

Anne Gjellan

"Når vi får til de her teamene, det er da vi lykkes"

En kvalitativ studie av skole og PPT´s arbeid med tiltak rettet mot skolevegring

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Anne Sofie Samuelsen og Anne-Lise Sæteren
Mai 2023

Anne Gjellan

"Når vi får til de her teamene, det er da vi lykkes"

En kvalitativ studie av skole og PPT´s arbeid med tiltak rettet mot skolevegning

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Anne Sofie Samuelsen og Anne-Lise Sæteren
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet hadde som hensikt å undersøke hvilke erfaringer ansatte i skole og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) har fra arbeid med tiltak rettet mot skolevegring. Undersøkelsen tar for seg forståelse av begrepet skolevegring, forebyggende tiltak mot skolevegring, og tidlig intervensjon for å hjelpe elever som strever med skolevegring. Studiens overordnede problemstilling er: «*Hvilke erfaringer har to ansatte i PPT og to ansatte i skole fra arbeid med tiltak rettet mot skolevegring?*». Denne studien har et kvalitativt forskningsdesign. Datamaterialet er innhentet gjennom semi-strukturerte intervjuer av to kontaktlærere i grunnskolen og to rådgivere i PPT. Informantene i studien jobber i tre ulike kommuner og tilhører to ulike skoler og to ulike PPT-kontor. Studiens empiriske funn blir presentert gjennom de tre hovedkategoriene «forståelse», «forebygging» og «tidlig intervensjon» som ble utarbeidet i analysen av datamaterialet.

Studiens hovedfunn viser til at Informantene har en bred forståelse av begrepet skolevegring, og er kjent med hva som kan være risikofaktorer og opprettholdende faktorer til skolevegring. Funn viser også til en variasjon i bruk av begreper for skolevegring, og det fremstår noe uklart om fravær behøver være et kriterium for skolevegring. Et trygt skolemiljø, støttende relasjoner og systematisk føring av fravær blir av informantene utpekt som de viktigste forebyggende tiltakene mot skolevegring. Et sentralt funn er også at PPT gjennom fast tilstedeværelse på skolen kan bistå lærere med å identifisere elever som ikke har utbytte av universelle tiltak. Kartlegging av årsaker til vegring fremstår som det viktigste tiltaket i arbeid med tidlig intervensjon ved skolevegring, og elevens stemme trekkes fram som sentral for å finne gode løsninger. Å stabilisere elevens oppmøte fremstår som et viktig tiltak for å unngå at problemene forverrer seg og at årsaker til skolevegring utvikler seg til å bli mer kompleks. Empirien viser til at ulik forståelse av elevens behov skaper utfordringer i samarbeidet mellom skole og hjem. Det ser ut til at det er et behov for en nøytral part som kan skape en felles forståelse i samarbeidet. Empirien viser til hvordan et fraværsteam, eller nærværsteam, kan fungere som en koordinator inn i skole-hjem-samarbeidet.

Abstract

The purpose of this study was to examine what experience employees in school and employees in the pedagogical-psychological service (PPT) have from working with measures aimed towards school refusal. The study addresses school and PPT`s understanding of the term school refusal, preventive measures against school refusal, and early intervention to help students who struggle with school refusal. The overall research question for the study is: 'What experiences do two employees in PPT and two employees in school have from working with measures aimed toward school refusal?'. This study uses a qualitative research design. The empirical data were gathered through semi-structured interviews with two teachers in primary school and two counselors in PPT. The participants in this study works in three different municipalities, and belong to two different schools and to different PPT offices. The empirical findings of this study are presented through the three main categories 'understanding', 'prevention' and 'early intervention', which were prepared through the data analysis.

The main findings of the study indicate that the informants have a broad understanding of the term school refusal, and are familiar with what may be risk factors and sustaining factors for school refusal. Findings in this study also show variations in the use of terms for school refusal, and it appears somewhat unclear whether absence from school needs to be a criterion for school refusal. A safe school environment, supportive relationships and systematic management of school absence were appointed by the informants as the most important preventive measures against school refusal. A key finding is also that PPT, through a permanent presence at school, can help teachers in identifying students who do not benefit from universal measures. Mapping the causes of refusal appears to be the most important measure working with early intervention in cases of school refusal, and the pupil's own voice seems to be central to finding good solutions. Stabilizing the pupils' attendance appears to be an important measure to prevent the problems from worsening, and to avoid the causes of school refusal from becoming more complex. Findings also show that different understandings of the pupils' needs create challenges in the collaboration between school and home. There seems to be a need for a neutral part that can create a common understanding in the cooperation. The empirical findings show that a school absence team, or a school-attendance team, can function as a coordinator in the cooperation between school and home.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et fem år langt studieløp. Fem år som har gitt meg et tonn av mestingsfølelse, nye vennskap, faglig kunnskap og verdifulle erfaringer som jeg tar med meg for resten av livet. Gjennom å skrive denne masteroppgaven har jeg opparbeidet meg ny kunnskap som jeg gleder meg til å ta i bruk i fremtidig yrke som spesialpedagog. Jeg vil først og fremst si tusen, tusen takk til mine fire informanter som stilte opp til intervju og delte sine erfaringer med meg. Det er deres bidrag som har gjort det mulig å skrive denne masteroppgaven.

En stor takk rettes også til mine to veiledere. Takk til Anne-Lise Sæteren, for all støtte og hjelp i oppstartsfasen av prosjektet, og for at du alltid var tilgjengelig for å svare på mine spørsmål. Tusen takk til Anne Sofie Samuelsen, som steppet inn som veileder for mitt masterprosjekt, og som har hjulpet meg med å komme i mål med oppgaven. Dine faglige innspill, konstruktive tilbakemeldinger og støttende ord har vært til stor hjelp, i det som har vært en nokså spesiell og krevende skriveprosess.

Det er mange som har bidratt til at jeg kom i mål med masteroppgaven og at jeg står her jeg gjør i dag. Takk til Mikis og til mamma både for korrekturlesing, og for at dere alltid stiller opp. Jeg vet ikke hvordan jeg kan få takket dere nok. Takk til min «mentor» John, som jeg var så heldig å få som veileder og etter hvert kollega under barnehagelærerstudiet. Takk for all den kunnskapen du deler med meg, og for at du underveis i studieløpet alltid har hatt tid til en samtale. Takk også til øvrige familie og venner som hele veien har heiet meg fram. Dere har bidratt mer enn dere tror. Christopher. Takk for alt du har stilt opp med, enten det er kjøring, sene middager eller å lytte til mine ideer og resonnement til langt på natt. Takk for at du har holdt ut med meg i denne prosessen.

Trondheim, mai 2023
Anne Gjellan

Innhold

Figurer	xi
Tabeller	xi
1 Introduksjon	12
1.1 Presentasjon av tema	12
1.2 Undersøkelsens formål og problemstilling	13
1.3 Oppgavens avgrensninger og oppbygning	13
2 Litteraturgjennomgang	15
2.1 Skolefravær og skolevegring.....	15
2.2 Avgrensning av begrepet skolevegring	16
2.2.1 Fraværets funksjon	17
2.2.2 Risikofaktorer knyttet til skolevegring	17
2.2.3 Forekomst av skolevegring	18
2.2.4 Et helhetsperspektiv på skolevegring	18
2.3 Sentrale styringsdokumenter og offentlige publikasjoner	19
2.3.1 Rett og plikt til opplæring	19
2.3.2 Tilpasset opplæring og rett til et trygt og godt skolemiljø	20
2.3.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste	21
2.4 Tiltak rettet mot skolevegring	22
2.4.1 Forebyggende tiltak – universelt nivå	23
2.4.2 Tidlig intervensjon – selektert nivå	24
3 Metode	27
3.1 Litteraturgrunnlaget	27
3.2 Valg av forskingsmetode	27
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	28
3.3 Vitenskapsteoretisk ståsted og egen forforståelse.....	28
3.3.1 Epistemologisk posisjon	28
3.3.2 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	29
3.3.3 Forforståelse	29
3.4 Forskningsprosessen.....	30
3.4.1 Rekruttering av utvalg	30
3.4.2 Intervjuguide.....	31
3.4.3 Gjennomføring av intervju.....	32
3.4.4 Transkripsjon.....	33
3.4.5 Analyse.....	34
3.5 Kvalitetsvurderinger	34

3.5.1	Forskerrollen og refleksivitet.....	34
3.5.2	Reliabilitet (pålitelighet)	35
3.5.3	Validitet (gyldighet).....	36
3.5.4	Generaliserbarhet (overførbarhet).....	36
3.6	Etiske vurderinger	37
3.6.1	Fritt, informert og uttrykkelig samtykke	37
3.6.2	Konfidensialitet og anonymitet.....	37
4	Presentasjon og drøfting av funn	39
4.1	Forståelse	40
4.1.1	Sammensatte årsaker.....	40
4.1.1.1	Ulik begrepsbruk.....	42
4.2	Forebygging	43
4.2.1	Den viktige relasjonen	43
4.2.2	Fraværsregistrering og kommunale handlingsplaner	45
4.2.3	Tidlig involvering av PPT	47
4.3	Tidlig intervensjon.....	49
4.3.1	Kartlegging – elevens stemme i fokus.....	49
4.3.2	Stabilisere oppmøte gjennom tilpasninger i skolen	51
4.3.3	Fraværsteam som koordinator i skole-hjem samarbeidet.....	54
5	Avslutning.....	57
5.1	Oppsummering av studiens hovedfunn.....	57
5.2	Studiens styrker og svakheter.....	59
5.3	Konklusjoner og implikasjoner for forskningsfeltet	60
	Referanser.....	62
	Vedlegg.....	69

Figurer

Figur 1: Tiltakspyramiden	22
Figur 2: Fremstilling av hoved- og underkategorier etter analysen av datamaterialet	39

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over lengde på lydopptak og antall sider transkripsjon	33
---	----

1 Introduksjon

Tema for dette masterprosjektet er skolevegring. Det var gjennom observasjonspraksis i PPT at jeg for alvor ble introdusert for problematikken, og spesielt ett møte gjorde inntrykk på meg. Jeg satt som observatør i et møte på en barneskole, og foran meg satt fortvilte foreldre. Skulder til skulder med meg satt en rekke fagpersoner fra ulike instanser. Saken gjaldt en elev som hadde strevd med skolevegring i over to år. Jeg ble sittende å tenke, hvorfor er vi så mange her? Kunne eleven blitt hjulpet på et tidligere tidspunkt, og i så fall, hvordan? Dette satte i gang tankene. Jeg ønsket å tilegne meg kunnskap om hvordan elever som ikke klarer å møte på skolen kan få riktig støtte og hjelp.

Begrunnelsen for valg av tema er ønsket om å øke forståelsen for hvordan disse elevene kan hjelpes på et tidlig tidspunkt, og på best mulig måte. Med denne masteroppgaven ønsker jeg å bidra til økt innsikt i hvordan elever som strever med skolevegring bør møtes i skole og støtteapparatet, og hvilken støtte de har behov for.

1.1 Presentasjon av tema

Norge skal ha en skole for alle, hvor alle elever etter loven har rett til tilpasset opplæring og et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998). Likevel er det elever som av ulike årsaker vegrer seg for å møte opp og bli værende på skolen, og for noen ender dette i et høyt skolefravær. Funn fra en studie gjennomført av Havik, Bru og Ertesvåg (2015b) viser at dette gjelder minst én elev i hvert klasserom. Både skoler og PPT rapporterer om en økning i antall elever med skolefravær, derav spesielt skolevegring (Havik, 2018), og i mediebildet ropes det varsko om elever som ikke klarer møte på skolen. I mars 2023 publiserte Dagsavisen artikkelen «Flere elever tør ikke gå på skolen- Mange foreldre sliter seg ut». Det fremgår av artikkelen at mobbeombud over hele landet rapporterer at flere elever vegrer seg for å gå på skolen (Skotheim, 2023), og helsesykepleiere forteller at de ser elever på alle trinn sliter med å komme seg tilbake til skolen etter koronapandemien (Sæther, 2022). Disse utsagnene kommer fra ansatte som står i møte med barn og unge, og deres bekymring må derfor tas på alvor.

Regelmessig skolegang blir av Kearney og Graczyk (2014) beskrevet som grunnleggende for barns språklige og akademiske utvikling, samt utvikling av sosial kompetanse og deltakelse i sosiale relasjoner med jevnaldrende barn. Longitudinelle studier viser samtidig til at konsekvenser av høyt skolefravær strekker seg langt inn i voksen alder, og kan inkludere både sosiale, økonomiske og psykiske problemer (Hibbett et al., 1990; Tramontina et al., 2001). Førsteamanuensis Trude Havik og førsteamanuensis Jo Magne Ingul er de to mest toneangivende forskerne innenfor skolevegring i Norge. I en fagartikkel i tidsskriftet «Bedre skole» publisert 21. juni 2021 viser de til at de fleste tiltak mot skolevegring settes i gang for sent, og først når fraværet er blitt et alvorlig problem. De hevder at tidlig intervensjon kan hindre at problemene utvikler seg (Ingul & Havik, 2021). Dette tydeliggjør behovet for å utvikle kunnskap om hvordan elever med skolevegring kan få hjelp tidligst mulig, og hvordan skole og støtteapparatet kan jobbe forebyggende med problematikken.

1.2 Undersøkelsens formål og problemstilling

Hensikten med denne studien er undersøke hvilke erfaringer ansatte i skole og PPT har fra arbeid med tiltak både for å forebygge skolevegring, og for å hjelpe barn og unge som vegrer seg for skolen. Jeg vil undersøke dette gjennom følgende problemstilling:

«Hvilke erfaringer har to ansatte i PPT og to ansatte i skole fra arbeid med tiltak rettet mot skolevegring?»

Det er også utarbeidet tre forskningsspørsmål med henblikk på å undersøke ulike dimensjoner i skole og PPT sitt arbeid med tiltak rettet mot skolevegring:

1. *Hvordan forstås begrepet skolevegring av aktørene i PPT og skole?*
2. *Hvilke erfaringer har aktørene fra arbeid med forebyggende tiltak rettet mot skolevegring?*
3. *Hvilke erfaringer har aktørene fra arbeid med tidlig intervensjon for å hjelpe elever som strever med skolevegring?*

Med «aktører» menes de to ansatte fra skole og de to ansatte fra PPT.

Formålet med dette forskningsprosjektet er å utvikle kunnskap både om hvilke tiltak som kan være virkningsfulle i arbeidet med å hjelpe elever som strever med skolevegring, samt hvordan skole og PPT kan arbeide forebyggende med problematikken. Studien undersøker også hvordan aktørene i skole og PPT forstår begrepet skolevegring, da det kan ha relevans for identifisering og utarbeiding av tiltak. Jeg ønsker med denne studien å tilføre forskningsfeltet stemmen til de aktørene som nå jobber i feltet og står i møte med elevene. Dette vil jeg gjøre gjennom semi-strukturerte intervjuer av kontaktlærere i grunnskolen og pedagogisk-psykologiske rådgivere (PP-rådgivere) i PPT. Kanskje kan resultatet brukes som en pekepinn i arbeidet med barn og unge som vegrer for skolen, og gi dypere innsikt i hva som fungerer og hva som er vanskelig når skole, PPT og hjem skal samarbeide om å støtte eleven til å møte på skolen.

1.3 Oppgavens avgrensninger og oppbygning

Dette forskningsprosjektet baserer seg på King og Bernsteins (2001) sin definisjon av skolevegring. De definerer skolevegring som vanskeligheter med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag (s. 197). I oppgavens litteraturliste vil andre varianter av skolefraværsbegrepet også bli nevnt. Dette for å illustrere utfordringer knyttet til bruk av ulike definisjoner og terminologi. Temaet er avgrenset til å undersøke hvilke erfaringer aktørene fra skole og PPT har med forebyggende tiltak rettet mot skolevegring, samt hvilke erfaringer de har fra arbeid med tidlig intervensjon for å hjelpe elever som strever med skolevegring. De to nivåene for tiltak omtales også som universelt og selektert nivå, og tar i denne oppgaven utgangspunkt i en tiltakspyramide kalt «Response to intervention» (Kearney & Graczyk, 2014).

Tiltak på universelt nivå, forebyggende arbeid, har som hensikt å forebygge fremtidig fravær og skolevegringsproblematikk, og er rettet mot alle elever i grunnskolen (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014). Tiltak på det selekterte nivået, tidlig intervensjon, retter seg mot elever som er i risiko for å utebli fra skolen eller som av ulike grunner er borte (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014). Tiltakspyramiden har også et tredje nivå, som rettes mot elever med alvorlig, kronisk eller kompleks skolevegringsproblematikk som krever målrettede og intensive tiltak (Kearney & Graczyk, 2014). For å avgrense oppgaven velger jeg å ikke ta for meg den tyngste problematikken, nivå 3, som er sterkest representert av barn og ungdom med emosjonelle vansker.

Jeg velger bevisst å bruke formuleringer som «elever med skolevegring» framfor «skolevegrere» for å tydeliggjøre at barnet eller ungdommen er mer enn bare sine utfordringer. Når jeg referer til elever bruker jeg i tillegg til betegnelsen «elev», også begrepene barn, unge og ungdom. Dette fordi oppgaven retter seg mot elever i grunnskolealder.

Masteroppgaven består av fem deler. Kapittel 1 gir en introduksjon til temaet skolevegring og presentasjon av studiens formål, problemstilling og avgrensninger. I kapittel 2 presenteres studiens litteraturgrunnlag. Kapittel 3 tar for seg studiens metodiske tilnærming, som innebærer det vitenskapsteoretiske rammeverket som prosjektet inngår i, samt beskrivelser av gjennomføringen av studien. I kapittel 4 vil studiens empiriske funn drøftes opp mot teori og forskning som er presentert i kapittel 2. I femte og siste kapittel gis en oppsummering av studiens hovedfunn, refleksjoner knyttet til studiens styrker og svakheter, samt konklusjoner og implikasjoner for forskningsfeltet.

2 Litteraturgjennomgang

I denne delen av oppgaven vil litteraturgrunnlaget for studien presenteres. Første delkapittel gir en beskrivelse av ulike definisjoner for fravær og skolevegring. Deretter presenteres litteratur og forskning med henblikk på å belyse skolevegring som begrep, fraværets funksjon, risikofaktorer for skolevegring og det gis en kort presentasjon av forekomsten av skolevegring. Videre vil ulike perspektiver knyttet til det spesialpedagogiske forskningsfeltet bli belyst. Dette for å illustrere hvordan begrepet skolevegring kan forstås ut ifra et individuelt, kontekstuellt og relasjonelt perspektiv. I det følgende vil jeg gjøre rede for sentrale styringsdokumenter, hvor blant annet opplæringsloven og den pedagogisk-psykologiske tjenestes rolle og mandat blir presentert. Deretter presenteres tiltak rettet mot skolevegring. Litteraturen som presenteres i dette kapitlet danner utgangspunkt for drøfting av studiens funn i kapittel 4.

2.1 Skolefravær og skolevegring

Skolefravær er et komplekst begrep, og det verserer ulike definisjoner i forskningslitteraturen knyttet til beskrivelse av skolefravær. Skolefravær kan være udokumentert eller ugyldig, dokumentert eller gyldig, bekymringsfullt, alvorlig, stort og langvarig (Havik, 2018). I forskningslitteraturen omtales begrepet skolefravær gjerne som «school non-attendance» (Havik et al., 2015b, Thambirajah et al., 2008), eller «school absenteeism» (Kearney & Bensaheb, 2006). Gyldig fravær er dokumentert fravær av helsemessige grunner og permisjon innvilget av skolen, mens ugyldig fravær er fravær som foreldrene ikke har meldt ifra om, eller fravær som er av lengre varighet enn det skolen har gitt eleven permisjon for (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Jeg vil komme nærmere inn på fraværsføring i skolen under delkapittel 2.3.

Den amerikanske psykologen Christopher Kearney er fremtredende på forskningsfeltet knyttet til skolefravær internasjonalt, og skiller i sin forskning mellom tre former for ugyldig fravær (Kearney, 2001). Den første omtaler han som «school dropout», hvor eleven har permanent fravær fra skolen før oppnådd vitnemål fra videregående skole. Den andre formen for fravær omtaler han som «school withdrawal», som kjennetegnes av at elevens foreldre velger å holde barnet sitt hjemme fra skolen. Den tredje blir beskrevet som «school refusal behavior», som refererer til vegring initiert av barnet selv mot å gå på skolen eller vansker med å bli der hele skoledagen (Kearney, 2001; Kearney, 2008).

«School refusal behavior» ble først anvendt av Kearney og Silverman (1996) i forsøk på å favne flest mulig, uavhengig av type kontekst, vanske eller diagnose. Denne definisjonen blir på norsk ofte oversatt til skolevegring eller skolevegringsatferd (Havik, 2018), selv om den inkluderer både skulk, skolevegring og separasjonsangst. Kearney (2008) skiller likevel tydelig mellom disse formene for fravær, og tilsvarende skiller Holden og Sällman (2010) mellom skulk og skolevegring, og bruker det norske begrepet «skolenekting» som en paraplybetegnelse for begge formene for fravær. Udokumentert fravær motivert av eleven selv omtales også som «school avoidance» (Tyrrell, 2005) eller «school refusal» (Egger et al., 2003; Havik et al., 2014; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney, 2008; Thambirajah et al., 2008). Samtidig blir «school refusal» ofte

brukt om skolevegring atskilt fra skulk (Ingul et al., 2019; King & Bernstein, 2001; Thambirajah et al., 2008), og Ingul (2005) og Havik (2018) skiller også på norsk mellom skolevegring og skulk. Skolefravær kan sies å være problematisk når en elev har (1) mer enn 25 prosent fravær i minst to uker, (2) har store problemer med å delta i timene i minst to uker og med betydelige problemer for den unges eller familiens rutiner, eller (3) har minst ti fraværsdager i løpet av femten uker av et skoleår (Kearney, 2008).

De ulike definisjonene av skolefravær har ifølge Havik (2018) både styrker og svakheter, og har konsekvenser for forståelse og identifisering. Begrepene kan også være verdiladet, noe som gjør at man tenker mer eller mindre positivt om eleven (Havik, 2018). Ulik bruk av terminologi og ulike definisjoner for skolefravær og skolevegring påpekes som et gjennomgående problem i forskningslitteraturen (Heyne et al., 2019; Kearney, 2008; King & Bernstein, 2001). Thambirajah et al. (2008) argumenterer for at begrepet «school refusal», oversatt til skolevegring, er en beskrivelse av elevens atferd, fremfor årsak til atferd. De poengterer at begrepet ikke har som hensikt å tillegge fraværet eller vanskene individuelle årsaker, men refererer til emosjonelle vansker knyttet til skoledeltakelse, uavhengig av hva som er årsaken (Thambirajah et al., (2008).

2.2 Avgrensning av begrepet skolevegring

Elever som strever med skolevegring er ifølge Havik (2018) elever som vil, men som ikke klarer å gå på skolen. En kjent definisjon som ofte er brukt i beskrivelsen av skolevegring, og som denne oppgaven bygger på, er vansker med å gå på skolen som følge av emosjonelt ubehag (King & Bernstein, 2001, s. 197). I forskningslitteraturen er det også utarbeidet noen kriterier for elever som vegrer seg for skolen, som fortsatt blir mye brukt. Ingul et al. (2019) refererer i sin artikkel til fire kriterier for skolevegring, utviklet av Berg, Nichols & Pritchard (1969). Et femte kriterium er blitt lagt til for å skille skolevegring fra foreldremotivert fravær (Heyne et al., 2019). Ingul et al. (2019) oppsummerer de fem kriteriene slik:

Det første kriteriet handler om barnets følelse av motvilje når det gjelder å gå på skolen, noe som ofte leder til langvarig fravær (1). Videre kjennetegnes skolevegring av at barnet vanligvis oppholder seg i hjemmet når de ikke er på skolen, og foreldrene er ofte klar over dette (2). Det tredje kriteriet er at barnet opplever ulike emosjonelle ubehag knyttet til det å gå på skolen, som eksempelvis angst, somatiske plager eller følelsen av nedstemthet (3). Under det fjerde kriteriet presiseres det at selv om barnet kan vise sterk motstand idet foreldrene forsøker å overtale dem til å gå på skolen, er det ikke tilfelle av alvorlig antisosial atferd (4). Det femte og siste kriteriet handler om at elevens foreldre har gjort en innsats for å få barnet sitt på skolen (5) (Berg et al., 1969, s. 123; Ingul et al., 2019, s. 1).

Skolevegring omfatter også elever som ikke nødvendigvis er borte fra skolen (Heyne et al., 2019). Disse elevene kan vise en motvilje mot å gå på skolen, men kommer seg likevel av gårde (Heyne et al., 2019). Også Havik (2018) påpeker at elever kan oppleve stor grad av engstelse, uten at noen nødvendigvis har fanget det opp. Skolevegring er ingen diagnose, men en fellesbetegnelse for noen atferdsbaserte likhetstrekk barn kan ha (Havik, 2018). I forskningsfeltet pekes skolefravær hovedsakelig ut som en konsekvens av skolevegring, samtidig som skolefravær i seg selv utgjør en risiko for utvikling av skolevegring (Thambirajah et al., 2008). Årsak til skolevegring knyttes ofte til emosjonelle utfordringer (Overland & Nordahl, 2013), og hos elever som vegrer seg for skolen er fraværet ofte kombinert med symptomer på engstelse og «vondter» i mage og hodet, uten at dette er knyttet til sykdom (Ingul et al., 2019). Videre blir det av en rekke

forskere trukket linjer mellom skolevegring og angst, depresjon eller andre internaliserte problemer (Heyne et al., 2019; Ingul et al., 2019; King & Bernstein, 2001; Maynard et al., 2018).

2.2.1 Fraværets funksjon

Kearney og Silverman (Kearney, 2001; Kearney et al., 2004) argumenterer for at det å gå i dybden på de ulike funksjonene til skolefraværet kan gjøre det mer overkommelig å arbeide med. I sin definisjon «school refusal behavior», ofte oversatt til skolevegringsatferd, skiller de mellom negative og positive forsterkninger eller funksjoner for fraværet (Kearney & Silverman, 1993). De ulike funksjonene tar for seg motivasjonsfaktorer, eller opprettholdende faktorer som gjør at eleven ikke møter på skolen (Kearney, 2001). De negative forsterkningene har to undergrupper. Den første er knyttet til unngåelse forårsaket av emosjonelt ubehag relatert til skolemiljøet, mens den andre relaterer til å unnsnippe krevende sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner i skolen (Kearney et al., 2004). Under de positive forsterkningene trekkes det fram barn som ønsker oppmerksomhet fra foreldre eller signifikante andre, og barn som søker belønnende opplevelser eller andre forsterkninger utenfor skolen (Kearney et al., 2004). De to første funksjonene kan knyttes til skolevegringsproblematikk, den tredje til separasjonsangst og den fjerde til skulk.

For å kunne gå i dybden på de ulike funksjonene for fravær utviklet Kearney og Silverman kartleggingsverktøyet School Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R) (Havik, 2018; Kearney, 2006). Kartleggingsverktøyet SRAS-R består av 24 spørsmål fordelt på de nevnte funksjonene, og består av en elev og en foreldreversjon (Havik, 2018; Kearney, 2006). Forskning viser imidlertid at årsaker og funksjoner til fraværet ved flere tilfeller vil kunne overlappes (Holden & Sällman, 2010). En elev trenger ikke utelukkende å tilhøre kun én av funksjonene som defineres i denne modellen, og ifølge Havik (2018) vil ikke kartleggingsverktøyet SRAS-R inkludere alle dimensjonene av fravær, da noen elever ikke viser tegn til noen av disse fire funksjonene. Fordi det er stor variasjon i hvordan tegn til skolevegring opptrer og fordi samme symptom kan skyldes andre utfordringer, kan det være utfordrende å identifisere tidlige tegn til skolevegring (Heyne, 2006). Som et alternativ kan lærere eller andre bruke mer åpne spørsmål om skolevegring fra kliniske intervjuet med elever og foreldre (Heyne et al., 2002), noe som kan gi mer informasjon om årsakene til fraværet enn det SRAS-R gjør (Havik, 2018). Et annet alternativ for kartlegging, kan være å fylle ut et enklere skjema som inkluderer tidlige tegn og risikofaktorer som er av betydning for den enkelte elev (Havik, 2018).

2.2.2 Risikofaktorer knyttet til skolevegring

Risikofaktorer for skolevegring kan knyttes til egenskaper ved eleven selv, forhold i miljøet slik som skole eller hjem, eller kombinasjoner av disse. De individuelle risikofaktorene for skolevegring refererer til elevens individuelle sårbarhet i situasjoner som å forlate hjemmet eller gå på skolen (Havik, 2018). Ingul (2018) nevner i sin artikkel «Hva er skolevegring?» faktorer som blant annet engstelighet, sosial angst, vansker med å regulere følelser, lav selvtillit og somatiske plager. Noen elever kan også ha sterk separasjonsangst og oppleve det som vanskelig å forlate hjemmet (Ingul, 2018). Barn og unge med individuelle utfordringer som ikke blir oppdaget eller tilrettelagt for i skolen, kan oppleve skolen som mer krevende enn det mange andre barn gjør (Havik, 2018). Følgelig kan det å ha faglige utfordringer etter hvert føre til emosjonelt stress, og kan slik være en medvirkende årsak til utvikling av skolevegring (Ingul et al., 2019).

Risikofaktorer i skolen kan være en problematisk lærer-elev relasjon, dårlig samarbeid mellom skole og hjem, dårlig skoleklima, mobbing og ensomhet (Ingul, 2018). At mobbing kan være en risikofaktor for utvikling av skolevegring kommer også fram i nyere studier. Professor i spesialpedagogikk Marie-Lisbet Amundsen og seniorforsker Geir Møller utførte i februar 2020 en spørreundersøkelse blant 256 foresatte til barn som strever med skolevegring. De fant at fire av ti elever som vegrer seg for skolen ikke har venner på skolen, halvparten har ingen gode relasjoner til lærerne, og seks av ti har blitt eller blir mobbet på skolen (Amundsen & Møller, 2020). En tydelig sammenheng mellom mobbing og skolevegring kom også fram i en studie av Havik et al. (2015a). Dette gjaldt spesielt barnetrinnet (Havik et al., 2015a). Uidentifiserte lærevansker kan også være en risikofaktor for skolevegring (Ingul, 2018). Munkhaugen et al. (2017) fant at elever med diagnoser innenfor autismespekteret har høyere risiko for utvikling av skolevegring, og Statlig pedagogisk støttesystem (Statped) uttrykker at de nå ser en økende tendens av barn og unge med nevrodiagnoser som ADHD, Tourette Syndrom og autisme i kombinasjon med høyt skolefravær (Statped, u.å.).

Forhold i hjemmet kan også ha sammenheng med en elevs skolevegring (Havik, 2018). Familie-relaterte risikofaktorer kan for eksempel være konfliktfylt familiefungering, foreldre med psykiske vansker og foreldre som overbeskytter barnet (Ingul, 2018; Kearney, 2008; King & Bernstein, 2001), samt lave forventninger til skoleprestasjon, skilsmisse, arbeidsledighet eller sykdom (Kearney, 2008). Seperasjon fra foreldre ved skolestart kan også være en risikofaktor for skolevegring (Thambirajah et al., 2008), og i noen familier kan foreldrerollen være uklar (Havik, 2018).

2.2.3 Forekomst av skolevegring

Det fins ikke sikre tall på hyppigheten av skolevegring. Dette fordi det verserer ulike definisjoner og begreper i forskningslitteraturen (Havik, 2018; Heyne et al., 2019; Kearney, 2008), i tillegg til at det mangler et nasjonalt registreringssystem for skolefravær i Norge (Havik, 2020). Noen mer presise anslag finnes likevel. I en studie blant 5465 elever fra sjetten til tiende klasse, brukte Havik, Bru og Ertesvåg (2015b) selvrapporterte spørreskjemaer for å kartlegge elevenes årsaker til skolefravær. Funn fra studien viste at 3,6 prosent av elevene rapporterte om skolevegringsrelaterte grunner til fraværet, noe som kan tyde på at minst én elev i hver klasse har tegn til skolevegring, eller at de er i faresonen for å kunne utvikle skolevegring (Havik et al., 2015b).

Holtermann og Skjong (2018) gjennomførte en undersøkelse i skoleåret 2016-2017. De hentet inn tall fra 32 kommuner i Norge, og fant at 3,7 prosent av elevene er borte i mer enn en måned. Når dette regnes om til landsnitt tyder det på at 22 200 elever i grunnskolen har bekymringsfullt fravær. Tallene kan ikke knyttes direkte opp mot skolevegring, da den omhandler alle typer fravær (Holtermann & Skjong, 2018). Skolevegring eksisterer i alle sosiale miljøer (Holden & Sällman, 2010), og studier indikerer at det er omtrent like mange jenter som gutter som vegrer seg for skolen (Heyne et al., 2002, Ingul et al., 2019; Kearney, 2008).

2.2.4 Et helhetsperspektiv på skolevegring

Forskningen på skolevegring har ifølge Amundsen og Møller (2022) primært vært opptatt av å knytte vegring til egenskaper ved elevene og forhold i familien, og i mindre grad vært opptatt av skolemiljø og faglige vansker. I takt med mer kunnskap om miljøets betydning for elevenes trivsel, utvikling og læring, har det skjedd en endring. Samuelsen og Bargel (2018) belyser at forståelsen av det spesialpedagogiske fagfeltet har gått fra et

individrettet fokus, til i større grad å rette fokus mot miljøet og samspillet betydning for barn og unges utvikling og læring. Dette gjenspeiles også i begrepsbruken hos støtteapparatet. Seniorrådgivere fra avdeling for sammensatte lærevansker ved statped velger i en artikkel fra 2020 å bruke begrepet alvorlig skolefravær (Øverland et al., 2020). De forklarer at de har et systemfokus, og at begrepet skolevegring er valgt bort fordi de mener begrepet i større grad antyder at ansvaret for fraværet ligger hos den enkelte elev.

Ut ifra et individperspektiv tok man ofte utgangspunkt i mangler ved den unge, og denne måten å forstå spesialpedagogikkens arbeidsfelt på har basis i en medisinsk diagnostisk habiliteringsforståelse og tradisjon (Tangen, 2012). Dette vil si at man i hovedsak ser vansken kun opp mot barnet eller den unge, og ikke systemet (Moen, 2018). Kritikken mot individperspektivet går ut på at perspektivets kontekstuelle forhold blir underkommunisert og dekket til, da vansken ikke blir sett på i en større kontekst (Moen, 2018). Det vokste etter hvert fram en erkjennelse av at denne individualistiske forståelsen var utilstrekkelig og i visse sammenhenger feilaktig (Tangen, 2012), da et barns vansker kan være et resultat av omgivelsenes krav og manglende tilrettelegging. Denne forståelses-måten kan sees på som et system- eller kontekstperspektiv, der man ifølge Moen (2018) retter oppmerksomheten i all hovedsak mot konteksten barnet er i.

Samuelsen og Bargel (2018) hevder det ikke behøver å være en motsetning mellom et individ- og systemperspektiv, dersom barnet sees ut fra et relasjonelt perspektiv. De synliggjør i sin artikkel en utvikling i synet på barn fra et patologisk via et kontekstuellt til et relasjonelt syn på individet. I et relasjonelt perspektiv vurderes mennesker med spesielle behov ut ifra individuelle behov samtidig som vanskene sees i sammenheng med normer, betingelser og krav i konteksten, eller miljøet de lever i (Samuelsen & Bargel, 2018). Moen (2019) omtaler dette som et helhetlig perspektiv, noe som innebærer å se barnet i systemet eller konteksten det er en del av. Havik (2018) fremhever at i arbeid med tiltak for elever med skolevegring er det viktig med et helhetsperspektiv. Hun eksemplifiserer dette ved å vise til at det ikke nytter å gi en elev behandling for angst dersom læringsmiljøet eller hjemmet er utrygt og angstfremkallende, og ingen tiltak blir satt inn når det gjelder dette (Havik, 2018).

2.3 Sentrale styringsdokumenter og offentlige publikasjoner

2.3.1 Rett og plikt til opplæring

Barn og unge i Norge har jamfør opplæringslovens (1998) §2-1 rett og plikt til 10-årig grunnskoleopplæring. Ansvaret for å påse at barnet får den grunnskoleopplæringen det har krav på hviler på foreldre, foresatte eller andre som har omsorg for barnet (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Opplæringsplikten innebærer at skolen skal føre gyldig og ugyldig fravær, som også omtales som dokumentert og udokumentert fravær. I Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på – tidlig innsats i barnehage og skole» presiseres det at kommunen har ansvar for at alle barn som bor i kommunen får oppfylt retten til grunnskoleopplæring. Dersom en elev har mye fravær, innebærer dette at skolen skal følge opp eleven i samarbeid med hjemmet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 36). I opplæringslovens (1998) §1-1 er samarbeid mellom skole og hjem nedfelt som et grunnleggende prinsipp, og det presiseres i opplæringslovens (1998) §8-2 at kontaktlærer har et særlig ansvar for kontakt med hjemmet. Videre forventer regjeringen at skolene har gode registreringssystemer for fravær (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 36),

og i forslag til ny opplæringslov som ble lagt frem 24 mars 2023 understrekes skolens håndtering av skolefravær ytterligere.

Kunnskapsdepartementet foreslår i Prop. 57 L (2022-2023) §10-6 første ledd andre punktum å lovfeste en plikt for kommunen og fylkeskommunen til å følge opp elever som har fravær fra opplæringen:

Plikta til å følge opp gjeldt alt fravær og frå første dag ein elev er borte frå opplæringa, og kommunen og fylkeskommunen bør ha gode rutinar og system for registrering av ulike typar fravær, for avdekking av fraværsmønster, for oppfølging av fråverande elevar og for samarbeid med heimen (s. 600).

Som det fremgår av sitatet, er skoler pliktig til å følge opp alt fravær fra første dag eleven er borte fra opplæringen.

2.3.2 Tilpasset opplæring og rett til et trygt og godt skolemiljø

Det står nedfelt i opplæringslovens (1998) §1-3 at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene hos den enkelte elev. Gjennom den ordinære opplæringen og ved hjelp av skolens ordinære ressurser og styringstiltak skal skolen så langt det går, forsøke å komme hver enkelt elev i møte med et tilpasset opplæringstilbud (Nilsen, 2019). Et tilpasset opplæringstilbud skal bidra til å fremme læring og forebygge vansker, samtidig som det kan redusere behovet for spesialundervisning (Nilsen, 2019). Tilpasset opplæring er et krav som skal innfris i forhold til alle elever, mens spesialundervisning er en rett som gis til elever med manglende utbytte av tilpasset opplæring innenfor den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998, §5-1). Før det blir gjort vedtak om spesialundervisning etter opplæringslovens (1998) §5-1 må det ligge en sakkyndig vurdering utarbeidet av PPT til grunn.

Barn og unge i den norske grunnskolen har etter opplæringslovens (1998) §9A-2 rett til et trygt og godt skolemiljø, og ansatte i skolen er pliktig til å gripe inn mot mobbing, vold og diskriminering (Opplæringslova, 1998, §9A-4). Elevene skal erfare å bli lyttet til, og at de kan påvirke det som angår dem selv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevens rett til å medvirke i egen skolehverdag kommer også til uttrykk i forslag til endringer i opplæringsloven. I forslagene ser man at elevens beste og elevmedvirkning tillegges stor vekt. Blant disse er det forslag om å lovfeste elevenes rett til å medvirke og ytre seg fritt i alle spørsmål som gjelder dem selv, at elevene skal bli hørt, og at synspunktene skal vektlegges i samsvar med alder og modning (Prop. 57 L (2022-2023), s. 160).

I skolevegringssaker hevder Bredesen og Kvilhaug (2019) at det å inkludere eleven som en aktiv part i en utvidet skole-foreldre-allianse i mange sammenhenger vil være avgjørende for å finne løsninger. I sin artikkel refererer de til barnekonvensjonens artikkel 12, «Barnets rett til å gi uttrykk for sin mening», hvor det understrekes at barnets beste skal være målet (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Det presenteres at framgangsmåten for å nå dette målet består i å lytte til barnet (Bredesen & Kvilhaug, 2019). Barneombudet (2017) uttrykker i sin rapport «Uten mål og mening?» en bekymring for at skoler ikke etterlever plikten de har til å la elevene medvirke i opplæringen. I rapporten kommer det fram at elever opplever liten grad av medvirkning i viktige avgjørelser som gjelder dem selv. Barneombudet presiserer at barna selv sitter på førstehåndskunnskap om sine utfordringer, og at det derfor er viktig at de blir involvert (Barneombudet, 2017).

2.3.3 Pedagogisk-psykologisk tjeneste

Den pedagogisk-psykologiske tjeneste er kommunens og fylkeskommunens sakkyndige organ som har et todelt mandat regulert i opplæringslovens (1998) §5-6 og barnehagelovens (2005) §33. PPT's to hovedoppgaver er å (1) bistå skoler og barnehager i arbeidet med å tilrettelegge tilbudet for barn og unge og med særskilte behov, og (2) utarbeide sakkyndige vurderinger der loven krever det (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Det todelte mandatet innebærer dermed at tjenesten skal arbeide både system- og individrettet.

PPT's individrettede arbeid retter seg mot utarbeiding av sakkyndige vurderinger knyttet til enkeltelever etter opplæringslovens (1998) §5-3. I saker hvor skole henviser til PPT omfatter det som regel bekymringer rundt en elevs utvikling eller læring (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Sakkyndige vurderinger utarbeidet av PPT er basert på en henvisning og informasjon fra skole, foresatte og andre instanser, og PPT sine egne vurderinger og undersøkelser (Holst-Jæger, 2018). Det presiseres i opplæringslovens (1998) §5-4 at tiltak etter sakkyndig vurdering skal, så langt det er mulig, utformes i samarbeid både med eleven og foreldrene til eleven. I saker som gjelder skolevegring presiserer Bredesen og Kvilhaug (2019), i likhet med Ingul (2005), at det kan være viktig at PPT involveres tidlig, og helst allerede ved første tegn til skolevegring, for å unngå at problemene utvikler seg.

Systemrettet arbeid i PPT innebærer å bistå barnehager og skoler med kompetanse- og organisasjonsutvikling, slik at de lykkes med å tilrettelegge for barn og elever med særskilte behov i kortere eller lengre perioder (Utdanningsdirektoratet, 2022a). I skolesammenheng vil PPT's arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling kunne innebære systemrettet rådgivning og innovasjon (Tveitnes & Simonsen, 2019). Systemrettet innovasjonsarbeid kan beskrives som en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis (Skogen & Sørli, 2002), og systemrettet rådgivning har i tillegg til å bedre eller endre gjeldene praksis, også som hensikt å gi et bidrag til personalets profesjonsutvikling (Johannessen et al., 2015). PPT skal samarbeide med skolene om tidlig innsats og forebygging og gi generell støtte til god faglig og sosial utvikling for elever (Utdanningsdirektoratet, 2022a), og kan for eksempel arbeide systemrettet ved å være til stede i drøftingsmøter på skoler som en rådgivende instans (Holst-Jæger, 2018).

Regjeringen uttrykker i Meld. St. 6 (2019-2020), s. 55) at de ønsker PPT mer til stede i barnehager og skoler for å arbeide forebyggende med tidlig innsats. Tidlig innsats blir i Stortingsmeldingen beskrevet som at skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Stortingsmeldingen bygger blant annet på Nordahl-utvalgets gjennomgang av det spesialpedagogiske støttesystemet i Norge, hvor det kommer fram det er behov for en omfattende endring da mange barn ikke får et godt nok tilbud, og lange ventelister gjør at hjelpen kommer sent (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 44). Regjeringen fremmer derfor forslag om et mer helhetlig system, som skal sikre at spesialpedagogisk kompetanse blir lettere tilgjengelig for skole og barnehage (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11).

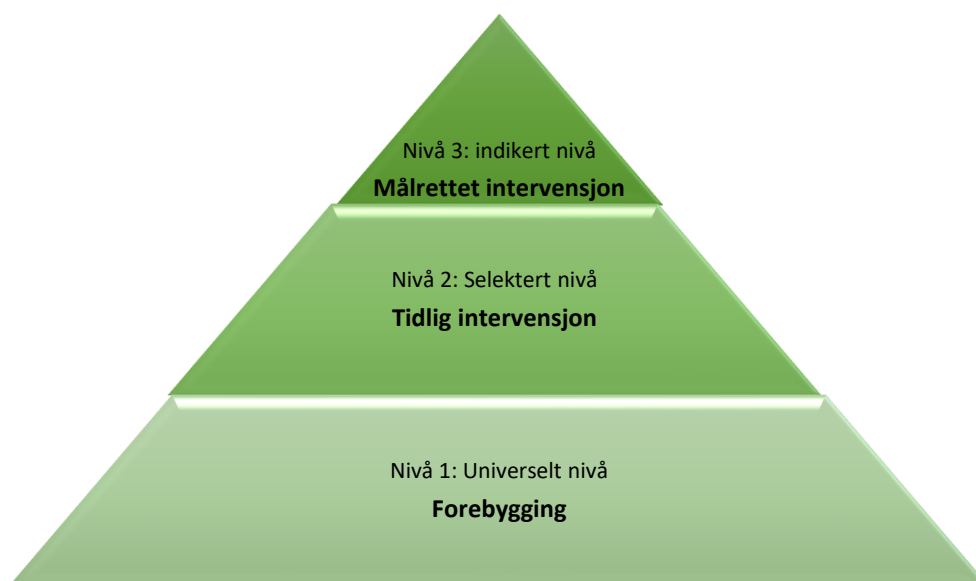
Pilotprosjektet «PPT – Tett på»

Som en oppfølging til Meld. St. 6 (2019-2020) gjennomføres nå et pilotprosjekt kalt «PPT - Tett på» i utvalgte kommuner. Forskningsprosjektet er et samarbeid mellom Geminisenter-medlemmene NTNU Samfunnsforskning, Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring og

forskningsinstituttet NIFU (Geminisenteret OppInk, u.å). Prosjektet finansieres av Utdanningsdirektoratet, og gjennomføres i samarbeid med Trondheim kommune, Steinkjer kommune, og Aurskog-Høland kommune. I Tett på-prosjektet er en av arbeidsmåtene at PPT kommer tettere på skoler og barnehager gjennom fast tilstedeværelse og tidlig innsats, slik at PPT gjerne involveres før det oppstår behov for sakkyndig vurdering om spesialundervisning (Geminisenteret OppInk, u.å). Ifølge prosjektleder Joakim Caspersen er ideen at det å bruke fagkompetansen der den trengs mest, nærmest barnet, vil skape en mer inkluderende skole- og barnehagehverdag (Oppvekst og utdanning, 2021). Målet med prosjektet er at barn med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging skal få tidlig og riktig hjelp. Dette ved at PPT, uten behov for henvisning, skal bistå med nødvendig utredning og veiledning (Oppvekst og utdanning, 2021).

2.4 Tiltak rettet mot skolevegring

I dette kapitlet presenteres tiltak på to ulike nivå rettet mot skolevegring. Ingul og Havik (2021) peker på at de fleste tiltak mot skolevegring settes i gang for sent, og først når elevens fravær har blitt et alvorlig problem. I sin artikkel «Tidlig intervensjon ved skolevegring» viser de til en tredelt intervensjonsmodell av Kearney og Graczyk (2014), kalt «Response to intervention». Ved å bruke en tredelt modell som tydeliggjør behovet for tidlig intervensjon, vil man ifølge Ingul og Havik (2021) kunne hjelpe den unge før fraværproblemet har utviklet seg for langt. Tiltakspyramide-modellen forutsetter justering og monitorering av tiltak etter hvordan fraværproblemet utvikler seg (Kearney & Graczyk, 2014).



Figur 1: Tiltakspyramiden (basert på Havik, 2018, s. 97; Kearney & Graczyk, 2014, s. 5).

I den tredelte tiltakspyramiden forklarer Kearney og Graczyk (2014) intervensjoner gjennom begrepene; (1) universelt nivå, (2) selektert nivå og (3) indikert nivå. Tiltak på universelt nivå har som hensikt å virke forebyggende for alle elever, mens tiltak på selektert nivå har som formål å forhindre at vansker utvikler og forverrer seg (Havik, 2018). Tiltak på nivå 3, indikert nivå, rettes mot elever med alvorlig, kronisk eller kompleks skolevegringsproblematikk som krever målrettede og intensive tiltak (Kearney & Graczyk, 2014). For å avgrense oppgaven velger jeg som nevnt å ikke gå nærmere inn på nivå 3. Nivå 1 og 2 vil i dette kapitlet bli utdypet hver for seg, og jeg vil bruke

overskriftene «Forebyggende tiltak – universelt nivå» og «Tidlig intervensjon – selektert nivå».

2.4.1 Forebyggende tiltak – universelt nivå

Nivå 1 i tiltakspyramiden retter seg mot hele elevmassen, og Kearney og Graczyk (2014) hevder at tiltak på dette nivået er viktig både på lang sikt for å redusere fravær og for å forebygge fremtidig fraværproblematikk. Det forebyggende arbeidet skal også bidra til at lærere kan identifisere elever som ikke har utbytte av universelle tiltak, og som eventuelt trenger ytterligere intervensjon (Kearney & Graczyk, 2014). Havik (2018) presiserer også at skolen trenger kunnskap om skolefravær og skolevegring for å kunne identifisere elevene og iverksette tiltak tidligst mulig. Det vil her presenteres systemtiltak, som innebærer et trygt skolemiljø, gode systemer for å registrere fravær, støttende relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, samt et godt skole-hjem samarbeid (Havik, 2018).

Et trygt og godt skolemiljø er viktig for alle elever, uavhengig av den enkeltes individuelle behov. Et godt skolemiljø skapes ifølge Havik (2018) gjennom gode relasjoner mellom lærer og elev og elevene imellom, og gjennom å forebygge utestenging, mobbing og isolasjon. Disse aspektene er sentrale i arbeidet med å skape trivsel, trygghet og mestring, og det er bred enighet om at det kan forebygge skolevegring og andre årsaker til fravær (Egger et al., 2003; Pellegrini, 2007; Perdue et al., 2009). Resultater fra den nyeste elevundersøkelse forteller oss noe om hvordan elevene har det i skolen i dag. NTNU samfunnsforskning har nylig analysert resultatene fra Elevundersøkelsen 2022, og tallene viser at det er en økning av elever som oppgir å ha blitt utsatt for mobbing (Wendelborg, 2023). I analysen kommer det fram at 7,3 prosent av elevene sier de blir mobbet av medelever, digitalt mobbet av noen på skolen eller mobbet av voksne på skolen (Wendelborg, 2023). Det tilsvarende tallet var på 5,9 i 2021 og 5,8 i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2023b).

Forskning viser at en god og støttende lærer-elev-relasjon har stor betydning både for elevenes trivsel, læringsutbytte og for relasjoner til medelever på alle klassetrinn (Pianta et al., 2012). Funn fra en studie av Havik et al. (2014) viser til at støttende lærer-elev relasjoner og et trygt skolemiljø ble vektlagt som viktig av mange foreldre til elever som vegrer seg for skolen. Foreldrene fortalte om betydningen av å ha en lærer som bryr seg, som ser, og viser respekt for eleven (Havik et al., 2014). Læreren må signalisere at eleven er ønsket på skolen, og det er læreren som har ansvaret for å etablere støttende relasjoner til elevene (Havik, 2018), noe som er et sentralt element i lærerens klasseledelse (Pianta, 1999). Havik et al. (2015a) fant at relasjoner til medelever har stor betydning for skolevegring, og at lærerens klasseledelse har en påvirkning på relasjonene mellom elevene, og dermed skolevegring indirekte.

For å evaluere kvaliteten på klasseromsinteraksjonene mellom lærer og elev utviklet Hamre og Pianta (2007) det standardiserte observasjonsverktøyet «Classroom Assessment Scoring System» (CLASS). Ved bruk av CLASS kan sertifisert fagpersonell vurdere læreres klasseledelse for deretter å sette inn tiltak i forhold til hva som er kompetansebehovet (Westergård, 2020). Observasjonsverktøyet er ifølge Westergård (2020) velegnet som utgangspunkt for veiledning av lærere i videreutvikling av deres relasjon til elevene både sosialt og faglig. Læreren vurderes ut ifra graden av emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte (Westergård, 2020). Læringsstøtte refererer blant annet til elevens glede av læring (Pianta et al., 2012). Dette innebærer at læreren tilpasser og varierer undervisningen slik at elevene får støtte til tilegnelse av ny

kunnskap, gjennom å bruke allerede tilegnet kunnskap (Havik & Ertesvåg, 2019). Emosjonell støtte er knyttet til lærerens evne til å skape og opprettholde et støttende klassemiljø, mens klasseromsorganisering relaterer til lærerens møte med utfordrende atferd, graden av aksept og overholdelse av regler, samt effektiv bruk av undervisningstid (Westergård et al., 2019).

I tillegg til et trygt skolemiljø og støttende relasjoner er også registrering av fravær et viktig forebyggende tiltak mot skolevegring (Havik, 2018). Ved å registrere fravær på en systematisk måte kan skolepersonell tidlig oppdage elever som er borte fra timer, dager, aktiviteter eller spesielle fag (Havik, 2018). Det fremheves av Utdanningsdirektoratet (2022b) som viktig at skolen har gode systemer for fraværshåndtering for å kunne gjennomgå og deretter følge opp fraværet. Ved å registrere fravær systematisk kan lærere også kartlegge om det er et mønster i fraværet, noe som igjen kan gi informasjon om hvorfor eleven er borte (Havik, 2018). Flere kommuner har egne handlingsplaner og prosedyrer mot bekymringsfullt fravær eller mot skolevegring spesielt. For at disse skal fungere er det ifølge Havik (2018) viktig at alle sentrale parter involveres i arbeidet med å utvikle og implementere handlingsplanene. Samtidig poengterer Havik (2020) at det ikke er nok å ha oppfølgingsplikt kun ved bekymringsfullt og alvorlig fravær, fordi det da allerede har utviklet seg over tid i en negativ retning.

At foreldrene raskt melder fra til skolen om fravær og mulig årsak til fravær blir også viktig (Havik, 2018), og et godt skole-hjem samarbeid blir av Havik (2018) pekt på som et sentralt forebyggende tiltak ved fraværshandtering, men også ved identifisering, utarbeiding og gjennomføring av tiltak. Et positivt skole-hjem-samarbeid pekes i forskningslitteraturen på som en beskyttende faktor mot utvikling av skolevegring (Havik, 2018; Ingul et al., 2019; Havik, 2018). Amundsen (2019) og Havik et al. (2014) har intervjuet foreldre av barn med skolevegring, og fant at flere foreldre opplever at skole legger mye av ansvaret på hjemme når deres barn vegrer seg for å være på skolen. Fordi relasjoner bygges lettest i fredstid er det derfor viktig at skolen vektlegger å bygge relasjoner til foresatte som en del av det forebyggende arbeidet både mot skolevegring og andre typer fravær (Havik, 2018). Et godt skole-hjem samarbeid som et forebyggende tiltak blir også fremhevet av Lie (2021). Lie påpeker at mangel på kommunikasjon og mistillit til hverandre kan skape utfordringer i samarbeidet, noe som igjen kan hemme reintegreringsprosessen.

2.4.2 Tidlig intervensjon – selektert nivå

Nivå 2, tidlig intervensjon, handler om å ta tak i fraværshandtering før det har blitt for stort (Ingul & Havik, 2021). Tiltakene er rettet mot elever som er i faresonen for å utebli fra skolen eller som av ulike grunner er borte (Havik, 2018). Kearney og Graczyk (2014) poengterer at tidlig intervensjon ved skolefravær er svært viktig, og kan gi gode prognoser. Derfor advarer de mot det de refererer til som en «wait to fail approach», hvor pedagogiske aktører har en «vente og se-holdning». Tiltak på dette nivået innebærer å stabilisere elevens oppmøte (Kearney og Graczyk (2014), blant annet gjennom tilpasninger i undervisningen og læringsmiljøet, medelever som ressurs (Havik, 2018), samt et eget fraværsteam eller nærværsteam som har kompetanse på skolevegring (Ingul & Havik, 2021). Fordi elever som viser tegn til skolevegring er en heterogen gruppe presiserer Kearney og Graczyk (2014) at tiltak må individualiseres.

Før tiltak settes inn er det ifølge Ingul og Havik (2021) viktig å kartlegge hva som kan være årsaker til at en elev vegrer seg for skolen. Ved begynnende skolevegring bør en kartlegging innebære en vurdering av både den unge, klassemiljøet og forhold i hjemmet

(Ingul & Havik, 2021). Kartleggingen bør også omfatte en undersøkelse av elevens egen opplevelse av å være hjemme når andre elever er på skolen (Friberg et al., 2015). Havik (2018) presiserer at i arbeidet med tidlig kartlegging og intervensjon er det sentralt at eleven selv er involvert i arbeidet. Den som gjennomfører samtaler med eleven, bør være en person som den unge har en trygg relasjon til (Havik, 2021). Holden og Sällman (2010) hevder at tiltak bør iverksettes tidlig, og presiserer at det bør være mulig å kartlegge for å avdekke de viktigste årsakene til fraværet tidlig i løpet.

Havik og Ingul (2021) skriver at skole og hjem kan ha ulik forståelse av hva som er årsaken til at eleven vegrer seg for skolen, og hva den unge har behov for. Dette kan påvirke skole-hjem samarbeidet, og arbeidet med utarbeiding av tiltak for å hjelpe eleven (Havik & Ingul). Et av tiltakene de foreslår i arbeidet med tidlig intervensjon ved skolevegring er derfor å etablere et eget fraværsteam, eller nærværsteam, som har tverrfaglig kompetanse relatert til barns utvikling, mentale helse, skolevegringsproblematikk samt foreldreveiledning (Havik & Ingul, 2021; Ingul et al., 2019; Ingul & Havik, 2021). Ingul og Havik (2021) fremhever det som viktig at teamet er tilgjengelig for skolen slik at det kan settes i gang en tidlig intervensjon. Videre foreslår de at fraværsteamet i samarbeid med skole og hjem utarbeider en handlingsplan som innebærer en bred kartlegging, og som alle involverte er kjent med. Bjordal og Vigran (2012) poengterer at det i hovedsak ikke er behov for at noen kommer hjem og får eleven av gårde på skolen. De er erfarter at det som ofte behøves er noen som veileder foreldrene i den konkrete situasjonen, slik at foreldrene selv opparbeider seg kompetanse og etter hvert klarer å få eleven av gårde på egen hånd (Bjordal og Vigran, 2012).

Det blir av Thambirajah et al. (2008) pekt på at barn og unge som viser tegn til skolevegring er representert av alt fra evnerike elever til elever med lærevansker. Når en elev skal tilbake til skolen etter begynnende eller med langvarig fravær, kan det være nødvendig med faglig tilpasning og tilrettelegging (Havik, 2018). Baker og Bishop (2015) trekker fram at det å legge til rette for skolearbeid hjemmefra kan redusere det faglige gapet som kan oppstå dersom eleven over lengre tid ikke møter på skolen. Havik (2018) påpeker at konsekvensen av å ikke tilrettelegge tidlig kan gjøre at fraværet begynner å øke, og grunnene til skolevegring kan bli mer komplekse. Ingul og Havik (2021) skriver at enkelte elever også kan ha behov for tilpasninger i en kortere eller lengre periode når det gjelder sosiale og emosjonelle forhold. Eksempler de trekker fram er å la eleven få slippe å ha muntlige framføringer, eller å la eleven få gå tur i stedet for å ha kroppsøving. Dette vil ifølge Ingul og Havik (2021) kunne bidra til å redusere stress for eleven i en periode der det viktigste er å få til et stabilt oppmøte på skolen. Dersom årsaken til vegringen er knyttet til å unnsnippe krevende sosiale situasjoner, eller at eleven unngår skolen på grunn av emosjonelt ubehag som oppstår i forbindelse med skolemiljøet, kan etter hvert gradvis eksponering også være et viktig tiltak (Kearney & Graczyk, 2014). Elever som strever med skolevegring har behov for forutsigbarhet i skolehverdagen, og Havik (2018) presiseres at den viktigste ressursen i skolen er læreren, og hvordan han eller hun ser og forholder seg til elevene.

Dersom en elev er engstelig for å være inne i klasserommet, kan et tiltak være å gi undervisning på grupperom (Havik, 2018). Det er ifølge Havik (2018) viktig at man tidlig knytter medelever til dette tiltaket, slik at overgangen til klasserommet kan bli enklere. Thambirajah et al. (2008) påpeker viktigheten av sosial interaksjon med medelever, og nevner at jo mer eleven går glipp av både sosialt og faglig, jo mer forsterkes ubehaget og frykten for å returnere til skolen. Målsettingen blir da å stabilisere elevens oppmøte ved å utvikle en tydelig strategi for å få eleven på skolen, og samtidig redusere

emosjonelt ubehag og hindringer som står i veien for elevens deltakelse i skolen (Kearney & Graczyk, 2014). Havik (2018) skriver at det kan være positivt for elever med skolevegring å delta i fritidsaktiviteter, slik at de får mulighet til å opprettholde noe sosial kontakt med jevnaldrene utenom skoletiden. Tiltak på selektert nivå kan kreve samarbeid mellom skole, hjem og eventuelt andre støtteinstanser (Kearney & Graczyk, 2014). Dersom tiltaksbehovet overstiger det som kan ivaretas innenfor det ordinære opplæringstilbudet, er det ofte aktuelt at PPT involveres (Holst-Jæger, 2018). Havik (2018) presiserer at skolen bør kontakte støtteapparatet dersom man er bekymret for en elev, og da i første omgang for å få veiledning. PPT kan bistå i skolens arbeid med tidlig intervensjon gjennom veiledning og rådgivning om enkeltsaker i drøftingsmøter med skolen, som en del av et lavterskeltilbud (Holst-Jæger, 2018). Det blir av Olsen og Holmen (2018) fremhevet som viktig at alle involverte parter samles og går inn i et forpliktende samarbeid, hvor roller avklares og oppgaver fordeles gjennom tydelig arbeidsfordeling. Med tettere kontakt med PPT (Meld. St. 6 (2019-2020)) og fast tilstedeværelse som i pilotprosjektet «PPT - Tett på», kan dette bli enklere.

3 Metode

I dette kapitlet vil det gjøres rede for valg av forskningsmetode og de vurderinger som ligger til grunn for planlegging og gjennomføring av studien. Første delkapittel beskriver litteraturgrunnlaget. Videre blir det gjort rede for metodevalg, vitenskapsteoretisk ståsted og egen forforståelse. Deretter følger en beskrivelse av forskningsprosessen, som omfatter rekruttering av utvalg, utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Videre presenteres bearbeiding av intervjuene, som inkluderer transkripsjon av lydopptak og analyse av datamaterialet. Deretter vil jeg komme inn på kvalitetskriterier gjennom å ta utgangspunkt i begrepene refleksivitet, reliabilitet (pålitelighet), validitet (gyldighet) og generaliserbarhet (overførbarhet). Til sist blir det gjort rede for etiske vurdering knyttet til forskningsprosjektet. Etiske vurderinger blir imidlertid belyst i flere av delkapitlene, da det berører alle steg i forskningsprosessen.

3.1 Litteraturgrunnlaget

Utvelgelse av litteratur og forskning til dette forskningsprosjektet er basert på spesialpedagogisk pensumlitteratur, egne litteratursøk samt tips fra mine veiledere. Jeg startet å gjøre systematiske søk i ulike databaser i desember 2022. Jeg har for det meste benyttet meg av de elektroniske søkemotorene ORIA, Google Scholar og IDUNN. Litteratursøk har foregått fra desember 2022 til april 2023. Jeg har benyttet meg av både ny og eldre forskning, samt både internasjonal og norsk litteratur. Det meste av forskningen som er tatt med er fagfellevurdert, og jeg har vektlagt bruk av primærkilder.

Det er ifølge Ingul (2005) gjort lite norsk forskning på skolevegring, noe jeg har merket meg underveis i litteratursøkene. Derfor brukte jeg både norske og engelske søkeord. Av engelske søkeord skrev jeg inn begrepene «school refusal behavior», «school refusal» og «school non-attendance». Fordi denne oppgaven retter seg mot forebygging og tidlig intervensjon ved skolevegring benyttet jeg meg også av begrepene «prevent» og «early intervention» i kombinasjon med de overnevnte begrepene. Jeg merket meg tidlig at Trude Havik og Jo Magne Ingul er de to som har forsket mest på skolevegring i norsk kontekst. Deres forskning har derfor fått stor plass i denne oppgaven. Av nyere forskning er også Marie-Lisbet Amundsen sine bidrag tatt med som en del av litteraturgrunnlaget.

I tillegg til elektroniske søkemotorer har jeg flittig benyttet meg av det Krippendorff (2019) omtaler som snøballmetoden, hvor jeg gjennom å lese andres tekster og referanselister har funnet fram til flere kilder. Særlig har Trude Havik's bok «Skolefravær- å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring» vært til stor inspirasjon i utvelgelsen av litteratur og forskning for oppgaven. I tillegg til litteratur og forskning på skolevegring, forholder oppgaven seg også til nasjonale styringsdokumenter og offentlige publikasjoner.

3.2 Valg av forskingsmetode

For å besvare problemstillingen «*Hvilke erfaringer har to ansatte i PPT og to ansatte i skole fra arbeid med tiltak rettet mot skolevegring?*» er det valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitative metoder preges av nærhet til forskningsfeltet, og åpner for fleksibilitet gjennom forskningsprosessen (Kleven & Hjørdemaal, 2018). Fordi det er

ansatte i skole og PPT sine erfaringer knyttet til tiltak rettet mot skolevegring jeg er interessert i å undersøke, ser jeg det som hensiktsmessig med en nærhet til feltet for å få innsikt i deres erfaringer knyttet til temaet. At kvalitative metoder åpner for fleksibilitet gjennom forskningsprosessen anser jeg også som en fordel, fordi det tillater forskeren å justere strategi og retning for prosjektet etter hvert som ny kunnskap innhentes. Forskningsprosjektets problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål peker også i retningen av en kvalitativ tilnærming da de er av en eksplorerende og forstående karakter (Ringdal, 2018). Hensikten med denne undersøkelsen er å belyse skole og PPT's arbeid med tiltak rettet mot skolevegring, ut ifra aktørenes egne erfaringer og refleksjoner. Valg av metode falt derfor på kvalitativt forskningsintervju.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er ifølge Thagaard (2018) å få innsikt i forskningsdeltakernes egne erfaringer, tanker og opplevelser. Ved å intervjuere aktørene som står i møte med elever som vegrer for skolen, kan jeg gjennom spørsmål få innsikt i deres erfaringer. Jeg anser derfor et kvalitativt forskningsintervju som et hensiktsmessig valg. Det fins ulike former for kvalitative forskningsintervju, og de kan ha ulik forhåndsbestemt struktur. Jeg har i denne undersøkelsen valgt å strukturere intervjuene delvis, også kalt et semi-strukturert intervju (Tjora, 2021). Denne intervjuformen preges både av åpenhet og en viss grad av struktur, og kan beskrives som et middel for å få frem beskrivelser av den intervjuedes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019). Valg av intervjuform ble gjort på grunnlag av hensikten med prosjektet, da det er forskningsdeltakernes egne opplevelser og erfaringer knyttet til tiltak rettet mot skolevegring jeg er interessert i å undersøke.

Intervjuene i dette prosjektet var delvis strukturerte ved at de hadde en intervjuguide som ble utformet på forhånd, men som tillot fleksibilitet underveis. Dette innebærer at det er rom for spontanitet og at rekkefølgen på spørsmål kan bytte plass og nye spørsmål kan introduseres. Denne fleksible strategien gjør det mulig for den intervjuede å gi dype beskrivelser i sine svar, både ved at jeg som forsker stiller oppfølgingsspørsmål, og at de får nok tid til å tenke å reflektere før de svarer. På denne måten åpner det semi-strukturerte intervjuet for at man både kan samtale om de forhåndsbestemte temaene som belyser prosjektets interesser, og de temaene som informantene tar opp underveis (Thagaard, 2018). En viss struktur på intervjuet er imidlertid viktig, og det blir av Tjora (2021) pekt på at informanter ofte har en forventning om at intervjueren driver det hele fremover. Denne balansegangen krever fleksibilitet, og ble forsøkt ivaretatt gjennom å lytte aktivt til informantens svar, og samtidig sirkle samtalen inn på det som belyser prosjektets interesser, gjennom å stille spontane oppfølgingsspørsmål.

3.3 Vitenskapsteoretisk ståsted og egen forforståelse

3.3.1 Epistemologisk posisjon

Mitt vitenskapelige ståsted som forsker har betydning for hva det søkes informasjon om, og danner utgangspunkt for den forståelsen som utvikles i prosjektet. Kvalitative forskere er ifølge Merriam (1998) interessert i å forstå den meningen folk har konstruert, og i dette forskningsprosjektet er jeg interessert i å utvikle kunnskap om lærere og PP-rådgiveres erfaringer fra arbeid med tiltak rettet mot skolevegring. Dette gjør at jeg operer innenfor sosial konstruksjonisme. I det sosialkonstruktivistiske paradigme tas det utgangspunkt i at kunnskap konstrueres og struktureres av språket og måten vi

kommuniserer med hverandre på, og at vår kunnskap om virkeligheten er sosialt konstruert (Kleven & Hjordemaal, 2028). Min epistemologisk posisjon har dermed ligget til grunn for valget av kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlings-metode.

3.3.2 Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

Det sosialkonstruktivistiske vitenskapssynet sees ofte i fenomenologisk inspirert forskning, hvor fokuset ifølge Ringdal (2018) rettes mot hvordan menneskers forståelse av verden oppstår i interaksjon med andre. Kvale og Brinkmann (2019) beskriver at et fenomenologisk vitenskapssyn i kvalitativ forskning tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiv.

For å forstå fenomenet skolevegring ut ifra aktørenes egne perspektiv ble det valgt intervju som datainnsamlings- metode, med henblikk på å få innsikt i hver enkelt sin subjektive opplevelse. I dette forskningsprosjektet utvikles intervjukunnskapen aktivt gjennom spørsmål og svar, og gjennom å samtale med deltakerne vil kunnskapen konstrueres av meg som intervjuer og informanten i fellesskap. De kontekstuelle og relasjonelle aspektene i intervjusituasjonen vil derfor spille en viktig rolle for om informanten åpner seg opp og ønsker fortelle om egne erfaringer (Tjora, 2021), og ifølge Thagaard (2018) er det viktig at forskeren er åpen for erfaringene til de menneskene som studeres. Med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming har jeg i møte med informantene derfor etterstrebet å sette egen forhåndskunnskap i parentes, og gjennom å stille åpne spørsmål forsøkt å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2019), som ikke er påvirket av mine antagelser eller holdninger som forsker.

Dette forskningsprosjektet er også inspirert av den vitenskapsteoretiske retningen hermeneutikk. Innenfor hermeneutikken vektlegges meningsinnholdet i det informantene formidler (Thagaard, 2018), og bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen som vi studerer er en del av (Thagaard, 2018). I en hermeneutisk tilnærming vektlegges forholdet mellom deler og helhet i tolkning av tekst, som av Gadamer (2012) blir beskrevet som den hermeneutiske sirkel. En slik tilnærming er relevant for min fortolkning og analyse i dette forskningsprosjektet. Jeg har i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen studert informantenes utsagn fra transkripsjonene i deler, samtidig som delene er blitt sett i sammenheng med tekstens helhet. På denne måten har jeg forsøkt å bringe frem en gyldig forståelse av det meningsinnholdet informantene formidlet. Samtidig blir det av Kvale og Brinkmann (2019) pekt på at den hermeneutiske sirkel er en prosess som også innebærer en gjensidig tilpasning mellom forforståelse, fortolkninger og konteksten. Ut ifra en hermeneutisk tilnærming kan en ikke fortolke en tekst helt forutsetningsløst, da forforståelse alltid vil prege vår forståelse og tolkning av tekstens mening (Kvale & Brinkmann, 2019). Min forforståelse av temaet skolevegring kan ikke løsrives fra den tolkningen jeg legger til grunn for informantenes utsagn, men jeg har, som poengtert av Kvale og Brinkmann (2019), forsøkt å være den bevisst.

3.3.3 Forforståelse

Min forståelse av fenomenet skolevegring er farget av den faglige forståelsen jeg har tilegnet meg gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk og praksiserfaringer fra skole og PPT. Det var gjennom praksis i PPT at jeg møtte lærere, PP-rådgivere og foreldre som sto i disse sakene, og jeg fikk en større forståelse for skolevegringens kompleksitet når fraværet hadde vart over lang tid. Jeg har også et eget engasjement for temaet, da et

spesielt møte som nevnt innledningsvis gjorde inntrykk på meg. Dette ga meg en motivasjon til å tilegne meg mer kunnskap om tematikken. Dette har påvirket mitt valg av avgrensning til tema for undersøkelsen, utarbeidelse av problemstilling, og valg av metode for datainnsamling. I samtaler med lærere og PP-rådgivere, under praksis i skole og PPT, erfarte jeg imidlertid at det fins mange ulike årsaker til at noen elever strever med å møte opp og være på skolen. Jeg forsto også at skolevegring kan være en sammensatt problematikk, og at tiltak derfor må tilpasses den enkelte elevs behov.

Denne erfaringen gjør at jeg ikke går inn i prosjektet med en klar formening om hvilke tiltak som bør iverksettes for å forebygge eller hjelpe elever tilbake til skolen, noe jeg anser som en fordel i tolkning og analyse av innsamlet data. Jeg vurderer det som en fordel fordi det gjør det mindre sannsynlig at jeg søker etter funn som stemmer med mine antagelser rundt hvilke tiltak elever som vegrer seg for skolen trenger og har behov for. Min forståelse av fenomenet skolevegring bygger dermed på min faglige kompetanse, erfaring fra praksis i PPT og skole samt eget engasjement for temaet.

3.4 Forskningsprosessen

3.4.1 Rekruttering av utvalg

For å ha mulighet til å svare på problemstillingen hadde jeg behov for å komme i kontakt med ansatte både i skole og i PPT. Videre var det en viktig forutsetning å rekruttere informanter som har erfaring med skolevegring og arbeid med tiltak i den sammenheng. En hovedregel for utvalg i kvalitative studier er ifølge Tjora (2021) at man velger informanter som vil kunne uttrykke seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Fra skole ønsket jeg derfor kontaktlærere i grunnskolen, både fordi de er tette på elevene, og fordi de ofte er deltakere i møter med instanser som blant annet PPT. Fra PPT ønsket jeg informanter som jobbet som rådgivere, da de jobber innenfor en veiledende instans for skolen og lærere. Et felles kriterium for de to gruppene var at de har erfaring fra arbeid med tiltak rettet mot skolevegring, og at de har deltatt i samarbeid med skole og PPT. Dette resulterte i to informantgrupper som jeg tenkte kunne uttale seg om skolevegring på en reflektert måte. Det ble derfor gjort et strategisk utvalg ved at jeg var på søken etter informanter som fylte mine kriterier. Slike utvalg betegnes som strategiske da deltakerne ikke er tilfeldig utplukket for å representere en populasjon (Tjora, 2021).

Rekruttering av informanter til prosjektet startet i januar 2023, etter godkjenning av NSD. Med ønske om å skape en bredde i utvalget benyttet jeg meg av nettsiden til fire ulike kommuner, hvor jeg over e-post kontaktet seks rektorer og seks ledere ved ulike PPT-kontor. Etter kort tid fikk jeg respons fra en PP-rådgiver som var interessert i å stille til intervju. Denne PP-rådgiveren informerte meg om at hun visste av en lærer som kunne være aktuell deltaker til prosjektet. Hun tilbød seg å forhøre seg med læreren og formidle min mailadresse. Etter en uke mottok jeg e-post fra en lærer som uttrykte at han gjerne kunne stille til intervju. Så langt i prosessen hadde jeg to informanter som ønsket å delta i studien, en kontaktlærer i grunnskolen og en rådgiver i PPT.

Da respons på resterende e-poster uteble, benyttet jeg meg av to andre framgangsmåter for å rekruttere informanter til prosjektet. Jeg fikk gjennom kontakter i eget nettverk rekruttert en informant fra skole, og gjennom å ta kontakt over telefon til lederen av et PPT-kontor i en femte kommune rekruttert en informant fra PPT. Denne måten å rekruttere informanter på kan sees i sammenheng med snøballmetoden, som vanligvis innebærer at informantene som man allerede har tilgjengelig, foreslår andre mulige

deltakere (Thagaard, 2018). Imidlertid vil man ved bruk av snøballmetoden befinne seg i en etisk gråsoner, ettersom forskeren potensielt kan få informasjon om en mulig deltaker uten at de samtykker i forkant (Thagaard, 2018). Jeg forsøkte derfor å ta høyde for dette ved at førstekontaktene fikk tilsendt informasjonsskriv for å dele videre med mulige informanter til prosjektet. Deretter presiserte jeg at deltakerne som ble foreslått måtte samtykke til å bli kontaktet før kontaktinformasjon ble sendt til meg. Kontakten med alle fire informantene foregikk over e-post. Her fikk de tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema som beskriver formålet med studien, og hva det innebærer for de å delta (se vedlegg 1). Videre planla vi tid og sted for intervju, og jeg opplyste i e-posten at de selv kunne bestemme sted for hvor intervjuet skulle gjennomføres.

Presentasjon av informantene

Utvalget består av tre kvinner og en mann. Informantene er bosatt i tre ulike kommuner, og jobber på fire ulike arbeidsplasser. Jeg velger å referere til informantene med kodene «PP-rådgiver 1», «PP-rådgiver 2», «Lærer 1» og «Lærer 2». PP-rådgiver 1 jobber på et PPT-kontor i en mellomstor bykommune, og har jobbet fire år i PPT og fire år som spesialpedagogisk koordinator i grunnskolen. PP-rådgiver 2 jobber på et PPT-kontor i en mindre kommune like utenfor en stor bykommune. Hun har jobbet 8 år i PPT, og til sammen 18 år som kontaktlærer og spesialpedagog i grunnskolen. Lærer 1 jobber som kontaktlærer på mellomtrinnet i en stor bykommune, og har til sammen jobbet 14 år som lærer i grunnskolen. Lærer 2 jobber også som kontaktlærer på mellomtrinnet. Han har til sammen 25 års erfaring fra grunnskolen, og jobber nå på en skole i en mellomstor bykommune.

3.4.2 Intervjuguide

Det er i dette forskningsprosjektet utarbeidet to intervjuguider. En for kontaktlærer og en for PP-rådgiver. Innholdsmessig er flere av spørsmålene like, men de er satt opp i ulik rekkefølge og noen har forskjellig ordlyd. Dette er gjort fordi skole og PPT har ulike funksjoner og arbeidsoppgaver. Begge intervjuguidene er utarbeidet med utgangspunkt i relevant teori og tidligere forskning på skolevegrings-feltet, og spørsmålene er strukturert etter tre kategorier som står i samsvar med min problemstilling og de tre forskningsspørsmålene.

Som nevnt valgte jeg å strukturere intervjuene delvis, også omtalt som et semi-strukturert intervju. Det semi-strukturerte intervjuet går ifølge Tjora (2021) i grove trekk gjennom tre faser – oppvarming, refleksjon og avrundning, som preges av ulik grad av forventet refleksjon fra den intervjuedes side. Intervjuguidene i dette prosjektet starter med tre enkle og konkrete spørsmål som går på arbeidserfaring, utdanning og arbeidsoppgaver. Disse spørsmålene blir stilt både for å skape en trygghet og naturlig start for den som intervjues, og fordi det er relevant for undersøkelsen. Med bakgrunn i Tjoras (2021) tre faser følger deretter refleksjonsspørsmål, hvor spørsmålene er knyttet til tre kategorier som reflekterer problemstillingen og forskningsspørsmålene i undersøkelsen. Kategoriene er «skolevegringsbegrepet», «samarbeid PPT/skole» og «tiltak». I intervjuguiden for lærer har den siste kategorien fått betegnelsen «kartlegging og tiltak». Under de tre kategoriene er det utarbeidet åpne spørsmål for å gi informantene mulighet til å dele egne erfaringer knyttet til temaet som undersøkes. Jeg velger for eksempel å spørre hvordan informantene selv vil definere begrepet skolevegring. Spørsmålet stilles for at informantene skal få mulighet til å dele sine tanker rundt begrepet, slik at jeg kan få innsikt i deres erfaringer og perspektiv. I tillegg vil jeg gjennom dette spørsmålet undersøke hvorvidt informantene har ulike refleksjoner knyttet til begrepet, eller om de foretrekker andre begreper, noe som igjen kan påvirke

samarbeidet og utarbeiding av tiltak. Se vedlegg 2 for intervjuguide til kontaktlærere, og vedlegg 3 for intervjuguide til PP-rådgiver.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i januar og februar 2023. Alle fire intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass, og hver deltaker hadde ordnet et eget møterom hvor vi kunne sitte uforstyrret. Det ble brukt diktafon lånt av NTNU for å ta opp lyd under intervjuene, og lengden på intervjuene spant fra 45 til 70 minutter. Fordi jeg ikke hadde møtt noen av deltakerne på forhånd, satt jeg av noen minutter til å fortelle litt om meg selv før intervjuet startet. Dette gjorde jeg for å forsøke å skape en avslappet stemning og skape tillit, noe Tjora (2021) omtaler som en viktig forutsetning for å lykkes med det semi-strukturerte intervjuet. Deretter fortalte jeg om formålet med prosjektet og nevnte de temaene vi kommer inn på gjennom intervjuet, og jeg uttrykte at det er deres opplevelser og erfaringer jeg er interessert i. Videre minnet jeg om deres rettigheter knyttet til samtykke og mulighet til å trekke seg, og fortalte at jeg vil sikre deres anonymitet og behandle innsamlet data konfidensielt gjennom hele studien. Videre forsikret jeg meg om at de var komfortable med lydopptak, og spurte dem derfor om dette før de skrev under på samtykkeskjemaet. Til sist spurte jeg informantene om de hadde noen spørsmål før vi startet intervjuet. Denne måten å iscenesette intervjuet på kan sees i sammenheng med det Kvale og Brinkmann (2019) kaller for «brifing», hvor jeg som intervjuer definerer situasjonen for den som intervjues.

Etter introduksjonen ble diktafonen slått på, og vi beveget oss over på innledningsspørsmålene. Disse spørsmålene fungerte som en fin innledning til intervjuet, fordi det lot meg bli kjent med informantene gjennom å høre om deres bakgrunn og deres vei fram til det de er i dag. Da vi gikk over til refleksjonsspørsmålene som berørte problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål, ble min evne til å være fleksibel viktig. Samtlige av informantene ga utfyllende svar, noe som gjorde at de dekket flere av spørsmålene i intervjuguiden relativt tidlig i intervjuet. Jeg forsøkte derfor å konsentrere meg om å lytte aktivt og stille oppfølgingsspørsmål, framfor å være opptatt av rekkefølgen på spørsmålene. Oppfølgende spørsmål ble stilt både for å få mer utdypende svar, og ble noen tilfeller stilt for å avklare at jeg forsto dem riktig.

For å bekrefte det informantene sa brukte jeg prober som «mhm», nikket, og ved noen tilfeller gjentok jeg kort noe av det de sa, for å vise at jeg var interessert i å høre mer om akkurat det de snakket om. De fire informantene har alle lang erfaring på feltet, og de hadde mange tanker å dele rundt skolevegring og tiltak i den sammenheng. Jeg opplevde informantene som komfortable i intervjusituasjonen. Diktafonen gjorde det enklere å konsentrere seg om informantens utsagn, slik at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål og følge opp tema som jeg på forhånd ikke hadde tenkt på. Samtidig er det noen etiske sider ved intervjusituasjonen som bør adresseres. Jeg som forsker definerte samtalen ved å ha bestemt og utformet spørsmål på forhånd, i motsetningen til informantene som delte informasjon og nødvendigvis ikke fikk noe «tilbake». Dette viser til det Kvale og Brinkmann (2019) omtaler som det asymmetriske forholdet mellom forsker og den som intervjues, hvor det i utgangspunktet ikke er likeverdighet mellom deltagerne i intervjuet. Jeg forsøkte derfor å utjevne det som i utgangspunktet var et skjevt maktforhold. Dette gjennom å stille verdinøytrale og åpne spørsmål, følge de forskningsetiske retningslinjene, og avholde intervju på informantens arbeidsplass, som kan betraktes som deres «hjemmebane». Intervjuene ble rundet av med det Kvale og Brinkmann (2019) beskriver som en «debrief», hvor jeg oppsummerte kort det vi hadde snakket om, og jeg sprute om de ønsket å tilføye noe ut over dette.

Deretter forklarte jeg kort hva som er prosedyren videre i prosjektet og hvordan jeg vil sikre deres anonymitet.

3.4.4 Transkripsjon

Å transkribere er å klargjøre intervjumaterialet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2019), som i dette tilfelle medfører transkribering fra tale gjennom lydopptak til skriftlig tekst. Jeg valgte å transkribere lydopptak kort tid etter hvert intervju. Dette ble gjort for å sikre at jeg hadde konteksten og opplevelsen av intervjusituasjonen friskt i minne. Samtidig blir det av Thagaard (2018) pekt på at det er umulig å gjennomføre en korrekt transkripsjon fordi det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Til tross for denne svakheten, har jeg etterstrebet å sikre en så gyldig overføring fra tale til tekst som mulig, gjennom å transkribere detaljert og inkludere viktige momenter underveis i intervjuet. Det blir av Tjora (2021) anbefalt fullstendig transkripsjon av materialet i ettertid av intervjuet, og han påpeker at det vil være smart å være mer detaljert når man transkriberer enn det man tror er nødvendig. Jeg valgte å skrive detaljert slik at jeg ikke mistet viktig informasjon, og inkluderte derfor småord som «ehm», samt følelsesuttrykk som sukk og latter, noe Tjora (2021) hevder kan bidra til å ivareta stemningen i intervjuet. Informantene kommer fra ulike kommuner og har ulike dialekter. Jeg valgte å transkribere intervjuene mest mulig ordrett, men for å ivareta personvern og anonymisering (Tjora, 2021), ble alle intervjuene transkribert på bokmål.

Under viser en oversikt over lengden på lydopptak og antall sider transkripsjon for hvert intervju:

Informanter	Dato	Lengde på intervju	Antall sider transkripsjon
PP-rådgiver 1	27.01.2023	60 minutter	18
Lærer 1	07.02.2023	48 minutter	16
Lærer 2	10.02.2023	72 minutter	15
PP-rådgiver 2	16.02.2023	58 minutter	16
Totalt		3 t 58 min	65 sider

Tabell 1: Oversikt over lengde på lydopptak og antall sider transkripsjon.

Underveis i transkripsjonene ble det nødvendig å gjøre noen vurderinger. Vurderingene gikk ut på hvordan jeg kunne foreta en lojal skriftlig transkripsjon, uten at det fikk negative konsekvenser for deltakerne i studien (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette ble også viktig for å ivareta informantenes anonymitet. Stedsnavn, navn på skoler, eller annen informasjon som kunne spores tilbake til informantene ble utelat fra transkripsjonen, og ble erstattet med koden [!]. Dette ble gjort både for å ivareta informantenes anonymitet, og for å gjøre det enklere å analysere i ettertid. På denne måten har jeg etterstrebet å skrive en lojal transkripsjon, så fremt det ikke fikk negative konsekvenser for informantene i prosjektet.

3.4.5 Analyse

For å analysere datamaterialet har jeg valgt å støtte meg til Tjoras (2021) stegvis deduktive-induktive metode (SDI). SDI-metoden tar utgangspunkt i induksjon ved koding, og abduksjon i teori- og konseptutvikling, og ligger slik tett opp mot en abduktiv tilnærming, samtidig som man jobber i etapper fra rådata til konsept (Tjora, 2021).

Før jeg startet å kode datamaterialet ble transkripsjonene skrevet ut på ark, og jeg brukte god tid på å lese gjennom hvert enkelt intervju. Deretter gikk jeg tilbake til transkripsjonene som lå på data, hvor jeg lagde en tredje marg ved siden av utsagnene til informantene. Neste steg i analysen var å lage empirinære koder. Empirinære koder blir av Tjora (2021) beskrevet som koder som ligger tett opp til deltakerutsagn fra intervjuene. Dette innebærer at man benytter setninger og begreper som allerede finnes i datamaterialet. De empirinære kodene ble skrevet i den tredje margen ved siden av informantenes utsagn, slik at jeg enkelt kunne se hvor koden var hentet fra. Dette gjorde at jeg endte opp med et stort antall koder, men fordelingen er ifølge Tjora (2021) at man ivaretar det helt spesifikke i materialet. I neste steg av analysen arbeidet jeg med å redusere de empirinære kodene. Dette gjennom å samle de kodene jeg mente dekket det samme temaområdet. Deretter arbeidet jeg i etapper gjennom å skifte mellom utforskning av datamaterialet opp mot teori, kalt en induktiv prosess, og teori opp mot datamaterialet, kalt deduktiv prosess (Tjora, 2021).

Jeg har i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen tolket datamaterialet i lys av teori og tidligere forskning, samtidig som den teoretiske forankringen er blitt formet på grunnlag av funn. På den måten har jeg jobbet dynamisk og vekslet mellom delene teori, analyse og drøfting. Forskningsprosessen har slik båret preg av en vekselvirkning mellom de ulike delene, og helheten i oppgaven (Gadamer, 2012). Et viktig premis for SDI-tilnærmingen er ifølge Tjora (2021) en gjennomgående induktivt preget nysgjerrighet, hvor man jobber med datamaterialet som definerende utgangspunkt for hva som er interessante temaer og spørsmål. I tråd med en slik tilnærming har jeg gått inn i analysen med et nysgjerrig blikk, og jeg fant da spørsmål jeg selv ikke hadde tenkt ut på forhånd. Dette resulterte i små justeringer i problemstilling og forskningsspørsmål, da de opprinnelige spørsmålene ikke sto helt i samsvar med den forståelsen jeg utviklet under analysen. En problemstilling som ikke gir rom for fleksibilitet, kan dessuten skape begrensninger for de analyser datamaterialet gir mulighet for (Thagaard, 2018).

Jeg endte til slutt opp med 8 underkategorier. Disse ble igjen samlet under tre hovedkategorier, som av Tjora (2021) omtales som kodegrupperinger. De tre hovedkategoriene jeg kom fram til i analysen ble basert på en kombinasjon av oppgavens teoretiske forankring og tema i intervjuguiden (deduktivt). De 8 underkategoriene ble utarbeidet både med utgangspunkt i datamaterialet (induktivt), og intervjuguiden (deduktivt). Dette kan sees på som en abduktiv tilnærming, da både data og teori er representert i kodene samt kategoriene i analysen. De tre hovedkategoriene ble til «Forståelse», «Forebygging» og «Tidlig intervensjon».

3.5 Kvalitetsvurderinger

3.5.1 Forskerrollen og refleksivitet

I kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste instrumentet (Merriam, 1998). Det er derfor viktig at forskeren selv reflekterer over sin rolle, og viser refleksivitet. Refleksivitet handler ifølge Berger (2015) om kritisk selvevaluering av ens egen posisjon som forsker.

Det innebærer at man anerkjenner at egen posisjon vil kunne påvirke forskningsprosessen og de resultater man kommer frem til (Berger, 2015). Det er særlig to former for refleksivitet som peker seg ut som sentrale i underveis i denne forskningsprosessen. Den ene er når jeg som forsker beveger meg fra «outsider» til «insider» - posisjon under studiet, og den andre er når jeg skal dele forskningsdeltakernes opplevelser (Berger, 2015).

Da jeg møtte informantene, og før intervjuene startet, ga jeg en kort introduksjon av meg selv, hvor jeg også fortalte at jeg hadde praksiserfaring fra skole og PPT. Dette var et bevisst valg både for å skape en komfortabel ramme, og for å kunne skape en plattform for å skape likeverdighet mellom meg og informanten. På denne måten gikk jeg inn i rollen som «insider», vet at den som intervjues og jeg som forsker kan relatere til hverandre, noe som ifølge Berger (2015) kan være en inngang til en tillitsfull relasjon. Idet jeg trådte inn i rollen som «insider» måtte jeg likevel være bevisst hvordan jeg som forsker kunne påvirke informantene. Underveis i intervjuene forsøkte jeg derfor å finne en balanse mellom nærhet og distanse. Dette gjennom å ikke legge føringer for de svar som gis, og samtidig lytte aktivt idet informantene åpnet seg opp om egne erfaringer knyttet til temaet som ble undersøkt.

Når jeg som forsker skal dele forskningsdeltakernes opplevelser ble det også viktig å vise refleksivitet (Berger, 2015). Jeg har derfor brukt mye tid på å tolke hva som egentlig menes med det informantene delte av informasjon, og hva dette kan fortelle sett opp mot studiens problemstilling. Den bagasjen jeg har med meg inn i analysearbeidet påvirker hvordan jeg tolker det som blir sagt (Berger, 2015), og jeg har derfor tenkt igjennom og gjort rede for egen forforståelse. Dette for å være bevisst den bagasjen jeg tar med meg inn i studien. Det å redegjøre for forforståelsen en som forsker har av det fenomenet en beskriver blir av Larsson (2005), i likhet med Kvale og Brinkmann (2019), pekt på som et kvalitetskrav. Underveis i forskningsprosessen opplevde jeg samtidig at min forforståelse ble ytterligere utvidet. Dette merket jeg meg særlig i møte med informantene som hadde god kjennskap til temaet skolevegring, og etter hvert som jeg satte meg grundigere inn i forskningen på tematikken. Dette kan ha bidratt til at jeg tok med meg kunnskap fra ett intervju og til det neste. Jeg anerkjenner derfor at min posisjon som forsker, og min forforståelse, har hatt en påvirkning på forskningsprosessen, selv om jeg i tråd med den fenomenologiske tilnærmingen har etterstrebet å sette egen forforståelse i parentes, for å på den måten ivareta informantens stemme og la dataen tale.

3.5.2 Reliabilitet (pålitelighet)

Begrepet reliabilitet blir ofte oversatt til pålitelighet når man skal vurdere kvalitet i kvalitative studier. Pålitelighet handler ifølge Tjora (2021) om hvorvidt man oppfatter en klar sammenheng mellom empiri, data og de resultater en kommer fram til i en undersøkelse, og at dette ikke er styrt av politiske, personlige eller andre faktorer som ikke er gjort rede for. Transparens i forskningsprosessen kan slik bli et grunnlag for reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2019; Tjora, 2021). Slik kan leseren selv vurdere kvaliteten av forskningen (Kvale & Brinkmann, 2019). For at leseren selv skal få vurdere kvaliteten av denne studien har jeg lagt vekt på å gjøre egen forskningsprosess transparent. Dette har blitt gjort gjennom å gjøre rede for vitenskapsteoretisk ståsted, metodiske valg og vurderinger som er gjort underveis, detaljerte beskrivelser av framgangsmåte ved rekruttering av utvalg, innsamling av data, bearbeiding av datamaterialet samt egen forforståelse. Under intervjuene ble det brukt diktafon for å ta opp lyd, noe Thagaard (2018) hevder kan bidra til at datamaterialet som utvikles er

mindre påvirket av forskerens egne oppfatninger og forståelse. Jeg fikk gjennom bruk av diktafon i intervjuene mulighet til å legge fram sitater fra intervjuene (se kapittel 4), og på den måten bevare informantenes stemme separert fra mine tolkninger. Imidlertid kan fremstillingen av datamaterialet i form av sitater bli en form for kryssklipping, og det blir av Ringdal (2018) stilt spørsmål til om denne teknikken gir en dekkende beskrivelse eller om den gir skjeve fremstillinger av virkeligheten. Jeg har derfor lagt vekt på å synliggjøre hvilken kontekst sitatet er hentet i fra, for å slik gjøre mine tolkninger transparent for leseren.

3.5.3 Validitet (gyldighet)

I kvalitativ forskning referer validitet til gyldigheten av de tolkningene forskeren har gjort seg (Thagaard, 2018), og er ifølge (Kvale & Brinkmann, 2019) knyttet til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi kommer fram til i vår forskning, faktisk svarer på de spørsmål vi forsøker å stille. Dette innebærer at resultatene som kommer fram i undersøkelsen er relevante for problemstillingen, og ifølge Tjora (2021) handler det også om forholdet mellom hva slags spørsmål vi stiller og hvordan vi genererer data, altså hvilke metoder vi benytter for datainnsamling. Fordi jeg i denne undersøkelsen søker å utvikle kunnskap om hvilke erfaringer ansatte i PPT og skole har fra arbeid med tiltak rettet mot skolevegring, valgte jeg som nevnt å gå for semi-strukturerte intervjuer som datainnsamlingsmetode. Dette fordi jeg anser denne metoden som hensiktsmessig ut ifra de spørsmål jeg søker å besvare, og fordi jeg ut ifra den fenomenologiske tilnærmingen vektlegger informantenes egne tanker og erfaringer fra arbeid med tiltak rettet mot skolevegring. Jeg vurderer det slik at de funn jeg har kommet fram til samsvarer med de forskningsspørsmål jeg stiller. I tillegg var intervjuguiden bygd opp slik at det ga rom for at informantene fikk snakke fritt, og gjennom å bli stilt oppfølgingsspørsmål utdypet de sine svar. Dette gjorde også at jeg fikk oppklart eventuelle misforståelser underveis, noe som ble viktig for å sikre at tolkningene i ettertid er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert (Tjora, 2021). Det kan antas at den fleksible prosessen i intervjusituasjonen bidro til å danne et godt grunnlag for å trekke slutninger ut ifra innsamlet data.

3.5.4 Generaliserbarhet (overførbarhet)

Fordi det sosialkonstruktivistiske paradigmet baserer seg på at vår kunnskap om virkeligheten er sosialt konstruert, kan ikke de resultatene man kommer fram til korrigeres mot en objektiv virkelighet, kun mot andre konstruerte perspektiv (Kleven & Hjordemaal, 2018). Resultatene i dette prosjektet er kontekst-sensitive da funnene i prosjektet er basert på datamaterialet fra semi-strukturerte intervjuer. Funnene i dette prosjektet får imidlertid en annen form for objektivitet, som går i dybden framfor i bredden. Geertz (1973) fremhever «thick descriptions» som en mulig objektivitet i kvalitativ forskning, hvor man gjennom tykke beskrivelser søker å avdekke meningshorisonten som vi lever og handler ut ifra, og som går i dybden og gir allmenne fenomen et konkret innhold. De erfaringene informantene har fra arbeid med skolevegring kan slik å bidra til å gi fenomenet skolevegring et konkret innhold, og være relevant i andre kontekster utenfor denne studien.

I kvalitativ forskning er det ifølge Thagaard (2018) identifisering av sentrale tendenser i beskrivelsen av et fenomen som gir grunnlag for gjenkjennelse, og dermed overførbarhet. Fenomenet som studeres i denne undersøkelsen er skolevegring, nærmere bestemt tiltak rettet mot skolevegring, og informantene er ansatte både i skole og PPT, spredt utover fire ulike arbeidsplasser i tre ulike kommuner. Jeg vil derfor

argumentere for at deres beskrivelser kan gi et bilde av sentrale tendenser knyttet til arbeid med tiltak rettet mot skolevegring.

3.6 Etiske vurderinger

Forskning generelt er en høyst etisk aktivitet. I studier hvor forsker har direkte kontakt med de personene vi studerer, som i dette forskningsprosjektet, er det utarbeidet særskilte etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til deltakerne (Thagaard, 2018). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2021), og prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og ble godkjent 17.12.2022 (Se vedlegg 4).

3.6.1 Fritt, informert og uttrykkelig samtykke

Fritt samtykke betyr at det er avgitt uten ytre press, og gjort på bakgrunn av egen, fri vilje (NESH, 2021). At samtykke er informert innebærer at forskeren har gitt tilstrekkelig informasjon og orientert deltakerne om hva det innebærer for de å delta i prosjektet, mens uttrykkelig samtykke betyr at deltakerne har gitt klart uttrykk for å ha forstått hva det faktisk innebærer for de i å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2021).

I tråd med NESH sine retningslinjer om fritt, informert og uttrykkelig samtykke ble informasjonsskriv og samtykkeskjema tilsendt informantene i første e-post i forkant av intervjuene. Skrivet inneholdt informasjon om hvem jeg er, hva som er undersøkelsens formål og problemstilling, informasjon om frivillig deltakelse og deres mulighet til å trekke seg, sikker lagring og sletting av data ved prosjektets slutt. Informasjonsskrivet ble deretter skrevet ut og tatt med i møte med informantene. Før intervjuet startet gjennomgikk jeg formålet med prosjektet, undersøkelsens forskningsspørsmål og informantenes rettigheter. Informantene fikk ikke tilsendt intervjuguide på forhånd, så jeg valgte derfor å gå kort gjennom sentrale tema som ville bli berørt i intervjuet, både for å forberede informantene på hva som ventet og for å skape en trygg ramme. Jeg presiserte også, i tråd med NESH (2021) sine retningslinjer, at deres deltakelse er frivillig, og at informantene når som helst kunne trekke sitt samtykke uten at det vil få noen negative konsekvenser for dem. Informantene fikk deretter mulighet til å stille spørsmål før intervjuet startet. Etter å ha samtykket muntlig skrev informantene under på samtykkeskjemaet, og lydopptak ble deretter slått på.

3.6.2 Konfidensialitet og anonymitet

Kravet om konfidensialitet blir i NESH (2021) sine retningslinjer beskrevet som et grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Konfidensialitet innebærer at informasjon om personlige forhold behandles på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult (Thagaard, 2018). Prinsippet om konfidensialitet innebærer dermed at deltakerne anonymiseres i presentasjon av resultatene, og at opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018). For å sikre konfidensialitet har jeg anonymisert informantene i alle lagrede dokumentet, og lydopptak fra intervjuene var det kun jeg som hadde tilgang til. Jeg transkriberte hvert intervju hver for seg, og slettet tilhørende opptak samme dag som transkriberingen var ferdig. Konfidensialitetshensynet ble ivaretatt ved å sikre informantenes anonymitet gjennom koder. Informantenes navn er ikke lagret på noen dokument og ingen sted i transkripsjonene, de har isteden fått kodene «P- 1», «P- 2», «L- 1» og «L- 2». I transkripsjonene sørget jeg for å ikke skrive informasjon om stedsnavn eller andre personopplysninger som kunne knyttes til informantene, og for å sikre deres anonymitet

ytterlige ble som nevnt alle transkripsjonene skrevet på bokmål. Transkripsjonene ble lagret i fire ulike dokument, hvorav hvert dokument ble passordbeskyttet i dataprogrammet word. Deretter ble dokumentene lagret i en egen mappe på en passordbeskyttet datamaskin. Etter prosjektets slutt, ble alt datamaterialet slettet. I tillegg ble all e-postkontakt mellom informantene og meg slettet.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil studiens funn bli presentert og drøftet opp mot teori og forskning som ble presentert i oppgavens andre kapittel. Kapittelet følger en struktur som utgjør en veksling mellom presentasjon av funn og drøfting av disse opp mot teori, og er satt opp under de tre kategoriene som ble utarbeidet i analysen. Kategorien «Forståelse» har to underkategorier, mens kategoriene «Forebygging» og «Tidlig intervensjon» har tre underkategorier. Figuren under viser en oversikt over kategoriene.



Figur 2: Fremstilling av hoved- og underkategorier etter analysen av datamaterialet.

Kategorien «forståelse» består av underkategoriene sammensatte årsaker og ulik begrepsbruk, og presenterer slik informantenes forståelse av begrepet skolevegning. I kategorien «forebygging» presenteres aktørenes erfaring med forebyggende tiltak rettet mot skolevegning. Her presenteres den viktige relasjonen, fraværsregistrering og kommunale handlingsplaner, samt tidlig involvering av PPT. Kategorien «tidlig intervensjon» tar for seg skole og PPT sine erfaringer med tidlig intervensjon for å hjelpe elever som strever med skolevegning. Her presenteres kartlegging - elevens stemme i fokus, stabilisering av oppmøte gjennom tilpasninger i skolen, samt fraværsteam som koordinator i skole-hjem samarbeidet. De tre hovedkategoriene med tilhørende underkategorier forsøker å besvare studiens tre forskningsspørsmål.

Studiens overordnede problemstilling:

«Hvilke erfaringer har to ansatte i PPT og to ansatte i skole fra arbeid med tiltak rettet mot skolevegning?»

Studiens forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forstås begrepet skolevegning av aktørene i PPT og skole?*
2. *Hvilke erfaringer har aktørene fra arbeid med forebyggende tiltak rettet mot skolevegning?*
3. *Hvilke erfaringer har aktørene fra arbeid med tidlig intervensjon for å hjelpe elever som strever med skolevegning?*

Det vil i hver underkategori bli presentert flere utsagn som direktesitater. Dette for å tydeliggjøre informantenes stemme. Sitatene står i kursiv, med anførselstegn. Kapittelet følger som nevnt en struktur som utgjør en veksling mellom presentasjon av informantenes utsagn, og drøfting av disse opp mot teori som ble presentert i kapittel 2.

4.1 Forståelse

4.1.1 Sammensatte årsaker

Et av mine forskningsspørsmål har som hensikt å undersøke hvordan aktørene i PPT og skole selv forstår begrepet skolevegring. Informantene ble derfor spurt hvordan de selv vil definere begrepet, ut ifra deres egen erfaring. Spørsmålet blir stilt fordi det har relevans for hvordan elever som strever meg skolevegring identifiseres, og hvilke tiltak som settes inn fra skole og PPT for å hjelpe eleven.

Det kom fram i analysen av intervjuene at det er ulikt hvorvidt informantene inkluderer fravær i sin beskrivelse av skolevegring. Lærer 1 formidlet sin forståelse av begrepet slik: *«Det er jo når det, når det blir en hemming for å komme seg på skolen i det hele tatt over lengre tid, at jeg tenker at vi står i en situasjon med skolevegring»*.

Informanten synes ut ifra utsagnet å assosiere skolevegring med langvarig og etablert skolefravær, som etter Kearney og Graczyks (2014) intervensjonsmodell krever målrettede tiltak på indikert nivå. Lærer 2 viste til et nokså bredere perspektiv i sin forståelse av begrepet skolevegring. Informanten formidlet: *«Det går jo an å, sånn helt nøktern, se på skolevegring som en eller annen motvilje for å fravike det normale, som er å gå på skolen»*. Her assosieres skolevegring med en motvilje for å gå på skolen, noe som faller under Berg et al. (1969) sitt første kriterium for skolevegring. Informanten ser imidlertid skolevegring i et bredere perspektiv, da han ikke inkluderer fravær fra skolen som et kriterium i sin definisjon av skolevegring. Likevel går det fram av Berg et al. (1969) sine kriterier for skolevegring at elevens følelse av motvilje i forhold til å gå på skolen ofte leder til fravær.

PP-rådgiver 2 inkluderte, i likhet med Lærer 2, også de elevene som ikke nødvendigvis har et etablert skolefravær, idet hun formidlet: *«(...) Det ene er jo når ungene og ungdommene ikke er på skolen, men det er også de som kommer, men ikke har lyst til å gå på skolen»*. Slik Heyne et al. (2019) påpeker, omfatter skolevegring også elever som ikke nødvendigvis er borte fra skolen. Disse elevene kan oppleve stor grad av engstelse og motvilje mot å gå på skolen, men kommer seg likevel av gårde (Havik, 2018). Dette er igjen i tråd med King og Bernsteins (2001) definisjon hvor skolevegring assosieres med vanskeligheter med å møte på skolen på grunn av emosjonelt ubehag. Deres definisjon inkluderer ikke nødvendigvis høyt skolefravær. Funnene viser at informantene legger ulike kriterier til grunn for at en elev skal sies å ha utviklet skolevegring eller vegrer seg for skolen, noe Havik (2018) mener kan ha konsekvenser for forståelse og identifisering. Samtidig vektla alle informantene at skolevegring kan være vanskelig å definere fordi det er et komplekst begrep.

Informantene beskrev også årsaker i sin forståelse av begrepet skolevegring. Et fellestrekk i datamaterialet er at årsaker til skolevegring beskrives som sammensatt, og kan knyttes både til individuelle egenskaper ved eleven, forhold i hjemmet, og risikofaktorer i skolemiljøet. En rekke forskere trekker linjer mellom skolevegring og angst, depresjon eller andre internaliserte problemer (Heyne et al., 2019; Ingul et al., 2019; King & Bernstein, 2001; Maynard et al., 2018). Jeg gikk derfor inn med en forventning om at disse aspektene ville bli nevnt av informantene i intervjuene.

Imidlertid ble verken angst, depresjon eller internaliserte vansker nevnt eksplisitt verken av informantene fra PPT eller informantene fra skole. Faktorer relatert til skolemiljøet og faglige forutsetninger ble tillagt størst vekt i samtlige av intervjuene.

Lærer 2 vektla forhold i skolen, i det han formidlet:

«Det kan være sånn at disse elevene opplever skolen så utfordrende at det trumfer alt da, selv om de skjønner at det her, det er jo egentlig ikke sånn det skal være. Jeg skulle jo egentlig ha vært på skolen, det er jo det som er normalt. Men allikevel da, så er det et eller annet skolen representerer som gjør at de da ikke får det til».

Informanten peker her på forhold i skolen som gjør at eleven ikke klarer å møte, og slik Havik (2018) poengterer har elever med skolevegring ofte et ønske om å kunne gå på skolen, men klarer det ikke. At skolevegring kan spores tilbake til et utrygt skolemiljø ble nevnt av alle informantene, og det er bred enighet i forskningslitteraturen om at mobbing og et dårlig skoleklima kan være risikofaktorer for skolevegring (Amundsen & Møller, 2020; Havik et al., 2015a; Ingul, 2018). I intervjuene ble også risikofaktorer i hjemmet nevnt i informantenes forståelse av skolevegring, men ble ikke av noen av informantene beskrevet som eneste årsak til skolevegring. Et fellestrekk var imidlertid at foreldre som selv hadde dårlige skoleerfaringer kunne ha en indirekte påvirkning på barnet eller ungdommen. Lærer 2 fortalte at foreldre som selv har opplevd mobbing i egen oppvekst, kan gjøre at de, slik informanten selv sa: *«(...) Drar i håndbrekket med alt man har»*, når deres eget barn opplever utrygghet i skolen. Informanten la til at foreldrenes egne erfaringer på en slik måte kan prege samarbeidet med skolen, om hvorvidt foreldrene føler de kan stole på at læreren følger opp, og sørger for at eleven blir godt ivaretatt i skolen. I forskningslitteraturen blir foreldre som overbeskytter barnet trukket fram som en av flere familie-relaterte risikofaktorer for skolevegring (Ingul, 2018; Kearney, 2008; King & Bernstein, 2001). Imidlertid viser empirien at foreldrenes ønske om å beskytte sitt barn først og fremst påvirker retur til skolen, og slik kan være en opprettholdende faktor for skolevegring.

Informantene fra skole trakk også fram at hos elever som vegrer seg for skolen kan det ha ligget faglige forutsetninger til grunn som har gjort skoledagen vanskelig. Til sammenligning fortalte informantene fra PPT at flere av elevene som strever med skolevegring ofte har maskert og skjult vansker faglig eller sosialt over lengre tid. PP-rådgiver 1 sa det slik: *«En del av de som vi jobber med, de ser vi har fagvansker som ikke er oppdaget, og de har kanskje sittet i mange år og skjult»*, mens PP-rådgiver 2 fortalte: *«Når ungdommene får bråstopp, så har de båret mye inni seg lenge, og skjult det både for læreren sin og foreldrene sine»*. Slik funnene viser opplever lærerne at det kan ligge faglige forutsetninger til grunn som gjør skoledagen vanskelig, og PP-rådgiverne sier flere av elevene som strever med skolevegring har maskert og holdt skjult det som er vanskelig over lang tid. Samtlige av informantene synes slik å ha en forståelse av at uidentifiserte lærevansker og manglende tilrettelegging kan være en risikofaktor for skolevegring (Ingul, 2018). Som vist til gjelder dette særlig barn og unge med autismespekter-diagnoser (Munkhaugen et al., 2017), noe som også kom fram i intervjuene. PP-rådgiver 2 fortalte at de nå ser en «overrepresentasjon», slik informanten selv sa, av elever med diagnoser innenfor autismespekteret i kombinasjon med høyt skolefravær. Informanten fortalte at hun ønsket mer kompetanse for å kunne fange opp elevene tidligere, og uttrykte at ved hennes kontor vil de søke bistand fra statped. I likhet med informanten uttrykker også statped selv at de ser en økende tendens av barn og unge med nevrodiagnoser i kombinasjon med høyt skolefravær

(Statped, u.å). Det fremstår derfor tydelig at det er et behov for mer kompetanse inn i både skole og PPT når det gjelder tilrettelegging for elever med nevrodiagnoser.

4.1.1.1 Ulik begrepsbruk

Et interessant funn er at de ansatte i PPT foretrekker å bruke andre begreper om skolevegring i sin praksis. Informantene fra PPT trakk fram at begrepet skolevegring ofte kan tillegge eleven individuelle årsaker, og at de derfor foretrekker å bruke andre begreper om problematikken i sin praksis. PP-rådgiver 1 fortalte at hun konsekvent bruker begrepet skolefravær, og begrunnet deretter hvorfor hun ikke bruker begrepet skolevegring: «*Når man bruker skolevegring tenker man kanskje mer på individet, enn at man ser på systemet*». PP-rådgiver 2 fortalte at hun bruker begrepet bekymringsfullt skolefravær, og la til: «*(...) Når vi bruker bekymringsfullt skolefravær kommer vi raskere over på å bli løsningsorientert, og mindre opptatt av å lete inn i det enkelte barnet eller ungdommen*». Som det fremgår av utsagnene synes informantene fra PPT å være opptatt av å ha et systemperspektiv, framfor å rette fokus mot individuelle faktorer hos eleven. Som omtalt av Havik (2018) kan de ulike begrepene for fravær være verdiladet, og det synes ut ifra funnene at informantene foretrekker mer nøytrale begrep som skolefravær og bekymringsfullt skolefravær for å romme alle faktorer som kan påvirke at en elev vegrer seg for skolen.

En tolkning kan være at informantene assosierer begrepet skolevegring med et individfokus hvor de kontekstuelle forholdene blir underkommunisert (Moen, 2018), sammenlignet med et kontekstuellt perspektiv hvor et barns vansker kan være et resultat av omgivelsenes manglende tilrettelegging (Tangen, 2012). En utfordring med de nøytrale begrepene kan imidlertid være at de ekskluderer de elevene som vegrer seg for skolen, men som ikke nødvendigvis har krysset grensen til bekymringsfullt fravær. Dette fordi en elev kan, som vist til i empirien og i forskningslitteraturen (Havik, 2018; Heyne et al., 2019), vegre seg eller være engstelig for å være på skolen, men likevel klare å møte opp. Disse elevene vil da ikke nødvendigvis falle under betegnelsen bekymringsfullt skolefravær, samt at begrepet inkluderer både de elevene som holdes hjemme av foreldre og de som skulker. I tillegg vil det overordnede begrepet skolefravær, eller alvorlig skolefravær, som rådgivere i statped uttrykker at de bruker (Øverland et al., 2020), involvere alle typer fravær, uavhengig av årsak og symptomer. Forskere argumenterer for at begrepet «school refusal», oversatt til skolevegring, er en beskrivelse av elevens atferd, fremfor årsak til atferd (Thambirajah et al., 2008), og at det derfor ikke har som hensikt å tillegge vanskene eller fraværet individuelle årsaker. Det kan likevel synes som at informantene fra PPT opplever begrepet skolevegring som verdiladet, og derfor velger å bruke mer overordnede og nøytrale begrep i sin praksis.

Det blir av Samuelsen og Bargel (2018) argumentert for at det ikke behøver være en motsetning mellom et individ og systemperspektiv, dersom eleven sees i et relasjonelt perspektiv. Lærer 1 vektla nettopp det å se eleven ut ifra et slikt perspektiv, idet hun formidlet: «*Man må se et større bilde, og så må man se hvert enkelt barn, ikke bare begrepet skolevegring*». Et slikt perspektiv innebærer ifølge Moen (2019) å se barnet i systemet eller konteksten det er en del av. Dette innebærer også, slik Lærer 1 er inne på, å se det enkelte barnet, framfor begrepet skolevegring. Empirien viser til at informantene har et bredt perspektiv på skolevegring, da de nevner det kan ligge forhold både i barnet selv, i hjemmet, eller i skolen. Det er imidlertid forhold i skolemiljøet og uidentifiserte lærevansker som vektlegges som årsaker til skolevegring. Samtidig synes det vanskelig å gi en klar definisjon av begrepet skolevegring da det er et komplekst begrep, og det er ulikt hvorvidt informantene inkluderer fravær fra skolen som et

kriterium. PPT sin bruk av mer nøytrale begreper som skolefravær og bekymringsfullt skolefravær, reflekteres også i informantenes beskrivelser av årsaker til skolevegring. Dette fordi de vektlegger forhold i skolen, og retter i liten grad fokus mot individuelle faktorer. Som påpekt av Amundsen og Møller (2022) har forskningen på skolevegring primært vært opptatt av å knytte vegring til egenskaper ved elevene og forhold i familien. Empirien viser imidlertid til at individuelle faktorer, forhold i hjemmet og faktorer i skolemiljøet påvirkes gjensidig. Der hvor individuelle faktorer blir nevnt av informantene sees dette opp mot faglige forutsetninger og uidentifiserte lærevansker, og det er et tydelig behov for mer kompetanse på hvilken tilrettelegging elever med nevrodiagnoser har behov for i skolen. Det kan imidlertid fremstå noe motsigende at begrepet skolevegring byttes ut med begrepet bekymringsfullt skolefravær, der hvor informantene ikke inkluderer fravær som et kriterium for skolevegring. Som vist til fremstår variasjon i begrepsbruk problematisk i relasjon til forskning (Heyne et al., 2019; Kearney, 2008; King & Bernstein, 2001), og empirien viser til at denne variasjonen også har implikasjoner for hvilke begrep som brukes i praksisfeltet.

4.2 Forebygging

4.2.1 Den viktige relasjonen

Jeg er i dette forskningsprosjektet interessert i å utvikle kunnskap om hvilke tiltak som kan virke forebyggende mot skolevegring. I litteraturen kommer det tydelig fram at relasjoner er en svært viktig faktor for elevenes trivsel i skolen (Egger et al., 2003; Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014; Pianta et al., 2012). Funn fra intervjuene viste at dette er en sentral faktor også i praksisfeltet. I analysen av datamaterialet var det styrking av relasjoner som utpekte seg som et sentralt funn når det gjaldt forebyggende tiltak mot skolevegring. Dette gjaldt både lærer-elev-relasjon, elev-elev relasjon, og relasjon skole-hjem.

Lærer 2 la i intervjuet stor vekt på betydningen av å bygge trygge relasjoner både med elever og foreldre som en del av det forebyggende arbeidet, og uttrykte dette gjennom utsagnet:

«Du må jo gjøre alt du kan for å bygge relasjonen i fredstid, da har du fryktelig mye mer å gå på når det drar seg til».

Slik informanten her viser til, vil relasjoner til elev og foreldre gjøre at man står bedre rustet i møte med utfordringer som måtte komme. Disse aspektene er viktige for å forebygge skolevegring, da forskning viser at en positiv lærer elev-relasjon og et godt skole-hjem samarbeid er beskyttende faktorer mot utvikling av skolevegring (Havik, 2018; Ingul et al., 2019). En kan samtidig stille spørsmål til, er det lærer eller elev sin opplevelse av relasjonen, som avgjør hvorvidt den er positiv eller ikke? Lærer 2 vektla at det er elevens egen opplevelse av relasjonen til lærer som er av størst betydning. Informanten beskrev at eleven må selv erfare at læreren bryr seg, idet han formidlet: *«Når du sier at «vi bryr oss», så må du mene det. De må, de må forstå, og erfare, og kjenne at, læreren bryr seg».* Det informanten påpeker her kan sies å være særlig betydningsfullt i arbeidet med å forebygge skolevegring. Dette fordi foreldre til barn med skolevegring nettopp vektla betydning av å ha en lærer som bryr seg, som ser, og som viser respekt for eleven (Havik et al., 2014).

Det er en felles enighet blant informantene i skole og PPT om at styrking av relasjoner er et viktig forebyggende tiltak mot skolevegring. Samtidig trakk Lærer 1 fram at en

forutsetning for å få dette til, er å ha nok ressurser i skolen. Dette var også noe informantene fra PPT nevnte i intervjuene. PP-rådgiver 2 fortalte at det er skolens ledelse som har oversikt over ressurstilgang og fleksible løsninger, og sa i den forbindelse at læreren må få slippe å stå alene med alt ansvaret. Som påpekt av Nilsen (2019) skal skolen gjennom den ordinære opplæringen og skolens ordinære ressurser forsøke å komme hver enkelt i møte med et tilpasset opplæringstilbud, jamfør opplæringslovens (1998) §1-3. Å komme hver enkelt elev i møte blir imidlertid av Lærer 1 beskrevet som en utfordring dersom man står alene som eneste lærer i klasserommet. Informanten la til: «(...) Når du har en elev som trenger en pause, trenger noen å snakke med, at du har ressursene». Som informanten her er inne på, er det viktig at elever som har behov for å snakke eller trenger et avbrekk, får mulighet til akkurat det. Informanten sier imidlertid «ressursene», og en kan tolke at det ikke behøver være læreren. Samtidig blir det av Havik (2018) påpekt at det er læreren som er den viktigste ressursen i skolen, og forskning viser at en god og støttende lærer-elev-relasjon har stor betydning for både elevenes trivsel, læringsutbytte og for relasjoner til medelever (Pianta et al., 2012). Det kan derfor antas at det er en viktig forutsetning at læreren har tid og mulighet til nettopp å danne og styrke relasjoner til alle sine elever, som et forebyggende tiltak mot skolevegring.

Lærerens evne til å etablere støttende relasjoner til elevene er ifølge Pianta (1999) et sentralt element i lærerens klasseledelse. PP-rådgiver 2 fortalte at enkelte lærere kan ha utfordringer knyttet til egen klasseledelse, hvor det kan, slik informanten selv sa: «(...) bli et ganske rått parti». Informanten sa at det å styrke lærerens klasseledelse er et viktig tiltak for å forebygge framtidig fraværsproblematikk og skolevegring. Ved hennes kontor tilbyr de å komme å observere i klasserommet, hvor de anvender observasjonsverktøyet CLASS som utgangspunkt for å veilede og komme med råd til den enkelte lærer. Informanten delte en erfaring hvor forespørselen om å bistå med veiledning i forhold til klasseledelse kom fra rektor ved en skole. Hensikten med observasjonen beskrev informanten slik: «Da skal vi prøve å finne styrker, men også utviklingspotensialet til læreren da, og at det da blir en del av systemarbeidet som, og den her utviklingen av kollegiet som rektor ønsker da».

Informanten la til at de tre dimensjonene de gir læreren råd og veiledning etter, som er emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte (Westergård, 2020), gir et godt utgangspunkt for å omtale det de ser på, som igjen gjør at de lettere kan komme i posisjon til å styrke lærerens klasseromspraksis og ledelse. Denne måten å bistå lærer og skoler på kan ses på som systemrettet rådgivning og innovasjonsarbeid, da det har som hensikt å forbedre praksis (Skogen & Sørli, 2002), og kan knyttes konkret opp mot PPT sitt systemrettede mandat (Tveitnes & Simonsen, 2019). Som påpekt av Johannesen et al. (2015) er hensikten med denne formen for rådgivning også å bidra til personalets profesjonsutvikling, og slik informanten selv sa, har det som hensikt å utvikle kollegiet.

I tillegg til å styrke lærerens klasseledelse som et forebyggende tiltak rettet mot skolevegring, ble også det å forebygge mobbing og skape et trygt skolemiljø bragt fram som et sentralt tiltak av alle informantene. Betydningen av sosiale forhold i skolen ble av informantene, i likhet med Havik (2018), utpekt som en sentral faktor for å skape et trygt skolemiljø. Lærer 1 sa det slik: «Det sosiale er viktig på skolen, tenker jeg. Det faglige også men, du klarer ikke å lære hvis det ikke, er trygt». Informanten viser her til en av mange konsekvenser av et utrygt skolemiljø, nemlig at det går ut over elevens faglige utbytte. Et trygt skolemiljø skapes ifølge Havik (2018) gjennom å forebygge utestenging, mobbing og isolasjon. Når det gjelder mobbing har skolepersonell dessuten

en plikt til å gripe inn (Opplæringslova, 1998, 9A-4). Fokus på å forebygge mobbing kan sies å nå være særlig viktig, da nyeste elevundersøkelse viser at mobbing er en økende tendens i norske skoler (Wendelborg, 2023), samtidig som forskning peker på en tydelig sammenheng mellom mobbing og skolevegring (Amundsen & Møller, 2020; Havik et al., 2015a). Lærer 2 fortalte at skolen må være proaktive for å kunne forebygge mobbing, gjennom å sette tydelige grenser for elevene og være bevisst hvordan man møter den enkelt elev. Følgelig trakk informanten fram et eksempel som berører lærers klasseledelse, og slik jeg ser det, klasseromsorganisering og møte med utfordrende atferd (Westergård et al., 2019). Informanten sa:

«De gutta som, eller jentene for den del da, som henger i taklampa og lager mye uro, det er ikke noe vits i å kjeffe på dem, de har jo ikke opplevd noe annet. Det biter jo ikke i det hele tatt, du må jo snakke med dem. «kom og sett deg ned her nå, tar vi oss en prat, tar vi oss en kjeks, så prater vi litt sammen».

Her synliggjør informanten hvordan han møter elevene med dialog framfor irettesettelse, og er bevisst hvordan han går elevene i møte. Som påpekt av Havik (2018) er måten læreren forholder seg til elevene av stor betydning, og som vist til har en støttende lærer-elev-relasjon betydning for relasjoner til medelever på alle klassetrinn (Pianta et al., 2012). Det er derfor nærliggende å tro at måten Lærer 2 her velger å møte elever som, slik informanten sa, «lager mye uro», også vil påvirke hvordan medelever møter disse elevene, noe som igjen kan knyttes til forebygging av skolevegring. Dette fordi lærerens klasseledelse påvirker relasjonene mellom elevene, og dermed skolevegring indirekte (Havik et al., 2015a). Funn i denne underkategorien viser til at informantene ser relasjoner, skolemiljø og klasseledelse i sammenheng og som gjensidig påvirkende, for å kunne forebygge skolevegring. Læringsstøtte, som referer til elevens glede av læring, og lærerens evne til å variere undervisningen, påpekes i litteraturen som en sentral del av lærerens klasseledelse (Pianta et al., 2012; Westergård et al., 2019). Imidlertid viser empirien at det er de to dimensjonene emosjonell støtte og klasseromsorganisering som tillegges størst vekt av informantene.

4.2.2 Fraværsregistrering og kommunale handlingsplaner

Systematisk føring av fravær er ifølge Havik (2018) et viktig tiltak i det forebyggende arbeidet mot skolevegring og framtidig fraværsproblematikk. Regjeringen fremhever dessuten i Meld. St. 6 (2019-2020), s. 36) at de forventer at skolene har gode registreringsystemer for fravær. Informantene i prosjektet ble derfor spurt hvordan de organiserer fraværsføringen, og hva de erfarer er grensen for at en elevs fravær utløser reaksjon og handling fra skolen sin side.

Informantene fra skole fortalte at de fører fravær gjennom et digitalt fraværssystem, og at de, som kontaktlærere, har det overordnede ansvaret for dette. Foreldrene har en egen digital port hvor de melder fra dersom eleven ikke kommer på skolen. Det blir av Havik (2018) påpekt som viktig at foreldrene raskt melder ifra til skolen om fravær og mulig årsak, og Lærer 2 sier han er opptatt av å tidlig ta kontakt med hjemmet dersom en elev ikke møter på skolen, og han ikke får beskjed fra foreldrene. Informanten presiserte at det er nok med én dag dersom foreldrene ikke melder ifra, fordi det også kan ha hendt noe på skoleveien. Lærer 1 fortalte, i likhet med lærer 2, at hun er opptatt av å ha en tett oppfølging av elevene. På spørsmål om når hun blir bekymret for en elevs fravær, svarte hun: «Når det er litt diffuse forklaringer, på hvorfor. Vondt, sliten, ja, at det ikke er noen sånn helt åpenbar fysiologisk grunn da, på at man skal være borte». Informanten referere her til diffuse forklaringer og vondter hos eleven, og som pekt på

av Ingul et al. (2019) er fraværet hos elever som vegrer seg for skolen ofte kombinert med symptomer på «vondter» i mage og hodet, uten at dette er knyttet til sykdom.

Lærer 2 la mer vekt på mønster i fraværet, og fortalte at han blir bekymret når: «(..) Det er et fravær som blir litt sånn, det er liksom en dag hver uke, eller hver måned så er det et visst omfang dager». Tilsvarende fortalte PP-rådgiver 2 at skolen bør tenke: «hvis man ser at eleven har en tre-fire enkeltdager i løpet av måned skal vi undre oss litt, på hva, hva kan årsaken være». Informantene uttrykker her at det er fravær i form av enkeltdager som vekker, og bør vekke, en reaksjon fra skolens side. PP-rådgiver 2 uttrykte i den sammenheng at et digitalt fraværssystem er viktig for å få kunne fange opp sporadisk fravær:

«Før så registrerte jo lærerne fravær med å kanskje fylle inn i skoledagboka en gang i måneden, da fikk man ikke tak på de her «to ganger for sent i løpet av en uke, tre-fire enkeltdager i løpet av en måned», før det har kanskje gått alt for lang tid».

Slik informanten er inne på her, kan konsekvensen av å ikke føre fravær på en systematisk måte bidra til at elever med sporadisk fravær ikke oppdages tidlig nok. Som poengtert av Havik (2018) er hensikten med systematisk fraværsporing nettopp å tidlig oppdage mønster i fraværet, noe som igjen kan gi informasjon om årsak eller opprettholdende faktorer for fraværet. Flere kommuner har også utarbeidet egne handlingsplaner for skolefravær og skolevegring spesielt (Havik, 2018), noe alle mine informanter har i sine kommuner. På de tre kommunenes nettsider finner man prosedyrer og handlingsplaner for hva skolen skal gjøre når en elev krysser grensen til et bekymringsfullt skolefravær. I prosedyrene ser man at kriteriene for når en elevs fravær er bekymringsfullt sammenfaller. Det blir i alle tre handlingsplanene nevnt at en elevs fravær er bekymringsfullt fravær når (1) eleven har over 10 % fravær i et semester og (2) er borte mer enn tre enkeltdager per måned.

Alle fire informantene synes å være kjent med kriteriene for bekymringsfullt skolefravær i sin kommunens handlingsplan, men det er kun PP-rådgiverne som snakker inngående om rutinene og prosedyrene og hva som kreves av skolen. For at handlingsplaner og prosedyrer skal fungere, er det ifølge Havik (2018) viktig at alle sentrale parter involveres. Fordi kontaktlærerne etter opplæringslovens (1998) §8-2 har et særlig ansvar for kontakt med hjemmet og er ansvarlige for å føre fravær, bør også de gjøres godt kjent med prosedyrene som gjelder. Dette fordi kommunen, som slik inkluderer skolen, har ansvar for at alle barn som bor i kommunen får oppfylt retten til grunnskoleopplæring (Opplæringslova, 1998, §2-1). Samtidig er det foreldrene, eller andre som har omsorg for barnet, sitt ansvar å påse at det får den grunnskoleopplæring det har krav på (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Informantene fra PPT påpekte nettopp denne utfordringen. For å gjøre skolene godt kjent med rutiner og prosedyrer for håndtering av fravær har PP-rådgiver 2 reist ut til skoler for å gi innføringer i handlingsplaner som gjelder. Informanten sa i den sammenheng: «Vi må holde rutinene gående, så vi fanger det opp, for først da blir vi i stand til å hjelpe til». Som poengtert av Kearney og Graczyk (2014) har tiltak på det universelle nivået som formål å nettopp forebygge framtidig fraværspromatikk, og en kan anta at gode rutiner både for føring av fravær, og prosedyrer for å håndtere det, kan forebygge at fraværet øker ytterligere.

I PP-rådgiver 1 sin kommune jobber de nå med å lage nye rutiner i handlingsplanen, med formål om å gjøre det enklere for skolen å få oversikt over hva de skal gjøre når en elev krysser grensen for bekymringsfullt skolefravær. Til tross for at kommunene har egne kriterier for når et fravær kan sies å være bekymringsfullt, fortalte lærerne at det er

deres kunnskap om eleven og familien som har størst påvirkning på når de betrakter en elev sitt fravær som bekymringsfullt. Lærer 2 forklarte at det derfor ikke er en helt klar grense for når en elevs fravær er bekymringsfullt, fordi: «(...) *Det har veldig mye med resten av eleven, resten av pakka, som ligger rundt eleven*». Eksempler informantene nevner er når en elev har opplevd dødsfall i familien, at foreldrene har skilt seg, eller andre forhold de har kjennskap til gjennom kontakt med hjemmet. Øvrige funn viser også at informantene tar kontakt med hjemmet tidlig, før fraværet har nådd et bekymringsfullt nivå. Dette illustrer kanskje betydningen av tett kommunikasjon mellom skole og hjem, og som pekt på av Havik (2018) og Lie (2021) er et godt skole-hjem samarbeid et sentralt tiltak for å forebygge skolevegring og fraværspromatikk.

I lys av funnene ser vi at systematisk føring av fravær gjør det mulig å se etter mønster i fraværet, samt fange opp elever med sporadisk fravær. Videre har kommunene egne handlingsplaner, men det virker som det er PP-rådgiverne som er best kjent med prosedyrene, til tross for at prosedyrene gjelder hva skolen skal gjøre. Handlingsplanene sier hva skolen skal gjøre når grensen for bekymringsfullt fravær krysses, men er det da for sent? Havik (2020) hevder det ikke er nok å ha oppfølgingsplikt kun ved bekymringsfullt og alvorlig skolefravær, fordi det da allerede har utviklet seg over tid i en negativ retning. Det er derfor positivt at det i forslag til ny opplæringslov rettes ytterligere fokus mot skolens plikt til å følge opp fravær, hvor det presiseres at skolen har plikt til å følge opp alt fravær, fra første dag (Prop. 57 L (2022-2023), s. 600).

4.2.3 Tidlig involvering av PPT

Ifølge Holst-Jæger (2018) er det først når tiltaksbehovet overstiger det som kan ivaretas innenfor det ordinære opplæringstilbudet at PPT gjerne involveres. Funn fra intervjuene viser imidlertid at PPT, gjennom fast tilstedeværelse i skolen og eget lavterskeltilbud, kan bistå med råd og veiledning på et tidligere tidspunkt. Slik Kearney og Graczyk (2014) skriver skal det forebyggende arbeidet bidra til at lærere kan identifisere elever som ikke har utbytte av universelle tiltak. Empirien viser til hvordan PPT kan bistå lærerne med å identifisere elever som har behov for ytterligere intervensjon, før en henvisning ligger til grunn.

Lærer 1 sin skole deltar i pilotprosjektet «PPT - Tett på», hvor PPT har faste dager de er til stede på skolen. Informanten beskrev i intervjuet sin erfaring med å søke råd og veiledning ved mistanke om skolevegring, gjennom et slikt lavterskeltilbud:

«Det har vært veldig greit å ha de her da, sånn nær tilgang på de to på tett-på, så, at du slipper å begynne å sende mail å henvise og sånn, alltid, og at du noen ganger bare kan gå rett på å få, ehm, litt sånn dytt-hjelp, med en gang».

Informantens utsagn illustrerer her det som er en av målsetningene med pilotprosjektet, nemlig at PPT kan bistå skolen tidlig med råd og veiledning, uten behov for henvisning (Oppvekst og utdanning, 2021). Slik prosjektleder Caspersen (2021) beskriver er ideen bak prosjektet at fagkompetansen brukes der den trengs mest, nærmest barnet, og som nevnt av Lærer 1 kan skolepersonell gjennom en slik ordning gå «rett på» og få dra-hjelp med en gang. Informanten fortalte videre hvilken hjelp hun har erfart å få av PP-rådgiverne som er til stede på skolen: «*De kan hjelpe oss å gjøre en vurdering, eller komme å gjøre noen observasjoner i klassen, eller ta noen intervjuer med oss*». Informanten la til at hun har opplevd det som positivt å kunne drøfte saker tidlig, med PPT. Denne måten å støtte skolepersonell på er i tråd med visjonen om tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020), hvor PPT bistår på systemnivå som en rådgivende instans for å

forebygge, og gi generell støtte til god faglig og sosial utvikling for elever (Holst-Jæger, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2022a). Samtlige av informantene understrekte også at de innhenter samtykke fra foreldene før de drøfter saker med PPT.

Informantene fra PPT jobber i to andre kommuner og deltar ikke i pilotprosjektet «PPT - Tett på», men i PP-rådgiver 2 sin kommune har også de fast tilstedeværelse på skolene. Informanten formidlet det slik: *«Vi i PPT har skoledager, og vi er ute på enhetene, og vi har sagt at de kan bruke oss tidlig»*. At PPT formidler til skolen at de kan kontakte PPT tidlig vil trolig kunne senke terskelen for å søke bistand, og informantene fra PPT vektla betydningen av at de kommer tidlig inn i saker hvor det er mistanke om at en elev vegrer seg for skolen. PP-rådgiver 2 formidlet det slik: *«I ulike aldre er det ulike utfordringer og det er enklere, kall det det da, jo tidligere vi kommer inn, og det er enklere å komme inn tidlig jo yngre de er»*. Informanten er her inne på betydningen av at PPT kommer inn tidlig og at det er enklere jo yngre barna er. Dette er i tråd med Ingul (2005) og Bredesen og Kvilhaug (2019) sine anbefalinger om at PPT involveres tidlig, og helst ved første tegn til skolevegring, for å hindre at problemene utvikler seg.

På spørsmål om hvilken hjelp PPT tilbyr når de er til stede på skolene, svarte PP-rådgiver 2 at de kan bistå tidlig både på system og individnivå. Informanten sa:

«(...) Vi kan bistå lærerne med kartlegging, også skal vi jo selvfølgelig vurdere læringsmiljøet, det kan vi hjelpe til med, og vi skal selvfølgelig hjelpe, vurdere om eleven har bruk for spesialundervisning, om han har utbytte av opplæringen, det kan vi hjelpe til med».

Her synliggjør informanten PPT sitt todelte mandat, som både er å vurdere om elever har et godt nok utnytte av det ordinære opplæringstilbudet, og bistå skoler, slik at de lykkes med å tilrettelegge for elever med behov for særskilt tilrettelegging i kortere eller lengre perioder (Opplæringslova, 1998, §5-6; Utdanningsdirektoratet, 2022a). I PP-rådgiver 1 sin kommune har de ikke faste dager de er på skolen, men er tilgjengelig gjennom et lavterskeltilbud som skoler kan kontakte. Her kan skoler kontakte PPT og drøfte saker anonymt, etter samtykke fra foreldre. Måten de kan hjelpe lærerne på et tidlig tidspunkt beskrev informanten slik: *«(...) Vi kan komme med råd og veiledning, og noen tips til hva de kan gjøre, og prøve som tiltak, og hvis ikke det fungerer, så henviser de til PP-tjenesten»*. Ett av rådene hun gir til lærerne er i første omgang å kartlegge relasjoner både lærer-elev og elev-elev, og sørge for at det er minst en voksen som har en relasjon til eleven. Informanten illustrerer slik hvordan PPT, som har kompetanse på hva som kan være risikofaktorer og beskyttende faktorer knyttet til skolevegring, bistå skolen slik at de kan sette inn tiltak tidlig for å hindre at problemene forverrer seg. Dette er i tråd med Havik (2018) sine anbefalinger, nemlig at skolepersonell tar kontakt med støtteapparatet i første omgang for å få veiledning.

Funnene viser til at PPT kan, gjennom fast tilstedeværelse og et eget lavterskeltilbud, bidra til å forebygge fremtidig skolevegringsproblematikk gjennom å bistå lærerne med å identifisere elever som ikke har utbytte av universelle tiltak (Kearney & Graczyk, 2014). Dette gjennom observasjon i klasserommet, intervju med lærere, forslag til tiltak og vurdering av elevens utbytte av den ordinære opplæringen. Dette fordrer samtidig at lærere fanger opp de elevene som har behov for ytterligere intervensjon (Kearney & Graczyk, 2014) og spør om hjelp, noe Lærer 2 vektla i intervjuet. Informanten sa at skolen må være proaktive og «fram i skoa», og søke hjelp tidlig, dersom man er bekymret for en elev.

4.3 Tidlig intervensjon

4.3.1 Kartlegging – elevens stemme i fokus

Et av mine forsknings spørsmål har som hensikt å undersøke hvilke erfaringer aktørene fra skole og PPT har fra arbeid med tidlig intervensjon for å hjelpe elever som strever med skolevegring. Tidlig intervensjon ved skolevegring handler ifølge Ingul og Havik (2021) om å ta tak i fraværsproblemet før det har blitt for stort. Funn i denne underkategorien viser til hvordan elevens stemme kan bli en sentral del av tidlig intervensjon, og informantens utsagn illustrerer i den sammenheng betydningen av en bred kartlegging for å kunne sette inn adekvate tiltak for å hjelpe eleven som strever med skolevegring.

Gjennom analysen av datamaterialet ble det tydelig at de fire informantene er enstemte om å unngå det Kearney og Graczyk (2014) refererer til som «wait to fail approach». Lærer 1 formidlet det slik: «*Vi kan jo ikke vente i to uker før vi griper tak i det, vi må ta det fra time til time*». Informanten er her tydelige på at når en elev viser tegn til skolevegring eller av ulike årsaker ikke møter opp på skolen må det tas tak i tidlig. Utsagnet er således i overensstemmelse med tiltak på selektert nivå, hvor formålet er å forhindre at vansker utvikler og forverrer seg (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014). Informantene fra skole presiserte samtidig at det gjerne har skjedd noe før en elev utvikler skolevegring og det ender i fravær. Lærer 2 fortalte: «*Som regel så starter det ikke med fraværet. Det er noe annet som ikke er helt, ehm, riktig, før du ender opp i fravær*». Slik det fremgår av utsagnet har det gjerne oppstått noe i forkant som gjør at eleven ender opp med fravær fra skolen, og i forskningsfeltet pekes skolefravær hovedsakelig ut som en konsekvens av skolevegring (Thambirajah et al., 2008), samtidig som skolefravær i seg selv utgjør en risiko for utvikling av skolevegring (Thambirajah et al., 2008). Sett i sammenheng med informantens utsagn tydeliggjøres derfor behovet for å kartlegge hva som gjør det vanskelig for eleven å møte på skolen, noe Lærer 2 formidlet gjennom utsagnet:

«Det er viktig tenker jeg å identifisere hva er problemet, er det forhold i barnet selv, er det forhold i skolen, er det forhold i hjemmet?».

Informanten illustrerer her betydningen av å identifisere hva som kan ligge til grunn for at eleven vegrer seg for skolen. Sett i sammenheng med Ingul og Havik (2021) sin anbefaling vil en tidlig kartlegging kunne innebære en vurdering av både den unge, klasse miljøet og skole, samt forhold i hjemmet. Informanten synes slik å være bevisst på kompleksiteten og har kunnskap om ulike risikofaktorer som kan ligge til grunn, noe Havik (2018) påpeker som viktig for å tidligst mulig kunne identifisere elevene og iverksette tiltak. Samtidig påpeker Friberg et al. (2015) at kartleggingen også bør omfatte en undersøkelse av elevens egen opplevelse av å være hjemme, når andre elever er på skolen. Lærer 2 nevnte at det er viktig å tørre å stille spørsmål til eleven, og tørre å få svar. Informanten la til: «*Flere av disse elevene her, er jeg ganske sikker på at kjenner på en slags, ehm, både sorg og frustrasjon, over at de ikke får til å gå på skolen*». Informanten viser gjennom dette utsagnet en evne til å innta elevens perspektiv, og inkludering av elevens stemme utkrystalliserte seg som et helt sentralt funn i alle fire intervjuene.

Informantene vektla at det å involvere eleven selv, tidlig, var viktig for å finne gode løsninger, og for å kunne hjelpe eleven. PP-rådgiver 1 sa følgende: «*(...) Det handler om at, det er jo eleven vi snakker om*», Lærer 2 fortalte: «*(...) Vi må jo snakke med de det*

gjelder», mens PP-rådgiver 2 sa: «Det her med å være en ansvarlig part, det skaper noen krefter det». Det synes slik som at informantene er opptatt av å inkludere eleven, både fordi det er «eleven vi snakker om», og at det å bli inkludert kan skape noen krefter hos eleven selv. I skolevegringssaker mener Bredesen og Kvilhaug (2019), i likhet med informantene, at det å inkludere elevens stemme i mange sammenhenger vil være avgjørende for å finne løsninger. Som poengtert av Havik (2018) kan et alternativ til kartlegging være enklere skjema som inkluderer tidlige tegn og risikofaktorer som er av betydning for den enkelte elev, og i PP-rådgiver 2 sin kommune har de utarbeidet egne skjema for å snakke med eleven. Informanten sa følgende:

«Det kan jo være at elevene selv har noen gode løsninger, vi har jo noen ganger fått elever som bare har pekt på enkelte saker som har vært lett å løse, «kommer ikke, fordi jeg gruer meg så fælt, jeg er så redd jeg er nødt til å svare høyt».

Slik det fremgår av utsagnet hadde eleven i dette tilfelle selv svaret på hva som var vanskelig med å møte på skolen, noe som synliggjør hvor viktig det er å lytte til eleven. Dette fordi barna selv sitter på førstehåndskunnskap om sine utfordringer (Barneombudet, 2017). Å lytte til og inkludere elevens egen stemme er nødvendig både fordi det er en rettighet nedfelt i barnekonvensjonens (1989) artikkel 12, og slik informanten viser til, kan barnet selv sitte på svaret på hva som er vanskelig. At elevene skal erfare å bli lyttet til og ha en reell innflytelse understrekes dessuten i den generelle delen av Læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), samt at elevens rett til å medvirke tydeliggjøres ytterligere i forslaget til ny opplæringslov. Å sette ord på hva som er vanskelig, eller hva man har behov for, er imidlertid ikke like enkelt for alle elever, noe PP-rådgiver 1 brakte fram i intervjuet. Informanten fortalte at i tillegg til samtaler med eleven har hun god erfaring med bruk av digitale tankekart og tegninger, som en del av kartleggingsarbeidet. Informanten la også vekt på betydningen av å danne en relasjon til eleven, og som påpekt av Havik (2021) bør den som gjennomfører samtalen med eleven være en person som den unge har en trygg relasjon til.

Informantene fra PPT beskrev at en del av kartleggingen også består av å vurdere om eleven har behov for spesialundervisning. Forskning viser at barn og unge som viser tegn til skolevegring er representert av alt fra evnerike elever til elever med lærevansker (Thambirajah et al., 2008). Dette var også noe informantene fra PPT brakte fram i intervjuet, og de sa i den sammenheng at det da kan være aktuelt å gjennomføre en evnekartlegging. Dersom det er individuelle faktorer som ligger til grunn for skolevegringen og eleven trenger helsehjelp eller ytterligere utredning, ble det av PP-rådgiverne nevnt at de bistår med å henvise videre til andre støtteinstanser. PP-rådgiver 2 sa det slik: «(...) Da hekter vi på de tjenestene som vi tenker er nyttige». Informantene fra PPT har også erfaring med bruk av kartleggingsverktøyet SRAS-R, som ble utviklet av Kearney og Silverman for å kunne gå i dybden på ulike funksjoner til fraværet (Kearney & Silverman, 1993; Kearney, 2001; Kearney et al., 2004). Imidlertid erfarer PP-rådgiver 2 at verktøyet ofte brukes for sent. Hun refererer til det hun kaller for «push og pull-faktorene» når hun omtaler dette kartleggingsverktøyet, og sier at det gjerne «koker litt i alle boksene» når de først bruker SRAS-R. Jeg tolker at informanten her refererer til de negative og positive forsterkningene for fraværet, når hun nevner push og pull-faktorene. Informanten peker her på at siden det koker i alle boksene når SRAS-R først blir gjennomført, brukes det gjerne for sent. Dette synliggjør kanskje hvordan skolevegring som vedvarer, utvikler seg til å ha flere og mer sammensatte årsaker (Havik, 2018; Kearney og Graczyk, 2014). I tillegg kan årsaker og funksjoner til fraværet i flere tilfeller overlape (Holden og Sällman, 2010), og en elev trenger ikke kun høre til

én av funksjonene (Havik, 2018). Det kan slik se ut til at det er viktig med supplerende, og tidlig kartlegging for å kunne identifisere elever som vegrer seg for skolen, og for å avdekke risikofaktorer eller opprettholdende faktorer til vegringen. Det blir i forskningslitteraturen belyst at mer åpne spørsmål og kliniske intervjuer kan gi mer informasjon om årsakene til fraværet enn det SRAS-R gjør alene (Havik, 2018; Heyne et al., 2002), og slik øvrige funn viser er samtlige av informantene opptatt av å ha samtaler, særlig med eleven selv. Informantene fra PPT vektla at det å kartlegge bredt er viktig for å kunne iverksette adekvate tiltak, noe PP-rådgiver 2 eksemplifiserte gjennom utsagnet:

«Det kan være utrygt i hjemmet, mye krangling, så det er best at jeg holder meg hjemme for å ha litt kontroll. Det kan jo være, og det fordrer jo et helt annet sett med tiltak enn hvis det er et læringsmiljø som er utrygt».

Informanten viser her til at fravær fra skolen også kan spores tilbake til forhold i hjemmet, og at det da trengs andre tiltak enn hvis det er et utrygt læringsmiljø. Dette viser til skolevegringen og fraværets kompleksitet, og synliggjør betydningen av å kartlegge bredt før tiltak settes inn. Det er derfor sentralt, slik Havik (2018) påpeker, å ha et helhetsperspektiv på skolevegring. Holden og Sällman (2010) hevder på en annen side at tiltak bør iverksettes tidlig, og presiserer at det bør være mulig å kartlegge for å avdekke de viktigste årsakene til fraværet tidlig. Informantene fra skole vektla i likhet med Holden og Sällman (2010) at de må være tidlig ute med tiltak for å unngå at elevens fravær eskaleres. Lærer 2 la til: *«(...) For hver dag som går så taper de mye også»*. Lærer 1 formidlet at hun som kontaktlærer må følge opp eleven parallelt med kartleggingsarbeidet, og sa: *«I mellomtiden skal vi jo følge opp barnet, og takle det»*. Som det fremgår av utsagnene taper eleven mye for hver dag som går, og skolen skal følge opp eleven samtidig som de arbeider med å identifisere hva årsak til vegringen kan være. Det vektlegges også i Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12) at tiltak skal settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes. Likevel viser øvrige funn til en enighet blant informantene om å kartlegge bredt da risikofaktorer for skolevegring kan knyttes både til individuelle faktorer, faktorer i skolen og i hjemmet. Utsagnene kan slik illustrere to ulike perspektiver, hvor de på den ene siden skal kartlegge bredt for å avdekke årsak til at eleven vegrer seg for skolen, og på den andre siden følge opp eleven og sette inn tiltak tidlig for å unngå at problemet forverrer seg. Som poengtert av Havik (2018) og Kearney og Graczyk (2014) har nettopp tiltak på selektert nivå som formål å forhindre at vansker utvikler og forverrer seg, og slik empirien viser er det trolig nødvendig å arbeide parallelt med kartlegging og tidlig iverksetting av tiltak.

4.3.2 Stabilisere oppmøte gjennom tilpasninger i skolen

Det er en felles enighet blant informantene om at tiltak på selektert nivå, som referer til tidlig intervensjon ved skolevegring, må skreddersys den enkelte elev. De vektlegger at det er kartleggingen som gir svar på hvilke tiltak som er hensiktsmessig å sette inn. Valg av tiltak beror også på hvorvidt eleven har et etablert fravær eller ikke, noe PP-rådgiver 2 synliggjorde gjennom utsagnet: *«hvis barnet er på skolen og bare kvier seg for å gå, så må vi jo ha et annet sett med tiltak, da lager vi ikke noen plan for oppmøte, da lager vi en plan for hvordan vi kan hjelpe til for å ruste sånn at han trives»*. Det var likevel noen tiltak som gikk igjen i alle fire intervjuene. Tiltakene er knyttet både til faglige, sosiale og emosjonelle tilpasninger i skolen, og det å stabilisere elevens oppmøte pekte seg ut som et helt sentralt funn i intervjuene.

Informantene fra PPT fortalte at tiltak etter sakkyndig vurdering utformes i samarbeid med elev og foreldrene til eleven. Dette er i tråd med opplæringslovens (1998) §5-4 om at tiltak skal, så langt det er mulig, utformes i samarbeid både med elev og foreldre. Også lærerne nevnte at utarbeiding av tiltak skjer i samarbeid med hjemmet og eleven selv. Informantene fra skole fortalte at en konsekvens av høyt skolefravær er at elevene får store faglige hull. Samtidig uttrykte de flere ganger i intervjuet at det viktigste er at eleven kommer seg på skolen og er trygg i miljøet. Lærer 1 formidlet det slik: *«Vi må heller sørge for en trygg dag enn å legge faglig press, i perioder der det er vanskelig, det viktigste er å være her, og ha det fint»*. Her viser informanten til at det viktigste tiltaket er å sørge for at eleven møter på skolen og er trygg i miljøet. Informantens utsagn kan slik sees i sammenheng med Kearney og Graczyk (2014) sin anbefaling om tiltak på selektert nivå. Målet på dette nivået er som vist til, å stabilisere elevens oppmøte og samtidig redusere emosjonelt ubehag som måtte stå i veien for elevens deltakelse i skolen (Kearney og Graczyk, 2014). Samtidig forteller PP-rådgiver 1 om møter med lærere i ungdomsskolen som ofte blir bekymret for vurderingsgrunnlag når en elev ikke møter på skolen. Informanten beskrev at hun ved slike tilfeller forsøker å trygge lærerne på at, i likhet med Lærer 1, det viktigste er at eleven er trygg i skolemiljøet, og slik klarer å møte opp. Informantene fra skole arbeider i barneskolen, så karaktersetting i fag er derfor ikke et hensyn de behøver å ta i like stor grad.

Likevel vil fravær fra skolen kunne ha konsekvenser for den faglige utviklingen uansett alder og klassetrinn (Kearney & Graczyk, 2014), og som påpekt av Havik (2018) kan konsekvensen av å ikke tilrettelegge tidlig gjøre at fraværet begynner å øke, og grunnene til skolevegring kan bli mer komplekse. PP-rådgiver 2 viste i den sammenheng til et eksempel hvor en elev fikk tilrettelagte skoleoppgaver å gjøre hjemmefra, over en kort periode. Læreren møtte da eleven digitalt over teams hver morgen. At eleven får gjøre skolearbeid hjemmefra kan ifølge Baker og Bishop (2015) redusere det faglige gapet som kan oppstå ved fravær fra skolen. PP-rådgiver 2 fortalte at i dette tilfelle hjalp det eleven å ha daglig kontakt med læreren sin. Informanten la til at hun oppmuntret samme elev til å delta i aktiviteter og treffe venner på fritiden, noe Havik (2018) poengterer at kan være positivt for elever med skolevegring. Dette fordi eleven da får mulighet til å opprettholde sosial kontakt med jevnaldrende (Havik, 2018).

Betydningen av sosiale forhold i skolen ble tillagt stor vekt av alle informantene. Lærer 2 beskrev hvordan medelever som ressurs kan være et godt tiltak på selektert nivå. Informanten er lærer for en elev som tidligere har strevd med skolevegring, og som nå er fullt tilbake i klasserommet. Et av tiltakene som ble iverksatt formidlet informanten slik:

«Vi lette etter situasjoner hvor vi på en måte kunne parre han med andre elever, i starten da en mindre, gruppe, og etter hvert da, litt sånn større settinger. Og, også, på det viset da, gjorde overgangen til klassen lettere. Vi fant noen sånne situasjoner hvor han kunne, med noen treffpunkter med flere elever fra trinnet, det kunne være skolekjøkken, det kunne være situasjoner i, i noen sånne kunst og håndverks-grupper, eller noe som skulle foregå i gym salen».

Informanten illustrerer her hvordan eleven gikk fra å være i en mindre gruppe med medelever, til å gradvis føres inn i klasserommet igjen. Et slikt tiltak er i tråd med Havik (2018) sine anbefalinger, om at man tidlig kobler på medelever, og på den måten gjøre overgangen til klasserommet mer overkommelig. Tilsvarende fremhever Thambirajah et al. (2008) viktigheten av sosial interaksjon med medelever. De påpeker at jo mer eleven

går glipp av sosialt og faglig, jo mer forsterkes ubehaget og frykten for å returnere til skolen. Samtidig erfarer PP-rådgiver 1 at forventninger til elevens behov for sosial interaksjon ikke nødvendigvis stemmer med elevens individuelle behov. Informanten beskrev det slik:

«(...) Også er det jo det her med det sosiale, som noen synes er vanskelig, å være, å delta i det sosiale, og noen har ikke det, kanskje det behovet for å delta i det sosiale, som vi kanskje tenker de skal ha da».

Informanten beskriver her at enkelte elever ikke har et like stort behov for å delta i det sosiale i skolen, noe som kan stå i kontrast til skole og foreldres forventninger. Dette var også noe Lærer 1 brakte fram intervjuet. Informanten sa at det derfor er viktig å lytte til foreldrene, og spørre, slik informanten selv sa: *«Hva er det som kan stimulere ditt barn best mulig, for å få det til bra på skolen? og hva vil en pause kunne innebære, hvis de trenger en pause i løpet av dagen?»*. Slik det fremgår av utsagnene vil elever som strever med skolevegring kunne ha ulike behov når det kommer til tilpasninger i skolehverdagen. Dette synliggjør elevmangfoldet, og viser til at elevens individuelle behov må tas i betraktning når tiltak skal utarbeides. Dette fordi elever som vegrer seg for skolen er en heterogen gruppe, og tiltak må derfor individualiseres (Kearney & Graczyk, 2014). Informantene fra PPT la stor vekt på at eleven må involveres i de avgjørelser som tas. De erfarer samtidig at det varierer hvorvidt eleven selv ønsker å delta i møter. PP-rådgiver 1 delte i den sammenheng et tiltak som kan gjøres for å sikre at eleven involveres, og sa følgende:

«Vi har en som bare vil være med på teams-møte, så da har vi jo bare teams-møter, da er alt på teams. Og det fungerer fint, så da er han med der, og kan trykke tommel opp eller tommel ned og».

Informanten viser her til hvordan elevens stemme kan inkluderes når de involverte rundt lytter til, og tilpasser seg elevens behov. Slik kan man sikre at elevens synspunkter og meninger tas med inn i arbeidet med å utarbeide, gjennomføre og evaluere tiltak. Denne måten å ivareta eleven på er i tråd med bestemmelser i barnekonvensjonens (1989) artikkel 12, hvor det understrekes at barnets beste skal være målet (Bredesen & Kvilhaug, 2019). Samtlige av informantene har også erfart at elever som strever med skolevegring har hatt behov for noen form for emosjonell tilpasning i perioder. Særlig det å bli eksponert gjennom å snakke høyt i klassen eller å holde framføringer ble trukket fram som vanskelig for flere av elevene. PP-rådgiver 1 formidlet det slik: *«Alle sammen har jo det her «vil ikke bli spurt i klassen, vil ikke snakke høyt i klassen», altså, de er kjemperedd for det»*. Lærer 2 har også erfaring med elever som unnviker seg eller er redde for å snakke høyt i klassen, og spesielt det å holde muntlige presentasjoner. Informanten beskrev det slik: *«Den ene eleven kvier seg for å holde presentasjoner, så, da holder han presentasjon bare for meg eller den andre læreren istedenfor»*. Informanten la til at skolen må rydde bort det som er elevens bekymringer, og utsagnet viser hvordan læreren tilpasser opplæringen etter elevens behov. Ingul og Havik (2021) mener et slik tiltak kan bidra til å redusere stress for eleven i en periode der det viktigste er å sikre et stabilt oppmøte på skolen, og kan sees i sammenheng med informantens utsagn om å rydde bort elevens bekymringer.

At elevene kvier seg for å snakke høyt i klassen kan sees i sammenheng med det Kearney et al. (2004) fremhever som en av fire opprettholdende faktorer eller negative forsterkninger til fraværet, nemlig å unnsnippe krevende og evaluerende sosiale situasjoner. Dersom årsaken til skolevegring er knyttet til disse faktorene belyser

Kearney og Graczyk (2014) at gradvis eksponering også kan være et viktig tiltak, noe samtlige av informantene vektla i intervjuene. Det å først skape trygghet, og deretter øve seg, skilte seg ut som et sentralt tiltak. PP-rådgiver 2 fortalte: «*Man skal selvfølgelig øve seg på å svare høyt også, men, det viktigste er i hvert fall at de er på skolen og er trygg*», PP-rådgiver 1 sa: «*Vi må sørge for at de blir trygge igjen, også må man jo eksponeres etter hvert*», mens Lærer 1 formidlet: «*Vi må tilpasse så det blir trygt for den eleven, å være på skolen, at det viktigste er å komme seg på skolen, kom hit, og så tar vi det derfra*». Utsagnene vektlegger her at eleven må føle seg trygg før man skal øve seg på det som er vanskelig. Dette illustrerer at informantene har kompetanse på hva elever med skolevegring ofte trenger, som ifølge Havik (2018) er en trygg og forutsigbar skolehverdag.

Lærer 1 uttrykte samtidig at hun opplever det som vanskelig å vite hvor mye hun kan presse et barn som synes det er vanskelig å møte på skolen. Informanten sa: «*Hvor mye kan du dytte et barn som strever?*», og la til at: «*(...) Jeg synes det er greit at andre hjelper til og tar den vurderingen da. Jeg føler ikke at min kompetanse er god nok til det, nei*». Øvrige funn viser at informanten har kunnskap om betydningen av trygghet i skolemiljøet, men illustrerer i dette sitatet at hun opplever å ikke ha nok kompetanse når det gjelder tiltak knyttet til gradvis eksponering. Dette illustrer betydningen av at lærere får støtte og veiledning fra fagpersonell med kompetanse på skolevegring og barns psykiske helse (Ingul et al., 2019), og i tråd med Kearney og Graczyk (2014) sin tiltakspyramide, vil tiltak på selektert kunne kreve samarbeid med andre støtteinstanser. Informantene fra PPT vektla nettopp det å legge til rette for sakte fremgang, og skape ro i tiltakene. Videre trakk de frem at det er viktig å evaluere tiltakene underveis, og som vist til forutsetter tiltakspyramiden justering av tiltak etter hvordan fraværsproblemet utvikler seg (Kearney & Graczyk, 2014). Slik Havik (2018) poengterer trenger lærere kunnskap om skolefravær og skolevegring for å iverksette tiltak tidlig. Funnene viser til at lærerne har kunnskap om betydningen av sosiale forhold ved skolen, og hva elever med skolevegring ofte trenger. Samtidig blir det gjennom Lærer 1 sitt utsagn tydelig at det er behov for mer kompetanse inn i skolene når det gjelder hvordan, og hvor mye, eleven skal eksponeres for det som oppleves vanskelig.

4.3.3 Fraværsteam som koordinator i skole-hjem samarbeidet

Jeg søker i denne studien å utvikle kunnskap om hvilke tiltak som kan være virkningsfulle i arbeidet med å hjelpe elever som strever med skolevegring. Da informantene ble spurt om hvilke tiltak de erfarer har fungert godt, kom det tydelig fram at et godt samarbeid mellom skole og hjem er avgjørende for å lykkes. Funnene viser til hvordan et eget fraværsteam kan fungere som en koordinator i skole-hjem-samarbeidet.

Tidligere studier viser til at foreldre av barn som strever med skolevegring opplever at skole legger mye av ansvaret på hjemmet (Amundsen, 2019; Havik et al., 2014). Dette ble også nevnt av begge informantene fra PPT. De erfarer imidlertid at fordeling av skyld, slik de selv omtalte det, ofte går begge veier mellom skole og hjem. PP-rådgiver 1 beskrev det slik: «*Vi ser at man liksom skylder litt på hverandre, og at skolen kan være litt sånn «jaja men hvis du nå bare får eleven hit så skal vi ordne alt for den*». Denne skyldfordeling kan kanskje illustrere en manglende forståelse for den andre partens posisjon, eller at det er uavklart hvem som har hvilket ansvar. For hva er hjemmets oppgaver, og hva er skolens oppgaver? Det er jamfør opplæringslovens (1998) §2-1 foreldrenes ansvar å påse at barnet får den grunnskoleopplæringen den har rett til, mens det etter opplæringslovens §9A-2 er skolen sitt ansvar å sørge for at elevene har et trygt og godt skolemiljø. Muligens kan utfordringer i samarbeidet knyttes til disse to

paragrafene, eller det kan handle om at skole og hjem ser og oppfatter barnet eller ungdommen ulikt.

Læreren ser den unge på skolen, mens foreldrene ser den hjemme. Det generelle inntrykket er at informantene fra skole etter beste evne forsøker å legge til rette for eleven gjennom tiltak på skolen, men har ved flere tilfeller møtt en skepsis hos foreldrene. Lærer 1 sa: *«Jeg føler at vi som skole må legge litt press for å få barnet på skolen, vi klarer å tilpasse det godt nok her, men du kan møte litt motstand på det hjemme da»*. Det fremgår av utsagnet at læreren er opptatt av å få eleven på skolen slik at de kan legge til rette der, men opplever å møte en motstand fra foreldrene. Øvrige funn viser til at PP-rådgiverne ser at flere elever som strever med skolevegring maskerer vansker når de først er på skolen, og som tidligere nevnt kan elever ha stor grad av engstelse mot å gå på skolen, selv om de klarer å komme seg av gårde (Havik, 2018). Det er da nærliggende å tro at foreldrene ser og oppfatter sitt barn annerledes enn det lærerne gjør, dersom barnet viser ulik atferd når det er på skolen, sammenlignet med når det er hjemme. Lærer 2 synliggjorde nettopp denne utfordringen, i det han sa:

«Greia vår opp i det her da, det å hele tiden tenke, hva er barnets beste? Det kan være i ren konflikt noen ganger med det foreldrene tenker altså. Vi opplever at barnet fungerer på skolen, vi opplever at barnet har venner, ikke blir utsatt for noe negativt, vi ser ingenting av det. Men allikevel da, så er det et eller annet som gjør at foreldrene, ja, vegrer seg».

Slik informanten her er inne på, kan skolens tanker om hva som er til barnets beste være i ren konflikt med det foreldrene tenker. Havik og Ingul (2021) påpeker denne utfordringen, og skriver at ulik forståelse av elevens behov eller årsaker til vegring kan påvirke samarbeidet og arbeidet med utarbeiding av tiltak. De anbefaler derfor å etablerer et fraværsteam, eller nærværsteam, som sammen med skole og hjem utarbeider en handlingsplan som alle involverte er kjent med (Havik & Ingul, 2021; Ingul et al., 2019; Ingul & Havik, 2021). PP-rådgiver 2 har tidligere ledet et fraværsteam i sin kommune, og sa følgende om skole-hjem samarbeidet:

«Den erfaringen vi gjorde i fraværsteam var at det var alright å ha med en litt sånn nøytral part»

Informanten la til at det ofte blir forhastede tiltak når skole og hjem på egenhånd utarbeider en handlingsplan for å hjelpe eleven. Informanten sa at det kunne bunne i ulik forståelse for elevens behov, slik Havik og Ingul (2021) som nevnt også påpeker. Informanten sa at det derfor er lurt å ha med en tredjepart i skole-hjem-samarbeidet, for å ta bort «letingen» hos hverandre, og for å hjelpe til å fordele oppdrag og koordinere hvem som gjør hva. Lærer 2 delte også sin erfaring fra samarbeid med fraværsteam i sin kommune. Informanten fortalte at fraværsteamet har stilt foreldrene gode spørsmål, og fulgt opp det han selv tenker eleven har behov for. Han la til at det har vært nyttig å drøfte i fellesskap, for å finne ut hvordan de kan hjelpe eleven på best mulig måte. For at det skal settes i gang en tidlig intervensjon er det imidlertid viktig at fraværsteamet er tilgjengelig for skolen (Ingul & Havik, 2021), noe de i PP-rådgiver 1 sin kommune er gjennom et eget lavterskeltilbud skoler kan kontakte. Informanten beskrev bakgrunnen for at fraværsteamet ble etablert: *«I fjor bestemte kommunen at de ønsket å opprette et eget team, som jobber bare med skolefravær, fordi at det er så økende problematikk»*. Informanten gir her uttrykk for at skolefravær generelt er en økende problematikk, noe som samstemmer med tidligere rapporter fra skoler og PPT (Havik, 2018). PP-rådgiver 1 fortalte at fraværsteamet, i samarbeid med hjem og skole, sammen lager en

handlingsplan for oppmøte og tiltak, som de evaluerer hver 14 dag. Å evaluere tiltakene hyppig er i tråd med Kearney og Graczyk (2014) sine anbefalinger i arbeidet med tidlig intervensjon for å hjelpe elever som strever med skolevegring.

Et fraværsteam bør i tillegg til å ha kompetanse relatert til skolevegringsproblematikk og barns utvikling og mentale helse, også ha kompetanse knyttet til foreldreveiledning (Ingul & Havik, 2021). PP-rådgiver 1 er som vist til ansatt i et relativt ny-opplastet fraværsteam, og fortalte i intervjuet at det er hun og en familieveileder som nå inngår i dette teamet. Informanten la til at noen foreldre kan ha behov for støtte på morgenen for å hjelpe barnet av gårde til skolen, og at et tiltak derfor har vært å støtte og veilede foreldrene hjemmefra. I intervjuet nevnte informanten opptil fire ganger at hennes rolle ikke var å ta over foreldrerollen, men å støtte foreldrene til å selv mestre å hjelpe barnet sitt. Og hvorfor nevner hun dette flere ganger? Kanskje kan det være slik at det er en fare for at nettopp det skjer, at foreldreansvaret blir tatt over når hjelpere kommer inn i hjemmet for å bistå. Denne utfordringen brakte Lærer 1 og PP-rådgiver 2 fram i intervjuet. Lærer 1 delte en erfaring hvor tiltaket var å hente eleven hjemme, og begrunnelsen for det var at foreldre skulle slippe ansvaret med å få den av gårde. Informanten sa at dette var et tiltak som ikke fungerte særlig godt, og la til: *«Hva gjør du når barnet ikke blir med deg, og du står inn i huset til noen og begynner å skulle ha den her dra-kampen?»*. PP-rådgiver 2 kjenner også til saker hvor lærere har reist hjem til eleven, og formidlet at hun var skeptisk til dette: *«(...) Jeg synes det er litt sånn langt inn, veldig involverende, langt utover det jeg tenker at vi egentlig bør gjøre»*.

Det fremgår av utsagnene at informantene uttrykker en skepsis til å dra hjem til eleven, men at det er slik Lærer 1 viste til, gjort med gode intensjoner fra skolens side. PP-rådgiver 1 la vekt på at hennes rolle ikke var å ta over foreldrerollen, og Bjordal og Vigdal (2012) poengterer at det i hovedsak ikke er behov for noen som kommer hjem og får eleven av gårde til skolen. De erfarer, i likhet med PP-rådgiver 1, at det som ofte behøves, er noen som kan veilede foreldrene direkte i situasjonen, slik at de selv etter hvert klarer å få eleven av gårde på egen hånd. Det kan derfor se ut til at fraværsteamet, som har kompetanse både på skolevegringsproblematikk samt foreldreveiledning, har en bedre forutsetning til å kunne støtte foreldrene i situasjonen, framfor at læreren reiser hjem for å hente eleven. Slik Olsen og Holmen (2018) poengterer er det viktig at roller avklares og oppgaver fordeles, og at alle involverte samles og går inn i et forpliktende samarbeid. Funnene viser til at fraværsteamet kan støtte skole og hjem i samarbeidet, gjennom å koordinere oppgaver og skape en felles forståelse for hva det er eleven har behov for. PP-rådgiver 2 sa følgende om fraværsteamet:

«Jeg tror at det er nøkkelen, jeg tenker at, når vi får til de her teamene, det er da vi lykkes, og teamene står og støtter skolen og foreldrene og barnet over tid»

5 Avslutning

5.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Gjennom å undersøke tre forskningsspørsmål har jeg i denne masteroppgaven forsøkt å besvare den overordnede problemstillingen: «*Hvilke erfaringer har to ansatte i PPT og to ansatte i skole fra arbeid med tiltak rettet mot skolevegring?*». Sentrale funn fra kategoriene «Forståelse» «Forebygging» og «Tidlig intervensjon» i kapittel 4, vil her struktureres under studienes tre forskningsspørsmål. Dette utgjør undersøkelsens hovedfunn.

Forskningsspørsmål 1: «Hvordan forstås begrepet skolevegring av aktørene i PPT og skole?»

Funn fra intervjuene viser til at informantene har en bred forståelse av begrepet skolevegring, og de er i likhet med Havik (2018) opptatt av å ha et helhetsperspektiv på skolevegring. Flere forskere trekker linjer mellom skolevegring og angst eller internaliserte problemer (Heyne et al. 2019; Ingul et al. 2019; King & Bernstein, 2011; Maynard et al., 2018), men dette blir ikke trukket fram av informantene. Risikofaktorer i skolemiljøet og uidentifiserte lærevansker er årsaker som ble nevnt hyppigst i intervjuene. Funn fra denne kategorien viser også til et behov for et kompetanseløft i både skole og PPT når det gjelder tilrettelegging for elever med nevrodiagnoser. Forskingen på skolevegring har ifølge Amundsen og Møller (2022) vært mer opptatt av å knytte vegring til individuelle faktorer, og i mindre grad opptatt av skolemiljø og faglige vansker. Informantenes forståelse av begrepet skolevegring gjenspeiler kanskje et skifte i synet på hva som påvirker hvorvidt en elev utvikler skolevegring eller ikke.

Bruk av ulike definisjoner for skolefravær og skolevegring påpekes som et gjennomgående problem i forskningslitteraturen (Heyne et al., 2019; Kearney, 2008; King & Bernstein, 2001), og slik empirien viser kan det også ha konsekvenser for begrepsbruk i praksisfeltet. Det synes ut fra funnene som at informantene fra PPT opplever skolevegring som et verdiladet begrep, og derfor bruker nøytrale begrep for problematikken, mens forskere hevder begrepet er en beskrivelse av elevens atferd, fremfor årsak til atferd (Thambirajah et al., 2008). Det kan samtidig framstå noe problematisk at begrepet skolevegring skiftes ut med begreper som bekymringsfullt og alvorlig skolefravær, da skolefravær ikke behøver være et kriterium for skolevegring. Til tross for ulik bruk av begreper viser informantene til en felles enighet om at skolevegring må sees i et helhetsperspektiv, og de er kjent med hva som kan være risikofaktorer og opprettholdende faktorer til skolevegring.

Forskningsspørsmål 2: «Hvilke erfaringer har aktørene fra arbeid med forebyggende tiltak rettet mot skolevegring?»

Funn i underkategorien «Den viktige relasjonen» viser til at gode relasjoner og et trygt skolemiljø går hånd i hånd. Informantene erfarer at det er disse to aspektene det er viktigst å jobbe med for å forebygge skolevegring. Det er også bred enighet i forskningslitteraturen om at disse aspektene er beskyttende faktorer mot utvikling av skolevegring (Havik, 2018; Ingul et al., 2019; Pianta et al., 2012). At informantene vektlegger skolebaserte tiltak i størst grad reflekteres igjen deres forståelse av skolevegring, at det ofte kan spores tilbake til faktorer i skolemiljøet. Empirien viser samtidig til et ønske om flere ressurser i skolen for å komme hver enkelt elev i møte og nettopp danne den trygge

relasjonen for å forebygge skolevegring. Det blir imidlertid poengtert av Havik (2018) at det er læreren som er den viktigste ressursen, og funnene viser til at lærerens klasseromspraksis også har betydning for elev-elev relasjonen, og dermed en indirekte påvirkning på skolevegring. Empirien viser også til at PPT kan bistå på systemnivå for å veilede og styrke lærerens klasseromspraksis, noe som igjen kan bidra til å forebygge skolevegring og fremtidig fraværsproblematikk (Kearney & Graczyk, 2014).

Et sentralt funn i underkategorien «Fraværsregistrering og kommunale handlingsplaner» viser til at systematisk føring av fravær er viktig for å fange opp elever med sporadisk fravær, og for å se mønster i fraværet. Empirien viser til at dersom handlingsplaner skal fungere slik det er tenkt, må alle involverte parter involveres og gjøres kjent med rutinene. Det fremgår samtidig noe uklart når en elevs fravær utløser en reaksjon hos skolen. Informantene fra PPT viser til en forståelse for at rutinene må holdes varme. Imidlertid har det allerede utviklet seg over tid i en negativ retning når en elevs fravær først er bekymringsfullt høyt (Havik, 2020; Kearney & Graczyk, 2014). Spørsmålet blir da, når skolen skal reagere. Funnene i denne underkategorien viser til at et godt skole-hjem samarbeid er et viktig forebyggende tiltak både for å forebygge skolevegring og fremtidig fraværsproblematikk. Dette både ved at foreldrene raskt tar kontakt med skolen, og at skolen tar initiativ til, og tar kontakt med hjemmet, dersom de ikke får beskjed om årsak til fraværet.

I underkategorien «Tidlig involvering av PPT» viser funn at PPT kan bistå lærerne med råd og veiledning, før en henvisning ligger til grunn. En kan anta at det bidrar til å forebygge fremtidig skolevegringsproblematikk, både fordi ventetiden kuttes ned, og fordi lærere på et tidlig tidspunkt kan få bistand i arbeidet med å identifisere elever som ikke har utbytte av universelle tiltak (Kearney & Graczyk, 2014). Det fordrer samtidig at læreren fanger opp elever som har behov for ytterligere intervensjon (Kearney & Graczyk, 2014). Funnene viser til at fast tilstedeværelse i skolene gjør at PPT kan bistå tidlig både på system og individnivå. Dette gjennom observasjon i klasserommet, ved å hjelpe lærerne med kartlegging, og gjøre en vurdering av elevens læringsutbytte. Slik Havik (2018) påpeker trenger skoler kunnskap om skolefravær og skolevegring for å kunne identifisere elevene, og med PPT tettere på skolen, som i pilotprosjektet «PPT - Tett på», kan lærere både få råd om tidlige tiltak og samtidig få økt egen kompetanse på skolevegring og skolefravær.

Forskningsspørsmål 3: «Hvilke erfaringer har aktørene fra arbeid med tidlig intervensjon for å hjelpe elever som strever med skolevegring?»

Funn i underkategorien «Kartlegging – elevens stemme i fokus» viser til en felles enighet blant informantene om å agere raskt når en elev viser tegn til skolevegring. Informantene er også enige om at en bred kartlegging er viktig for å iverksette tiltak som kan hjelpe elever som strever med skolevegring. Elevens stemme vektlegges av informantene som sentral i kartleggingsarbeidet, og eksemplene de deler illustrerer hvordan eleven selv kan sitte på løsningen. Samtidig illustrere funn i denne kategorien et slags motsetningsforhold mellom å gjennomføre en bred kartlegging for å avdekke mulige årsaker til vegringen, og det å tidlig iverksette tiltak for å hindre at problemene forverrer seg. I Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12) presiserer Regjeringen at det må settes inn tiltak umiddelbart når utfordringer avdekkes. For å få til dette, og samtidig sette inn tiltak som faktisk hjelper eleven som vegrer seg for skolen, synes det å være en forutsetning at kartleggingen ikke strekker seg langt ut i tid slik at problemene rekker å forverre seg (Kearney & Graczyk, 2014). Med PPT tettere på skolen, som vist til i øvrige

kategorier, kan lærere raskere få bistand og støtte både til kartlegging og iverksetting av tidlige tiltak.

I underkategorien «Stabilisere oppmøte gjennom tilpasninger i skolen» er det tiltak som går på å stabilisere oppmøte som peker seg ut som sentralt. Slik lærer 2 beskrev det handler det om å rydde bort det som er elevens bekymringer. Det er en felles enighet blant informantene om at tilpasninger i skolen er nødvendig for å hjelpe elever som strever med skolevegring, og det er sosiale og emosjonelle tilpasninger som tillegges størst vekt. Et sammenfallende funn viser til at elever som viser tegn til skolevegring ofte har behov for emosjonelle tilpasninger i perioder, og som påpekt av Kearney og Graczyk (2014) innebærer tidlig intervensjon ved skolevegring å redusere emosjonelt ubehag som måtte stå i veien for elevens deltakelse i skolen. Empirien viser til at medelever som ressurs kan være et virkningsfullt tiltak for å gjøre overgangen til klasserommet enklere, samtidig som det er viktig å tilpasse tiltak ut ifra elevens individuelle behov. Funn i denne underkategorien illustrerer også betydningen av at skole og PPT lytter både til eleven selv og elevens foreldre for å kunne sette inn adekvate tiltak.

Underkategorien «Fraværsteam som koordinator i skole-hjem samarbeidet» viser til hvordan et eget fraværsteam kan fungere som en støtte inn i samarbeidet mellom skole og hjem. Empirien forteller at ulik forståelse av hva eleven har behov kan skape utfordringer i skole-hjem-samarbeidet. Funnene viser til at et fraværsteam som har bred kompetanse på problematikken kan fungere både som en koordinator og støtte i samarbeidet, gjennom å skape en felles forståelse. Funn viser også til at noen foreldre kan ha behov for veiledning. At skolepersonell kommer hjem for å hente eleven synes ikke å være et hensiktsmessig tiltak, selv om det er gjort med gode intensjoner for å lette arbeidet for foreldrene. Derimot kan direkte veiledning i en konkret situasjon gjøre at foreldrene selv mestrer å hjelpe barnet sitt til å møte opp på skolen, og slik Ingul og Havik (2021) fremhever bør fraværsteamet ha kompetanse knyttet til foreldreveiledning. En felles forståelse for hva eleven har behov synes å være avgjørende for å lykkes, og slik empirien viser kan et fraværsteam være et viktig tiltak i arbeid med tidlig intervensjon for å hjelpe elever som strever med skolevegring.

5.2 Studiens styrker og svakheter

I denne studien er det benyttet et kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Dette har gjort at jeg har fått rike beskrivelser av informantenes refleksjoner og erfaringer knyttet til arbeid med tiltak rettet mot skolevegring. Delvis strukturerte intervjuer ga rom for at informantene kunne snakke fritt, og det ga plass til spontane oppfølgingsspørsmål underveis. Denne fleksible strategien gjorde at det dukket opp spørsmål jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd, samtidig som det gjorde det mulig å sammenligne noen av svarene for å se på muligheter og utfordringer sett fra skole og PPT sitt perspektiv. Jeg anser det som en styrke at denne studien inkluderer både skole og PPT sitt perspektiv, da det har gjort det mulig å gå i dybden på hva som fungerer og hva som er vanskelig i samarbeidet mellom skole, hjem og PPT.

En svakhet ved denne studien er at den undersøker et omfattende temaområde, da den inkluderer både skole og PPT sitt arbeid med tiltak relatert til skolevegring. Fordi jeg i denne studien søker å utvikle kunnskap om hvilke tiltak som kan virke forebyggende, og hvilke tiltak som kan hjelpe elever som strever med skolevegring, har ikke evaluering av tiltak fått like stor plass. I tillegg ble det ikke rom for å gå i dybden på saksgangen i den spesialpedagogiske tiltakskjeden, samt hvordan PPT konkret involveres og hvor lenge de er aktive i sakene. Samtidig er det de konkrete tiltakene som kan bidra til at elever får

tidlig hjelp som er av interesse i denne undersøkelsen, og jeg har derfor vektlagt å gå i dybden på nettopp det. Videre setter et kvalitativt forskningsdesign noen begrensninger for overførbarhet. Studiens utvalg består av fire informanter som er strategisk utvalgt. Dette begrenser muligheten for å generalisere resultater. Selv om elev- og foreldreperspektivet er forsøkt belyst i denne undersøkelsen, mangler studien deres stemmer. Deres perspektiv kunne med fordel blitt inkludert. Dette fordi elev og foreldre er to helt sentrale aktører i arbeid med skolevegringsproblematikk, og deres perspektiv kunne slik bidratt til å gi et mer nyansert bilde av hvordan PPT og skole sitt arbeid med tiltak relatert til skolevegring fungerer i praksis.

5.3 Konklusjoner og implikasjoner for forskningsfeltet

Denne studien har satt søkelys på skole og PPT`s arbeid med tiltak rettet mot skolevegring. Formålet med undersøkelsen har vært å utvikle kunnskap om hvilke tiltak som kan virke forebyggende mot skolevegring, og hvordan elever som strever med skolevegring tidlig kan få riktig støtte og hjelp. Et trygt skolemiljø og støttende relasjoner ble av informantene utpekt som den viktigste beskyttende faktoren mot skolevegring. Både empirien og forskning viser til at lærerens klasseledelse påvirker relasjoner mellom medelever, og dermed skolevegring indirekte. Å styrke lærerens klasseledelse synes slik å være et sentralt tiltak i arbeidet med å forebygge skolevegring. Systematisk føring av fravær gjør det mulig for lærere å se mønster i fraværet og samtidig fange opp elever med sporadisk fravær. Informantene viser til en bred forståelse av begrepet skolevegring, og er opptatt av å ha et helhetsperspektiv på skolevegring. Informantene fra PPT anvender ulike varianter av fraværsbegrepet om skolevegring, til tross for at de er bevisst at fravær ikke behøver være et kriterium for skolevegring. Dette kan ha betydning for hvordan skolevegring forstås og identifiseres i praksis.

Empirien indikerer også et behov for mer kompetanse inn i skole og PPT når det gjelder tilrettelegging for elever med nevrtdiagnoser for å kunne forebygge fremtidig fraværproblematikk. Med PPT fast til stede på skoler som i pilotprosjektet «PPT – Tett på» kan lærere på et tidlig tidspunkt søke råd dersom de er bekymret for en elev. På den måten kan skole og PPT i et samarbeid jobbe forebyggende mot skolevegring og fremtidig fraværproblematikk. Kartlegging av mulige årsaker til vegringen fremstår som sentralt for å kunne iverksette adekvate tiltak på et tidlig tidspunkt, og funnene viser til at elevens egen stemme kan være en del av tidlig intervensjon ved skolevegring. Å stabilisere elevens oppmøte gjennom tilpasninger i skolen ble vektlagt av informantene som et viktig tiltak ved tidlig intervensjon. Emosjonelle tilpasninger slik som å slippe å snakke høyt i klasserommet viste seg å være et sammenfallende funn. Samtidig fremgår det av empirien at ulik forståelse for hva eleven har behov kan skape friksjon i samarbeidet mellom skole og hjem, noe som kan bli et hinder for å iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt. Funns fra intervjuene viser til at et fraværsteam med tverrfaglig kompetanse på skolevegringsproblematikk kan være et viktig tiltak i arbeidet med tidlig intervensjon ved skolevegring. Dette ved å bidra til å skape en felles forståelse for hva eleven har behov for, samt koordinere ansvar mellom skole og hjem, til barnets beste.

Resultatene i denne undersøkelsen er produsert ut ifra et datamateriale som er innhentet fra et fåtall informanter. Dette begrenser muligheten for generalisering. For å bekrefte eller avkrefte funn fra denne undersøkelsen kunne det vært interessant å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse med et større og på den måten et mer representativt utvalg. En kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode kunne også gjort det mulig å nærme seg fenomenet skolevegring fra flere sider. Under arbeidet med denne masteroppgaven

dukket det også opp nye spørsmål som gjerne kunne blitt undersøkt nærmere, men som falt utenfor rammen av prosjektet. Det hadde vært interessant å sett nærmere på om det er en sammenheng mellom behovet for emosjonelle tilpasninger, valg av undervisningsform, og graden av læringsstøtte i klasserommet. Et forslag til videre forskning er også å undersøke hvordan foreldre og elever selv opplever samarbeidet med fraværsteam, for å oppnå en dypere forståelse av hvordan det kan fungere i praksis.

Referanser

- Amundsen, M. L. (2019). Når skolen svikter. *Psykologi i kommunen*, (6).
<https://psykisk-kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125>
- Amundsen, M. L. & Møller, G. (2020). Betydningen av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*, (4).
<https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/19.161>
- Amundsen, M. L. & Møller, G. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning* 25(4), 1-14.
doi:<https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Baker, M. & Bishop, F. L. (2015). Out of school: a phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), 354-368.
doi:<https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barns rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.
<https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/bkn/a12>
- Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport. <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Berg, I., Nichols, K. & Pritchard, C. (1969). School Phobia - its classification and relationship to dependency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 123-141. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>
- 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.
doi:<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bjordal, I, V. & Vigran, H. (2012). Tidlig intervensjon i arbeid med skolevegring. I *Utdanningsforskning.no*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/tidlig-intervensjon-i-arbeid-med-skolevegring/>
- Bredesen, A. M. & Kvilhaug, G. (2019). *Tilbake til skolen. Prosjekt om å oppnå stabilt skoleoppmøte for elever*. Statped.
https://statped.no/contentassets/fc32d2dd488b4f7baa7af61dcfef9892/tilbake_til_skolen_prosjektrapport_statped.pdf
- Egger, H., Costello, J. & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 797-807.
doi:<https://doi.org/10.1097/01.chi.0000046865.56865.79>

- Friberg, P., Karlberg, M., Lax, I. S. & Palmer, R. (2015). *Hemmasittare och vagen tillbaka - insatser vid långvarig skolefrånvaro*. Columbus Forlag.
- Gadamer, H. -G. (2012). Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk (2. utg.). Pax Forlag.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Basic Books.
- Geminisenteret Oppink. (u.å). *PPT – TETT PÅ*.
<https://www.geminioppink.no/tettppaa/>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*, 49–83. Paul H. Brookes Publishing Co
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. doi:<https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S, K. (2015a). School factors associated with school refusal and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18 (2), 221-240. doi:<https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S, K. (2015b). Assessing Reasons for School Non-Attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-336. doi:<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær – å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T. & Ertesvåg, S. K. (2019) Trajectories of students' perceived instructional support. *Soc Psychol Educ* 22, 357–381. doi:<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9474-6>
- Havik, T. (2020, 02. August). Vi vet ikke hvor stort problemet med skolefravær egentlig er, sier skoleforsker. *Universitetet i Stavanger*.
<https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-skole-og-utdanning/vi-vet-ikke-hvor-stort-problemet-med-skolefravaer-egentlig-er-sier-skoleforsker/1714793>
- Havik, T. (2021, 28. Mai). Når skolefravær blir et problem. *Bedre skole*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fravaer-psykisk-helse/nar-skolefravaer-blir-et-problem/286549>
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2021). How to Understand School Refusal. *Front. Educ.* (6) 715177. doi:<https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J., Rollings, S., Young, D., Pritchard, M., & Ollendick, T. H. (2002). Evaluation of child therapy and caregiver training in the treatment of school refusal. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(6), 687-695. doi:<https://doi.org/10.1097/00004583-200206000-00008>
- Heyne, D. (2006). School refusal. I J. E. Fisher & W. T. O'Donohue (Eds.). *Practitioner's guide to evidence-based psychology Review*, 17, 600-619. doi:<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-0-387-28370-8.pdf>

- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019). *Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? Cognitive and Behavioral Practice*, 26, 8-34. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Hibbett, A., Fogelman, K. & Manor, O. (1990). Occupational outcomes of truancy. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 23–36. doi:<https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1990.tb00919.x>
- Holden, B. & Sällman, J. I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget.
- Holst-Jæger, E. J. (2018). Tett på i arbeidet for inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring. I. B. Johannesen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten* (s. 192-203). Gyldendal.
- Holtermann, S. & Skjong, H. (2018, 13. juni). 22000 skolebarn er borte i minst en måned. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-fagartikkel/fravaer/22-000-skolebarn-er-borte-i-minst-en-maned/171035>
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I: Barn i Norge 2005. Se meg! Årsrapport om barn og unges psykiske helse, Voksne for Barn.
- Ingul, J, M. (2018, 14. Mai). Hva er skolevegring? *Norsk psykologforening* <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer-om-psykisk-helse/videoer-om-livsutfordringer/hva-er-skolevegring>
- Ingul, J, M., Havik, T. & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46- 62. doi:<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Ingul, J. M. & Havik, T. (2021, 27. Juni). Tidlig intervensjon ved skolevegring. *Bedre Skole*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skole-skolevegring/tidlig-intervensjon-ved-skolevegring/289648>
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2015). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kearney, C, A. & Silverman, W, K. (1993). Measuring the Function of School Refusal Behavior: The School Refusal Assessment Scale. *Journal of Clberginical Child Psychology*, 22(1), 85-96. doi:https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_9
- Kearney, C. A. & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339–354. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- Kearney, C. A. (2001). *School Refusal Behavior in Youth. A Functional Approach to Assessment and Treatment*. American Psychological Association.
- Kearney, C. A., Lemos, A. & Silverman, J. (2004). The Functional Assessment of School Refusal Behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275-283. doi:<http://dx.doi.org/10.1037/h0100040>
- Kearney, C. A. (2006). Confirmatory factor analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised. Child and parent versions. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(3), 139-144. doi:<https://doi.org/10.1007/s10862-005-9005-6>

- Kearney, C. A. & Bensaheb, A. (2006). School Absenteeism and School Refusal Behavior: A Review and Suggestion for School-Based Health Professionals. *Journal of School Health, 76*(1), 3-6.
doi:<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x>
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review, 28*, 451-471.
doi:<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child Youth Care Forum, 43*, 1-25.
doi:<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 the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(2), 197-205.
doi:<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*. Fagbokforlaget.
- Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. SAGE Publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal akademisk.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordic Studies in Education, 25*(1), 16-35.
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen – om skolefobi og skolevegring*. Universitetsforlaget.
- Maynard, B, R., Heyne, D., Brendel, K, E., Bulanda, J, J., Thompson, A, M. & Pigott, T, D. (2018). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *Research on Social Work Practice, 28*(1), 56-67. doi:<https://doi.org/10.1177/1049731515598619>
- 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>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers
- Moen, T. (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT – er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse? *Spesialpedagogikk (4)*, 6-14. Utdanningsforbundet.
<http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/10/03/Spesialpedagogikk%20nr%204%202018.pdf>

- Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I B. Groven., I. Åmot. & M. Bjerklund. (Red.) *Systemrettet arbeid i barnehage* (s. 34-44). Universitetsforlaget.
- Munkhaugen, E. K., Gjevik, E., Pripp, A. H., Sponheim, E. & Diseth, T. H. (2017). School refusal behaviour; Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41-42, 31-38. doi:<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
- NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I E. Befring, K-A, B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*, (s. 615-640). Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen og Holmen. (2018) *Tett på – frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: om fravær og deltagelse i skolen*. Fagbokforlaget.
- Pellegrini, D. W. (2007). School non- attendance. Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practise*, 23(1), 63-77. doi:<https://doi.org/10.1080/02667360601154691>
- Perdue, N. H., Manseske, D. P. & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement. Exploring the role og peers. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097. doi:<https://doi.org/10.1080/02667360601154691>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. I Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*, 365-386. doi:https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Prop. 57 L (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa* (*Opplæringslova*). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=1>
- Ringdal, K. (2018). *Enhhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Samuelsen, A. S. & Bargel, H. L. (2018). Individet i et systemperspektiv; Sakkyndighetsarbeid i PPT. *Psykologi i kommunen*, (2). <https://psykisk-kommune.no/individet-i-et-systemperspektiv-sakkyndighetsarbeid-i-ppt/19.36>
- Skotheim, H. (2023, 11. Mars). Flere elever tør ikke gå på skolen: - Mange foreldre sliter seg ut. *Dagsavisen*.

<https://www.dagsavisen.no/nyheter/innenriks/2023/03/11/flere-elever-tor-ikke-ga-pa-skolen-mange-foreldre-sliter-seg-ut/>

Skogen, K. & Sørli, M-A. (2002). *Innføring i innovasjonsarbeid*. Gyldendal.

Statped. (u.å). *Skolefravær og ADHD, Tourettes syndrom og autisme*.

<https://statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/#:~:text=Et%20%C3%B8kende%20antall%20barn%20og%20unge%20med%20nevrodiagnoser,%C3%A5%20hjelp%20eleven%20til%20bake%20p%C3%A5%20skolen.%20%2832%3A27%20min.%29>

Sæther, J. M. (2022, 01. Mars). Helsesykepleiere frykter en bølge av mer skolevegring. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/2022/03/01/helsesykepleiere-frykter-en-bolge-av-mer-skolevegring>

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring. & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 17-22). Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (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*. Jessica Kingsley.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal akademisk.

Tramontina, S., Martins, S., Michalowski, M., Ketzer, C., Eizirik, M. Biederman, J. Rohde, L. (2001). School dropout and conduct disorder in Brazilian elementary school students. *Canadian Journal of Psychiatry*, 46(10), 941-947.
doi:10.1177/070674370104601006

Oppvekst og utdanning. (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. (2019). Spesialpedagogisk rådgivning i teori og praksis. I E. Befring, K-A, B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 251-275). Cappelen Damm Akademisk

Tyrrell, M. (2005). School Phobia. *The Journal of School Nursing*, 21(3), 147-151.
doi:<https://doi.org/10.1177/10598405050210030401>

Utdanningsdirektoratet (2022a, 7. Juli). *PP-tjenesten (PPT)*.
<https://www.udir.no/kvalitet-ogkompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

Utdanningsdirektoratet (2022b, 05. Oktober). *Forebygge og følge opp bekymringsfullt fravær fra skolen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/forebygge-og-folge-opp-bekymringsfullt-fravar-fra-skolen/#:~:text=Forebygge%20og%20f%C3%B8lge%20opp%20bekymringsfullt%20frav%C3%A6r%20fra%20skolen,ofte%20flere%20og%20sammensatte%20%C3%A5rsaker.%20...%203%20Regelverket>

- Utdanningsdirektoratet (2023a, 09. Januar). *Barn som ikke møter på skolen – for skoler og skoleeiere*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/1/>
- Utdanningsdirektoratet (2023b, 20. Februar). *Flere elever opplever å ikke ha et trygt og godt læringsmiljø*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/2023/flere-elever-opplever-a-ikke-ha-et-trygt-og-godt-skolemiljo/>
- Wendelborg, C. (2023). Mobbing og arbeidsro i skolen – Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2022/23. *NTNU Samfunnsforskning*
https://www.udir.no/contentassets/7f16a169e3354b5aa2b68b59beafa762/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2022_23_final_uu.pdf
- Westergård, E., Ertesvåg, S, K. & Rafaelsen, F. (2019). A Preliminary Validity of the Classroom Assessment Scoring System in Norwegian Lower-Secondary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 566-584.
doi:<https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415964>
- Westergård, L. (2020). Observerer vi det vi er ute etter å observere på en pålitelig måte? *Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger*.
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/skole/observerer-vi-det-vi-er-ute-etter-observere-pa-en-palitelig-mate>
- Øverland, E., Damsgaard, K., Nordby., Wilberg, E, L., Tjader, H, H. & Bredesen, A, M. (2020) Elever med nevroutviklingsforstyrrelser og alvorlig skolefravær. *Spesialpedagogikk (5)*, 12-23. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/03/18/2020,%20nr.%205.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide kontaktlærer

Vedlegg 3: Intervjuguide PP-rådgiver

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

PPT og skole's erfaringer med tiltak og tverrfaglig samarbeid i skolevegringssaker?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor hensikten er å undersøke hvilke erfaringer lærere i grunnskolen og ansatte i PPT har fra arbeid med tiltak i skolevegringssaker, og hvordan de selv opplever det tverrfaglige samarbeidet. I dette skrivet vil du få informasjon om målene med prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Anne Gjellan. Jeg holder i skrivende stund på med min avsluttende masteroppgave innenfor Spesialpedagogikk ved NTNU. Temaet for denne oppgaven er tiltak og tverrfaglig samarbeid mellom skole og PPT i skolevegringssaker. Formålet med mitt masterprosjekt er å belyse hvilke tiltak som kan være virkningsfulle i arbeidet med å hjelpe elever som strever med skolevegring. Samtidig ønsker jeg å få en dypere innsikt i hva som fungerer og hva som er vanskelig når skole, PPT og hjem skal samarbeide om å få eleven tilbake til skolen. Dette danner grunnlaget for problemstillingen: *«Hvilke erfaringer har ansatte i PPT og skole fra arbeid med tiltak i skolevegringssaker, og hvordan opplever de det tverrfaglige samarbeidet?»*.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt ved pedagogikk og livslang læring (IPL) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet, med førsteamanuensis Anne-Lise Sæteren som min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi du faller innenfor målgruppen for prosjektet mitt får du spørsmål om å delta. For å belyse studiens problemstilling, ønsker jeg å intervju informanter som oppfyller følgende kriterier:

- For skole
 - Er ansatt som kontaktlærer i grunnskolen og har erfaring fra arbeid med tiltak i skolevegringssaker
 - Har erfaring fra samarbeid med PPT knyttet til elever som strever med skolevegring
- For PPT
 - Er ansatt som PP-rådgiver i PPT og har erfaringer fra arbeid med skolevegring blant elever i grunnskolen
 - Har erfaring fra samarbeid med skole knyttet til elever som strever med skolevegring

Totalt vil det gjennomføres intervjuer med 4-5 deltakere. Du får dette skrivet som følge av å ha samtykket til at jeg kan sende mer informasjon om prosjektet, og jeg håper at du ønsker å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du intervjues av meg, og du vil bli anonymisert. Det vil ta deg ca 45 minutter og det vil bli gjort lydopptak. Jeg vil bruke lydopptak i intervjuet fordi jeg ønsker å være fokusert på informantens utsagn. Lydopptakene vil deretter bli transkribert, analysert og deretter slettet. Det vil være et åpent intervju hvor jeg vil bruke en semistrukturert intervjuguide som hjelpemiddel.

I intervjuet vil jeg stille spørsmål om dine erfaringer og opplevelser knyttet til skolevegring. Spørsmålene vil i hovedsak gå inn på erfaringer med tiltak i skolevegringssaker og samarbeid mellom skole og PPT. I dette intervjuet finnes det ingen riktige eller feil svar, og jeg er interessert i å høre dine opplevelser og refleksjoner knyttet til tematikken.

I denne studien intervjuer jeg personer både fra PPT og fra skoler. Å delta i studien innebærer det samme for begge gruppene.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, i tillegg til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og IPL sine retningslinjer.

Det er kun meg, Anne, og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdigstilte masteroppgaven, og alt av opplysninger vil bli anonymisert. Lydopptak og transkriberte data vil lagres på passord-beskyttet data, samt slettes ved prosjektslutt, noe som etter planen er 12. mai 2023.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.05.2023. Etter denne datoen vil alle innhentede data bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

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

Dine rettigheter

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

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet ved Anne-Lise Sæteren (veileder); anne.l.sateren@ntnu.no eller Anne Gjellan (student); annegjel@ntnu.no
- Du kan også kontakte personvernombud ved NTNU, Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no), eller kontakte NSD (personverntjenester@nsd.no).

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Anne-Lise Sæteren

Student

Anne Gjellan

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *"PPT og skole's erfaringer med tiltak og tverrfaglig samarbeid i skolevegringsaker"* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At det blir gjort lydopptak av intervju
- At mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 12.05.2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide – kontaktlærer

A. Introduksjon

- Før lydopptak slås på

Tusen takk for at du valgte å si ja til å delta i denne studien. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer ansatte i PPT og skole har fra arbeid med tiltak i skolevegringsaker, og hvordan dere opplever det tverrfaglige samarbeidet. I dette intervjuet finnes det ingen riktige eller feil svar, og jeg er interessert i å høre dine opplevelser og refleksjoner knyttet til tematikken.

Temaene i intervjuet vil i hovedsak gå inn på skolevegringsbegrepet, kartlegging, tiltak i skolevegringsaker og samarbeid mellom skole og PPT.

Alt av informasjon som du deler i intervjuet blir anonymisert og vil bli behandlet konfidensielt slik at ingen andre enn meg og veileder har tilgang til det. Intervjuet vil bli tatt opp ved bruk av lydbåndopptaker. Er det greit for deg? Jeg vil også minne deg på at deltagelsen din er frivillig gjennom hele prosessen, og skulle du ønske å trekke deg trenger du ikke oppgi noen grunn og det får ingen konsekvenser for deg.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Innledende spørsmål

B. Åpningsspørsmål

Kan du fortelle meg litt om din utdanningsbakgrunn?

- utdanning, arbeidserfaring

Hvor lenge har du jobbet som kontaktlærer?

Kan du si litt om ditt arbeid og dine arbeidsoppgaver?

Refleksjonsspørsmål

C. Skolevegringsbegrepet

Med utgangspunkt i din erfaring, hvordan vil du definere begrepet skolevegring?

- Annen begrepsbruk?

Hvilke erfaringer har du fra arbeid med elever som vegrer seg for skolen?

Refleksjonsspørsmål

D. Kartlegging og tiltak

Når er det du blir bekymret for en elevs fravær?

- Mange enkelttimer?
- Mønster i fraværet?
- Spesielle dager?

Hvem registrerer fraværet i de ulike klassene?

- Kontaktlærer, faglærer, andre?

Kan du fortelle litt om hva skolen gjør når en elev har bekymringsfullt høyt fravær?

- Kartlegging?

Mulige oppfølgingsspørsmål

«Når du nevner..

«Kan du beskrive nærmere..

«Kan du gi noen eksempler..

«Kan du fortelle mer om..

«På hvilken måte..

- Samtaler med elev og foreldre?
- Hvilken informasjon innhentes?

Når kontaktes elevens foreldre?

Når er det aktuelt å sette inn tiltak?

Hvordan avgjøres det hvilke tiltak som iverksettes når en elev vegrer seg for skolen?

- Hvem avgjør?
- Årsaker til skolevegringen, alvorlighetsgrad?
- Tiltak på individ-/systemnivå?
- Handlingsplan?
- Tiltak hjemme, skolen, hvor starter man?

På hvilken måte involveres eleven selv i utarbeidelse av tiltak?

Hvordan opplever du samarbeidet med hjemmet i prosessen med å hjelpe eleven som vegrer seg for skolen?

- Forventninger?
- Kommunikasjon?

Er det noen tiltak som du opplever at har fungert godt?

- Eksempler du ønsker å dele, anonymisert?

Er det noen tiltak som du opplever at ikke har fungert like godt?

- Eksempler du ønsker å dele, anonymisert?

Hvilke tiltak erfarer du at kan virke forebyggende mot skolevegring og skolefravær?

Refleksjonsspørsmål

E. Samarbeid skole - PPT

Hvilke erfaringer har du fra samarbeid med PPT vedrørende skolevegringssaker?

Hva skal til før du involverer PPT?

- Alvorlighetsgrad?
- Råd og veiledning?

Hvilken rolle opplever du at skolen har i det tverrfaglige samarbeidet?

Hvordan opplever du samarbeidet med PPT?

- Muligheter?
- Utfordringer?

Avrunding

F. Avrundingsspørsmål

Vi nærmer oss slutten for intervjuet og nå har vi snakket litt om skolevegringsbegrepet, kartlegging, tiltak i skolevegringssaker og tverrfaglig samarbeid. Er det du noe du tenker at kan være viktig å tilføye utover dette?

- [informer om forskningsprosjektets formål og prosedyrer videre i studien]

Har du noen spørsmål?

- Tusen takk for at du ønsket å delta i studien

Vedlegg 3: Intervjuguide – PP-rådgiver

A. Introduksjon

- Før lydopptak slås på

Tusen takk for at du valgte å si ja til å delta i denne studien. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer ansatte i PPT og skole har fra arbeid med tiltak i skolevegringsaker, og hvordan dere opplever det tverrfaglige samarbeidet. I dette intervjuet finnes det ingen riktige eller feil svar, og jeg er interessert i å høre dine opplevelser og refleksjoner knyttet til tematikken.

Temaene i intervjuet vil i hovedsak gå inn på skolevegringsbegrepet, kartlegging, tiltak i skolevegringsaker og samarbeid mellom skole og PPT.

Alt av informasjon som du deler i intervjuet blir anonymisert og vil bli behandlet konfidensielt slik at ingen andre enn meg og veileder har tilgang til det. Intervjuet vil bli tatt opp ved bruk av lydbåndopptaker. Er det greit for deg? Jeg vil også minne deg på at deltagelsen din er frivillig gjennom hele prosessen, og skulle du ønske å trekke deg trenger du ikke oppgi noen grunn og det får ingen konsekvenser for deg.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Innledende spørsmål

B. Åpningsspørsmål

Kan du fortelle meg litt om din utdanningsbakgrunn?

- utdannelse, arbeidserfaring

Hvor lenge har du jobbet som PP-rådgiver?

Kan du si litt om ditt arbeid og dine arbeidsoppgaver?

Refleksjonsspørsmål

C. Skolevegringsbegrepet

Med utgangspunkt i din erfaring, hvordan vil du definere begrepet skolevegring?

- Annen begrepsbruk?

Hva tenker du kan være årsaker til at noen elever får problemer med å komme seg på skolen?

Hvilke erfaringer har du fra arbeid med elever som vegrer seg for skolen?

Refleksjonsspørsmål

D. Samarbeid PPT - skole

Hvilke erfaringer har du fra samarbeid med skole vedrørende skolevegringssaker?

Når er det aktuelt at PPT blir koblet på i en skolevegringssak?

- Mengde fravær?
- Alvorlighetsgrad?
- Førhenvissnings- og henvisningsfasen?

Mulige oppfølgingsspørsmål
«Når du nevner..
«Kan du beskrive nærmere..
«Kan du gi noen eksempler..
«Kan du fortelle mer om..
«På hvilken måte..

Kan du fortelle litt om hvordan PPT arbeider med kartlegging av skolevegring?

- Kartleggingsverktøy, kriterier?
- Samtaler med foreldre, elev og kontaktlærer?

Hvilken rolle opplever du at PPT har i det tverrfaglige samarbeidet?

Hvordan opplever du samarbeidet med skoler?

- Muligheter?
- utfordringer?

Refleksjonsspørsmål

E. Tiltak

Hvordan avgjøres det hvilke tiltak som kan iverksettes i en skolevegringssak?

- Hvem avgjør?
- Årsaker til skolevegringen, alvorlighetsgrad?
- Tiltak på individ-/systemnivå?
- Handlingsplan?
- Tiltak hjemme, skolen, hvor starter man?

På hvilken måte involveres eleven selv i utarbeidelse av tiltak?

Hvordan opplever du samarbeidet med elevens foresatte i prosessen med å hjelpe eleven som vegrer seg for skolen?

- Forventninger?
- Kommunikasjon?

Er det noen tiltak som du opplever at har fungert godt?

- Eksempler du ønsker å dele, anonymisert?

Er det noen tiltak som du opplever at ikke har fungert like godt?

- Eksempler du ønsker å dele, anonymisert?

Hva skjer dersom tiltakene ikke fungerer?

- Oppfølging, henvendelse til andre støtteinstanser?
-

Hvilke tiltak erfarer du at kan virke forebyggende mot skolevegring og skolefravær?

Avrunding

F. Avrundingsspørsmål

Vi nærmer oss slutten for intervjuet og nå har vi snakket litt om skolevegringsbegrepet, kartlegging, tiltak i skolevegringssaker og tverrfaglig samarbeid. Er det du noe du tenker at kan være viktig å tilføye utover dette?

- [informer om forskningsprosjektets formål og prosedyrer videre i studien]

Har du noen spørsmål?

- Tusen takk for at du ønsket å delta i studien

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD



[Meldeskjema](#) / [PPT og skole's erfaringer med tiltak og tverrfaglig samarbeid i skoleve...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
217837

Vurderingstype
Automatisk

Dato
17.12.2022

Prosjekttittel

PPT og skole's erfaringer med tiltak og tverrfaglig samarbeid i skolevegringssaker

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anne-Lise Sæteren

Student

Anne Gjellan

Prosjektperiode

16.01.2023 - 12.05.2023

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 12.05.2023.

[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)

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter


Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
217837

Vurderingstype
Automatisk 

Dato
18.04.2023

Prosjekttittel

PPT og skole's erfaringer med tiltak og tverrfaglig samarbeid i skolevegringsaker

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Anne Sofie Samuelsen

Student

Anne Gjellan

Prosjektperiode

16.01.2023 - 12.05.2023

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 12.05.2023.

[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)

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

