktig punkt som man må tenke på når det gjelder tiltak og tilrettelegging, er om dette skal skje individuelt, i klassen eller med en liten gruppe med andre elever (Rygvold et al., 2021). Dette vil ha betydning for eleven, med tanke på hva som motiverer til å være på skolen, men også hva årsaken for skolevegringen er. Hvis eleven er en sjenert type eller har sosial angst, vil det å jobbe individuelt sammen med for eksempel lærer eller spesialpedagog være mest aktuelt.

Det er helt grunnleggende at også foreldrene blir informert om situasjonen og hvilke tiltak som blir igangsatt. Dette er for at man skal ha en felles forståelse av situasjonen, samt at det jobbes i samme retning (Glavin & Erdal, 2018). Et samarbeid mellom skolen og hjemmet kan bidra til å forebygge skolevegring, men det er skolen som må ta initiativet til å tilrettelegge for et samarbeid (Havik, 2021a). I en god relasjon er det lettere å ta kontakt med hverandre, hvis ulike situasjoner skulle oppstå. Det er viktig at skolen fremmer gode holdninger overfor foreldrene, slik at dette påvirker elevene. Dette kan ofte være utfordrende å gjennomføre i praksis. Mange foreldre til barn med skolevegring er desperate og frustrerte, både fordi barnet ikke vil på skolen, men også fordi de føler at de ikke får nok hjelp (Amundsen & Møller, 2022). Dette er fordi det er en plikt og gå på skolen, og foreldrene kan ende med å få skylda fordi eleven ikke kommer seg på skolen (Amundsen & Møller, 2022; Opplæringslova, 1998, § 2-1). Det er helt grunnleggende å informere om hvor viktig det er at elevene er på skolen, samt hva konsekvensene er ved for mye fravær. Ulike konsekvenser av for mye fravær kan påvirke senere studier, jobb og voksenlivet (Havik, 2021a). Solveig vektla det å minne foreldre til barn med skolevegring på at de ikke må gi opp håpet. Det er viktig i et skole-hjem-samarbeid og med hjelp fra PPT, at man gir noe foreldrene kan jobbe med, samt å etablere gode vaner påpeker hun. Det kan være at «*barnet og foreldrene har bruk for noe mer støtte en periode videre*» og da kan dette være i form av påminnelser. Videre sier Solveig at noen ganger trenger eleven «*at noen holder et ekstra blikk på den om morgenen når den kommer*», for det kan ta tid å etablere en trygghet og en forutsigbar skolehverdag igjen.

Andre ting som kan være utfordrende hos elever med skolevegring er som tidligere nevnt overganger. Gjerne de store overgangene, som for eksempel fra barnehage til barneskolen og barneskolen til ungdomskolen kan være krevende for mange (Havik, 2021a). «*Det er de minste som møter en voldsom overgang fra barnehagen til skole*», forteller Gro. Kristin fokuserte mye på gode overganger og overføring fra barnehage til skole. Hun fortalte at de konsentrerer seg først om «*spespedbarna*», at disse elevene får en god opplevelse ved overgangen til nytt skoleår. Andre tiltak de gjør på barneskolen Kristin jobber, er å ha møter med foreldre og elever før sommerferien for de som ønsker det. I tillegg gjennomfører de et tiltak der eleven har mulighet til å besøke skolen en uke før skolestart for å gjøre seg kjent med skolebygget, og hilse på lærerne. Dette for å sikre en mest mulig behagelig opplevelse av skolestarten for disse elevene. Alle

overganger bør planlegges godt slik at de virker oversiktlige, forutsigbare og strukturerte (Havik, 2021a). Også Steinar har skolestart i fokus hos disse elevene. «*Vi er ganske intenst på det med trygghetsfaktorer det første halve året*». Dette er helt avgjørende for å redusere antallet fraværsdager for de som faller fra, påpeker Steinar.

4.4.1 Ulike mål og plan for dagen

Å jobbe mot ulike mål vil kunne være en motivasjon for elevene. Det å klare ett eller flere mål vil skape en mestringfølelse og en positiv opplevelse rundt situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Kristin har en stor iver og et engasjement for små mål. «*Man må sette seg små mål hele tiden, i samråd med eleven*», påpeker hun før hun forklarer viktigheten med at eleven er med på utformingen av målene. «*Det er ikke vi voksne, teamet rundt som skal (...) gjøre tiltakene*». Også lengden på tiltakene må eleven være med på å bestemme, ved hjelp av rettleidninger fra teamet rundt. «*Hva tror eleven at vi klarer denne uka her?*» «*Hva kan vi klare å oppnå?*» Dette er eksempler på spørsmål som hun stiller i planleggingen av ulike mål sammen med eleven som kommer frem i handlingsplanen. Hun bruker «vi» for å tydeliggjøre at eleven ikke står alene med gjennomføringen. Kristin viser også at med «vi», så er det et team som skal jobbe sammen med å bedre situasjonen som eleven, familien og skolen står i.

Videre forteller Kristin at hvis de ulike målene blir satt over hodet på eleven, skapes det ikke en indre motivasjon for utførelsen av målene, og dermed gir de opp. Dette ser vi stemmer godt overens med Skaalvik og Skaalvik (2018) sin forståelse av mestring forventning. Altså, at målene må stemme med elevenes forutsetninger, slik at de opplever at de kan nå disse målene. Gro hadde en lignende tankegang som Kristin. «*Det er jo livet til eleven som diskuteres og det er jo dem som har svarene*», sier hun målrettet. Gro mente med dette at elever bør være med på møtene så ofte som mulig. Ved å delta i møter som omhandler dem selv, er de delaktige i å sette mål som de selv føler de kan nå og mestre. Å sette egne mål og delta i møter er faktorer som kan bidra til en god relasjon mellom eleven og teamet rundt. Å føle på en god relasjon kan føre til at eleven føler på en trygghet og et støttende stillas rundt seg (Moen, 2016). På den måten kan dette føre til at eleven føler seg sett og ivaretatt, og forhåpentligvis få en motivasjon til å komme seg på skolen igjen.

Et nøkkelord i en prosess rundt mål og tiltak er tålmodighet. Av og til kan det være at eleven ikke befinner seg på skolen i det hele tatt. I en tiltaksplan kan det første målet, slik Kristin eksempelvis gir, være bare «*å gå og se på skolen*». Kristin poengterer at man må ha tålmodighet til å stå i de eventuelle små målene i starten og tiltakene som er satt og ikke gi opp etter bare to feilforsøk. Kanskje eleven «*(...) må prøve åtte ganger for at det skal kunne gå*», forteller Solveig. Det å pushe for mye kan føre til stagnasjon eller forverring av situasjonen, understreker Kristin. Det er ikke sikkert at dette går over de første ukene, men at det kan ta et halvt år før eleven er tilbake igjen på skolen. Man kan stille seg selv spørsmålet «*Hva er det eleven tenker selv at man klarer*», sier Kristin, for alternativet å være hjemme er ikke til stede påpeker hun overbevisende. Det valget har man «*på en måte ikke i denne samtalen*». Det er også viktig å øve seg på ting man ikke vil, legger Solveig til.

Når en elev er regelmessig borte fra skolen én spesifikk dag i uka, eller bare én bestemt time, bør det begynne å lyse en varsellampe. En bør da spørre seg selv om hva det er som gjør at denne eleven er borte akkurat da? Har det noe med læreren å gjøre,

medelever, aktiviteter i timen, eller redsel for at noe skal skje som er utenfor elevens kontroll eller komfortsone? Gro vektla dette grundig som et første steg i tiltak som bør utføres. Det å kunne finne årsaken, slik at riktige tiltak kan bli satt inn er helt grunnleggende (Havik, 2021a). «(...) se om det er noen mønster, er det hver mandag hen er borte, er det onsdagene (...), er det en annen lærer da, er det andre fag, så du må undersøke litt hva som, hva det er da», forklarer Gro. Hvis det er problemer med dusjing, kan det «løses med at eleven får gå tidligere fra gymtimen for å dusje, eller etter de andre, eller at eleven får egen garderobe». Det handler om å være kreativ påpeker samtlige deltakere. «Hvis man tenker at det er en elev som strever med å komme (...) og har en del fravær, så kan man ta i bruk prosedyrer og kartlegge noe», mener Solveig. Noen ganger kan det løses ved å se på de ulike mulighetene man har. At ulike tiltak er «enkle ting som bare kan løse det». Som sagt er det viktig å få elevens stemme og synspunkter i denne problemstillingen, fordi det er elevene det gjelder. Solveig sa at de i PPT har ulike hjelpespørsmål på prosedyrene, som gjør det enklere «å finne tiltak som passer til hver enkelt elev». Det kan dermed, ut ifra det Solveig forteller, være viktig å tenke på at de tiltakene som gjennomføres skal gi mening for elevene og være tilpasset situasjonen. En må tenke gjennom hva som er målene og hvordan man kan nå dem i fellesskap (Glavin & Erdal, 2018).

4.4.2 Krav og forutsigbarhet

Et annet moment som kom frem i intervjuene med PP-rådgiverne var at noen ganger følte de at de måtte være litt strenge med skolene, spesielt med lærerne. «Jeg setter litt krav til dem», sier Gro. Det å sette krav til lærerne, viser at skolevegring og fravær er viktigst, fordi det er utfordrende å drive opplæring når elevene ikke er på skolen. «Vi vil det samme, men så er det bare å finne veien», fortsetter Gro. Det vil også være utfordrende for lærerne å sette standpunkt karakter på elever med høyt fravær (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det å ha et godt og nøyaktig registreringsystem for daglig føring av fravær på skolen er helt grunnleggende, samt jevnlig oppfølging av fravær (Havik, 2021a). Å innføre digital registrering av fravær er et bra tiltak, for da blir det «lettere å fange opp de som ikke møter i timene», sier Solveig. Dermed blir det mulig å fange opp mønster i fraværet, og eventuelt finne grunner til hvorfor eleven er borte. På mange skoler kan man også velge kategori for fraværet (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Når et fravær blir bekymringsverdig bør det kartlegges mer, og da må foreldrene inn i bildet. Gjerne også med PPT, der handlingsplanen må følges (Havik, 2021a).

Forutsigbarhet er også et nøkkelord i arbeidet med elever med høyt fravær og skolevegring (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Elever som er i faresonen for å utvikle skolevegring, kan oppleve å bli engstelige når skolehverdagen er uforutsigbar og uoversiktlig (Eide, 2021). Det å kunne vite hva som vil skje er essensielt for å sikre elevene en trygg skolehverdag. Gro sier at det er viktig å «vise at eleven er godt ivaretatt hvis den kommer på skolen». Dette kan gjøres ved å vise til en plan om hva som skal gjøres. Noen elever vil ha en veldig detaljert plan, altså hva som skal gjøres i timene, hvem som er lærer og hvor de skal være. Det å gi god informasjon, tett oppfølging og ha klare avtaler, er med på å gi elevene opplevelse av bedre kontroll og slipper overraskelser som kan føles ubehagelige (Havik, 2021a). Dette er med på å skape forutsigbarhet og trygghet hos eleven (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Å tenke et skritt videre er også viktig, som for eksempel hva man skal gjøre hvis planen ikke fungerer eller hvis eleven ikke møter opp på skolen. Planen kan også bestå av hyggelige ting, som fører til gode opplevelser. Oline ga et eksempel på dette, der en elev ofte fikk

undervisningen sin i form av å lage mat på skolekjøkkenet. Det viktigste er at eleven kommer på skolen, forteller Oline. «*Gode opplevelser på et godt rom på skolen, det kan være en start*», sier hun. Oline forteller at etter hvert kan man legge på flere mål på denne planen, men da må det stå at man kommer til å legge på mer, slik at det ikke føles uoverkommelig for eleven. Å lage et godt program for dagen og for resten av uka, både med hvilke fag eleven har og med hvilken lærer, kan være essensielt. God informasjon fra kontaktlærer og skole generelt vil være med å gi både eleven og foreldre trygghet i situasjonen (Havik, 2019).

4.4.3 Trygghet og relasjoner

Det er mange ulike tiltak som krever en økt bevissthet om hva elevene trenger. Det lønner seg også å inneha kompetanse for å «se» hva eleven har behov for (Ingul & Havik, 2022; Meld. St. 6 (2019-2020)). Ofte kan det være at man ikke trenger ekstra ressurser, men heller at en voksen investerer litt tid i barnet. Først og fremst kan dette føre til at relasjoner oppstår eller forbedres, i tillegg kan eleven få øvd på å være mer sosial, samt få en følelse av trygghet. Dette er eksempler på flere grunnleggende behov som Maslow presenterer i sin behovspyramide (McLeod, 2007). I de fem nivåene inngår både trygghet og sosiale behov som innebærer å føle på tilhørighet og kjærlighet. Det er viktig å føle at man omgås mennesker man kan stole på eller som man føler seg tilfreds rundt. Hvis eleven i tillegg har de fysiologiske behovene dekt er det større muligheter for selvutvikling og vekst av sitt eget potensiale, som er det øverste behovet. Ved å oppnå dette ut ifra Maslows behovspyramide, har elevene bedre forutsetninger til å ikke utvikle skolevegring eller bekymringsfullt fravær. Mange elever med skolevegring trenger mye støtte fra læreren, forutsigbarhet og gode sosiale forhold på skolen. Det viser seg at sosiale forhold har en stor betydning for om en elev kommer på skolen eller ikke (Havik, 2021a; Moen, 2016). «*Opplevd tilhørighet og gode relasjoner til voksne er alfa og omega*», sier Kristin overbevisende. «*Egentlig gode relasjoner til alle*», legger hun til. Dette er også en veldig viktig forebyggende faktor for skolevegring, hvis ikke oppleves klassemiljøet utrygt, og det kan imidlertid føre til at man helst vil prøve å unngå situasjonen og skolen ved for eksempel å isolere seg hjemme (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Dette kan utvikle seg til en negativ spiral, fordi det kan føre til ensomhet og at man strever med å danne seg sosiale relasjoner. Med andre ord kan det være fare for at det utvikler seg sosial angst, separasjonsangst eller annen form for angst (Ingul, 2020).

4.5 Samarbeidet om elever med skolevegring

Problemstillingen for denne studien handler om erfaringer og opplevelser rundt det å samarbeide om elever med skolevegring fra spesialpedagogiske rådgivere og PP-rådgiveres side. Et av hovedspørsmålene vi stilte under intervju var hvordan deltakerne selv opplevde å samarbeide angående saker som dreide seg om skolevegring. Her fikk deltakerne rom til å fortelle akkurat hva de følte om det å samarbeide med hverandre. Vi fikk stort sett positiv respons på dette temaet. De spesialpedagogiske rådgiverne på skolene syntes samarbeidet med PPT fungerte bra. Også PP-rådgiverne vi intervjuet syntes stort sett at det var greit å samarbeide med både spesialpedagoger, spesialpedagogiske rådgivere, kontaktlærere og rektorer. I en alvorlig problematikk som skolevegring, er et godt fungerende samarbeidsteam essensielt for at eleven skal ha mulighet for å komme seg på skolen igjen eller for å kunne bli værende hvis den er i faresonen. Vi vil først gå inn på hvordan de spesialpedagogiske rådgiverne på skolene opplevde den nye organiseringen med PPT og deretter samarbeid i skolevegringssaker.

4.5.1 Samarbeid og *Tett på* i skolene

Deltakerne vi intervjuet var begeistret over det nye prosjektet til Trondheim kommune om at PPT skal være 20 prosent ute på hver skole. Kristin kommenterer at før dette prosjektet var PPT vanskelig å få tak i og spesielt på telefon. «(...) *det kunne ta to dager før vi nådde de på telefonen, så tok det kanskje 14 dager før de klarte å komme seg hit på et møte*». Hun sier at dette var tungvint, fordi «*vi hadde jo på en måte ikke tida til å drive å vente på dem*». Skolevegringsaker er noe som bør prioriteres raskt, fordi det kan være avgjørende om eleven får hjelp nok i tide. Ofte kan dette være noe utfordrende fordi det også kan være et ressursproblem (Bufdir, u.å.), men også mangel på kunnskap. PPT har i tillegg andre saker som ikke handler om skolevegring, så derfor må man ta et utvalg over hvilke saker som haster mest. Kristin påpeker at «*PPT er lettere å gå til nå som de har kommet inn i skolen*». Hun og kollegaene kan rådføre seg om saker og tiltak de kan sette i verk mye tidligere, i samråd med PPT. Kristin benytter seg godt av at PP-kontakten er på skolen ved at hun kan gå bort til kontoret og drøfte saker, anonymt eller ikke. Dette kan tyde på at med *Tett på*-prosjektet har det ført til et bedre samarbeid og at det kan bidra til å løse utfordringer raskere. På skolen hennes har de også påkoblingsmøter én gang i uka, som hun har god erfaring og opplevelser fra. På disse møtene kommer det sammen mennesker med ulik bakgrunn fra ulike instanser for å drøfte saker som skolen står over for. De diskuterer for eksempel om saken skal bli en henvisning videre, eller om skolen klarer å løse det selv, bare med de rette tiltakene. «*Jeg synes det er veldig bra da*», avslutter hun spørsmålet om hvordan det er å samarbeide med PPT.

Steinar forteller også om den nye organiseringen fra PPT. At de har en PP-kontakt på skolen som tar seg av det å følge opp enkelte elever, de som har vedtak og rett på spesialpedagogiske timer. Det er en kontinuerlig sikring av dette. Han legger til at «*vi gjør ingenting uten foreldrenes samtykke*». Helsesøster sammen med Barne- og Familietjenesten (BFT), Psykisk helse og familievern, samt PP-rådgiveren har et lavterskelteam på skolen som hver enkelt kan komme og ha en samtale med. «*Lærere kan snakke med, og elever kan snakke med dem da. Så det er jo veldig fokus på det nå*», bekrefter han. Det handler om å danne «laget rundt barnet» bemerket Steinar. Dette er det stort fokus på i Meld. St. 6 (2019-2020). Regjeringen legger her frem at alle barn og unge må få den hjelpen de behøver når de trenger den. Det vil si at kompetansen må være nær barna og der barna er. For å bygge et lag rundt barnet inkluderer dette lærere i skolen, spesialpedagogiske ressurser, PPT og helsestasjon, samt skolehelsetjenesten (Meld. St. 6 (2019-2020)).

Oline synes samarbeidet med PP-kontakten på hennes skole fungerer supert og «*er veldig fornøyd*». Hun forteller at før hadde de fagteam for å drøfte saker i to timer én gang i måneden, men «*nå er PP-kontakten på skolen én hel dag*». På skolen til Oline har de også indre hjelpetjeneste-tilbud. Der sitter Oline selv, en sosialpedagogisk lærer og to spesialpedagogiske koordinatører. Disse møtes én gang i uka for å ta opp saker og diskuterer ulike problematikker og utfordringer som kanskje bør tas videre til andre instanser. Det kan diskuteres om det hadde vært en fordel at PP-kontakten var med på disse møtene, nå som de er der en fast dag i uka, slik at det hadde blitt færre møter og bedre tid til å være i klasserommene. Men på en annen side kan dette forhindre skolens mulighet til å hjelpe seg selv og løse problemene på egenhånd før de hadde tatt kontakt med PPT. Slik våre deltakere fra PPT fortalte, så er de stadig overarbeidet og får inn for mange saker til at de klarer å håndtere alle. Disse møtene kan da være en fin mulighet til å kunne sile ut saker som skolen kan greie å løse på egenhånd når det gjelder elever

med skolevegring. Hvis ikke de tiltakene som skolen finner ut av og setter inn selv fungerer, så har skolen mulighet til å koble på PPT (Havik, 2021a).

4.5.2 Samarbeid i skolevegringssaker

Deltakerne fra skolene uttrykte at de tar kontakt med PPT ved behov, og PPT-deltakerne fortalte at de venter til de blir etterspurt av skolene før de kommer inn i elevsaker. Ved å la de ansatte komme til dem, gir det rom for å prøve selv, for å se om de kan løse en skolevegringssak på egenhånd, forteller Ragnhild. Lærere skal ikke gå direkte til PPT, forteller hun videre. «*For da kan vi risikere at vi overkjører de dynamikkene som skal være innad i en skole*». Allerede godt etablerte strukturer og arbeidsmåter kan bli utfordret ved å gå denne veien. Det er viktig at rektor og ledelsen også er med. «*(...) for hvis de går direkte til oss, kan de i utgangspunktet ha hoppet over den spespeden, og det blir jo ikke riktig*», påpeker Ragnhild. Lærerne skal først drøfte med sine spesialpedagoger og på den måten har skolen mulighet til å jobbe litt selv før PPT kommer inn i bildet.

Det PPT-deltakerne våre fortalte er at de bruker å legge ut en oversikt over dagen sin når de er på skolen, slik at de ansatte på skolen har mulighet til å komme innom for en prat. Samarbeidet mellom PPT og skolen må fungere godt for at eleven og dens familie skal få den hjelpen de trenger (Hesselberg & Tetzchner, 2016). På den andre siden bekrefter Ragnhild at i skolevegringssaker, så kommer PPT ofte inn for sent. Om dette handler om et dårlig samarbeid mellom skole og PPT eller om det er skolen som er for dårlig til å fange opp en elev med eventuell skolevegring, fikk vi ikke bekreftet i intervjuet. Det kan derimot tenkes, at siden skolevegring er veldig omfattende, at det kan være en blanding av både dårlig samarbeid og at man fanger opp risikofaktorene for skolevegring for sent. Dette med tanke på at PPT har andre saker enn skolevegring, og at de ansatte i skolen ikke nødvendigvis har nok kunnskap om skolevegring og dens risikofaktorer til å kjenne igjen en eventuell skolevegring. Dette går vi nærmere inn på i delkapittel 4.6.

Ragnhild nevnte blant annet at på deres PPT-kontor så hadde de mange skolevegringssaker. «*Vi klarer jo ikke å hjelpe dem nødvendigvis (...), det er jo så mye, det er jo (...) så sammensatt at det er ikke bare vi som kan gjøre noe*». Her viser Ragnhild til at skolevegring er såpass komplekst at det må være flere fagpersoner til stede for å jobbe med skolevegringssaker. Det må dermed samarbeides i et team, slik at det blir en tverrfaglig kompetanse som kan diskutere problemstillingen (Glavin & Erdal, 2018; Ingul & Havik, 2022). I samarbeidsmøter med flere instanser bør det imidlertid innledes med hva som er målet, og det bør skje en fordeling av oppgaver slik at alle vet tydelig hva som er deres oppgave (Hesselberg & Tetzchner, 2016). PPT kan veilede og gi mer kunnskap om skolevegring og bekymringsfullt fravær, slik at alle har en forståelse rundt denne problematikken. Gro kunne også fortelle om det å veilede de ansatte på skolen. Hun forteller at PPT kommer inn i skolen for å veilede lærerne i utforming av ulike planer, finne kartleggingseskjemaer, og hvordan man kan kartlegge, fortsetter hun. «*Målet er jo å komme inn å hjelpe de (...) før ungen ikke er på skolen*». Som følge av dette bør det hele tiden være løpende dialog i saker som omhandler skolevegring og skolefravær for å finne de ulike ressursene og tiltakene som passer best for hver enkelt elev.

Personlig kompetanse og kommunikasjon

Ragnhild hadde mye å fortelle da vi spurte henne om hvordan hun opplevde det å samarbeide med spesialpedagogiske rådgivere. Hun fortalte at hun var svært fornøyd og følte at hun var «(...) heldig, jeg har et kjempesamarbeid», og at de var «utrolig dyktige folk». De Ragnhild jobbet med på skolen var interessert i «(...) å dra lasset i samme retning». Ragnhild forklarer dette med at de hun samarbeidet med på skolen, har hun jobbet sammen med i flere år. På den måten har de lært seg å kjenne hverandre og tenker stort sett likt, fordi de har utviklet en god kommunikasjon og forståelse for hverandre. I tillegg har de dannet seg en god relasjonskompetanse (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Å ha kommunikasjon og forståelse er noe av grunnlaget for å kunne ha en god samarbeidsevne, i tillegg til en god personlig kompetanse (Skau, 2020). Ragnhild hadde som nevnt lang arbeidserfaring og utdanningskompetanse i skolevegring. På den måten har hun en personlig kompetanse med at hun kan tenke og handle selvstendig, samt at hun har mye erfaring om for eksempel tiltaksarbeid i skolevegringssaker.

Gro syns også at det generelt går greit å samarbeide med de på skolen, fordi de alle har den samme forståelsen på hvorfor de må samarbeide. Hun forteller at «(...) stort sett så er de greie å samarbeide med både spesialpedagog og lærere, (...) de jobber med ungene og de vil det beste for ungene, og det vil jo jeg og, så vi er på samme lag». Altså, at de jobber som et lag for å få eleven på skolen igjen. Laget rundt barnet blir nevnt i Meld. St. 6 (2019-2020), og tar for seg tverrfaglig samarbeid. Et godt tverrfaglig samarbeid skal handle om at forskjellige fagfolk arbeider sammen, der de må kommunisere godt (Meld. St. 6 (2019-2020)). Det er barnas behov som må være utgangspunktet for samarbeidet, noe som samsvarer med det Gro forteller. Gro nevner også viktigheten med å lytte, spesielt til eleven i et møte. At man må ta hensyn til elevens ord og ønsker. Å kunne sette seg inn i andres ståsted, er det grunnleggende med personlig kompetanse, samt å kunne prøve å forstå årsaken til utfordringene. For øvrig har kommunikasjon med både eleven og andre fagfolk betydning for hvordan samspillet vil utløse seg i et samarbeid. Vår personlige kompetanse er gjerne avhengig av den kvaliteten som fremkommer i vårt arbeid, men også våre relasjoner med andre mennesker (Skau, 2020). Kompetanse er noe vi først og fremst har nytte av når vi møter på ulike oppgaver i livet, ettersom dette er en forståelse som blir bygget videre på for hver dag.

Oline påpeker det at når PPT kan være med på møter, skaper dette en trygghet også for henne, fordi hun kan støtte seg på PP-kontakten, når det gjelder den faglige tyngden. Det å kunne ha evne til å lære mer som fagperson, ha interesse for elevene og evne til å få kontakt med andre, som for eksempel foreldrene, avhenger av den personlige kompetansen (Skau, 2020). Det å være oppmerksomt til stede er også helt essensielt. Hvis man som fagperson ikke har evne til å ta til seg ny kunnskap og nye erfaringer om situasjonen, kan dette imidlertid føre til stagnasjon og gi større utfordringer hos eleven. På den andre siden er det viktig å huske på at elevene må behandles som individer, fordi alle elever har sin egen utfordring og årsak når det gjelder hvorfor de ikke klarer å komme seg på skolen.

Den personlige kompetansen handler om hvem man er som person i møte med andre, samt hvem man lar andre få være når de møter en selv (Skau, 2020). Dette menes med at i møte med andre mennesker tar man med seg alt man har lært på veien, og dermed

er det blitt dannet ulike kjøreregler som man følger. Dette fører til at kommunikasjonen og samarbeidet, som nevnt tidligere kan være trafikken over broen, ettersom begge har dannet seg et fundament som samhandlingen er bygget på (Røkenes & Hanssen, 2012). Både relasjonskompetanse, personligkompetanse og hvordan kommunisere best mulig, er essensielt å kunne ha med seg (Hesselberg & Tetzchner, 2016). For det første for å kunne forstå kommunikasjonsmønstrene til hverandre, og for det andre, for å få til et godt samarbeid og gi gode tilbakemeldinger til hverandre.

4.6 Opplevelse av skolevegring og samarbeid

Alle våre seks deltakere i intervjustudien hadde forskjellige erfaringer med å jobbe med elever med skolevegring, samt opplevelse med det å samarbeide med andre instanser. Vi stilte deltakerne våre spørsmål om hvordan de opplevde skolevegring, og hvordan de erfarte å samarbeide. Deltakerne har gjort seg flere forskjellige erfaringer om arbeidet med skolevegring og samarbeid, samt at de har gjort seg tanker om eventuelt noe som kan forbedres eller videreføres når det gjelder å samarbeide med andre. I intervjuene kom det frem at deltakerne hadde både noen positive og negative erfaringer. Dette blir gjennomgått i det kommende delkapittelet.

Gjennom den nye omorganiseringen i *Tett på*-prosjektet kunne de tre spesialpedagogiske rådgiverne fra forskjellige skoler fortelle at de har fått bedre kontakt med PPT. Når det skjer omorganiseringer, er det ikke uvanlig at det oppstår motstand. For noen kan det å få rettleidinger fra andre virke truende (Glavin og Erdal, 2018). Ved dette prosjektet kom det derimot frem flere positive opplevelser enn negative. PP-rådgiverne fortalte at de har nå bedre mulighet til følge opp saker hos skolene, siden det ble satt av tid til arbeid på skolen. Også de spesialpedagogiske rådgiverne la vekt på at samarbeidet med PPT er blitt bedret.

4.6.1 Erfaringer fra spesialpedagogiske rådgivere

Kristin forteller at hennes erfaringer når det gjelder elever med skolevegring, er at man som voksen må være tålmodig og ikke presse på for mye. Hun nevner at det gjerne er foreldrene som ikke er tålmodige når det gjelder å jobbe med tiltak for å få eleven tilbake igjen på skolen. Foreldrene vil selvsagt ha fortgang i slike saker, for ofte har de stått lenge med utfordringen selv allerede og er desperate etter å få hjelp (Bufdir, u.å.). Det er i slike saker man må jobbe grundig og effektivt. «*Man må skyndte seg sakte*», som Oline sier. Kristin forteller videre at de har et veldig bra opplegg på skolen for å fange opp de elevene som har mye fravær. Når det gjelder å finne årsaken til både skolefravær og skolevegring må man være som en «*etterforsker*», påpeker hun. Dette med tanke på at skolevegring er omfattende (Utdanningsdirektoratet, 2022b), og på den måten må man «*etterforske*» og finne ut av hva det er som gjør at det er vanskelig for eleven å komme på skolen. Fravær og skolevegring kan forekomme når risikofaktorene er mer omfattende enn de beskyttende faktorene rundt eleven, altså at man er mer utsatt hvis man kjenner på en følelse på utrygghet og lite kontroll, samt hvis flere risikofaktorer skjer samtidig (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Som en «*etterforsker*» finner man dermed ut om det er mangel på beskyttende faktorer hos eleven.

Steinar er mye i kontakt med elevene på skolen, og opplever dette som veldig fint. «*Det er både sammensatt og spennende å være spesialpedagog og lærer*». Han er med på å opprettholde gode lærer-elev-relasjoner, samt at han er en trygg voksen som elevene

kan gå til hvis det skulle være noe (Moen, 2016), såfremt han er tilgjengelig og ikke i møter. Samarbeidet med de andre på skolen og ulike instanser sier han fungerer helt greit, at systemet er bra nå. Han påpeker at det er selvfølgelig noe som kunne vært gjort annerledes, men han var ikke helt sikker på hva dette kunne være. Også Kristin mente at systemet fungerte bra på deres skole, men at hun er *«helt avhengig av at folk kommer til henne for å få råd og veiledning»*. Kristin jobber også som kontaktlærer, og har dermed lite med tid til å gå rundt og spørre de andre ansatte om hvordan oppfølgingen av elevene er. Så om noen trenger tips og veiledning fra Kristin, må de komme til henne. Alt i alt så er man avhengig av at samarbeidet fungerer optimalt mellom partene for at kunnskapen og kompetansen skal nå frem til dem som trenger det.

Oline syns skolevegringssaker er vanskelig å jobbe med. *«Det er heftige saker, og det er slitsomt å drive med»*, forteller hun. Det kan være utfordrende å jobbe med elever med skolevegring. Hun forteller at det er vanskelig å vite for eksempel hvor mye man skal presse på for å få elevene tilbake eller hvor tøff skal man være mot dem. *«Hvor store forventninger kan man ha?»* På den ene siden er det stadig en balansegang om hvor mye man kan forvente, men på en annen side handler det om hvor mye man kan presse elevene. Oline forteller at de ansatte på skolen jobber ganske mye rundt en elevs toleransevindu. Her må de vite hvor mye denne eleven kan «tåle» før det skjer en reaksjon på grunn av at den er utenfor toleransevinduet sitt. Oline tydeliggjør at hun syns *«ungene i dag blir skjørere og skjørere»*, men legger til at hun syns først og fremst det er gøy å jobbe med ungdommen. Et av intervju spørsmålene vi stilte deltakerne var om de følte seg kompetente nok til å jobbe med skolevegringssaker, og hvordan de syns kompetansen var på skolene og hos kollegaene sine. De spesialpedagogiske rådgiverne uttrykte at de har gode rutiner på sine skoler som er både overkommelige og oversiktlig å gjennomføre. Først og fremst følger de planen for fravær som enten skolen eller kommunen har utarbeidet og som de fleste ansatte er kjent med. Kristin, Steinar og Oline sa at det er veldig fint å kunne få bistand fra PP-rådgiverne når de er på skolen én gang i uka. Derimot hadde noen litt utfordringer med å svare konkret på spørsmålet, om de følte seg kompetente nok i skolevegringssaker. Grunnen til dette kan tenkes å være fordi de enten føler at de ikke har full oversikt over hva skolevegring er eller fordi de kanskje føler seg usikre på det og ikke har lyst å si høyt at de ikke vet det. Årsaken til skolevegring kan som sagt være komplisert å vite, samt at det kan være utfordrende å jobbe tilretteleggende med det, og det er dermed ikke utenkelig at noen av deltakerne våre opplever det som vanskelig å jobbe med skolevegring.

Når det kommer til opplevelser av samarbeidet med andre instanser som PPT, oppleves dette jevnt over som positivt og verdifullt. Oline syns det er *«kjempefint og positivt å ha en person fra PPT én gang i uka»*, og påpeker at hun er veldig fornøyd med denne personen. Hun sier at også foreldrene blir mer trygge på situasjonen når det kommer en tredjepart inn i ulike møter som kan se med nye øyne på saken og har en faglig tyngde. Ved å ha flere instanser inn i møtene kan man supplere og informere hverandre (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Oline forteller videre at hun erfarer at PP-kontakten på skolen og hun selv har samme forståelse og oppfatning av hva som er bekymringsfullt fravær. En felles forståelse er det grunnleggende at man er bevisst om, ifølge Glavin & Erdal (2018). Oline forteller også at PP-kontakten er noen hun kan snakke med, en sparringspartner med profesjonell kompetanse, og dette kommer alle til gode. *«Jeg føler egentlig at, at vi ser dem på samme måte (elever med skolevegring)»*. *«Det er veldig*

greit for min del også å ha noen å sparre med». Kristin opplever den ene dagen som PP-kontakten er på skolen som veldig verdifull. «(...) Positivt når vi har fått denne ene dagen», sier hun. Da slipper hun å vente så lenge med å drøfte forskjellige saker. Det nye Tett på-prosjektet er hun veldig begeistret for foreløpig, fordi de får mer tid med PP-rådgiverne ute i skolen.

4.6.2 Erfaringer fra PP-rådgivere

Opplevelsen av å jobbe med skolevegringssaker hos PP-rådgivere er variert. Deltakerne sier det er svært utfordrende og tungt å stå i slike saker. Ragnhild sier at de bruker mye tid og energi på de elevene som ikke vil være på skolen. Det går «(...) *mye kapasitet til å tilrettelegge for disse elevene*», sier hun. Solveig derimot, mener det motsatte. Hun synes det er spennende å jobbe med skolevegringssaker. Hun forteller at hver sak «(...) *er en liten nøtt*», som man må prøve å knekke. Både Ragnhild og Solveig har lang erfaring som PP-rådgivere, samt mye kompetanse om skolevegring. Det kan tenke seg at grunnen til at de opplever det å jobbe med skolevegring så forskjellig, er at det har noe med hvilke skoler de jobber på. Solveig er tilknyttet mindre skoler i en mindre kommune, mens Ragnhild er PP-kontakt på en stor barne- og ungdomsskole i en større kommune.

På intervju spørsmålet om PP-rådgiverne følte seg kompetent nok til å jobbe med skolevegringssaker, samt hvordan de synes kompetansen var på skolene og hos kollegaene sine, fikk vi varierte svar. Ragnhild har som sagt utdanning og mye erfaring i skolefraværspromatikk. Hun var ikke i tvil om at sin egen kompetanse er bra på skolevegring, fordi hun har satt seg godt inn i det. Som PP-rådgiver er det et bredt område man bør kunne (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Hun opplever derimot at både skolene og kollegaene hos PPT ikke har samme forståelse av skolevegring som hun selv. «*De har ikke den kompetansen i bunn*», påpeker hun. «*Alle har jo forskjellig bakgrunn*». Ragnhild sier videre at hun opplever at ungdomsskolen hun er PP-kontakt på, er bedre enn barneskolen til å tilrettelegge og å etterspørre barnet. «*Der er ungdomsskolen fenomenal*», sier hun. At de jobber mer for å få barnet tilbake igjen på skolen. Ungdomsskolen har en annen forståelse og fleksibilitet i forhold til barneskolen. De har forskjellige utgangspunkt å jobbe med. «*En annen erfaring, en annen referanseramme*», sier Ragnhild om ungdomsskolen. Ragnhild forklarer dette med at på barneskolen er de mer vant til å forholde seg til foreldrene, mens på ungdomsskolen er de mer i direkte kontakt med elevene. På den ene siden er det bra å ha kontakt med foreldrene på barneskolen, for da er man sikker på at de er med i prosessen. På den andre siden så kan det være lett å overse barnet og at foreldrene og de ansatte tar avgjørelser på vegne av barnet. Dette kan eventuelt føre til at elevens stemme blir glemt bort.

Også Gro mener at kompetansen på skolevegring er variert, men føler at hun selv sitter på mer kompetanse enn skolene på dette området. «*Men jo mer vi veileder skolen, (...) jo mer kommer de på selv neste gang*». Det Gro mener her, er at det handler om å dele informasjon slik at det blir for alles beste. Solveig påstår at de på PP-kontoret har bedre oppdatert kunnskap om skolevegringsproblematikk, så derfor vil de gjerne ut på skolene for å kunne løfte frem kunnskapen og holde pedagogisk personell oppdatert. Dette er i tråd med det som står i Opplæringsloven (1998, § 5-6) om at PPT skal gi bistand til skolen i arbeidet med blant annet kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling. Hvis man hever den spesialpedagogiske kompetansen innenfor det ordinære opplæringstilbudet, altså i skolene, kan dette føre til at det blir bedre tilrettelegging for elever med særlige behov, samt de elevene med bekymringsfullt fravær. Alt i alt, mer

kunnskap, gir bedre tilrettelegging. Man kan da få et bedre tilpasset opplæringstilbud på individnivå ved å jobbe på et systemrettet nivå (Samuelsen & Bargel, 2019). Som sagt tidligere i denne studien kan dette være med på å øke mulighetene for tiltaksarbeid og at effektiviteten av tiltakene bedres.

«Inn for sent»

Deltakerne opplever at de blir innkalt for sent i skolevegringsproblematikken. Både Ragnhild og Gro føler at de kan bli litt for passive, fordi de ikke vil overkjøre skolen. Det er skolen som tar kontakt med PPT for å få veiledning om enkelte saker der det er uklart om hvordan skolen skal iverksette tiltak eller om skolen trenger hjelp for videre arbeid (Glavin & Erdal, 2018). Gro er bevisst på at hun ikke gir skolen råd og veiledning før de etterspør det, men sier at hun «(...) er veldig tilgjengelig hvis det skulle oppstå spørsmål». «Man må prioritere skolevegring her og nå» sier hun bestemt. Alle PP-rådgiverne er enig i at det er fint å kunne være ute én dag i uka på skolene. Da er det lettere å bli kjent og følge opp saker tettere. Gro opplever at lærere kan ha tid til å snakke med henne, og at det er lurt av henne å gå rundt i klasserommene heller enn å sitte på kontoret hun har fått tildelt på skolen. PP-kontaktene på skolene jobber som regel alene med saker, men har diskusjonspartnere både på skolen og på PP-kontoret. Dermed har de alle en følelse av at de ikke er alene om sakene, selv om de har hovedansvaret. Slik det ble forklart tidligere, føler også PP-rådgivere at det kan være utfordrende å vite hvor mye de kan presse på og når de kan slippe opp. Dette bør drøftes sammen med skolen og så komme frem til en enighet.

Ragnhild er opptatt av at det er mange årsaker til at en elev har bekymringsfullt skolefravær. Hun forteller at hun har erfart mange ganger at ulike risikofaktorer i hjemmet gjør at eleven ikke vil på skolen. Hun påpeker at noen har det for hyggelig hjemme, og da må PPT inn og veilede foreldrene. Foreldrenes interesse og engasjement for elevenes skolearbeid har sammenheng med elevenes tilstedeværelse på skolen. Hvis foreldrene er støttende og viser interesse for det eleven lærer og gjør på skolen, kan det skapes en motivasjon for skolearbeidet og for ulike faglige prestasjoner (Havik, 2021a). Men samtidig skal ikke foreldrene være overbeskyttende og gjøre alle avgjørelser for barna og ungdommene sine. Da er det større risiko for at de ikke blir selvstendig mennesker som kan ta egne valg. De kan være hjemme fra skolen når de er syke, men foreldrene bør ha en lav terskel for å sende dem på skolen fra start. Utfordringen er å finne balansegangen både for foreldrene, skolen og for andre hjelpeinstanser slik at eleven kan være på skolen og trives med det sosiale og klare det faglige. Som nevnt tidligere føler PP-deltakerne seg som den tredjeparten mellom skolen og foreldrene som må komme inn og si i møter noe av det som er ubehagelig. Det var en uenighet om de erfarte dette som fint eller om at det ble for utfordrende, fordi det kan for eksempel oppstå konflikter mellom partene.

5.0 Avslutning

Vår problemstilling for prosjektet har vært:

«Hvordan forstå fenomenet skolevegring og hvordan samarbeider spesialpedagogiske rådgivere og pedagogisk-psykologisk tjeneste om saker som omhandler skolevegring hos elever i grunnskolen, og hvordan opplever de dette samarbeidet?»

For å kunne besvare denne problemstillingen har vi først satt oss inn i relevant teori om temaene. Vi har deretter rekruttert tre spesialpedagogiske rådgivere ansatt i skolen og tre pedagogisk-psykologiske rådgivere fra PPT, som vi har intervjuet ved å bruke en kvalitativ tilnærming. Ved å analysere empirien vi samlet inn, fikk vi en ny forståelse av fenomenet skolevegring, hvordan det erfarer å jobbe med skolevegring for deltakerne, samt hvordan de opplever å samarbeide med hverandre.

5.1 Oppsummering av studiens funn

Alle deltakerne hadde en tilnærmet lik og helhetlig forståelse av hva de legger i begrepet skolevegring. De beskrev skolevegring som et sammensatt og komplekst fenomen, som handler stort sett om at eleven, av en eller annen grunn, ikke får til å komme på skolen, selv om de helst ønsker det. En kan forstå skolevegring som en angstfølelse ved at emosjonelle ubehag knyttet til skolesituasjoner kan oppstå og det blir utfordrende for eleven å komme på skolen. Skolevegring kan bli sett på som et paraplybegrep. Noen av deltakerne ville ikke bruke skolevegring som et begrep, fordi det la et vegringsproblem hos barnet, uten at det nødvendigvis var et vegringsproblem der. De foretrakk heller å bruke uønsket skolefravær eller bekymringsfullt fravær. Ved å kalle det for bekymringsfullt eller uønsket samsvarer det som oftest bedre med den faktiske problematikken til eleven, poengterte deltakerne. I denne studien har skolevegring og bekymringsfullt skolefravær/uønsket skolefravær blitt brukt om hverandre, for å ikke utelukke noe av det deltakerne uttrykte.

Gjennom intervjuene fortalte deltakerne at det ikke bare er én grunn til at elever får skolevegring, men at det er utallige årsaker. Deltakerne kom alle med flere risikofaktorer de hadde erfart om elever med skolevegring. Risikofaktorene kunne kategoriseres i skole, hjemmeforhold eller individuelle forhold hos eleven selv. Her kunne risikoene for eksempel være dårlige relasjoner enten med lærere og elever påvirke, det faglige nivået i skolen kunne være for vanskelig for noen, overganger, for gode hjemmeforhold med foreldrene sine, eller at det var angst eller nevrodiagnoser som ADHD eller autisme, som kunne være en faktor for utviklingen av skolevegring. Det ble også nevnt at prestasjonspress i en prestasjonsorientert skole kunne være en risikofaktor for utviklingen av både prestasjonsangst og skolevegring.

Ingen skolevegringssaker er like, og alle må behandles hver for seg. Det var dermed et stort fokus for deltakerne å være tidlig ute med å se etter tegn på skolevegring og jobbe med forebyggende tiltak. De tiltakene mange av deltakerne jobbet med var blant annet gode relasjoner. Gode relasjoner mellom elev og ansatt er essensielt for å kunne sette inn riktige tiltak og for å tilpasse de faglige utfordringene til eleven slik at mestringfølelse oppstår. Dette kan også føre til at eleven føler på tilhørighet i skolen og at eleven er ønsket i skolen (Havik, 2021a). Det å ha venner å gå til på skolen, og på

fritiden er med på å redusere risikoen for utvikling av en eventuell skolevegring. Det var også nevnt av flere at det å ha små mål og en plan for dagen var essensielt for å trygge elevene og skape forutsigbarhet. Deltakerne trakk også frem ulike fraværs mønstre man må være oppmerksom på, samt å være nøye med fraværsføringen, slik at problematisk fravær blir oppdaget og dokumentert. Det holder ikke å vite at eleven har et høyt fravær, men det må gjøres noe med det. Som en deltaker sa, man må være som en «etterforsker» for å undersøke og fundere over hvor vegringen kommer fra, og hele tiden jobbe forebyggende med små mål, planer og gode opplevelser både hjemme og i skolesammenheng.

Samarbeid i denne avhandlingen handler om at et utvalg mennesker kommer sammen og diskuterer utfordringen eller opplærings situasjonen til en elev. Om det for eksempel er behov for mer oppfølging eller iverksettelse av tiltak for å bedre situasjonen (Moen, 2015). Vi har i denne studien fokusert på et samarbeid mellom skolen og PPT. Ved å drøfte løsningene sammen kan dette være med på å høyne både standarden på ulike tiltak, samt bidra til en felles forståelse av problematikken som både eleven og skolen står overfor (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Alt i alt var våre deltakere stort sett positive og fornøyde med samarbeidet med andre kolleger og instanser.

Mange av deltakerne våre snakket om det nye prosjektet *Tett på*. Denne omorganiseringen har ført til et bedre samarbeid mellom skoler og PPT. Dette er fordi skolene har fått en egen PP-kontakt som er på skolen én dag i uken. Og med hensyn til eleven, er det nå større sannsynlighet at eleven får den hjelpen den trenger fortere, fordi ventetiden har blitt kortet ned. Totalt sett, viser våre funn at etter innføringen av *Tett på*-prosjektet har det ført til et bedre samarbeid mellom de spesialpedagogiske rådgiverne og PP-rådgiverne som vi intervjuet, samt at det kan bidra til å løse mange utfordringer raskere.

5.2 Avsluttende refleksjoner

Å kunne forebygge for skolevegring og bekymringsfullt fravær handler stort sett om å tilrettelegge for elever slik at gode opplevelser rundt en skolesituasjon blir fremmet og redusere ubehagelige følelser. Dette gjøres med tanke på at eleven ikke skal falle fra faglig, sosialt og emosjonelt. Som sagt er det ikke bare én faktor som påvirker denne situasjonen, men den er sammensatt av flere (Havik, 2021a). Et grunnleggende ønske er å få eleven tilbake på skolen og det å kunne trives i en skolesammenheng.

Før vi startet med studien satt vi med en tanke om at samarbeidet mellom PPT og skolene var både utfordrende, saktegående og komplisert. Vi hadde fått inntrykk gjennom praksis på studiet at PP-rådgivere hadde travle dager, at de ikke rakk å sette seg inn i hver enkelt sak, men tok det litt «som det kommer». Vi trodde rett og slett at det var dårligere enn det var. Gjennom denne studien har vi blitt motbevist. Vi har fått et optimistisk syn på hvordan organiseringen og *Tett på*-prosjektet fungerer og forstår at det er mye kunnskap som PPT har som bør viderefremmes. Vi sitter igjen med annen innsikt og kunnskap enn det vi hadde i starten av studien. Funnene vi har med oss fra intervjuene, tilsvarer at forståelsen av både skolevegring og opplevelsen av å samarbeide kan generaliseres mellom deltakerne våre. Dette med tanke på *Tett på*-prosjektet, og generelt at både teori og deltakerne forteller at skolevegring er sammensatt, samt at det finnes mange årsaker for hvordan det utvikles.

Det tverrfaglige samarbeidet rundt skolen er utrolig viktig, og det er helt grunnleggende at de ansatte både i skolen og PPT har kunnskap om skolevegring, samt kompetanse om tiltak man kan gjennomføre. Man må ha nok kunnskap til å kunne se ulike risikofaktorer hos eleven for å kunne tilrettelegge så tidlig som mulig. Skolevegring handler først og fremst om elever i skolen som av en eller annen grunn ikke klarer å komme seg på skolen (Havik, 2021a). Elevers psykiske helse kan være utfordrende og problematisk. Det er ikke alltid elevene selv forstår seg på den heller. Derfor må man jobbe kontinuerlig med faktorer som trykker barnet og som opprettholder en god psykisk helse hos eleven. Dette påvirkes også av å kunne føle på tilhørighet i skolen og ha venner og ansatte som bryr seg.

Vi har fått mye ny kunnskap om skolevegringsproblematikken og forståelse av hvor viktig samarbeidet rundt eleven er. Hva som kan være ulike risikofaktorer, om hva skolen og PPT kan bistå med for å løse slike utfordringer. Det har vært interessant og lærerikt å kunne få intervjuer våre deltakere, og vi vil ta med oss all denne kunnskapen videre ut i arbeidslivet.

Referanseliste

- Alver, V. (2022). *Lærerrommet: skolevegring, hvorfor økning?* Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2022/larerrommet-skolevegring-hvorfor-okning/>
- Amundsen, M.-L. & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1-14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Andersen, B. (2021, 7. februar). Nå vil Sara (22) prøve på nytt. *NRK*. https://www.nrk.no/nordland/xl/sara-ville-ikke-ga-pa-skolen_-foreldre-til-barn-med-skolevegring-blir-ofte-meldt-til-barnevernet-1.15159949
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA. <https://hdl.handle.net/11250/3011548>
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2019). Generasjon prestasjon? Ungdomsopplevelse av stress og press. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 18(2), 45-75. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/3151>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre*. (LOV-1981-04-08-7). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7/KAPITTEL_6#%C2%A731
- Befring, E. (2021). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 168-195). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. og Næss, K.-A., B. (2021). Innledning og sammenfatning. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 23-48). Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. og Uthus, M. (2021). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 500-522). Cappelen Damm Akademisk.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bredesen, A. M. & Kvilhaug, G. (2021). Tilbake på skolen. *Statped*. https://www.touretteforeningen.no/sfiles/4/43/5/file/tilbake_til_skolen_prosjektrapport_statped.pdf
- Brochmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet. Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen* (1. utg.). Cappelen Damm.
- Bruner, J. S. (1972). *The Relevance of Education*. Redwood Press Limited.
- Bufdir. (u.å.) *Skolefravær og skolevegring*. barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Hentet 25. april 2023 fra <https://www.bufdir.no/foreldrehverdag/ungdom/skole-og-vennskap/skolefravar-og-skolevegring/>
- Dahle, G. (2019). *Grevlingdager*. Cappelen Damm.
- Dahlum, S. (2021, 9. mars). Validitet. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/validitet>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Eide, S. E. (2021). *Skolefravær – en felles utfordring* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2015). Lærer-elev-relasjon – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 2013(1).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Geminiseret Oppink. (u.å). Om bakgrunnen for prosjektet.
<https://www.geminioppink.no/tettpaa/hvorfor/>
- Gilberts, G. H. (2018). Hva kan PPT gjøre for å oppfylle sitt juridiske mandat? I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler. Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 196-205). Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Grunnlova. (1814). *Kongeriket Norges grunnlov*. (LOV-1814-05-17). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn/KAPITTEL_5#%C2%A7104
- Grøholt, B., Weidle, B., Garløv, I. & Ramleth, R.-K. (2022). *Lærebok i barne- og ungdomspsykiatri* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2019). Hvordan forebygge skolevegring. *Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge*, 2019(4). <https://www.nubu.no/utgave-4/hvordan-forebygge-skolevegring-article3081-2532.html>
- Havik, T. (2021a). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Havik, T. (2021b). Når skolefravær blir et problem. *Bedre skole*, (2021)2.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/nar-skolefravar-bli-et-problem/>
- Havik, T. (2022). *En stresset (kunnskaps)nasjon*. Universitetet i Stavanger.
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/en-stresset-kunnskapsnasjon>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. (2015). Assessing Reasons for School Non-Attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2021). How to Understand School Refusal. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.715177>
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør. Verktøy for ledelse i klasserommet* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hesselberg, F. & Tetzchner, von S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid* (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Holterman, S. (2021, 18. mai). Frykter at flere har fått skolevegring. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/hjemmeundervisning-korona-psykisk-helse/frykter-at-flere-har-fatt-skolevegring/284922>
- Ingul, J. M. (2020, 14. august). Hva er skolevegring. *Norsk psykolog forening*.
<https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring>
- Ingul, J. M. & Havik, T. (2022). Tidlig intervensjon ved skolevegring. *Bedre skole*, 2021(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/>
- Ingul, J. M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risks Factors. *Cognitive and Behavioural Practice*. 26, 46-62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review* 20, 257-282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>

- Kearney, C. A. & Beasley, J. F. (1994). The clinical treatment of school refusal behavior: A survey of referral and practice characteristics. *Psychology in the Schools*, 31(2), 128-132. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199404\)31:2%3C128::AID-PITS2310310207%3E3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199404)31:2%3C128::AID-PITS2310310207%3E3.0.CO;2-5)
- Kearney, C. A. & Grazcyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents. A review of the past 10 years. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197–205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdf/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvittingen, I. (2017, 21. april). Blir generasjon prestasjon syke av skolens krav? *Forskning*. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-forebyggende-helse-helse/blir-generasjon-prestasjon-syke-av-skolens-krav/352062>
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion. A new synthesis*. New York: Springer. [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=mATTP46QIp4C&oi=fnd&pg=PR7&q=Lazarus,+R.S.+\(2006\).+Stress+and+emotion.+A+new+synthesis.+New+York:+Springer&ots=n8XlvH8c9x&sig=An3MRcV6oSbeZwhLkDDnsOTVhjU&redir_esc=y#v=onepage&q=Lazarus%2C%20R.S.%20\(2006\).%20Stress%20and%20emotio n.%20A%20new%20synthesis.%20New%20York%3A%20Springer&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=mATTP46QIp4C&oi=fnd&pg=PR7&q=Lazarus,+R.S.+(2006).+Stress+and+emotion.+A+new+synthesis.+New+York:+Springer&ots=n8XlvH8c9x&sig=An3MRcV6oSbeZwhLkDDnsOTVhjU&redir_esc=y#v=onepage&q=Lazarus%2C%20R.S.%20(2006).%20Stress%20and%20emotio n.%20A%20new%20synthesis.%20New%20York%3A%20Springer&f=false)
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen. Om skolefobi og skolevegring* (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Løvereide, S. (2011). Forskning om skolevegring. *Spesialpedagogikk*, 2011(4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/forskning-om-skolevegring/>
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon – hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. & Brochmann, G. (2022, 07. Mars). Hvorfor er det å gå på skolen blitt et stort problem for så mange? *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/EagBk2/hvorfor-er-det-aa-gaa-paa-skolen-blitt-et-stort-problem-for-saa-mange?code=VXi3XtlwASSPrTy5k0B5we2mkMgk1VLyJOycZe1qhIEVGHZzoLAHXTF SuMP45kxa>
- Maybin, J., Mercer, N. & Stierer, B. (1992). Scaffolding learning in the classroom. *Thinking voices: The work of the national oracy project*, 186, 195. https://www.oerafrica.org/sites/default/files/L%20&%20L%20reader_section%20two-Reading%207.pdf
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, 1(1-18). <https://canadacollege.edu/dreamers/docs/Maslows-Hierarchy-of-Needs.pdf>

- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Minde, G. T. & Mæle, S. (2011). Skolevegring eller skoleustøtning – eller begge deler. *Spesialpedagogikk*, 2011(9), 13-20.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%209%202011.pdf>
- Moen, T. (2015). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I R. Karldottir & I., D. Hybertsen (Red.), *Læring-utvikling-læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 251-265). Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2016). Lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (1. utg., s. 11-18). Gyldendal Akademiske.
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 48-64). Cappelen Damm Akademisk.
- Mørch, W. T. (2021, 24. Juni). Abraham Maslow. I *Store Norske Leksikon*.
https://snl.no/Abraham_Maslow
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nicolaisen, R. & Heide, B. (2020). Karakterjag på kompetansemålskolen. *Bedre skole*, 2019(4). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/karakterjag-pa-kompetansemalskolen/>
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2021). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218-250). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T., mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
<https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport-fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/>
- Ogden, T. & Moen, T. (2021). Klasseledelse for tilpasset opplæring og tidlig innsats. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 169-186). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa*. (LOV-1998 07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Regjeringen. (2021, 15. Juni). Skolen etter koronapandemien. *Regjeringen*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/637a7dd9f97b42c49eab111a0fce074e/taptlaring_rapport_tiltak_a4_final.pdf
- Rygvold, A-L., Garmann, N. G., Torkildsen, J. von. K. & Næss, K-A. B. (2021). Språkforstyrrelsen hos barn. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 301-337). Cappelen Damm Akademisk.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget
- Samdal, O., Wold, B., Harris, A. & Torsheim, T. (2017). *Stress og mestring*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/stress-og-mestring>
- Samuelson, A. S. & Bargel, H. (2019). Individet i et systemperspektiv; Sakkyndighetsarbeid i PPT. *Psykologi i kommunen*, 2018(2).

- <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-2-2018/Samuelsen-Bargel-individet.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Bedre skole*, 2015(3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2020). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Sollie, M. M. (2017, 27. november). Skolen er tilpasset A4 eleven som ikke finnes. *Aftenposten, Si;D*. <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/L00nBx/skolen-er-tilpasset-a4-eleven-som-ikke- finnes>
- Statped. (u.å.). *Skolefravær og ADHD, Tourettes syndrom og autisme*. Hentet 27. April fra <https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/>
- Stien-Leenderts, A. (2023). *Skolen er ikke for alle* (1. utg.). Cappelen Damm.
- Sundquist, J. (2020, 14. juli). *De første tegnene på skolevegring*. Psykologisk.no. <https://psykologisk.no/2020/05/de-forste-tegnene-pa-skolevegring/>
- Terry, G., Hayfield, N., Clark, V. & Braun, V. (2017). *Thematic analysis*. The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology (s. 17-37). SAGE.
- Thagaard, T. (2021). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal: a Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Trondheim kommune. (u.å.). *Handlingsplan ved skolefravær*. <https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/70-admin/kommuneweb/oppvekst-og-utdanning/bekymringsfull-fravar/handlingsplan-skole-m-sjekklister-og-plan-bft.pdf>
- Trondheim kommune. (2021, 11. Oktober). *Barn skal få bedre tilrettelegging i barnehage, skole og SFO*. <https://www.trondheim.kommune.no/aktuelt/nyhetssaker/2021/barn-skal-fa-bedre-tilrettelegging-i-barnehage-skole-og-sfo/>
- Tveitnes, M. S. & Simonsen, E. (2021). Spesialpedagogisk rådgivning i teori og praksis. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 251-275). Cappelen Damm Akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on Special needs education*. Adopted by the World conference on special needs education: Access and quality. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanning. (2023). *Spesialpedagog*. <https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/spesialpedagog>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 15. desember). *Retten til grunnskoleopplæring for elever som er langvarig syke*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Elever-med-sarskilte-behov/retten-til-grunnskoleopplaring-for-elever-som-er-langvarig-syke/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 24. September). *Temaene i Elevundersøkelsen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 12. November). *Forebyggende tiltak og leders ansvar*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-ledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 23. September). *Fravær i grunnskolen*.
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fravar/grunnskolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 5. oktober). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/>
- Utdanningsforbundet. (u.å.). *Derfor streiker lærerne*. Hentet 18. Mars 2023 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/streik/derfor-streiker-larerne/>
- Wang, D. & Fletcher, A. C. (2016). The role of interactions with teachers and conflict with friends in shaping school adjustment. *Social Development* 26(3), 545-559.
<https://doi.org/10.1111/sode.12218>

Vedlegg

Vedlegg 1



[Meldeskjema](#) / [Samarbeid med spesialpedagog og PPT om elever med skolevegring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
230894

Vurderingstype
Automatisk

Dato
14.12.2022

Prosjekttittel

Samarbeid med spesialpedagog og PPT om elever med skolevegring

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Thomas Szulewicz

Student

Sunniva Aarseth Tørset

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

Vedlegg 2

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Samarbeid mellom spesialpedagogiske rådgivere og PPT om elever med skolevegring

Formål

Som en del av studieløpet i spesialpedagogikk, lærer vi både om spesialpedagogiske arbeidsoppgaver og om den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT). Gjennom å arbeide med denne masteroppgaven ønsker vi å se på hvordan et samarbeid oppleves av både spesialpedagogiske rådgivere og ansatte i PPT. Vi ønsker spesielt å se på dette samarbeidet angående elever som strever med skolevegring, der vegringen stammer fra frykten for å ikke prestere godt nok på skolen (prestasjonsangst). Formålet er å undersøke hvordan samarbeidet mellom spesialpedagogiske rådgivere og PPT, hvordan de selv opplever det, samt om de synes det fungerer bra eller dårlig. Dermed blir masteroppgavens problemstilling: «*Hvordan forstå fenomenet skolevegring og hvordan samarbeider spesialpedagogiske rådgivere og pedagogisk-psykologisk tjeneste om saker som omhandler skolevegring hos elever i grunnskolen, og hvordan opplever de dette samarbeidet?*». Vi er nysgjerrig på å høre spesialpedagogiske rådgivere og PPT-ansatte sine erfaringer og opplevelser som er knyttet til temaet og problemstillingen. Vi håper studien vår kan bidra til å informere flere om samarbeidet når det gjelder skolevegringssaker, og om det eventuelt er forbedringspotensial i samarbeidet. Vi ønsker dermed å gjennomføre intervjuer for å få høre om disse perspektivene. Det kan være at vi kommer frem til gode samarbeidsmetoder som blir brukt, og eventuelt setter lys på det som burde vært gjort annerledes. Studien skal prøve å gi kunnskap om erfaringer som disse fagpersonene innehar.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er institutt ved pedagogikk og livslang læring, forkortet IPL, ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) som er ansvarlige for prosjektet. Vår veileder er Thomas Szulevicz som er professor ved instituttet for kommunikasjon og psykologi ved universitetet i Aalborg.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å kunne belyse vår studies problemstilling, ønsker vi å intervju informanter som har jobbet minst ett år i PPT og spesialpedagogiske rådgivere i grunnskolen med minst ett års erfaring. De bør ha eller har hatt erfaring med skolevegring blant elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet ønsker vi å komme i kontakt med spesialpedagogiske rådgivere i grunnskolen og ansatte i PPT som har eller har hatt et samarbeid om elever med skolevegring. Vi ønsker å intervju tre spesialpedagogiske rådgivere og tre PP-ansatte som har erfaring om dette. Intervjuene vil foregå i løpet av februar 2023. Det vil være individuelle intervjuer som vil ha varighet fra 40 til 60 minutter, der lydopptaker vil brukes. Vi bruker lydopptaker til å kunne fokusere mest på informantens perspektiv og

opplevelser. Lydopptakene vil bli transkribert, analysert og slettet. Intervjuet vil foregå som en samtale og vil være semistrukturert, med en intervjuguide som hjelpemiddel. Intervjuet vil i hovedsak dreie seg om samarbeidet mellom spesialpedagogiske rådgivere og PPT om elever med skolevegring, og ikke spørsmål som rettet seg mot enkeltelever.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta har du rett på å kunne trekke ditt samtykke for deltakelse når som helst, uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen konsekvenser for deg hvis du velger å ikke delta i prosjektet, eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Opplysningen og informasjonen om deg vil behandles og lagres i samsvar med personvernregelverket. Det vil si at studien følger både IPL sine retningslinjer og Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det er kun vi og vår veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Du vil bli anonymisert og det du skal ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte masteroppgaven. Lydopptak og transkriberte data vil lagres på en sikker måte, og vil når masteren er levert bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Dine opplysninger om deg er basert på ditt samtykke og vi behandler det der etter.

Dine rettigheter

Hvis du vil kunne identifiseres i vårt datamateriale, har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, samt å kunne få en kopi av disse opplysningene. Du vil kunne få rettet opplysninger om deg som er misvisende eller feil, samt å få slettet personopplysninger om deg. Du vil også kunne få sende inn klage til Datatilsynet om behandling av dine personopplysninger.

Håper du har lyst til å delta i forskningsprosjektet!

Med vennlig hilsen,

Prosjektansvarlig: Thomas Szulevicz

Tlf: (+45) 22519885

E-post: thoszu@ikp.aau.dk

Student: Oda Marie Høie Horgen og

Sunniva Aarseth Tørset

Tlf: 47702323 / 91524066

E-post: omhorgen@stud.ntnu.no /

sunniat@stud.ntnu.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Samarbeid med Spesialpedagogiske rådgivere og PPT om elever med skolevegring*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide Spesialpedagogiske rådgivere

Informasjonsdel: Informere om anonymitet, formålet med forskningen, ingen riktige eller gale svar, retten til å trekke seg.

Før lydopptak:

- Hvem jeg er, og hva hensikten med prosjektet er
- Introduksjon av temaene
- Anonymisering og sletting av intervjuet etter masteroppgaven er levert, samt intervjupersonens rettigheter og behandling av data.

Innledende spørsmål:

- Vil du fortelle litt om deg selv først?
- For eksempel hvilken utdanning du har, eventuell annen arbeidserfaring og hvor mange år du har jobbet i din rolle?

Refleksjonsspørsmål:

- Hvordan vil du definere begrepet skolevegring?
- Hvorfor tror du at vi ser flere elever med skolevegring i dag enn tidligere?
- Kan du se et mønster blant de elevene som rammes av skolevegring?
- Noen ganger forklares det stigende antallet elever som har skolevegring at utdanningssystemet vårt har blitt mer prestasjonsorientert. Har du noen tanker om det?
 - Kan du gjenkjenne det fra din egen hverdag?
- Hvilke erfaringer har du med å arbeide med elever med skolevegring?
- Hvordan opplever du å jobbe med elever med skolevegring?
- Er det noe som er utfordrende for deg som spesialpedagogisk rådgiver når det gjelder å arbeide med elever med skolevegring?
- Hvordan jobber du i forhold til elever med skolevegring?
- Opplever du at din oppfatning av begrepet skolevegring blir forstått likt av PPT?
- Opplever du at PPT har den samme profesjonelle kompetansen i arbeidet med skolevegringssaker? Kan du utdype din mening om dette?

Samarbeid:

- Hvis du har opplevd elever med skolevegring med preg av prestasjonsangst, hvordan foregår et slikt samarbeid med PPT, fra start til slutt? Hvordan fungerer et typisk saksforløp i en slik sammenheng?
- Hvordan opplever du samarbeidet med PPT? Har du noen konkrete eksempler fra flere samarbeidssituasjoner?
- Er det noe du opplever som utfordrende med å jobbe med PPT når det gjelder skolevegringssaker? Hva syns du er vanskelig?
- Er det noe du tror som kunne forbedret dette samarbeidet?
- Noen ganger blir det fremhevet at det ikke arbeides forebyggende nok omkring elever med skolevegring. Hva tenker du om det?
- Hvordan tror du PPT opplever samarbeidet med deg og skoleteamet?

Avslutningsspørsmål:

- Før vi avslutter; har du noen kommentarer som du føler burde vært sagt eller noen spørsmål?

Vedlegg 4

Intervjuguide PPT

Informasjonsdel: Informere om anonymitet, formålet med forskningen, ingen riktige eller gale svar, retten til å trekke seg.

Før lydopptak:

- Hvem jeg er, og hva hensikten med prosjektet er
- Introduksjon av temaene
- Anonymisering og sletting av intervjuet etter masteroppgaven er levert, samt intervjupersonens rettigheter og behandling av data.

Innledende spørsmål:

- Vil du fortelle litt om deg selv først?
- For eksempel hvilken utdanning du har, eventuell annen arbeidserfaring og hvor mange år du har jobbet i din rolle?

Refleksjonsspørsmål:

- Hvordan vil du definere begrepet skolevegning?
- Hvorfor tror du at vi ser flere elever med skolevegning i dag enn tidligere?
- Kan du se et mønster av de elevene som rammes av skolevegning?
- Noen ganger forklares det stigende antallet elever som har skolevegning at utdanningssystemet vårt har blitt mer prestasjonsorientert. Har du noen tanker om det?
 - Kan du gjenkjenne det fra din egen hverdag?
- Hvilke erfaringer har du med å arbeide med elever med skolevegning?
- Hvordan opplever du å jobbe med elever med skolevegning?
- Er det noe som er utfordrende for deg som PP-ansatt/rådgiver når det gjelder å arbeide med elever med skolevegning?
- Hvordan jobber du i forhold til elever med skolevegning?
- Opplever du at din oppfatning av begrepet skolevegning blir forstått likt av spesialpedagogiske rådgivere?
- Opplever du at spesialpedagogiske rådgivere har den samme profesjonelle kompetansen i arbeidet med skolevegringssaker? Kan du utdype din mening om dette?

Samarbeidet

- Hvis du har opplevd elever med skolevegning med preg av prestasjonsangst, hvordan foregår et slikt samarbeid med spesialpedagogiske rådgivere, fra start til slutt? Hvordan fungerer et typisk saksforløp i en slik sammenheng?
- Hvordan opplever du samarbeidet med spesialpedagogiske rådgivere? Har du noen konkrete eksempler fra flere samarbeidssituasjoner?
- Er det noe du opplever som utfordrende med å jobbe med spesialpedagogiske rådgivere når det gjelder skolevegringssaker? Hva synes du er vanskelig?
- Er det noe du tror som kunne forbedret dette samarbeidet?
- Noen ganger blir det fremhevet at det ikke arbeides forebyggende nok omkring elever med skolevegning. Hva tenker du om det?

- Hvordan tror du spesialpedagogiske rådgivere opplever samarbeidet med deg og andre PP-rådgivere?

Avslutningsspørsmål:

- Før vi avslutter; har du noen kommentarer som du føler burde vært sagt eller noen spørsmål?

Vedlegg 5

Intervju og transkripsjon – detaljer

Intervjudeltakere	Tid på intervju	Antall sider transkripsjon
Intervju 1	57 minutter	15 sider
Intervju 2	1 time og 6 minutter	18 sider
Intervju 3	37 minutter	9 sider
Intervju 4	55 minutter	17 sider
Intervju 5	59 minutter	17 sider
Intervju 6	58 minutter	17 sider

