

Sonja Emilie Moen

## Skolevegning og skolebytte

Tre foreldres erfaringer med hvordan skolebyttet bidro til en positiv utvikling for barna deres

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Mette Nygård

Mai 2023



Sonja Emilie Moen

## **Skolevegring og skolebytte**

Tre foreldres erfaringer med hvordan skolebyttet bidro til en positiv utvikling for barna deres

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk  
Veileder: Mette Nygård  
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er skolevegring og skolebyttet. Studien tar utgangspunkt i kvalitative forskningsintervjuer og løfter frem tre foreldres erfaringer med sitt barns skolevegring og skolebytte. Problemstillingen bærer preg av at den ble endret i tråd med funnene. Derfor undersøker jeg i denne masteroppgaven *på hvilken måte skolebyttet har bidratt til en positiv utvikling for barn med skolevegring.*

Tidligere forskning har vist at skolebytte både kan være en løsning, men også en årsak til skolevegring (Evdsten, 2007; Gabrielsen & Havik, 2022; Havik, 2018; Heyne et al., 2001; Ingul, 2005). Det er likevel mangel på ny forskning på denne sammenhengen og et av formålene med denne studien er derfor å kunne bidra med ny kunnskap og innsikt. I tillegg rapporteres det om økt skolefravær på grunn av skolevegring blant barn og unge (Statistisk sentralbyrå, 2011-2016 referert i Havik, 2018), og det ser ikke ut til å stagnere (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021; Vedvik et al., 2023). Skolevegring påvirker derfor hverdagen til mange elever og deres foresatte, men gjør seg også gjeldende i skolens arbeid med inkludering og det sosiale miljøet i skolen. Lærere, skolens ledelse og andre praktikanter i skolen trenger derfor kunnskap for at deres pedagogiske praksis møter disse elevene og deres foreldre på best mulig måte.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) for å undersøke problemstillingen. Derfor legger jeg vekt på en helhetlig og økologisk tilnærming til skolevegring, og hvordan barnets ulike miljøer sammen bidrar til en positiv utvikling. Med utgangspunkt i egen analyse og tolkning av datamaterialet basert på Braun og Clarke (2006) sin forståelse av tematisk analyse, fant jeg at barna til informantene byttet skole som resultat av uheldige rammefaktorer, dårlig tilrettelegging, utrygt sosialt miljø og/eller utrygg pedagogikk, og utfordrende skole-hjem-samarbeid. Det er behov for mer forskning på skolebytte som tiltak mot skolevegring, før man eventuelt kan konkludere med at det er en god løsning. Funnene mine kan imidlertid fortelle om hva som gjorde skolebyttet til en suksess for tre barn med skolevegring. Basert på foreldrenes erfaring med barnas nye skole, vil jeg derfor løfte frem følgende pedagogiske praksiser i møte med elever med skolevegring:

1. Det er behov for god individuell tilrettelegging og utnyttelse av de ressursene som er tilgjengelige på skolen.
2. Det er behov for å iverksette tiltak i samarbeid med eleven med skolevegring så de opplever autonomi og opplever å bli hørt.
3. Det er behov for å praktisere de tiltakene som innføres og at det ikke «bare blir med praten», og vurdere disse tiltakene underveis så ikke de virker mot sin hensikt.
4. Det er behov for å lytte til foreldrene og la de ha innflytelse på barnas skolegang. Foreldrene har kunnskaper som kan brukes for å støtte elevens læring, danning og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

# Abstract

The topic of this master's thesis is school refusal and school change. The study is based on qualitative research interviews and highlights three parents' experiences with their child's school refusal and school change. The research question is characterized by the fact that it was changed in line with the findings. Therefore, in this master's thesis I investigate *in what way the school change has contributed to a positive development for children with school refusal*.

Previous research has shown that changing schools can be both a solution and a cause of school refusal (Evdsten, 2007; Gabrielsen & Havik, 2022; Havik, 2018; Heyne et al., 2001; Ingul, 2005). However, there is a lack of new research on this relationship and one of the purposes of this study is therefore to contribute new knowledge and insight. In addition, there are reports of increased school absence due to school refusal among children and adolescents (Statistics Norway, 2011-2016 cited in Havik, 2018), and it does not seem to be stagnating (Directorate for Children, Youth and Family Affairs, 2021; Vedvik et al., 2023). Therefore, school refusal affects the daily lives of many pupils and their parents, but also affects the school's work on inclusion and the social environment in the school. Teachers, school management and other school practitioners therefore need knowledge to ensure that their pedagogical practices meet these pupils and their parents in the best possible way.

I have chosen to use Bronfenbrenner's developmental ecological model (1979) as a starting point to investigate the issue. Therefore, I emphasize a holistic and ecological approach to school refusal, and how the child's different environments together contribute to a positive development. Based on my own analysis and interpretation of the data based on Braun and Clarke's (2006) understanding of thematic analysis, I found that the children of the informants changed schools as a result of unfavorable framework factors, poor organization, unsafe social environment and/or unsafe pedagogy, and challenging school-home cooperation. There is a need for more research on school switching as an intervention against school refusal before it can be concluded that it is a good solution. However, my findings can tell us what made school switching a success for three children with school refusal. Therefore, based on the parents' experience with their children's new school, I would like to highlight the following pedagogical practices in dealing with pupils with school refusal:

1. There is a need for good individual adaptation and utilization of the resources available in the school.
2. There is a need to implement measures in collaboration with the pupil with school refusal so that they experience autonomy and feel heard.
3. There is a need to practice the measures that are introduced and that it is not "just talk", and to evaluate these measures along the way so that they do not work against their purpose.
4. There is a need to listen to parents and allow them to influence their children's schooling. Parents have knowledge that can be used to support students' learning, education and development (Ministry of Education and Research, 2017).

# Forord

Aller først ønsker jeg å takke mine tre kjære informanter som har delt åpent om sine erfaringer med skolevegring og skolebytte til barna deres. Deres barns tillitt og deres åpenhet til meg har vært uvurderlig. Prosessen med å skrive master har bydd på sine utfordringer, men en stor motivasjon for å ro den i havn, har vært å kunne dele deres erfaringer og bidra med ny innsikt og kunnskap. Så igjen tusen takk!

Jeg vil gjerne også takke veilederen min Mette for å være en sparringspartner, en som har hatt trua og en som har bidratt med sine kunnskaper og forskningserfaringer. Du har pragmatisk, men pedagogisk, fått dratt meg ned på jorda når jeg har hatt ti tanker i hodet samtidig.

Takk til venner, familie og medstudenter som har villige til å lytte: på mitt engasjement for tema, men også de bekymrende tankene som har dukket opp på veien mot prosjektslutt. En spesiell takk til min kjære venninne Sara for korrekturlesing.

Det hadde ikke gått uten dere alle, så takk!

Trondheim, mai 2023

Sonja Emilie Moen





# Innhold

FIGURER OG TABELLER .....	X
FORKORTELSER .....	X
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>2</b>
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL .....	2
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	3
1.3 STUDIETS OPPBYGGING.....	4
<b>2 TEORI .....</b>	<b>5</b>
2.1 SKOLEVEGRING .....	5
2.1.1 <i>Skolevegring kontra skulk</i> .....	5
2.1.2 <i>Årsaker</i> .....	6
2.1.3 <i>Tidligere forskning på skolevegring</i> .....	7
2.2 SKOLEBYTTE.....	8
2.2.1 <i>Tidligere forskning på skolevegring og skolebytte</i> .....	8
2.3 BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL.....	9
2.3.1 <i>Mikrosystemet</i> .....	10
2.3.2 <i>Mesosystemet</i> .....	11
2.3.2.1 <i>Skole-hjem-samarbeid</i> .....	12
2.3.3 <i>Eksosystemet</i> .....	13
2.3.4 <i>Makrosystemet</i> .....	13
2.3.5 <i>Økologiske overganger</i> .....	13
2.4 PEDAGOGISKE PRAKSISER .....	14
2.5 RAMMEFAKTORER .....	14
<b>3 METODE.....</b>	<b>15</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING .....	15
3.2 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU.....	16
3.2.1 <i>Refleksjoner omkring forforståelse</i> .....	16
3.3 PLANLEGGING OG GJENNOMFØRING AV INTERVJUET .....	17
3.3.1 <i>Intervjuguide</i> .....	17
3.3.2 <i>Utvalg</i> .....	17
3.3.3 <i>Rekruttering</i> .....	18
3.3.4 <i>Presentasjon av informantene mine</i> .....	19
3.4 ANALYSEVERKTØY .....	19
3.5 ETISKE BETRAKTNINGER .....	21
3.6 STUDIETS KVALITET .....	22
<b>4 FUNN: PRESENTASJON, ANALYSE OG TOLKNING .....</b>	<b>24</b>
4.1 TONE OG TOBIAS: TILRETTELEGGINGENS VERDI.....	24
4.2 INGRID OG IBEN: VERDIEN AV MILJØSKIFTE .....	27
4.3 SISSEL OG SOLVEIG: VERDIEN AV EN TRYGG PEDAGOGIKK .....	29
4.4 EN SAMMENFATNING AV FUNNENE .....	31

<b>5</b>	<b>DRØFTING AV FUNN I LYS AV BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL .....</b>	<b>32</b>
5.1	TONE OG TOBIAS: BEDRE TILRETTELEGGING OG ENDREDE RAMMEFAKTORER.....	32
5.1.1	<i>Oppsummering: Hvordan bidro skolebyttet til at Tobias fikk det bedre i skolen og skolevegringen avtok?.....</i>	35
5.2	INGRID OG IBEN: ENDRING AV MILJØ .....	35
5.2.1	<i>Oppsummering:Hvordan bidro skolebytte til at Iben ikke hadde skolevegring lengre? .....</i>	38
5.3	SISSEL OG SOLVEIG: ENDRING AV PEDAGOGISK PRAKSIS .....	38
5.3.1	<i>Oppsummering: Hvordan bidro skolebytte til at Solveig ikke utviklet skolevegring? .....</i>	41
<b>6</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>42</b>
6.1	OPPSUMMERING .....	42
6.2	GENERALISERING OG VIDERE FORSKNING.....	42
<b>7</b>	<b>LITTERATUR.....</b>	<b>44</b>
	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>49</b>
	<b>VEDLEGG 1: FACEBOOK-INNLEGG .....</b>	<b>49</b>
	<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>50</b>
	<b>VEDLEGG 3: GODKJENNELSE FRA SIKT .....</b>	<b>52</b>
	.....	53
	<b>VEDLEGG 4: GODKJENNELSE FRA SIKT, NUMMER 2 .....</b>	<b>54</b>
	<b>VEDLEGG 5: INFORMASJONSSKRIV MED SKJEMA FOR SAMTYKKE .....</b>	<b>55</b>
	.....	56
	.....	57

## Figurer og tabeller

**Figur 1:** Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

**Figur 2:** Mikromiljøer (mikrosystemer) – eksempler på hovedarenaer og delsettinger

**Tabell 1:** Vanlige faktorer som kan bidra til skolevegring

## Forkortelser

NSD	Norsk senter for forskningsdata
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
PALS	Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling
SNA	School non-attendance (skolefravær)



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn og formål

Skolevegring utarter seg ulikt og blir sett på som en konsekvens av sammensatte og ulike årsaker (Havik, 2018, s. 48-49). Det er ikke en diagnose og det dreier seg om elever som gjerne ønsker å gå på skolen, men som ikke klarer det (Havik, 2018, s. 27-28). Det rapporteres om økt skolefravær på grunn av skolevegring blant barn og unge i norske skoler (Statistisk sentralbyrå, 2011-2016 referert i Havik, 2018, s. 16). I Statusrapport 14 fra Koordineringsgruppa for tenestetilbudet til sårbare barn og unge under Covid-19, ble skolevegring trukket frem som en av de alvorlige psykiske tilstandene som barn og unge henvises oftere for (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2021, s. 37). Selv om rapporten ble presentert i konteksten av en global pandemi, er det grunn til å tro at skolevegring blant norske elever ikke stagnerer eller minker med det første. For eksempel svarte 78 % av 59 lærere som deltok i en ny undersøkelse utviklet av Høgskolen på Vestlandet, at de hadde erfaringer med elever som har bekymringsfullt høyt fravær (Vedvik et al., 2023). Skolevegring påvirker derfor hverdagen til mange norske elever og deres foresatte, men har også betydning for skolens inkluderingsarbeid og den enkelte lærerens pedagogiske praksis.

Det å oppleve sosial tilhørighet blant jevnaldrende er et grunnleggende menneskelig behov, og gjennom å etablere et omsorgsfullt miljø spiller skolen en viktig rolle for at barn skal få tilfredsstilt dette behovet (Havik, 2018, s. 87). Elever med skolevegring har ofte høyt skolefravær og økt risiko for å miste kontakt med medelever og lærere (Havik, 2018, s. 85), og derfor færre muligheter til å få tilfredsstilt dette iboende menneskelige behovet. Samtidig får heller ikke lærerne i skolen de samme mulighetene til å etablere trygge lærer-elev-relasjoner utover de eventuelle tilpasningene som settes til verks for å få eleven inn på skolen igjen. Siden elever med skolevegring ikke egentlig ønsker å være borte fra skolen, har jeg sett at *ufrivillig skolefravær* brukes synonymt med skolevegring blant dem som påvirkes av det (Skolevegring/Ufrivillig Skolefravær- foresatte og fagfolk, u.å.; Foreldre av barn med ufrivillig skolefravær, u.å.). Jeg vil derfor bruke begrepene skolevegring og ufrivillig skolefravær noen ganger om hverandre i denne oppgaven.

Stortingsmelding 6 og Opplæringslova pålegger skolen å arbeide mot at elever føler seg inkludert, opplever tilhørighet og opplever et trygt skolemiljø som igjen skal fremme helse, trivsel og læring (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 11; Opplæringslova, 1998, § 9a-2). Ifølge formålsparagrafen i Opplæringslova skal også elever «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine (...) Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» og skolen skal gi nok utfordringer som fremmer lærelyst (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Det er tegn til at skolen ikke lykkes i arbeidet mot å oppnå dette «når rundt 1 av 4 elever strever i skolen og står i fare for å marginaliseres og havne i et utenforskap med økt risiko for varige helseplager» (Jordet, 2020, s. 23). Tap av faglig læring er dessverre en annen konsekvens av skolevegring (Havik, 2018, s. 44). Siden det i dagens kunnskapssamfunn er viktig for individet å lykkes og fullføre skolen for å få et trygt og godt liv (Arnesen, 2020, s. 71; Erstad, 2018; Uthus, 2017, s. 22), er det bekymringsverdig at det er en økende tendens til skolevegring. På sikt kan altså

skolevegring få psykologiske, sosiale og faglige konsekvenser for individet, og desto viktigere er det at skolen klarer å etablere trygge og omsorgsfulle sosiale og faglige miljøer. Det innebærer at skolen klare å gi den enkelte eleven som faller utenfor på grunn av skolevegring, den tilstrekkelige støtten og tilretteleggingen som skal til for at eleven kommer tilbake til skolen. Det er likevel stort behov for mer kunnskap og forståelse om hva som skal til for å hjelpe elever med skolevegring (Havik, 2018, s. 5), som kan bekreftes i den samme undersøkelsen som Høgskolen på Vestlandet publiserte. Der kommer det frem at lærere anser seg selv som under middels kompetente på skolevegring, og har lite kjennskap til handlingsplaner mot tematikken (Vedvik et al., 2022). Med skolevegring som tema for denne studien, håper jeg at jeg kan bidra med ny kunnskapsutvikling, gjennom å undersøke hvordan barn med skolevegring har blitt møtt i skolen. Som masterstudent i Profesjonsrettet pedagogikk, også kalt sosialpedagogikk, er jeg også interessert i å undersøke hvilke faktorer i skolen som gjør at elever får skolevegring, hva som opprettholder det og hva som kan endres for at færre faller utenfor.

Mange temaer innenfor det sosialpedagogiske feltet med fokus på samspillet mellom utdanningssystemets ulike nivåer (Gjertsen, 2010, s. 49), fatter ofte min interesse. Det å velge tema for masteroppgaven var derfor ikke et enkelt valg. I tillegg til skolevegring er det andre temaet for denne oppgaven skolebytte, der begge temaene gir nyttige forkunnskaper og perspektiver som ferdigutdannet sosialpedagog og lærer. I prosessen med å velge tema, ble ikke avstanden mellom temaene så stort som jeg først antok. Tidligere forskning har vist at skolebytte både kan være en årsak, men også et tiltak til skolevegring (Evdsten, 2007; Gabrielsen & Havik, 2022; Havik, 2018; Heyne et al., 2001; Ingul, 2005). Jeg har imidlertid funnet lite oppdatert forskning som har sett på sammenhengen mellom disse to temaene, og jeg har ansett det derfor som et kunnskapshull det er verdt å rette et søkelys mot. Som teoretisk utgangspunkt for å undersøke denne sammenhengen, vil jeg ta i bruk Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979). Enkelt forklart bygger hans modell på en tanke om at man må undersøke barns ulike miljøer for å se hvordan barnet har utviklet seg (Gjertsen, 2010, s. 199). Modellen kan få frem en helhetlig forståelse av hvordan barn utvikler eller reverserer skolevegring, hvordan det kan henge sammen med de ulike miljøene som barnet oppholder seg og hvordan skolebytte bidro til en positiv utvikling.

I denne studien har jeg valgt å ha foreldre som informanter. Det er viktig med et godt skole-hjem-samarbeid i arbeidet med å få elever med ufrivillig skolefravær tilbake i skolen (Havik & Ingul, 2021; Havik, 2018; Havik et al., 2014; Heyne et al., 2001; Thambirajah et al., 2008). Skole-hjem-samarbeid generelt er også en viktig del av lærerarbeidet (som Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Med tanke på den allerede nevnte økningen av skolevegring, kan jeg i mitt fremtidig arbeid i skolen møte andre foreldre i liknende situasjoner. Jeg fant det derfor interessant for denne studien og nyttig for min fremtidige jobb å forske med foreldre som informanter.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen min bærer preg av at den ble endret i tråd med funnene mine fordi det viste seg at alle informantene mine hadde positive erfaringer med skolebytte. På bakgrunn av tre foreldres erfaringer med sitt barns skolevegring og skolebytte, lyder problemstillingen min som følger:

*På hvilken måte har skolebyttet bidratt til en positiv utvikling for barn med skolevegring?*

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell for å undersøke problemstillingen. Derfor vil fokuset mitt ligge på hvordan de ulike miljøene spiller inn på barnets utvikling av skolevegring og hvordan skolebytte har bidratt til en positiv utvikling for barna. Siden jeg valgte foreldreperspektivet, står også skole-hjem-samarbeid sentralt i oppgaven. Relevante forskningsspørsmål som drøftes med utgangspunkt i dette vil derfor være:

- Hva kan ha bidratt til at barna utviklet skolevegring?
- Hvordan bidro skolebyttet til en positiv utvikling for barna?

### 1.3 Studiets oppbygging

For å svare på denne problemstillingen vil jeg først presentere relevant teori og tidligere forskning knyttet til skolevegring og skolebytte. Deretter vil jeg, i samme teorikapittel, presentere Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som senere vil legge grunnlaget for å drøfte problemstillingen. Neste kapittel vil dreie seg om metode og begrunnelse for valgene jeg har tatt underveis. Jeg vil også reflektere over etiske betraktninger og forskningens kvalitet. Metoden jeg har brukt for å samle inn datamaterialet er kvalitativt forskningsintervju, der jeg har brukt en kombinasjon av en deduktiv og induktiv tilnærming. I tillegg til de tre intervjuene, vil materiale også bestå av en mailutveksling i etterkant av ett av intervjuene. For å analysere og tolke datamaterialet har jeg brukt en tematisk analyse med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin forståelse. I kapittel 4 presenterer jeg funnene mine gjennom en personsentrert fremstillingsmåte, som resultat av analyse og tolkning. Til slutt skal jeg drøfte problemstillingen min i lys av teori, før jeg i avslutningskapittelet avrunder oppgaven med en oppsummering og noen tanker omkring generaliserbarhet og videre forskning.

## 2 Teori

### 2.1 Skolevegring

#### 2.1.1 Skolevegring kontra skulk

Elever med skolevegring har et høyt udokumentert skolefravær og kan derfor ofte bli misforstått og behandlet som om de *skulker* (Havik, 2018, s. 14 og 27). Elever som skulker er på skolen uten lov av foreldre og lærere, gjerne for å tøffe seg for venner, fordi de misliker skolearbeidet eller fordi de har utfordringer med autoriteter og skolen som prinsipp (Thambirajah et al., 2008, s. 18). Til forskjell fra elever med skolevegring, har de som skulker sjeldent dårlig samvittighet eller angst knyttet til det å gå på skolen (Thambirajah et al., 2008, s. 18). Det er hensiktsmessig å trekke frem forskjellen på skolevegring og skulking, for å understreke at det ikke er barnas motivasjon for å gå på skolen som må endres. Det kan dreie seg om forhold som ikke barnet har kontroll over. For at noe kan anses som skolevegring og ikke skulk, så trekker Trude Havik (2018, s. 29) med utgangspunkt i Berg, Nichols og Prutchard (1969) frem fem ulike kriterier. Det er også disse jeg forholder meg til:

1. eleven har motvilje mot å gå på skolen og det fører til langvarig fravær.
2. eleven er hjemme i skoletiden som foreldrene som regel er klar over.
3. eleven blir følelsesmessig opprørt ved tanken om å gå på skolen og kan få fysiske plager, angst, nedstemthet og begynner å gråte.
4. eleven er ikke antisosial, selv om det viser motstand når foreldrene forsøker å overtale barnet til å gå på skolen.
5. elevens foreldre har forsøkt å få barnet på skolen, men ikke lyktes.

I tillegg til disse kategoriene trekker Havik frem at tidlige tegn på skolevegring er at barnet ofte om morgenen eller kvelden før en skoledag forteller om kvalme, vondt i magen eller hodepine. Når barnet får vite at de slipper å gå på skolen, som i ferier eller i helger, går disse fysiske plagene som regel raskt over (Havik, 2018, s. 29). Jeg anser derfor skolevegring som en strategi på utfordringer knyttet til skolen, og velger å bruke Havik et al. sin definisjon som forklarer skolevegring som en:

child-motivated school non-attendance related to emotional distress experienced in connection with academic or social situations in school (2014, s. 131).

Fremfor å legge vekt på diagnoser og behandling legges det i denne definisjonen vekt på det følelsesmessige stresset som oppstår i eller i tilknytning til skolen. Selv om definisjonen forklarer skolefraværet som at det er motivert av barnet, er det verdt å presisere at skolevegring kommer av ulike og sammensatte årsaker (Havik, 2018, s. 48-49).

### 2.1.2 Årsaker

I *Understanding School Refusal* deler Thambirajah et al. opp mulige årsaker til skolevegring inn i individuelle årsaker, familiære årsaker og årsaker i skolen (2008, s. 33-37). Jeg velger å trekke frem deres fremstilling i dette underkapittelet, fordi de også poengterer en kompleksitet og sammenheng mellom årsakene:

It is usually a unique combination of various factors and their interaction that leads to SNA (School non-attendance), although one factor may be more salient to the problems than others in a particular child (Thambirajah et al., 2008, s. 33)

Når det gjelder de individuelle faktorene kan barn som sliter med skolevegring ha en tendens til å være introverte, ha lavt selvbilde, ha ustabil temperament og slite med stress, nervøsitet og redsel. De kan være mer isolerte og slite med å etablere og opprettholde vennskap, samtidig som de ofte er mer intelligente og gjør det bedre på skolen. På grunn av deres ofte svake selvbilde, kan de være selvkritiske, være på andres kritikk og bære en sterk frykt for å mislykkes. Andre individuelle faktorer som kan spille inn er lærevansker eller diagnoser som autisme og ADHD.

Familiære faktorer som årsak til skolevegring kan være økonomisk stress, fysisk og psykisk sykdom, sorg, separasjonsangst og overbeskyttende foreldre. Thambirajah et al. påpeker likevel at det er en stereotypisk fremstilling der faktorene forekommer hos noen familier, men absolutt ikke gjelder majoriteten (2008, s. 35). Jeg vil ikke fokusere på familiære årsaker til skolevegring i denne oppgaven, siden det ikke er grunnlag for å si noe om det ut fra datamaterialet mitt. Faktorer i skolen kan være ulike former for mobbing der barnet gjerne lider i stillhet og der barnet blir utsatt for vanskelige, lite inkluderende og utrygge sosiale miljøer. Andre årsaker i skolen kan være uoppdagede lærevansker, problemer med enkelte fag, for dårlig tilbud om spesialundervisning, overgang fra barneskole til ungdomsskole eller tilbakekomst fra lengre sykemelding. I tillegg kan systemiske faktorer spille inn, som skolestørrelse, hyppige utskiftninger i skolens personale eller hvordan skoledagene er oppbygd. Thambirajah et al. (2008) legger også vekt på sammenhengen mellom årsaker og konsekvenser av skolevegring. Det som anses som en konsekvens av skolevegring, kan vise seg å være en årsak og motsatt (Thambirajah et al., 2008, s. 34). En forenklet oversikt over ulike årsaker kan se slik ut:



<i>School factors</i>	<i>Child factors</i>	<i>Family factors</i>
Bullying	Separation difficulties	Recent family transitions
Transition to secondary school or change of school	Anxieties regarding interacting with peers	Recent losses in the family
Unidentified general or specific learning difficulties	Fear of failure, poor self-confidence	Significant changes in the family
Poor Special Educational Needs (SEN) provision	Other developmental problems	Anxiety or other mental health problems in parent(s)
Difficulties in specific academic subjects	Worries about parents' wellbeing	Under-involvement of father
Problems with peers at school	Fear of parental separation or that a parent will leave	Parents easily stressed by child's anxiety or protests
Activities that the child cannot manage (e.g. PE, performing in public)	Over-dependence on parents	Parental over-involvement or overprotection

**Tabell 1:** Vanlige faktorer som kan bidra til skolevegring (Thambirajah et al., 2008, s. 36)

### 2.1.3 Tidligere forskning på skolevegring

Selv om skolevegring både har fått økt mediedekning og økt fokus blant forskere og praktikanter (Brockmann & Madsen, 2022, s. 48; Havik, 2018, s. 16; Gren Landell, 2021, s. 159), mener jeg det er viktig å trekke frem at det lenge har vært et forskningsfelt både nasjonalt og internasjonalt. Ved å trekke frem tidligere forskning ønsker jeg å belyse noe av bredden i fagfeltet, som jeg til tider syntes det har vært vanskelig å orientere seg i på grunn av de ulike forståelsene av begrepet. Dette understreker også Gren Landell i en internasjonal antologi om skolefraværsutfordringer som hun er regissør for. Hun mener det trengs en tydeligere konsensus i definisjonen og forståelsen av skolevegring for at kunnskapen om det skal øke (Gren Landell, 2021, s. 159). Følgende vil jeg grovt kartlegge tidligere forskning på skolevegring og hvordan skolevegring har blitt forstått.

Internasjonalt har det blitt forsket på skolevegring gjennom hele 1900-tallet, mens det i Norge har i varierende grad vært et forskningsfelt siden 1979 (Brochmann & Madsen, 2022, s. 69-75). Hvilken innfallsvinkel som har blitt lagt vekt på i forskningen har likevel endret seg noe over tid. Neville King og Gail Bernstein har for eksempel lagt vekt på det emosjonelle og psykiske aspektet ved skolevegring og knytter det særlig til diagnosene angst og depresjon (2001). De har i likhet med annen forskning jeg har lest fra slutten av 1990-tallet og starten av 2000-tallet, sett på bestemte forhold hos barnet eller hos barnets foreldre som hovedårsaken til skolevegringen (Heyne et al., 2001; Ingul, 2005; Kearney & Silverman, 1996; Kearney & Albano, 2004). Derfor fokuserer denne studien også på hvordan barnet eller foreldrene kan hjelpes og behandles, for eksempel gjennom eksponeringsterapi eller foreldreveiledning. Faktorer utenfor barnet eller foreldrene blir trukket frem hos enkelte (Ingul, 2005; King & Bernstein, 2001; Kearney & Silverman, 1996), men det blir generelt lagt lite vekt på.

I kontrast til forskning som i hovedsak har hatt et klinisk fokus, har det i nyere forskning blitt foreslått mer økologiske og helhetlige tilnærminger til skolevegring. Jeg har allerede trukket frem Havik et al. (2014), Havik (2018), og Thambirajah et al. (2008). I tillegg argumenterer Havik og Ingul for en «Systemic Integrated Cognitive Approach» (2021). Modellen er ment for å kunne visualisere samspillet mellom individuelle og miljømessige faktorer og baserer seg på hvordan barnet/ungdommen oppfatter seg selv og sine økologiske miljøer (Havik & Ingul, 2021, s. 5). Kipp og Clark legger også vekt på viktigheten av å identifisere kontekstuelle årsaker til skolefravær for å kunne hjelpe disse barna tilbake til skolen (2022, s. 141). Selv om de fokuserer på skolefravær og ikke spesifikt skolevegring, legger de vekt på å redusere årsakene rundt barnet enn behandling av barnet.

Denne forskningsutviklingen er relevant for mitt prosjekt fordi det forsvaret relevansen av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell til å forstå hvordan skolevegring kan utarte seg ulikt og møtes med ulike tilnærminger, men også hvordan skolebytte kan bidra til en positiv utvikling hos barn med ufrivillig skolefravær.

## 2.2 Skolebytte

Ønsker man *skolebytte* i Norge tar man kontakt med skoleeieren (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det vil si at dersom man ønsker å bytte når man går på barne- eller ungdomsskolen, kontakter man kommunen man tilhører fordi dem er eieren av skolen. Søknadsskjemaer for skolebytte på barne- og ungdomsskolen henvender seg til foreldre (Bergen kommune, 2023; Oslo kommune, u.å.; Stavanger kommune, 2023; Trondheim kommune, 2022), og det er derfor grunn til å tro at det er dem som søker på vegne av barnet sitt.

### 2.2.1 Tidligere forskning på skolevegring og skolebytte

Jeg har funnet lite forskning som i hovedsak har konsentrert seg på sammenhengen mellom skolebytte og skolevegring, særlig når det kommer til skolebytte som et resultat av eller et tiltak til skolevegring. Jeg vil likevel trekke frem Heyne et al. som mener at det kan være nødvendig med skolebytte dersom foreldrene har mistet tillitten til skolen (2001, s. 726). I Mari Evdsten sin masteroppgave der hun undersøkte hvordan mødre og deres døtre opplevde å bli ivaretatt av skolen og andre hjelpeapparat, ble løsningen skolebytte for majoriteten av barna (2007, s. 2). Jeg velger også å trekke frem en forskningsartikkel fra 2017 skrevet av professor Marie-Lisbet Amundsen ved Høgskolen i Sørøst-Norge, som baserer seg på intervju av foreldre av barn med ADHD. Hun fant at årsaken til skolebyttet var at de ikke opplevde et skoletilbud som var tilpasset deres barns behov og at de nå på den nye skolen opplevde et bedre skole-hjem-samarbeid (Amundsen, 2017).

Skole-hjem-samarbeid i forbindelse med skolevegring i norsk kontekst, har blitt tematisert i tidligere forskning (Evdsten, 2007; Olsøybakk, 2021; Solberg, 2022). Irene Haugsdal Olsøybakk fant i sin masteroppgave at foreldre var opptatt av hvordan skolefravær påvirker skolesituasjonen, hjemmesituasjonen, fritiden til elevene og hvilke konsekvenser det fikk på lang sikt (2021, s. 50). Ved å intervju fire mødre til barn med skolevegring, fant Line Langaard Solberg i sin masteroppgave at foreldrene opplevde å få lite hjelp fra skole og støtteapparat, at de ble lite respektert, tatt på alvor og lyttet til (2022, s. 3). Hun konkluderer at det er mer behov for forskning når det kommer til

skolens- og hjelpeapparatets rolle for å løse skolevegringsproblematikk og at det er behov for større individuell tilrettelegging i hver skolevegrings sak (Solberg, 2022, s. 48).

På en annen siden påpeker Havik (2018, s. 83) at overganger i skolen, som mellom barneskolen og ungdomsskolen, etter ferier eller ved skolebytte, kan oppleves som så stressende, traumatisk og problematisk at det øker fraværet i skolen. Dette ble bekreftet av Thambirajah et al. (2008) i forbindelse med faktorer i skolen som årsaker til skolevegring. Dessuten bekreftes dette også hos (Ingul, 2005, s. 29):

Skolevegring synes å kunne starte i hele den skolepliktige alder men det er økt risiko i forbindelse med skolestart og overganger fra for eksempel barneskole til ungdomsskole (...) Det er også økt forekomst av skolevegring knyttet til skolebytte, i forbindelse med oppstart etter ferier og i etterkant av sykmeldinger

Slik kan skolebytte være en årsak til at barn utvikler skolevegring. I ulike kommunale tiltaksplaner står skolebytte ofte oppført som et tiltak, men det påpekes at det ikke alltid er til hjelp og at det derfor ikke anbefales (Hedmark Fylkeskommune, 2013, s. 5; Skolevegringsteamet/PPT, 2009, s. 7; Trondheim kommune, 2021, s. 12). I en intervjustudie av fire elevers erfaringer knyttet til iverksatte tiltak mot skolevegring, bekreftes dette. Der forteller ett av barna at skolebytte har skjedd mot barnets vilje og at overgangen har gjort situasjonen vondt verre (Gabrielsen & Havik, 2022). Skolebytte som tiltak til skolevegring nevnes heller ikke på informasjonssider til norske myndigheter, for foreldre, lærere eller andre som kunne hatt nytte av råd (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, u.å.; Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2022).

## 2.3 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Jeg bruker Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som et teoretisk rammeverk, for å få frem en helhetlig forståelse av hvordan barn utvikler eller reverserer skolevegring og hvordan det kan henge sammen med de ulike miljøene som barnet oppholder seg. Modellen er en teori og brukes derfor som en forenkling av virkeligheten for å forstå sammenhengen mellom individ og samfunn, og hvordan de gjensidig påvirker hverandre. I tillegg til min egen lesing av Bronfenbrenner, har jeg valgt å bruke både Gjertsen (2010), og Aagre og Wiig (2022) sin tolkning av han. Dette gjorde jeg fordi begge disse sekundærkildene, med noe ulik innfallsvinkel, er knyttet til norsk kontekst og skole. Bronfenbrenners modell kan også passe inn i den sosialkonstruktivistiske vitenskapstradisjonen som jeg senere vil forklare i metodekapittelet. Det er fordi Bronfenbrenner har et fokus på individets oppfattelse, konstruksjon og påvirkning av de systemene som det blir eksponert for (1979, s. 9-10), snarere enn at det finnes en objektiv virkelighet for alle individer:

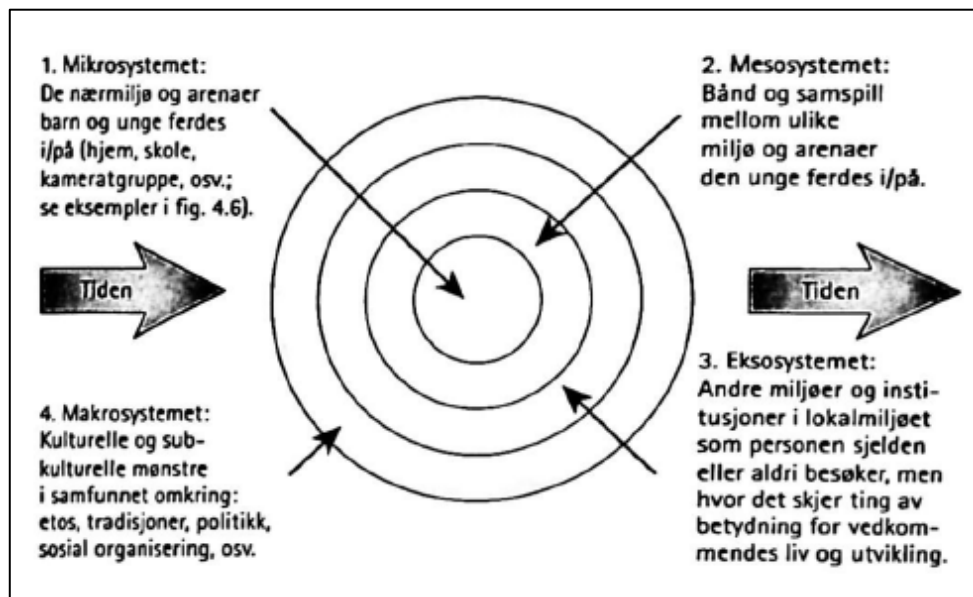
This is the thesis, expounded by psychologists and sociologists alike, that what matters for behavior and development is the environment as it is *perceived* rather than as it may exist in "objective" reality (Bronfenbrenner, 1979, s. 4)

Med sin viktigste bok *The Ecology of Human Development* brøt Bronfenbrenner med tidligere utviklingspsykologiske tradisjoner der det ofte var et individorientert og fragmentert syn på menneskets utvikling (Aagre & Wiig, 2022, s. 46; Bronfenbrenner, 1979, s. 224). *Den utviklingsøkologiske modellen* bygger på en tanke om at man bør se på sammenhengen mellom de ulike miljøene som barnet oppholder seg i, dersom man

skal undersøke hvordan barn utvikler seg (Gjertsen, 2010, s. 199). Derfor har Bronfenbrenner en helhetlig og dynamisk tilnærming til menneskers utvikling, som han også knytter til begrepet økologi fra biologien:

The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded (Bronfenbrenner, 1979, s. 21).

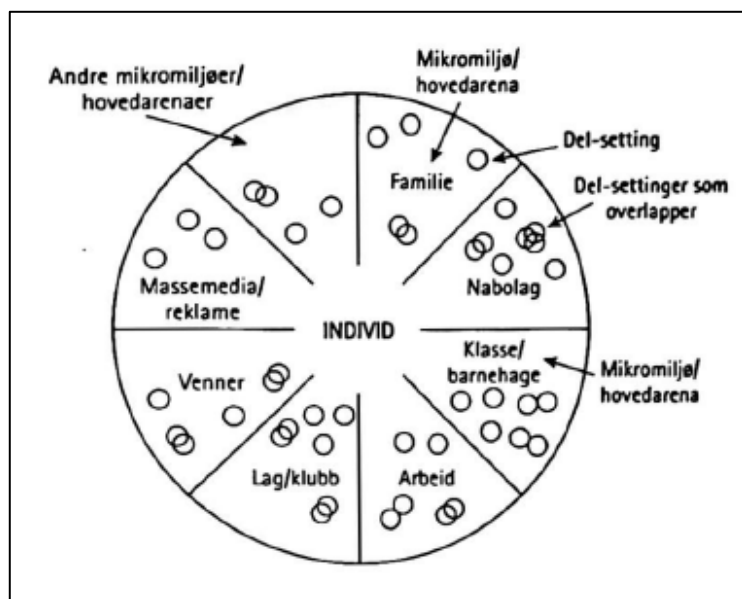
Med en slik økologisk tenkning kan man altså se en sammenheng mellom individ, skole og samfunn, som er i tråd med en sosialpedagogisk tenkning som jeg senere vil utdype. Bronfenbrenner deler oppvekstmiljøene inn i fire nivåer kalt *mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer*, og som påvirker hverandre gjennom spenninger, motsetninger, samhandling og støtte (Gjertsen, 2010, s. 201-202). Nedenfor vises modellen på en forenklet måte:



**Figur 1:** Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bø, 1995, s. 145 referert i Gjertsen, 2010, s. 202)

### 2.3.1 Mikrosystemet

Mikrosystemet ligger nærmest barnet og handler om mennesker, situasjoner og miljøer som barnet oppholder seg i det daglige (Gjertsen, 2010, s. 202). Barnet er inn i ulike mikrosystemer, også kalt mikromiljøer, som for eksempel i hjemmet eller på skolen. Hvert mikrosystem består av en *hovedarena* med en eller flere *delsettinger* som barnet veksler mellom, og har særlig betydning for utvikling og vekst hos barnet (Gjertsen, 2010, s. 202). For eksempel kan den klasseromssituasjonen der læreren hjelper til med matteoppgavene eller lunsjen med vennene begge være delsettinger innenfor skolen som hovedarena. Modellen nedenfor beskriver mikrosystemet med hovedarena og delsettinger:



**Figur 2:** Mikromiljøer (mikrosystemer) – eksempler på hovedarenaer og delsettinger (Bø, 1995, s. 145 referert i Gjertsen, 2010, s. 203)

Videre legger Bronfenbrenner vekt på at det er *aktivitetene, relasjonene og rollene* innenfor hver hovedarena som utgjør byggesteinene i mikrosystemet:

The factors of activity, role, and interpersonal relation constitute the elements, or building blocks, of the microsystem (Bronfenbrenner, 1979, s. 22)

Når det gjelder roller, bruker Bronfenbrenner en standarddefinisjon innenfor samfunnsvitenskapen: et sett med normer for adferd for og forventinger til ulike posisjoner i samfunnet, som for eksempel lærer, venn, mor (1979, s. 25). Aktivitet, eller «pågående aktivitet», er oppgaver og aktiviteter som en person gjør, ser at andre gjør eller gjør sammen med andre (Bronfenbrenner, 1979, s. 24-25). I tillegg skiller aktiviteter seg fra mindre handlinger ved at aktivitetene har en større betydning for barnets opplevelse og håndtering av mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 45-46). Relasjoner innebærer forbindelsen mellom barnet og andre mennesker innenfor mikrosystemene. Bronfenbrenner knytter relasjoner til aktiviteter og definerer det slik:

A relation obtains whenever one person in a setting pays attention to or participates in the activities of another (Bronfenbrenner, 1979, s. 56)

Dersom en relasjon består av to mennesker, kaller Bronfenbrenner det for en *dyade* som har særlig viktig innflytelse for barnets utvikling og vekst (1979, s. 56). Det kan foregå både gjennom observasjon, samhandling, men også gjennom tanker og følelser (Gjertsen, 2010, s. 203). En viktig dyade for elevene i skolen er lærer-elev-relasjoner, som først og fremst er lærerens ansvar å opprette og opprettholde. Gunn Imsen påpeker at lærerens *relasjonskompetanse* er viktig for elevens læring og trivsel. Den bør være preget av en respekt, empati og en interesse for eleven, samtidig som man gir elevene muligheten til å utøve selvstyre og autonomi (Imsen, 2016, s. 456).

### 2.3.2 Mesosystemet

Når to eller flere av mikrosystemene møtes skjer det innenfor mesosystemet (Gjertsen, 2010, s. 204). Bronfenbrenner forklarer mesosystemet slik:

A mesosystem in which there is more than one person who is active in both settings is referred to as multiply linked. A mesosystem in which the only links, apart from the original link involving the person, are indirect or in which there are no additional links whatsoever is described as weakly linked (Bronfenbrenner, 1979, s. 211).

Det er positivt for barnets utvikling dersom disse mesorelasjonene foregår hyppig og det som foregår innenfor hvert mikrosystem ikke er for adskilt fra hverandre (Bronfenbrenner, 1979, s. 223; Gjertsen, 2010, s. 204). Aagre og Wiigs understreker at tiltak og løsninger i mesosystemet kan være effektivt for å stoppe uheldig utvikling blant risikoutsatte barn og unge (2022, s. 48). De legger også til at mesosystemets viktigste oppgave er å forebygge problematiske forhold gjennom god samhandling og samarbeid (Aagre & Wiigs, 2022, s. 48). Trygge klassemiljøer med gode elev-elev-relasjoner er særlig viktig for barn med skolevegring (Egger et al., 2003; Havik et al., 2014, 2015 referert i Havik, 2018, s. 119), men det å lytte til foreldre er også en viktig del av arbeidet med å få barnet tilbake på skolen (Havik, 2018, s. 131; Thambirajah et al., 2008, s. 84). En mesorelasjon for barn i skolen er samarbeidet mellom lærere og foreldre. Jeg velger derfor å gå mer i dybden på skole-hjem-samarbeid som mesorelasjon, som også er relevant for denne studien.

### **2.3.2.1 Skole-hjem-samarbeid**

Skole-hjem-samarbeid er en mesorelasjon som står sentralt i den norske skolen. I Forskrift til Opplæringslova står det at:

Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. Opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Eit godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring (2006, §20-1).

Det skal altså ikke bare samarbeides om elevens faglige fremgang, men også om barnets trivsel og sosiale læring. Viktigheten av et godt og tillitsfullt skole-hjems-samarbeid poengteres også i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her står det at det er foreldre og foresatte som er barnas viktigste omsorgspersoner og at de har kunnskaper som kan brukes for å støtte elevens læring, danning og utvikling. Likevel påpekes det også at det er skolen som har det overordnede ansvaret for å legge til rette for dette samarbeidet, og skal gi tydelig uttrykk for hva som forventes av hjemmet. Foreldre skal ha mulighet til å ha innflytelse for barnets skolegang, men også være delaktige i å skape en god dialog med skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Imsen trekker frem at skole-hjem-samarbeid viser seg å bære preg av mye informasjon og lite reell medvirkning fra foreldrenes side (2016, s. 462).

Et skole-hjem-samarbeid er noe også Bronfenbrenner trekker frem som en viktig og betydningsfull mesorelasjon. I kapittel 9 i *The Ecology of Human Development* bruker han dette samarbeidet som eksempel i mange av sine hypoteser om hva som kan bidra til en god menneskelig utvikling (1979, s. 209-236). Ut fra disse hypotesene forstår jeg følgende som relevant for å skape gode skole-hjem-samarbeid:

1. at overganger ikke gjøres alene, men i selskap med en eller flere personer fra den forrige delsettingen eller mikrosystemet. Som for eksempel at en mor følger barnet til skolen.

2. at skole-hjem-samarbeidet har en maktbalanse, gjensidig tillitt til hverandre og felles mål for den utviklende personen.
3. at koplingen mellom skolen og hjemmet skjer ofte nok, og at det som er relevant informasjon for et annet mikrosystem gjøres tilgjengelig og bærer preg av en åpen kommunikasjon.

### 2.3.3 Eksosystemet

Eksosystemet derimot er miljøer hvor barnet sjeldent er i eller besøker, men hvor det kan foregå ting som på ulike måter likevel har betydning for barnets utvikling (Aagre & Wiig, 2022, s. 49). Barnet har i tillegg liten direkte innflytelse innenfor dette systemet, selv om det blir påvirket på lik linje som i mikro- og mesosystemet (Aagre & Wiig, 2022, s. 49). Det innebærer alt fra lokalpolitiske beslutninger til foreldres mestringsfølelse i arbeidslivet. For eksempel vil skoleledelsen kunne påvirke en elev med skolevegring dersom de prioriterer å heve kompetansen blant skolens personale. Det vil da være noe som foregår innenfor elevens eksosystem. Dette systemet skiller seg noe fra de to foregående systemene, fordi det blir mer usynlig og perifert for barnet selv om det påvirkes av det. Derfor forstår jeg det som at heller er forhold som påvirker barnets mikrosystemer direkte og som får ringvirkninger på barnets utvikling og vekst.

### 2.3.4 Makrosystemet

Makrosystemet er på et overordnet samfunnsnivå og innebærer samfunnets verdier, tradisjoner og ideologier, men også politikken som føres, hvordan samfunnet organiseres sosial og økonomiske forhold (Gjertsen, 2010, s. 202 og 204). Makrosystemet oppretter og opprettholder mønstre i de andre systemene (Bronfenbrenner, 1979, s. 8). Dette systemet setter derfor et sterkt preg på kommunikasjonen og virksomheten i de tre andre systemene, som igjen går utover barnets utvikling (Gjertsen, 2010, s. 204). Derfor forstår jeg det som at alle som lever innenfor samme kultur og samfunn, vil ha liknende makrosystemer. For eksempel vil de fleste ta det som en selvfølge at Norge bygger på demokratiske verdier som ytringsfrihet og trosfrihet, og følger FNs barnekonvensjon der barn har rett til å gå skole, bli hørt, si sin mening og bli tatt på alvor (FN-sambandet, 2023). Likevel forstår jeg det også som at de samme forandringene og hendelsene som skjer på samfunnsnivå, påvirker individers meso-, ekso- og mikrosystemer ulikt. For eksempel vil en lovendring for bruk av spesialundervisning i skolen berøre et barn med behov for spesialundervisning annerledes enn et barn som ikke har behov for det. Dersom denne lovendringen medfører en stor endring i barnets liv generelt, kan den ifølge modellen være en *økologisk overgang* (Bronfenbrenner, 1979).

### 2.3.5 Økologiske overganger

Bronfenbrenner forklarer *ecological transitions*, gjerne oversatt til økologiske overganger, som at det skjer når:

a person's position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both (Bronfenbrenner, 1979, s. 26).

Ut fra denne definisjonen kan økologiske overganger skje hyppig fordi barnet beveger seg fra en delsetting til en annen innenfor mikrosystemet, eller fra et mikrosystem til et annet. Likevel dreier økologiske overganger seg gjerne om endringer og nye situasjoner som krever betydelig omstilling og tilpasning av barnet (Aagre & Wiig, 2022, s. 50). Dette er også denne forståelsen av begrepet jeg kommer til å legge vekt på. For eksempel vil hverdagen til et barn som er vandt med å ha all sin undervisning utenfor

det ordinære klasserommet, endres drastisk og kreve stor omstilling, dersom barnet må ha all sin undervisning inne i et ordinært klasserom. Et annet eksempel er dersom barnet plutselig opplever mobbing som endrer barnets skolehverdag på grunn av traumer. At en elev bytter skole er også i seg selv en økologisk overgang.

Likevel trenger ikke disse endringene å være krevende påkjenninger, store belastninger og kun påvirke barnets utvikling negativt (Aagre & Wiig, 2022, s. 51). Det kan også bidra positivt i barnets utvikling å gå inn i nye situasjoner, få nye relasjoner og innta nye roller. For eksempel kan det bidra positivt på et barns utvikling å bytte skole dersom barnet får nye og langvarige vennskap eller finner seg bedre til rette i den nye pedagogiske praksisen. Økologiske overganger er derfor viktige og betydningsfulle i menneskets oppvekst og utvikling, enten det har en negativ eller en positiv påvirkning.

## 2.4 Pedagogiske praksiser

Jeg har funnet det hensiktsmessig å utdype hva jeg mener med pedagogiske praksiser fordi noe av formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan barn med skolevegring har blitt møtt i skolen. Det vil også være relevant for oppgavens drøfting. Basert på Imsen sin definisjon av pedagogikk (2016, s. 160), forstår jeg pedagogiske praksiser som handlinger, valg, verdier og forhold i skolen som blir praktisert. Ut fra hennes forståelse, kan pedagogiske praksiser og didaktikk være synonymt (Imsen, 2016, s. 160). Jeg vil likevel ta i bruk begrepet pedagogisk praksis fremfor didaktikk. For eksempel praktiserer den enkelte læreren pedagogikken i møte med elevene når de tar nytte av de ressursene som er tilgjengelige eller når de praktiserer de tiltakene som er blitt bestemt. Det kan da skje innenfor elevenes mikrosystem i den utviklingsøkologiske modellen fordi det berører barna direkte (Gjertsen, 2010, s. 202). Jeg tenker likevel at pedagogiske praksiser også kan foregå på et overordnet ekso- og makro-system i den utviklingsøkologiske modellen (Bronfenbrenner, 1979), som for eksempel skoleledelsens satsingsområder eller den nasjonale utdanningspolitikken som føres.

## 2.5 Rammefaktorer

Jeg har også funnet det hensiktsmessig å utdype hva jeg mener med rammefaktorer, fordi det også vil være relevant oppgavens drøfting. Rammefaktorer i skolen handler om hva som gjør undervisningen og virksomheten i skolen praktisk mulig, som for eksempel skolens oppbygging og struktur, økonomiske rammer og tilgang til ressurser (Imsen, 2016, s. 171-172). Muligheten til tilrettelegging og tilgangen til ressurser kan være resultat av beslutninger og hendelser som har skjedd nasjonalpolitisk, som i henhold til den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1979) er innenfor barnas makrosystem. Samtidig tenker jeg at rammefaktorer ikke direkte dreier seg om samfunnsmessige verdier, tradisjoner eller nasjonale politiske beslutninger, fordi skoler driftes ulikt, skolebygget er utformet ulikt og tilgangen til ressurser er forskjellig. Dermed tenker jeg at rammefaktorer er noe som også ligger i barnas eksosystem, fordi det er noe som går ut over barna, uten at de har mulighet til innflytelse (Aagre & Wiig, 2022, s. 49)



## 3 Metode

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for hvilken metode jeg har brukt for å svare på problemstillingen min «*på hvilken måte har skolebyttet bidratt til en positiv utvikling for barn med skolevegring?*». Jeg vil først presentere det vitenskapsteoretiske utgangspunktet jeg har hatt. Deretter presenterer jeg den spesifikke forskningsmetoden. Jeg vil forklare hvordan jeg tok i bruk denne metoden for å samle inn data, og hvordan jeg etter hvert analyserte og tolket datamaterialet som grunnlag for drøftingen. Selv om jeg har tatt i bruk en etablert metode, har det ikke vært til å unngå at studien til dels baserer seg på mine egne tolkninger og forforståelser som også understrekes av Tjora (2021, s. 28 og 42). Derfor vil jeg underveis begrunne hvorfor metodevalgene mine har vært hensiktsmessige for mitt prosjekt. Til slutt vil jeg belyse etiske betraktninger knyttet til det å forske på skolevegring og forskningens kvalitet. Underveis i metodekapitlet vil jeg også reflektere over forforståelse og andre kritiske innvendinger til denne studien.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Skolevegring kan forårsakes av ulike faktorer (Havik et al., 2014; Havik, 2018; Havik & Ingul, 2021; Thambirajah et al., 2008). Derfor er det også et tema som er nyttig å forske på innenfor sosialpedagogikken, fordi man innenfor dette feltet retter et fokus på utdanningssystemets ulike nivåer (individ, skole, samfunn), men også samspillet mellom dem (Gjertsen, 2010, s. 49). Noe forenklet kan jeg derfor si at jeg undersøker hvilke mekanismer i samfunnet og i skolen som har påvirket individet: den enkelte eleven med skolevegring. Arbeidet mitt tilhører derfor også samfunnsvitenskapen, der man går frem for å bringe frem ny kunnskap om den sosiale virkeligheten og om samfunnsmessige forhold (Johannessen et al., 2016, s. 21). Sosialpedagogikken kan danne grunnlag både for forståelse og handling (Gjertsen, 2010, s. 5), og kan defineres slik:

Socialpædagogik er læren om hvordan psykologiske, sociale og materielle forhold og forskjellige værdiorienteringer fremmer eller hindrer individets eller gruppens samlede utvikling og vekst, livskvalitet og trivsel (Åberg et al., 2001, s. 10 referert i Gjertsen, 2010, s. 49)

På den ene siden har jeg i denne studien strebet etter en forståelse av og innsikt i skolevegring fra et foreldreperspektiv, og hvordan dette ses i sammenheng med faktorer rundt eleven. Samtidig kan denne studien være et bidrag i diskusjonen omkring hva skolen kan gjøre bedre, med tanke på den tidligere nevnte økende forekomsten av skolevegring. På den andre siden kan studien også bidra med ny sosialpedagogisk forståelse og handling, i forbindelse med sammenhengen mellom skolevegring og skolebytte: hvilke forhold i skolen medførte skolebytte og hvordan endret situasjonen seg på den nye skolen? Hva var det i så fall den nye skolen gjorde annerledes?

Mitt arbeid vil også være forankret innenfor sosialkonstruktivismen, der man ifølge Tjora betrakter virkeligheten som samfunnsskapt og ikke bare menneskeskapt (2021, s. 31).

Tjora påpeker likevel at man ikke betrakter samfunnet som «en total relativisme, hvor alle tolkninger eller virkelighetsbilder er mulige», men at ulike individer innenfor samme samfunn kan ha ulike oppfattelser av samme fenomen (2021, s. 31). For eksempel at det finnes ulike forståelser av skolevegring, noe jeg tidligere har trukket frem. Denne studien er forankret i sosialkonstruktivismen også fordi jeg har brukt *kvalitativt forskningsintervju* som metode, der kunnskapen etableres i samspill mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22).

## 3.2 Kvalitativt forskningsintervju

For å samle inn data valgte jeg kvalitativt forskningsintervju. Når man foretar slike intervjuer dreier det seg om å avdekke informantenes erfaringer, men skiller seg fra andre intervjuer fordi det skal frembringe ny kunnskap og har et vitenskapelig mål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21-22). Intervju som metode passer derfor godt innenfor kvalitativ forskning, fordi denne forskningen gir mulighet for spontanitet og tilpasning, og gir deltakerne mulighet til å svare utfyllende gjennom åpne spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17 og 77). I kvalitative forskningsintervjuer er det viktig å løfte frem informantenes stemmer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Derfor passet metoden godt med valg av tema fordi skolevegring som tidligere nevnt oppstår og utarter seg forskjellig, og kan derfor oppleves og forstås ulikt. Et annet kjennetegn ved kvalitative forskningsintervjuer er at kunnskapen man frembringer, skapes i intervjusituasjonen og i samspill mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Metoden er derfor i tråd med det sosialkonstruktivistiske utgangspunktet, der man kan ha ulike oppfattelser av samme fenomen.

### 3.2.1 Refleksjoner omkring forforståelse

Kvale og Brinkmann mener at intervjueren i kvalitative forskningsintervjuer bør ha gode kunnskaper om temaet som undersøkes i forkant av intervjuet (2009, s. 176). Samtidig mener Tjora at ethvert forskningsarbeid innebærer (faglig) forforståelse (2021, s. 42). Denne forforståelsen formes også av personlig bakgrunn, erfaringer og politiske syn, som påvirker arbeidet med hensyn til tema, metode, teori og analyse (Tjora, 2021, s. 28). Etter at jeg valgte tema, leste jeg meg opp på faglitteratur og tidligere forskning på skolevegring. Samtidig visste jeg også at det var lite forskning på sammenhengen mellom skolevegring og skolebytte, at jeg kanskje hadde funnet et forskningshull, noe som også fordret at jeg hadde lest meg opp på forhånd. Samtidig hadde jeg allerede før intervjuene og før analyse- og tolkningsprosessen, valgt meg ut den utviklingsøkologiske modellen som relevant teori. Alt dette resulterte i at jeg hadde visse forkunnskaper før jeg møtte informantene mine, men kan også ha påvirket tolkningen og analysen i etterkant av datainnsamlingen. For eksempel kan mine forkunnskaper om temaet skolevegring ha påvirket hvordan jeg planla spørsmålene i forkant av intervjuet eller hvordan jeg underveis stilte oppfølgingsspørsmål. Det igjen kan ha påvirket hva informantene sa og kan ses på svakhet ved studien. At jeg også har brukt den utviklingsøkologiske modellen som utgangspunkt til å drøfte problemstillingen, viser at jeg bruker en *deduktiv tilnærming* til forskningsarbeidet. Denne tilnærmingen dreier seg om å ta utgangspunkt i teori og det generelle, før man trekker slutninger om det empiriske og det konkrete (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). Det empiriske i denne studien vil være datamaterialet.

På den andre siden etterstreber jeg en *induktiv tilnærming* når jeg arbeidet med denne studien. Da trekker man slutninger fra det spesielle til det generelle (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). Med utgangspunkt i det kvalitative forskningsintervjuet ønsket jeg å ta utgangspunkt i det informantene fortalte meg, før jeg hadde noen antagelser om hvordan deres erfaringer med skolevegring og skolebytte var. Det gjaldt både hva som gjorde at barna utviklet ufrivillig skolefravær og hva årsaken til skolebytte var. Jeg etablerte også en fullstendig avgrensning på problemstillingen etter at jeg hadde rekruttert informanter, samlet inn data, analysert og tolket datamateriale, på tross av at jeg hadde lest meg opp på tema på forhånd. Selv om jeg forsøkte å bruke en induktiv tilnærming, vil måten jeg analyserer og kategoriserer datamaterialet på, være påvirket av mine forforståelser og det jeg vet om temaet fra før. Oppsummert kan man si at oppgaven fikk en kombinasjon av en induktiv og en deduktiv tilnærming.

### 3.3 Planlegging og gjennomføring av intervjuet

#### 3.3.1 Intervjuguide

En intervjuguide er en forberedt liste over temaer og spørsmål som gjennomgås i intervjuet, med utgangspunkt i det som skal undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Intervjuguiden jeg lagde (vedlegg 2) bar preg av et *semistrukturert intervju* med en tydelig struktur, åpne spørsmål og hvor man kan bevege seg frem og tilbake mellom temaer og spørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Jeg ønsket å gi foreldrene frihet til å fortelle om deres erfaringer ut over undertemaene, selv om jeg på forhånd hadde bestemt rekkefølgen på temaene og spørsmålene. Det kom dels av at jeg hadde bestemt en grov avgrensning og visste om noen interessante undertemaer. Det kom likevel også av at jeg ikke ønsket å lukke mulige vinklinger på oppgaven, og derfor hadde noen spørsmål «i ermet» dersom det samsvarte med det informanten begynte å fortelle om. Selv om jeg hadde intervjuguiden å ta utgangspunkt i, bar intervjuene mer preg av *ustrukturerte intervjuer* der det raskt etableres en uformell atmosfære og intervjuene likner mer på vanlige samtaler (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). Jeg holdt meg også lite til ordlyden og rekkefølgen på temaene i intervjuguiden, og endte opp med å stille flere oppfølgingsspørsmål eller be dem om å utdype fremfor å stille de spørsmålene jeg hadde forberedt. Det kan ha kommet av at jeg ga ut informasjon om hvilke temaer jeg kom til å ta opp.

For å sikre at spørsmålene var forståelige og åpne nok, foretok jeg et test-intervju på et familiemedlem i forkant av intervjuet. Det hjalp meg også til å øve på intervjusituasjonen og hvordan jeg skulle bruke *lydopptakeren*, siden jeg ikke er en erfaren intervjuer eller forsker. Ved å bruke lydopptaker kunne jeg heller konsentrere meg med det som ble sagt, som igjen ga flyt i samtalen. Disse fordelene understreker også Tjora (2021, s. 180). I tillegg foretok jeg digitale intervjuer, som test-intervjuet ga meg mulighet til å øve på.

#### 3.3.2 Utvalg

Hensikten med kvalitative intervjuer er å komme nært innpå personer i den målgruppen som er interessant for forskningen (Johannessen et al., 2016, s. 111). Det er derfor i teorien ikke noen øvre eller nedre grense for antall intervjuer man kan ha, så lenge man får belyst problemstillingen sin (Johannessen et al., 2016, s. 111-112). Likevel begrenses man av hva som er praktisk mulig (Johannessen et al., 2016, s. 112). Med masterprosjektets tidsbegrensning, i samråd med veileder og med utgangspunkt i tema- og metode-valgene mine, så jeg for meg å intervju 3-5 informanter.

I samsvar med slik det gjøres i kvalitative undersøkelser, hadde rekrutteringen av informantene mine et klart mål og det var ikke et tilfeldig utvalg (Johannessen et al., 2016, s. 114-115). Med andre ord foretok jeg et *strategisk utvalg* der jeg først måtte bestemme meg for hvilken målgruppe jeg trengte for å samle inn datamaterialet (Johannessen et al., 2016, s. 115). For at informantene skulle være i målgruppen min, foretok jeg derfor en *kriteriebasert utvelgelse* (Johannessen et al., 2016, s. 118) der jeg bestemte meg for disse kriteriene: de måtte (1) være foreldre og (2) ha erfaringer med skolevegring hos et av barna sine, som helst skulle gå på barne- eller ungdomsskolen og (3) ha erfaring med skolebytte på det samme barnet.

Først og fremst så jeg etter foreldre. Ved å velge foreldreperspektivet, fikk jeg muligheten til å belyse skolevegring fra noen som har en tett relasjon til den som har skolevegring. Samtidig kunne jeg få en unik mulighet til å høre om erfaringer knyttet til skole-hjem-samarbeid, og i tillegg deres opplevelse av iverksatte (eller ikke iverksatte) tiltak for barna deres. Jeg fikk også mulighet til å høre erfaringer med skolebytte, siden det som tidligere nevnt oftest er foreldrene som søker på vegne av barnet sitt. Med disse kriteriene hadde jeg heller ikke bestemt grunnen til skolebyttet på forhånd, da jeg ikke ville utelukke en målgruppe der foreldrene hadde erfaringer med at barna deres utviklet skolevegring som en konsekvens av skolebyttet. At barnet til foreldrene helst skulle gå på barne- eller ungdomsskolen, kom av at jeg først ønsket å undersøke problemstillingen min med utgangspunkt i barne- og ungdomsskolen. Dette kriteriet endret seg etter rekrutteringsfasen.

### 3.3.3 Rekruttering

Måten jeg gikk frem for å rekruttere informanter, var å bli medlem av og poste et innlegg på Facebook-gruppa *Skolevegring/Ufrivillig Skolefravær- foresatte og fagfolk* som er en gruppe «hvor fagfolk og foreldre til barn med skolevegring kan møtes likestilt og drøfte tips og erfaringer på tvers» (u.å.). Grunnen til at jeg valgte å gjøre det på denne måten var at jeg kunne nå ut til så mange mulige informanter som passet målgruppen på en gang, siden gruppen på det tidspunktet jeg la ut innlegget (vedlegg 1) hadde over 7500 medlemmer. Tidligst mulig i innlegget valgte jeg å henvende meg til foreldre, da denne gruppen ikke bare har medlemmer som er foreldre til barn med ufrivillig skolefravær. I tillegg la jeg vekt på å fatte meg i korthet samtidig som jeg ga ut den viktigste informasjonen.

Ved å rekruttere på denne måten, risikerte jeg at det enten var veldig få eller veldig mange som meldte seg. Dersom det var for få som meldte seg, kom jeg til å sende mail direkte til skoler. Dette planla jeg å gjøre ganske raskt etter at jeg la ut innlegget dersom jeg ikke fikk respons innen en ukes tid. Dersom jeg fikk for mange interesserte, hadde jeg blitt nødt til å foreta valg. Jeg bestemte meg derfor på forhånd at jeg ville ta de fem første innenfor målgruppen. En annen kritisk innvending til måten jeg rekrutterte informantene mine på, var om jeg stod i fare for å bidra til en polarisering mellom skole og hjem i samfunnsdebatten omkring skolevegringsproblematikk. Brockmann og Madsen mener at en slik Facebook-gruppe kan være dominert av en holdning der skolen gjøres til ansvar for barnets problemer og der skolen nærmest løftes frem som en fiende eller motpart til foreldrene (2022, s. 79). Dersom mange foreldre sitter inne med et slikt syn kan det heller ikke legge et grunnlag for et godt skole-hjem-samarbeid, som både lærere og foreldre er delaktige i å vedlikeholde (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). På den måten kan mitt utvalg som ble hentet fra en slik Facebook-gruppe, gi et ensidig bilde av skole-hjem-samarbeid i forbindelse med skolevegring. På en annen side fikk jeg i denne studien likevel undersøkt det som var tiltenkt at jeg skulle undersøke, fordi jeg søkte

innsikt og forståelse om skolevegring og skolebytte. Jeg ble derfor ikke begrenset av at informantene eventuelt hadde relativt like erfaringer. Den første kontakten med alle informantene skjedde direkte på Messenger og det ble raskt en uformell kommunikasjon, selv om jeg først så for meg at kommunikasjonen ville foregå på mail i et mer formelt medium. Det ble likevel en effektiv måte å gi ut mer informasjon på og planlegge intervjuene. Noe som for eksempel kan ha bidratt til at terskelen ble senket for å ta kontakt.

### 3.3.4 Presentasjon av informantene mine

Jeg endte opp med tre informanter, og alle intervjuene foregikk digitalt. De måtte foregå digitalt på grunn av praktiske årsaker og fordi jeg ønsket å få samlet inn datamaterialet raskt etter rekrutteringsfasen. Navnene under er fiktive.

**Tone** er en kvinne i førtiårene som er mor til Tobias på tolv år. Tobias utviklet en skolevegring fra starten av barneskolen og de valgte blant annet derfor å bytte skole på slutten av barneskolen. Familien har bodd på samme sted hele oppveksten til Tobias og de byttet skole derfor kun innenfor samme kommune.

**Ingrid** er mor til datteren Iben som fikk skolevegring på starten av ungdomsskolen som blant annet var årsaken til at de valgte å bytte skole. De har bodd på samme sted der begge barna har gått skoleløpet sitt, og den nye skolen som Iben byttet til lå derfor innenfor nær omkrets.

**Sissel** er en kvinne i slutten av førtiårene som blant annet har datteren Solveig som nå er atten år. Familien har bodd på samme sted hele Solveigs oppvekst, og byttet derfor til en skole som ikke lå langt unna.

## 3.4 Analyseverktøy

### Tematisk analyse med personsentrert fremstilling

Med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin metodebeskrivelse, valgte jeg *tematisk analyse* for å få oversikt over datamaterialet og som etter hvert ga utgangspunkt til en tydeligere avgrensning av oppgaven. Tematisk analyse er en mye brukt analysemetode innenfor kvalitativ forskning der man identifiserer, analyserer og sammenlikner ulike temaer i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 77 og 79). I likhet med Tjora (2021, s. 42) mener Braun og Clarke at det er viktig å anerkjenne at vi tar med oss forforståelser og et teoretisk utgangspunkt som gjør at vi ikke forholder oss objektivt til datamaterialet (2006, s. 81). Av den grunn kan det ifølge Braun og Clarke være greit å forholde seg til noen analytiske verktøy som gir retning til arbeidet, men uten at det skal brukes slavisk fordi analysearbeidet aldri fungerer som en lineær prosess (2006, s. 86).

Datamaterialet mitt består i hovedsak av tre intervjuer, men i tillegg henter jeg materiale fra mailutveklings med Tone i etterkant av intervjuet. Jeg valgte å stille flere spørsmål på mail til henne, siden intervjuet fant sted ganske kort tid etter Tobias hadde begynt på den nye skolen. Når jeg hadde foretatt intervjuene lagret jeg opptakene på en passordbeskyttet server («M:-disk») knyttet til NTNUs datasystemer som kun jeg hadde tilgang til. Deretter gikk jeg inn i den første av seks faser i den tematiske analysen ifølge Braun og Clarke (2006, s. 87). Her skal man bli kjent med datamaterialet sitt og inkluderer *transkribering*, som innebærer å skrive ned det som er blitt formidlet i intervjuet, dersom man har arbeidet med verbal data som for eksempel et intervju

(Braun & Clarke, 2006, s. 87). Min måte å gjøre det på, var å skrive hvem som snakket, kolon og så hva som ble sagt. Når en ny person snakket markerte jeg det med et nytt avsnitt. Det var til tider vanskelig å vite sikkert hva som ble sagt, det kunne være frustrerende å orientere seg i lydopptaket og det kunne være kjedelig. Likevel merket jeg at jeg ble godt kjent med datamaterialet mitt. Dette er også noe Braun og Clarke trekker frem som en stor fordel med å måtte transkribere datamaterialet:

As we have noted, the time spent in transcription is not wasted, as it informs the early stages of analysis, and you will develop a far more thorough understanding of your data through having transcribed it (Braun & Clarke, 2006, s. 88).

I tillegg til å transkribere intervjuene, la jeg mail-svarene jeg fikk fra Tone nederst i samme dokument som transkriberingen av Tones intervju. Jeg anonymiserte også dette innholdet. Deretter gikk jeg inn i den andre fasen som innebærer å identifisere trekk i datamaterialet som kan være interessant for problemstillingen, samtidig som man organiserer disse aller første funnene inn i meningsfulle grupper (Boyatzis, 1998 og Tuckett, 2005 referert i Braun & Clarke, 2006, s. 88). Man *koder* innholdet som blir utgangspunktet til de mer overordnede temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Jeg gjorde dette direkte inn i transkripsjonene ved å etablere fargekoder. Jeg tenkte at det kunne være en fornuftig måte å organisere de ulike samtaleemnene fra hverandre, samtidig som jeg fikk «luket vekk» det som ikke nødvendigvis var så relevant til problemstillingen. For eksempel valgte jeg å markere det foreldrene sa om skolebyttet i rosa og det som ble sagt om skole-hjem-samarbeid i blå. Dersom informanten snakket om noe jeg intuitivt ikke tenkte var relevant for oppgaven, som for eksempel hvilken kommune de tilhørte eller de allerede hadde snakket om tidligere i samtalen, markerte jeg det ikke med noen farge. Jeg merket likevel at det noen ganger var vanskelig å knytte et utsagn som jeg antok som relevant for oppgaven, innenfor de etablerte fargekodene. Ville utsagn knyttet til det nye skole-hjem-samarbeidet markeres rosa eller blått? Derfor brukte jeg en del tid i neste fase når jeg skulle etablerte enda tydeligere og overordnede temaer. Her samlet jeg fargekodingen i hvert enkelt intervju inn i et nytt dokument, men forenklet det informantene sa betraktelig. For eksempel forenklet og samlet jeg alle utsagnene til Ingrid som dreide seg om skolebytte under ett. På denne måten utførte jeg fase 2 og 3 til Braun og Clarke på en gang, der den tredje fasen dreier seg om å sortere og samle kodene (2006, s. 89).

Den fjerde fasen derimot handler om å etablere enda tydeligere temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Kanskje noen koder ikke virker relevante lengre eller to ulike koder kunne kombineres? For eksempel hadde jeg etablert en fargekode som het «foreldrenes evalueringer av tiltak». Jeg fant ut at dette egentlig kunne inkluderes inn under andre koder og at nesten hele intervjuet dreide seg på sett og vis om foreldrenes evalueringer og erfaringer med iverksatte (eller ikke iverksatte) tiltak. I denne fasen merket jeg at jeg nærmet meg mer en tydeligere avgrensing av oppgaven og jeg begynte automatisk å sammenlikne de ulike fortellingene med hverandre. På den måten kunne jeg også vurdere om noen temaer kunne omdefineres eller droppes. Dermed fikk jeg en glidende overgang inn i neste fase (fase 5) (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Jeg fikk nå etablert følgende temaer:

- Beskrivelser av og årsaker til skolevegringen
- Tiltak (og mangel på tiltak) på gammel skole
- Skole-hjem-samarbeid
- Skolebytte og hvordan situasjonen endret seg

Disse temaene brukte jeg til slutt som utgangspunkt til presentasjonen av funnene mine, som er den siste og sjette fasen i Braun og Clarke sin metodebeskrivelse (2006, 92).

Når man foretar tematisk analyse går man i dybden av hvert tema fra alle forskningsdeltakerne som kan gi grunnlag for å sammenlikne temaene mellom deltakerne (Thagaard, 2013, s. 181). Derfor tenkte jeg at en naturlig fremstilling av funnene mine ville være med utgangspunkt i temaene, noe som både hjalp meg med å bli godt kjent med datamaterialet mitt og la et godt grunnlag for sammenlikning mellom de tre ulike erfaringene. Likevel oppdaget jeg at tolket og analyserte med utgangspunkt i hver informant heller enn temaene. Grunnen til at jeg tolket erfaringene så ulikt, kan ha kommet av informantene fikk stor frihet til å fortelle om det de ønsket utover det jeg hadde forberedt. Det kan også ha kommet av at jeg tolket det informantene fortalte meg, som tre ganske ulike erfaringer med skolevegring og skolebytte. Derfor fant jeg det til slutt naturlig og ryddig for både meg selv og for leser, å fremstille funnene mine med utgangspunkt i hver informant. Man kan si at analysen min har en *personsentrert fremstilling* der man fremstiller datamaterialet med utgangspunkt i personer fremfor temaer (Thagaard, 2013, s. 221). Oppsummert har jeg brukt tematisk analyse til å bli kjent med, analysert og tolket funnene mine, men fremstilt funnene med utgangspunkt i de tre ulike erfaringene. Selv om jeg valgte denne fremstillingsmåten, vil derfor temaene fra den tematiske analysen tas opp under hver informant.

### 3.5 Etiske betraktninger

Tjora påpeker at selv om man i samfunnsforskningen ikke driver med eksperimenter som kan komme til skade for informantene, bør man likevel reflektere over mulige negative konsekvenser for dem som deltar (2021, s. 187). Dette gjelder særlig når temaene som undersøkes er personlige eller følsomme (Tjora, 2021, s. 187). Skolevegring kan være et svært personlig og følsomt tema for dem det angås. Før jeg rekrutterte til studiet eller samlet inn data, søkte jeg om derfor om godkjennelse til prosjektet til Sikt-Kunnskapssektorens tenesteleverandør som da kun het NSD (Norsk senter for forskningsdata). Se vedlegg 3. Da utvalget mitt endret seg fra å gjelde foreldre av barn under 16 år som ikke krever samtykke fra barna (Sikt, u.å.), til å inkludere en tredjepart over 16 år, oppdaterte jeg søknaden til Sikt. Se vedlegg 4.

I forbindelse med forskningsdeltakelse, er *informert samtykke* et av de viktigste etiske prinsippene (Tjora, 2021, s. 102). Samtykket er informert fordi den som deltar skal få nødvendige opplysninger om undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Informantenes rettigheter og min behandling av personopplysningene i etterkant av intervjuet, stod også i informasjonsskrivet jeg sendt på mail før jeg foretok intervjuet (vedlegg 5). Der lå også et samtykkeskjema som jeg ba dem om å signere. Ved å innhente samtykke fra informantene mine, sikret jeg at de ble med av fri vilje og at de var klar over hva de ble med på og sine rettigheter, og at de kunne trekke seg fra studien når som helst (se vedlegg 5). Dette repeterte jeg også før jeg startet intervjuet og startet lydopptaket. Siden denne studien også inkluderer vesentlige tredjeparter, altså barna til informantene mine, oppfordret jeg til at foreldrene skulle spørre om lov fra barna til å delta. Samtlige fortalte at barna var like ivrige og glade for å kunne bidra til nye forskning og jeg mottok til og med barnas signatur på samme samtykkeskjema uten at jeg ba om det eller det er et forskningsetisk krav (Sikt, u.å.). Som kan indikere at informantene hadde tillitt til mitt prosjekt.

På grunn av temaets sensitivitet og for å forsterke tillitten til informantene mine ytterligere, forsøkte jeg å forholde meg så ærlig og respektfull som mulig under intervjuet. For å sikre at informantene hadde fått med seg at jeg ønsket å ta opptak av intervjuet, spurte jeg for eksempel igjen om lov til å bruke lydopptakeren og ga på nytt beskjed om hvordan jeg ville behandle opptaket: at det bare var jeg som hadde tilgang til det på den personlige serveren knyttet til NTNUs databaser og at det ville bli slettet etter at prosjektet var avsluttet. Jeg minnet dem også på deres rettigheter. Før jeg satt på lydopptaket, tydeliggjorde jeg at dem og deres barn ville bli anonymisert, og at alt som kunne være identifiserbare personopplysninger ville kun jeg eller min veileder ha tilgang til. Særlig når det er følsomme temaer som tas opp blir anonymisering svært viktig (Tjora, 2021, s. 190). For å sikre anonymitet har jeg erstattet informantenes og barna deres egentlige navn med fiktive navn, både i transkriberingen av lydopptakene og i oppgaven. Jeg har heller ikke inkludert deres landsdel, hjemsted, navn på skole eller liknende. Siden anonymitet kan være en spesiell utfordring i personsentrerte fremstillinger (Thagaard, 2013, s. 221), så prioriterte jeg å bruke god tid på å sikre at den informasjonen informantene ga meg ble tilstrekkelig anonymisert. Alle intervjuene måtte også foregå digitalt på grunn av praktiske årsaker. Derfor valgte jeg å sitte i et lukket rom der jeg ikke kunne bli forstyrret eller der identiteten til informantene kunne lekke.

### 3.6 Studiets kvalitet

Tjora bruker *pålitelighet* og *gyldighet* som kriterier for forskning generelt (2021). På en kortfattet måte vil jeg drøfte kvaliteten på denne studien ved å bruke hans forståelse av begrepene. Studiens *generaliserbarhet*, som ifølge Tjora er i knyttet til relevansen ut over det som faktisk undersøkes (2021, s. 260), vil bli drøftet i avslutningen.

Pålitelighet handler om den interne sammenhengen eller logikken i forskningsarbeidet (Tjora, 2021, s. 259). Når man klarer å vise til en logisk sammenheng mellom de ulike delene av oppgaven (som for eksempel mellom teori-metode-drøfting) styrker man oppgavens pålitelighet. For eksempel har jeg så langt det lar seg gjøre, forsøkt å synliggjøre forskningsprosessen og derfor brukt *transparens* som grunnlag for pålitelighet (Tjora, 2021, s. 264). Jeg har forklart hvorfor denne studien har kombinasjonen av en induktiv og deduktiv tilnærming, og åpent reflektert rundt mine forkunnskaper omkring tema og teori. Refleksjoner omkring hvordan jeg gikk frem for å hente informantene mine er også knyttet til forskningens pålitelighet, som igjen er med på å øke studiens kvalitet. Det at jeg også har valgt å presentere funnene mine med en personsentrert fremstilling, ga leseren et godt innblikk i datamaterialet og var med på å gjøre studien mer troverdig. Jeg har for eksempel lagt vekt på å hente frem relevante sitater fra datamaterialet. Det er likevel jeg som har bestemt hva som er relevant og ikke, som resultat av tema, avgrensning, analyse og tolkning. Jeg har derfor vært tro mot materialet og forsøkt å løfte fram informantenes erfaringer med skolevegring og skolebytte slik at de kan kjenne seg igjen i det som kommer frem i oppgaven. At jeg kontinuerlig har redegjort for valgene mine i forbindelse med teori og metode og hvorfor dette har vært relevant for mitt prosjekt er knyttet til forskningens gyldighet.

Til forskjell fra pålitelighet, dreier gyldigheten altså om forskningens relevans: at forskningen er forankret i relevant teori og at metoden er relevant for det jeg skal komme frem til (Tjora, 2021, s. 263). Med andre ord hvorvidt de svarene man finner, faktisk er svar på de spørsmål man stiller (Tjora, 2021, s. 260). For å styrke gyldigheten,



har jeg redegjort for de teoretiske og metodologiske valgene mine. På den ene siden har jeg forsøkt å vise kunnskapsgrunnlaget mitt i teoridelen om skolevegring for å vise at forskningen er forankret i teori. På den andre siden har jeg lest meg opp på tidligere forskning på temaet, som resulterte i at jeg forberedte en intervjuguide med relevante spørsmål som igjen gjorde datamaterialet relevant for temaet. Intervjuguiden bar preg av at jeg startet med en åpen avgrensning der spennet mellom temaene var stort. Det åpnet et rom for at informantene skulle fortelle fritt samtidig som jeg stilte meg faglig forberedt til intervjuet. Likevel er det ikke til å unngå at mine egne tolkninger og (faglige) forkunnskaper kan ha påvirket graden av gyldighet i henhold til Tjora (2021, s. 42). Jeg har derfor hele veien forsøkt å tenke over forforståelsen og forkunnskapene mine, og delt disse refleksjonene til leser for å styrke studiens gyldighet.

## 4 Funn: presentasjon, analyse og tolkning

Følgende presenterer jeg funnene mine med en personsentrert fremstilling, basert på en tematisk analyse med utgangspunkt i Braun og Clarke (2006). Temaene jeg tar utgangspunkt i er (1) Beskrivelser av og årsaker til skolevegringen, (2) tiltak, (3) skole-hjem-samarbeid og (4) skolebytte. Når det gjelder fortellingen til Sissel og Solveig har jeg valgt å droppe å ha med et eget punkt for tiltak, fordi det ikke ble snakket om hva skolen gjorde eller ikke gjorde med tanke på Solveigs begynnende skolevegring i intervjuet. Datamaterialet mitt består i hovedsak av tre intervjuer og mailutveksling med Tone i etterkant av intervjuet. Det er fra foreldrenes perspektiv funnene springer ut fra. Likevel vil barnets erfaringer indirekte bli presentert, siden det er foreldrenes forståelse av hvordan barna har hatt det hjemme de beskriver i intervjuene. Jeg forholder meg altså til det som er blitt sagt i intervjuene eller skrevet i mailene, når jeg nå presenterer funn som resultat av en analyseprosess. Likevel vil jeg igjen i henhold til Tjora (2021) påpeke at det ikke er til å unngå at det som kommer frem her, baserer seg på mine tolkninger: fra transkribering, kategorisering og til fremstilling av funn.

### 4.1 Tone og Tobias: tilretteleggingens verdi

Tone beskriver Tobias som en pliktoppfyllende, snill og litt stille gutt som tidlig var interessert i vitenskap som for eksempel fysikk og kjemi. Han har krevd intellektuelle stimuli og har slitt med å finne medelever med samme interesser som han selv. Likevel er han en gutt som blir godt likt av medelever og som aldri har blitt mobbet for å være annerledes.

#### **Beskrivelser av og årsaker til skolevegringen**

Tone forteller at gjennom barneskolen ble hun mer og mer bekymret for guttens manglende motivasjon for skolen, tankekjør, engstelse over hvordan det skal gå i fremtiden og bekymringer knyttet til ensomhet og utenforskap. Helt fra starten av barneskolen begynte han å mistroves i skolen fordi han kjedet seg. I tillegg fikk han fysiske og psykiske plager som tap av energi, ulykkelighet, søvnevansker og sterk frykt for enkelte situasjoner i skolen. Tone begrunner skolevegringen i mangel på faglige utfordringer, for få tilpasninger og lite innsikt og forståelse i evnerikhet. Når Tobias var ferdig med de faglige oppgavene før alle andre, fikk han for eksempel flere oppgaver med det samme kjedelige fagstoffet eller beskjed om å tegne fremfor å få nye utfordringer. I tillegg ble han ofte brukt som hjelpelærer for elever som slet med det faglige i klassen.

#### **Tiltak**

Det ble lagt frem ulike tiltak på samarbeidsmøtene med skolen. Tobias skulle få grupperomsundervisning der fagstoffet skulle tilpasses og gjøres mer relevant, han skulle få mer forutsigbarhet og han skulle få færre folk å forholde seg til. Skolen løste dette ved å sette inn ekstra ressurspersoner som fulgte han gjennom dagen, men som etter Tones opplevelse i stedet gjorde situasjonen verre:

Så ble vi mer og mer bekymret for den grupperomssituasjonen. At han begynte å gå bare sammen med de voksne. Du kan tenke deg sjøl at du har en sånn barnevakt dultene bak etter deg, dagen lang. Selv om det er skjønne mennesker var han hele tiden under observasjon da. Dette var ikke begrunnet i noen ting.

Som denne grupperomssituasjonen, forteller Tone at det manglet kontinuerlig vurdering av de tiltakene som ble iverksatt. I praksis ble Tobias etter hvert en «grupperomselev» som hadde lite kontakt med medelever og ble mer isolert, som ifølge Tone var med på å gjøre at hans faglige presentasjoner stagnerte:

Sånn faglig sett har det vært helt krise liksom. Ikke klart å jobbe strukturert med fagene hans. Det er akkurat som at de nå bare forholder seg til det syke da. Det er veldig sånn sykelliggjøring i stede for å jobbe med det faglige og interessene hans.

Et annet eksempel på et tiltak som ikke fungerte, var opptrappingsplanen som ble utformet etter en lengre sykemelding som Tobias hadde. Denne inneholdt fast tid han skulle være på skolen og med en fast ressursperson som skulle følge ham. Tone forteller at planen etter hvert fungerte mot deres behov:

Men plutselig var det den opptrappingsplanen som styrte når han kunne gå på skolen. For den planen var for tre dager i uka. Men han følte for å gå på skolen en annen dag, så kunne han ikke komme da. For da var ikke den ressursen der.

Tone forteller også at flere tiltak «ble bare med praten» og ble aldri egentlig praktisert. Som for eksempel at fagstoffet skulle berikes og gjøres mer motiverende. Ifølge Tone ble det aldri gjort godt nok, dels fordi skolen ikke hadde ressursene til det. Tone foreslo at Tobias kunne forsere i fag, men ble nektet dette av skolen fordi de var redd for at Tobias skulle få hull i allmennkunnskapen.

### **Skole-hjem-samarbeid**

Ellers beskriver Tone skole-hjem-samarbeidet ved at det ofte bar preg av gjentakelse, brutte løfter og mistillit fra begge parter. Tone forteller for eksempel at hun fikk følelsen av å være «hun gjerne moren som aldri er fornøyd. Som bare klager, men er tydelig og direkte». Tone forteller at det relasjonelle med skolen etter hvert ble svært ubehagelig og at skolen kunne reagere med lite forståelse og en fornektelse når de ble kritisert for svak handlingskraft. For eksempel at skolen nektet å vedkjenne seg det som kom frem i en klage som Tone sendte til statsforvalteren. Samtidig ble hun ofte kontaktet av skolen som trengte at hun kom og hentet Tobias. På den andre siden påpeker Tone at det er mange enkeltmennesker som de har møtt, som oppriktig har hatt et ønske å hjelpe dem, men at:

Det hjelper ikke at det er en god lærer som ønsker å få det til, når ikke rammebetingelsene er der. Når ikke strukturen er der.

Tone forteller at hun og faren til Tobias har tatt mange grep opp gjennom for at livet til sønnen skal bli bedre. For eksempel tok hun selv kontakt med BUP etter at hun merket at han kjedet seg så mye på skolen at det gikk ut over hans motivasjon, mestringsfølelse og psykiske helse. Dette foregikk etter å ha bedt om tilrettelegging i flere år, og resulterte i en evnekartlegging og en diagnose som preger hverdagen hans. Andre grep som Tone forteller at dem som foreldre har gjort, er som nevnt å melde skolen til statsforvalteren og å sende Tobias til legen som resulterte i en lengre sykemelding på grunn av utbrenthet. Som resultat av det de har opplevd som dårlig skole-hjem-

samarbeid, har hun følt at prosessen med å få Tobias inn i skolen har kjent ut som en isolert og ensom prosess parallelt med at hun har vært redd for hvordan skolevegringen skal påvirke sønnens liv.

### **Skolebytte**

Tone legger frem at de som foreldre derfor ved flere anledninger vurderte skolebytte. Ikke før mot slutten av barneskolen tok Tobias, med støtte fra foreldrene, det endelige valget. Da byttet han både skole og trinn som et resultat av flere forhold. Dårlig tilrettelegging og dårlig skole-hjem-samarbeid var noen forhold, men i tillegg har den nye skolen nå bedre rammebetingelser for Tobias. Det var blant annet færre elever på denne skolen og derfor færre å forholde seg til. Disse elevene skulle også starte på ungdomsskolen som Tobias ønsket å gå på og det var en god mulighet for å bli kjent med dem før de skulle starte på samme ungdomsskole. Selv om de byttet skole til slutt, forteller Tone at det var et vanskelig valg for Tobias å ta.

Rett etter skolebyttet hadde Tobias fortsatt lite kontakt med medelever. Tone forteller at hun så tegn til at den nye skolen begikk liknende feil som den gamle skolen, for eksempel at det ble for mange og hyppige endringer av timeplanen til Tobias. Selv om det var noe kaos i oppstarten av skolebyttet, forteller Tone at den nye skolen kontinuerlig har justert seg etter hva som fungerer eller ikke fungerer for Tobias. Hun forteller at Tobias har hatt en positiv utvikling. Han er mye mer avslappet, mindre stresset, fått større selvtillit og er mye mer til stede på skolen.

Det har hatt stor effekt å bryte det gamle mønsteret, få ny skole, blanke ark.

Tone forteller også at den nye skolen har en helt annen tilnærming til evnerikhet og skolevegring. Han får nå tilrettelegging i alle fag som han har fått godt utbytte av. Han har også mer eierskap og autonomi til sin egen skolehverdag. Han fikk for eksempel fullstendig veto når det gjaldt å avslutte skoledagen, som var en viktig faktor for å øke tilstedeværelsen på skolen. Ved å føle eierskap og selvstendighet til sin egen skolehverdag, kunne han kjenne på kontroll. Fra å følge en plan som i for stor grad styrte hverdagen hans, er han selv aktiv i planleggingen av uken:

Hver mandag legger de ukeplanen sammen og han bestemmer selv hvilke timer han skal være der. Fag de ikke klarer tilrettelegge for, har vi bare kuttet ut foreløpig. Fokus er på gode erfaringer, kutte ut alt stress. Han har absolutt veto når det gjelder å avslutte skoledagen.

I tillegg forteller Tone at han har fått en veldig god relasjon til kontaktlæreren, som også har felles interesser og liknende erfaringer som Tobias. Selv om han fortsatt får spesialundervisning på et separat grupperom, har denne læreren aktivt hjulpet Tobias til å opprette kontakt med medelever ved å velge ut noen elever som fikk i hemmelig oppgave å si hei og hadet til han hver dag. Tobias har også blitt populær å være på gruppe med og opplever å ha venner i klassen. Tone legger også til at de dagene det går best med Tobias på den nye skolen er de dagene spesialpedagogikk ikke kommer og han må være i klasserommet på lik linje med de andre.

## 4.2 Ingrid og Iben: verdien av miljøskifte

Ingrid beskriver Iben som en normalfungerende og robust jente med sterke meninger og som utad er livlig, glad og sosial. Hun har også interesse for musikk og sang, som både har hjulpet henne i tunge tider, men som hun nå etter skolebyttet også har fått sjansen til og turt å vise til andre.

### Beskrivelser av og årsaker til skolevegringen

Etter en rekke mobbesituasjoner fra både medelever og lærere, forteller Ingrid at Iben begynte å føle seg utrygg og redd for å være på skolen. Hun gruet seg hver dag, synes det var ubehagelig å sitte i klasserommet og reagerte ofte med å låse seg inne på do, kontakte foreldrene og gå hjem. Etter mange ubehagelige opplevelser begynte også Iben å ha fysiske symptomer som kvalme og hodepine, og hun endret personlighet:

Altså vi hadde en jente som gikk fra å være glad og livlig og trygg på seg selv, og bli mer og mer flat og likegyldig. Helt sånn, det var ikke noe humørsvingninger. Hun brydde seg ikke. Også begynte karakterene å rase. Da skjønnte vi at det gikk jo ikke inn og hun fikk jo ikke til å lære.

Ingrid forteller at det først og fremst var et dårlig sosialt miljø på ungdomsskolen som gjorde at Iben begynte å vegre seg for å gå på skolen. Ingrid forteller om et skolemiljø preget av innenfor- og utenfor, også før datteren ble et offer for utestengingen. Etter at datteren valgte å være venn med en som ikke var «innenfor», ble hun sakte men sikkert fryst ut av venninnene. Det begynte i skolesituasjoner, men flyttet seg raskt til fritid og på sosiale medier. Etter hvert begynte også guttene å slenge stygge kommentarer til Iben. Ingrid forteller at Iben sliter med traumer i forbindelse med særlig en hendelse, hvor hun ble utsatt for grov digital mobbing av noen av disse guttene mens de hadde time. I tillegg opplevde Ingrid at lærerne ikke arbeidet godt nok med å ivareta Ibens trygghet på skolen og ikke klarte å forstå Ibens situasjon. For eksempel erfarte Iben at hun ble dyttet inn i klasserommet av en lærer som fortalte henne at «det er i klasserommet læringen foregår». Ingrid forteller at enkelte lærere gjorde vondt verre, som for eksempel denne situasjonen:

Iben kommer på skolen første dag etter sommerferien og læreren skal trekke plasser. Hun kom ved siden av en gutt og så kommer en annen gutt bort og sier «stakkars deg som må sitte ved siden av Iben». Så sier han gutten som hun ble sittende ved siden av «lærer kan jeg ikke bytte plass?». Så fikk han lov til å bytte plass. Så da ble hun jo kjempe lei seg.

### Tiltak

Det ble iverksatt noen tiltak for at Iben skulle forbli på skolen, men som ifølge Ingrid var en passiv tilnærming der Iben var problemet og der det manglet tiltak for å bedre det sosiale miljøet. For eksempel fikk Iben et rom hun kunne gå til, men som fungerte dårlig fordi det lå for langt unna klasserommet. Iben måtte blant annet ut i annen bygning og gjennom et annet trinn på skolen for å komme seg til dette romme. Samtidig forteller Ingrid at skolen heller ønsket at Iben skulle bli flinkere til å si ifra når hun fikk det vanskelig fremfor å dra hjem. Iben skulle også få gå til sosiallærer en gang i uka som i seg selv var et greit tiltak, men som Ingrid opplevde som meningsløst fordi:

Det hjelper ikke å jobbe med Iben alene når du ikke jobber med klassemiljøet parallelt

Ingrid var hyppig i kontakt med både Iben og skolen når Iben slet, og de deltok på en rekke møter der Iben kunne komme med innspill til tiltak. Hun fikk for eksempel en kortere timeplan og hun skulle få sitte i nærheten av en trygg medelev. Sistnevnte ble gjentatte ganger ikke fulgt opp og Ingrid forteller at blant annet på grunn av denne feilen utviklet Iben en sterk mistro til ansatte i skolen. Ingrid iverksatte selv noen tiltak for at Iben skulle få det bedre. Hun sendte Iben til legen med videre henvisning til BUP, tok henne ut av skolen for en periode og hadde samtaler med statsforvalteren i kommunen.

### **Skole-hjem-samarbeid**

I møter med skolen erfarte Ingrid at skolen ønsket å fortelle om generelle tiltak for å bedre det sosiale miljøet på skolen, som for eksempel at de hadde tur-dager noen ganger i semesteret. Hun opplevde derfor at skolen ikke arbeidet godt nok med det sosiale miljøet i klassen, men også at mange tiltak ble mer som brannslukking enn at de faktisk fungerte. Likevel legger hun til at hun velger å tro at det ikke var av vond vilje, men at det var mangel på kompetanse.

### **Skolebytte**

Etter samtlige skuffelser over at skolen ikke gjorde nok, men også med anbefalinger fra folk utenfra, bestemte Iben seg for prøve en annen skole. Ingrid forteller at det ikke var et enkelt valg, men at Iben bestemte seg for å kaste seg ut i det fordi situasjonen ikke kunne bli verre. Hun fikk bytte skole raskt og Ingrid forteller at hun opplevde at Iben kom seg fort til rette på den nye skolen og at det var et tryggere klassemiljø.

Ingrid forteller at Iben fortsatt strever med traumer fra tidligere mobbeerfaringer, men at lærerne på den nye skolen også legger til rette for tilpasninger. For eksempel at Iben får lov til å sitte på bestemte plasser i klasserommet og at dette følges opp. Ingrid forteller at Iben går til psykolog for disse traumene og at hun i samråd med dem og skolen, forsøker å eksponeres mer og mer for det hun syntes er ubehagelig. For eksempel ved at hun blir plassert et hakk frem i klasserommet. Ingrid forteller at Iben har fått godt nytte av å gå til psykolog:

Samtidig som han gir henne noen verktøy å bruke. Lærer henne å gi litt mer F. «Ikke heng deg opp i alt og det er ikke sånn som det var på gamle-skolen». Det har vært veldig nyttig.

I tillegg forteller Ingrid at samarbeidet med skolen fungerer bedre med den nye skolen enn den gamle og at de møter dem på en helt annen måte: de lytter til Iben, er opptatt av at hun skal trygges og praktiserer det de har blitt enige om: «det er ikke bare med praten, men de handler i tillegg». En konkret forskjell som Ingrid også nevner, er at ved den gamle skolen så turte nesten ingen å holde presentasjoner foran hverandre i klasserommet. På den nye skolen står alle foran og har presentasjon, som Ingrid mener er en god beskrivelse av det gode klassemiljøet. I tillegg opplever hun lærerne som kompetente, flinke og handlingskraftige. Særlig nevner hun en lærer som har hjulpet Iben til å bli trygg på seg selv:

Men denne læreren har gjort noe utrolig bra. Jeg kjenner ikke til alt denne læreren har gjort, men hen har klart å bygge opp tillitt, trygghet og relasjonen til Iben. Hen har vært veldig god på å løfte henne opp igjen og få henne til å forstå at hun er en normal jente. Denne læreren har også hjulpet henne inn i et inkluderende klassemiljø hvor det er gode relasjoner på kryss og tvers av både jenter og gutten.

Ingrid forteller at denne læreren ikke bare har trygget henne inn på skolen igjen, men også bidratt til at Iben har fått styrket selvbilde og selvtillit. Denne læreren fikk også Iben til å stå foran å synge på scenen foran andre. Etter skolebyttet forteller altså Ingrid at Iben fikk tett oppfølging, at skolen har et trygt sosialt miljø, at Iben har venner og føler seg inkludert. Fra hun byttet skole har heller ikke Iben hatt en eneste time fravær utover vanlig sykdom. Hun har fulle skoledager, følger skoledagen akkurat som alle andre og ønsker aldri å dra hjem fra skolen slik hun gjorde før.

### 4.3 Sissel og Solveig: verdien av en trygg pedagogikk

Sissel beskriver datteren som en normal, sosial, omsorgsfull og moden jente som blir godt likt av jevnaldrende. Hun gikk ut av ungdomsskolen med gode karakterer og lite fravær. Sissel forteller at Solveig ikke utviklet en fullstendig skolevegring før Sissel valgte å bytte skolen til datteren i første klasse på barneskolen.

#### **Beskrivelser av og årsaker til skolevegringen**

Selv om Solveig gledet seg og var klar for å begynne på skolen i første klasse, forteller Sissel at datterens første møte med skolen ble en utrygg og traumatiserende opplevelse. Det ble en for brå overgang fra barnehagen til skolen. Fra en oppvekst hjemmefra og i barnehagen med fokus på tilknytning, omsorg og gode relasjoner, kom Solveig til en skole med fokus på tydelighet, disiplin og adferdskorrigerende basert på forsterking og straff. Sissel forteller at denne praksisen kom som et resultat av at skolen brukte modellen PALS- en amerikansk skoleomfattende innsatsmodell som har som mål å fremme elevers sosiale kompetanse og forebygge problematferd (Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge, 2023; Haugen, 2019, s. 77). Sissel ser at skolens pedagogiske modell gjør at datteren i løpet av første halvår utvikler en redsel for skolen, en endret adferd hjemme, et usunt selvbilde og er stadig fysisk syk. Først begynte Solveig å grue seg til å gå på skolen neste dag. Etter hvert begynte hun å ikke ville:

Det ble vanskeligere å få henne på skolen. Vi fikk henne på skolen. Det var ikke sånn kjempediskusjon, for hun gjør som vi voksne sier. Men hun var stadig syk, hadde vondt rundt omkring. Mye dårlig. Vi skjønnte jo at hun egentlig ikke var dårlig, men det var noe som plaget henne veldig.

I tillegg til stadige fysiske plager, begynte Solveig å endre personlighet og adferd, men som forbedret seg i helger og i ferier. Sissel forteller at de som foreldre har fokusert på tydelige forventninger og dialog kombinert med omsorg og trygghet i oppdragelsen av barna sine. Derfor var det overraskende for Sissel at Solveig begynte å oppføre seg trassig, utagerende og utrygg på seg selv:

Hun begynte å hate seg selv. Hun sa at jeg var en dust, at jeg var teit. Hun begynte å slå seg selv fysisk og sparke borti ting så hun fikk vondt.

Hun begynte å føle på en sånn utilstrekkelighet fordi hun tenkte noen ganger på at hun ikke hadde lyst til å gjøre slik som de lærerne sa. Slik at når hun tenkte de tankene så var det feil av henne. Da var hun ikke noe bra menneske. Når hun da skulle gå inn i klasserommet og hun var kanskje først og best på plass, så syntes hun likevel ikke at hun var bra nok. Fordi det var en forventning om at de hele tiden skulle bli bedre.

Sissel forteller altså at Solveig ikke følte seg bra nok, at hun var redd for de voksne på skolen og for at de «skulle ta henne hardt i armen». Selv hadde Sissel fått høre at datteren var flink, pliktoppfyllende og oppførte seg som en engel. Dette samsvarte ikke med det som Solveig fortalte til moren hvordan hun følte seg.

### **Skole-hjem-samarbeid**

Sissel opplevde skole-hjem-samarbeid på den første skolen som dårlig. Ved skolestart ble det for eksempel gjort klart at foreldrene skulle holde seg mest mulig unna og at skolen på denne måten skulle hjelpe barna og foreldrene med å løsrive seg fra hverandre. Sissel fanget tidlig opp at pedagogikken ble utrygg for Solveig, men så også at andre barn slet med adferdskorrigeringen og avstanden som skolen skapte mellom foreldrene og lærerne. Sissel sa ifra til skolen at Solveig trengte mer trygghet og støtte i overgangen mellom barnehagen og skolen, og spurte om lov til å komme inn i klassen noen timer eller en skoledag. Da fikk hun beskjed om at skolen hadde full kontroll og av taushetsbelagte grunner så kunne de ikke tillate det. Sissel opplevde at skolen ikke lyttet og at de nærmest jobbet mot det som ble foreslått:

Da sier de det at «det er slik de har valgt å gjøre det fordi det er så mange foreldre som henger fast i barna deres og ikke gir slipp, så vi må hjelpe foreldre litt med det». Da sier jeg at «det forstår jeg veldig godt, men akkurat her så tror jeg kanskje det er motsatt da, at hun (Solveig) trenger den tryggheten».

Etter at Solveig også fortalte at hun var redd for at lærerne skulle ta henne hardt i armen, bestemmer Sissel seg for å sende en klage til skolesjefen i kommunen og med kopi til skolen og til barnevernet. Hun sendte kopien til barnevernet i redsel for at skolen kunne true med bekymringsmelding. I et møte med skolen i etterkant av klagen forteller Sissel også at hun ikke blir møtt på det som kommer frem i klagen og at skolen nekter for det som står der.

Barnevernet ringte meg og lurte på hvorfor de fikk denne og «er det noe vi kan gjøre?». Så sa jeg nei som jeg skrev «kopi til orientering» for å være litt føre var her. For jeg er litt redd for at skolen skal melde oss til barnevernet og da har dere i alle fall min side av saken først (...). Vi blir kalt inn til møte med skolen hvor de ikke møter oss på en ting. De nekter for å ha tatt henne i armen. De nekter for å ha gjort noe som helst fysisk, selv om Solveig fortalte om flere opplevelser både med seg selv og medelever.

### **Skolebytte**

Etter klagesaken får Sissel et møte med skolesjefen der hun også gir beskjed om at hun ønsker å ta Solveig ut i hjemmeskole. Hun har en positiv opplevelse av dette møtet og blir i tillegg overbevist om å prøve en annen skolen i samme kommune. Rett før jul får de besøke denne nye skolen som møter dem med en helt annen holdning:

Vi møter skolen som avtalt og føler oss veldig velkomne. Blir tatt i mot i garderoben etter at de andre barna har kommet på plass (...). Det kommer to kontaktlærere ut og vi blir møtt med «å vi har gledet oss så mye til å hilse på deg. Så hyggelig at du er her. Så fint at du har med både mamma, pappa og lillebror. Da får de se hvordan du har det. Du, skal vi ikke gå inn å se hva alle sammen driver med så kan vi gå bakerst i klasserommet».



Etter denne besøksdagen forteller Sissel at Solveig helst ikke vil at det skal være juleferie og at hun etter jul finner seg raskt og selvstendig til rette i klassen. Samtidig får hun også et godt forhold til lærerne:

Den relasjonen som den første skolen ikke fikk til å bygge med henne på tre måneder, det klarte denne skolen på to minutter.

Sissel opplever altså at den nye skolen i mye større grad møter dem som foreldre, men også at de skaper en trygg relasjon til Solveig. Sissel forteller at der den forrige skolen håndterte barna som om de var potensielt vanskelige, håndterte den nye skolen barna som at de var gode mennesker som av og til hadde det vanskelig. Hun opplevde at Solveig trivdes fordi de på den nye skolen hadde en grunnholdning om at barna gjør så godt de kan. Dersom det for eksempel ble støy og uro i klassen var det ikke barnas feil, men lærerne tok grep ved at de endret aktivitet eller lot elevene få en tidlig pause. Etter at flere av Sissels barn har gått på denne nye skolen, legger hun til at også denne skolen har hatt sine utfordringer. At ingen skole er perfekt. Sissel forteller at hun har større tillitt til at de klarer å håndtere utfordringer og at hun som forelder sjeldent trenger å involvere seg og der dialogen med foreldrene er god.

Den nye skolen latet de ikke som heller. Så vi opplever at når ting har vært vanskelig så har det vært kjempelett å ha dialog. Vi har skjönt at lærerne og skolen gjør sitt beste. De har latt våre barn få innsyn i at de gjør sitt beste. Vi har liksom fått trua på at de ser oss og hører oss da.

I dag går Solveig på videregående. Hun er en jente som blir godt likt av alle, har gode karakterer, har fått ekstra ansvar som elevmentor og har lite skolefravær. Hun har ikke slitt med skolevegringsadfærd siden hun byttet skole i første klasse på barneskolen. Sissel forteller at det ikke var noe hos Solveig som lå som grunn for at det skulle bli vanskelig, men at det var «hundre prosent skolerelasjonen som skar seg».

#### 4.4 En sammenfatning av funnene

Det er tre forskjellige fortellinger som kommer frem ut fra intervjuene. Tone og Tobias opplevde at skolehverdagen var lite tilrettelagt for Tobias og der skolen ikke møtte Tobias sine behov. En del av utfordringen var også at det var mange folk for Tobias å forholde seg til. Ingrid fortalte at for Iben ble miljøet på skolen utrygt på grunn av mobbing. De opplevde lærere og andre ansatte i skolen som ikke tok tilstrekkelig tak i situasjonen, og de erfarte at tiltakene som ble iverksatt ikke ble fulgt opp. Sissel opplevde at pedagogikken på skolen som Solveig begynte på ble utrygg for datteren. Samtidig som datteren begynte å ikke ville på skolen, begynte hun å mislike seg selv. Selv om jeg tolker det informantene har fortalt meg i intervjuene, som tre forskjellige «hovedårsaker» til skolevegringen (dårlig tilrettelegging, mobbing og utrygg pedagogikk) så er en viktig fellesfaktor at skole-hjem-samarbeidet bar preg av mistillit. Det resulterte i at informantene og deres barn ikke ble lyttet til. Alle tre informantene valgte å bytte skole blant annet fordi skolevegringen til barna deres ikke avtok. Det er derfor interessant å trekke frem verdien av å begynne på nytt på en ny skole. På hvilken måte disse skolebyttene har bidratt til at skolevegringen til Tobias, Iben og Solveig har avtatt, vil jeg drøfte i neste kapittel.

## 5 Drøfting av funn i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

I dette kapittelet skal jeg drøfte funnene mine i lys av problemstillingen og det som ble presentert i teoridelen. Alle tre informantene mine hadde positive erfaringer med skolebytte og det er derfor interessant og hensiktsmessig å legge vekt på hva som gjorde skolebyttet til en suksess. Funnene mine viser at det er tre overordnede suksessfaktorer for hver av dem: (1) bedre tilrettelegging og endring i rammefaktorer (særlig Tobias), (2) endring av miljø (særlig Iben) og (3) endring av pedagogisk praksis (særlig Solveig).

Jeg fant det hensiktsmessig å dele drøftingen inn i de tre ulike fortellingene med fokus på hver sine suksessfaktorer, fordi jeg hadde en personsentrert fremstilling av funnene mine. Det kan derfor være enklere for å lesere å følge teksten. Likevel, og i tråd med en økologisk tenkning, tenker jeg at det er en sammenheng og kompleksitet mellom ulike faktorer som har gjort skolebyttet til en suksess. Samtidig har jeg ansett en forbedring av skole-hjem-samarbeidet, som en fjerde suksessfaktor og som gjelder alle tre fortellingene. Jeg mener det ligger som en forutsetning for at de tre andre faktorene har fungert og jeg vil derfor inkludere denne mesorelasjonen inn i drøftingen under hver enkel fortelling. Med utgangspunkt i den utviklingsøkologiske modellen, går jeg også ut fra de tre suksessfaktorene når jeg drøfter problemstillingen min:

*På hvilken måte har skolebyttet bidratt til en positiv utvikling for barn med skolevegring?*

### 5.1 Tone og Tobias: bedre tilrettelegging og endrede rammefaktorer

Man kan si at rammefaktorer og tilrettelegging er forhold i Tobias sitt eksosystem i henhold til Bronfenbrenners (1979) forståelsen av dette systemet, og forståelsen av rammefaktorer (Imsen, 2016, s. 171-172). Ut fra hvordan jeg har tolket Tone så var det tilrettelegging og rammefaktorer i forhold til Tobias sin evnerikhet og en diagnose han hadde, som var den største årsaken til at Tobias utviklet skolevegring. Det ble også hovedgrunnen til at de byttet skole. Disse faktorene i Tobias sitt eksosystem, forstår jeg som systemiske faktorer i henhold til Thambirajah et al. (2008, s. 36), som årsaker til skolevegringen. Tone forteller om skolestørrelse, hyppige utskiftninger av hvem Tobias måtte forholde seg til, en dårlig tilpasset opptrappingsplan og en grupperomssituasjon som begynte å virke mot sin hensikt. Dette er faktorer som stod i strid til det han trengte med tanke på diagnosen sin og sin evnerikhet.

Hvor mange eller hvem skolen ansetter som spesialpedagoger kan ses på som forhold i Tobias eksosystem ut fra den utviklingsøkologiske modell. Jeg tolker det som en uheldig rammefaktor at ressurspersonene som ble satt til å være med Tobias, ikke hadde

kompetansen til å gi han de faglige utfordringene Tobias trengte. Det ble mat til skolevegringen, fordi mangelen på faglige utfordringer resulterte i lite faglig mestring som igjen påvirket Tobias sitt selvbilde og gjorde han mer bekymret og engstelig. For dårlig tilpasset undervisning, lavt selvbilde og bekymringer er alle mulig årsaker til skolevegring ifølge Thambirajah et al. (2008). Det er derfor vanskelige å skille årsaker og konsekvenser til Tobias sin skolevegring, og man blir nødt til å se ulike faktorer til skolevegring i sammenheng (som Havik & Ingul, 2021; Thambirajah et al., 2008). I tillegg er det grunn til å tro at en grupperomssituasjonen som Tone beskriver, var med på å gjøre det vanskelig for Tobias å opprette gode og nære forhold til medelevene sine, som igjen også kan bli sett på som både en årsak og konsekvens på skolevegring, som Thambirajah et al. (2008) også understreker. Når forskning i tillegg viser at det er klar sammenheng mellom graden av tilhørighet og elevs motivasjon for skolearbeid (Wentzel og Battle mfl., 2010 referert i Federici & Skaalvik, 2017, s. 193-194), er det derfor forståelig at det kunne være vanskelig for Tobias å motivere seg til skolearbeid. På en annen side så trengte Tobias et eget rom med tanke på sin diagnose, som skolen la til rette for. Det virker likevel som at det er ble brukt som en lukket løsning med liten fleksibilitet som ble problematisk med tanke på isolering og utenforskap.

Selv om forhold i Tobias sitt eksosystem virket forsterkende på skolevegringen, kan også forhold på makronivå og mikronivå ha spilt inn på hans utvikling eller forsterking av skolevegring. På makronivå kan det for eksempel være statlige retningslinjer på hvem som har krav på spesialundervisning eller ikke, som stod i veien for å gi Tobias den tilpasningen han egentlig trengte. Evnerikhet gir for eksempel ikke krav på spesialundervisning i henhold til Veilederen for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 14). Selv om Tobias formelt sett fikk spesialundervisning på et eget grupperom av andre årsaker enn sin evnerikhet, ble Tone og Tobias lovet bedre faglig tilpasning. Det er også et vesentlig mål i den norske skolen at alle barn skal oppleve faglig mestring og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17), som betyr at det var forventet at skolen fortalte at Tobias skulle få tilpasset opplæring i henhold til sine behov. Tone forteller likevel at han ikke fikk de faglige utfordringene og den faglige tilpasningen som han trengte. Derfor kan det argumenteres for at relasjoner i Tobias sitt mikrosystem, altså ressurspersonene eller kontaktlærerens hans, ikke vurderte eller evaluerte de tilpasningene som ble satt til verks godt nok. Dette skjedde også på tross av at Tone og Tobias sa ifra, som igjen påvirket skole-hjem-samarbeidet.

Skole-hjem-samarbeidet mellom skolen og Tone kan ses på som forhold i en av Tobias sine mesosystem. Slik Tone beskriver skole-hjem-samarbeidet, kan det bli sett på som et samarbeid basert på mistillit som strider med det som Bronfenbrenner anser som positive mesorelasjoner (Gjertsen, 2010, s. 204). Samtidig virker det som at hun hadde liten innflytelse og liten reell medvirkning, slik det som tidligere nevnt ofte foregår i praksis ifølge Imsen (2016, s. 462). Dette skjedde på tross av at Tone hadde kunnskaper om Tobias som skolen kunne bruke for å støtte hans læring og utvikling slik det anbefales i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Et tettere skole-hjem-samarbeid på den gamle skolen hvor de etterstrebet å iverksette de tiltakene som Tone foreslo, kunne derfor ha hjulpet skolen til å tilrettelegge bedre for Tobias. Det nye samarbeidet derimot samsvarte mer med det Bronfenbrenner beskriver som gode mesorelasjoner som bidrar til en positiv utvikling (1979, s. 209-236). Jeg forstod det som at det nye skole-hjem-samarbeidet bar mer preg av tillitt, felles mål og maktbalanse for Tobias, blant annet fordi han fikk faglig tilpassing i alle fag som Tone på den forrige skolen hadde spurt etter lenge. I tillegg vurderte den nye skolen de iverksatte

tiltakene underveis, slik at de ikke gjorde noe uten at det var hensiktsmessig og godt nok tilpasset Tobias.

I tillegg forteller Tone om en sykeliggjøring av Tobias på den gamle skolen. Det samsvarer med det jeg betrakter som en utdatert klinisk forståelse av skolevegring, der fokuset ligger på å behandle barnet selv når strukturen rundt også bør endres (som Heyne et al., 2001; Kearney & Albano, 2004). Jeg tenker at denne sykeliggjøringen er en individualisert praksis som kan ha skjedd både på Tobias sitt makro- og mikrosystem i den utviklingsøkologiske modellen. Ved at mikrosystemet hans (skolen og lærerne) satt inn de tiltakene de gjorde, ble det lagt vekt på Tobias sin diagnose fremfor den reelle årsaken til at han begynte å mislike skolen: at han kjedet seg og ikke fikk nok faglig mestring. Litt spekulativt kan man si at Tobias, ved å få de tilpasningene han fikk og ikke det han nødvendigvis trengte for å bli kvitt skolevegringen, ble et offer for negative sider ved «Diagnosesamfunnet». Brockmann og Madsen forklarer diagnosesamfunnet som et samfunn der det er blitt vanligere og mindre tabubelagt med å ha diagnoser, og bærer preg av en sykeliggjøring av barnet og ikke av skolen eller samfunnet (2022, s. 149-150). Et slikt samfunn kan medføre en stemplingskultur der det i skolen blir etablert en praksis som står i fare for å se elevenes diagnoser og «svakheter» fremfor styrker (Brockmann & Madsen, 2022, s. 156-157). Diagnosesamfunnet kan være forhold i Tobias sitt makrosystem som påvirket Tobias sin utvikling, fordi slike samfunnsmessige holdninger kan påvirke den pedagogiske praksisen. Tobias fikk for eksempel tilpasninger på bakgrunn av sin diagnose og ikke sin evnerikhet.

På den nye skolen derimot var det færre medelever og rammefaktorene lå bedre til rette for at Tobias skulle få det bedre på skolen i Tobias sitt nye eksosystem. Samtidig forstår det på Tone at den enkelte læreren i Tobias sitt nye mikrosystem, lyttet bedre til deres behov og at de dermed på den nye skolen klarte å tilrettelegge hverdagen til Tobias bedre. Den enkelte læreren, eller dyaden i henhold til Bronfenbrenner (1979, s. 56), vurderte i tillegg de iverksatte tiltakene kontinuerlig og fant den beste måten å hjelpe Tobias på. På den måten kan dyadene i Tobias sitt nye mikrosystem, ha hatt betydning for at skolebyttet ble en suksess. Tone forteller at Tobias også fikk stor autonomi til de tilpasningene som ble iverksatt. Autonomi handler om et medfødt behov for selvstendighet, selvbestemmelse og eierskap til egne handlinger og beslutninger (Deci & Ryan, 2000 referert i Federici & Skaalvik, 2017, s. 195-196). På grunn av økt tilstedeværelse på skolen, kan det se ut til at Tobias trengte autonomien til å dra hjem når han hadde behov for det, for at skolevegringen skulle stagnere.

I tillegg er det grunn til å tro at ved å gi Tobias autonomi og faglig tilrettelegging, så bidro det til å skape en god lærer-elev-relasjon, der han opplevde å bli sett, forstått og lyttet til. Det kan vitne om en lærer med god relasjonskompetanse der læreren viser interesse for elevene sine og der elevene får mulighet til å utøve selvstyre (Imsen, 2016, s. 456). På den måten har den økologiske overgangen til den nye skolen ført til en ny relasjon (Bronfenbrenner, 1979, s. 26), som har bidratt til at Tobias har hatt mindre skolefravær. Den nye lærer-elev-relasjonen kan ha gjort skolehverdagen tryggere for Tobias, fordi denne nye dyaden kan ha blitt en fast person som Tobias kan henvende seg til. I tillegg til at Tobias nå hadde en lærer som etterstrebet å lytte til hans behov og å bli kjent med han, kan det også se ut til at han fikk en fast dyade som skapte forutsigbarhet. Forutsigbarhet og lærerens støtte for å oppnå den, er noe Havik et al. understreker som særlig viktig for elever med skolevegring (2014, s. 131).

Tone forteller også at en som tidligere nevnt stor grunn til at de valgte å bytte skole var for at Tobias kunne bli kjent med elever som han skulle gå på ungdomsskole med. Altså tenkte de at en økologisk overgang med behov for stor omstilling og som kan innebærer en rolleendring i samsvar med Bronfenbrenner (1979, s. 26), kunne virke positivt for Tobias. Tone beskriver at Tobias fikk mulighet til å bryte et gammelt mønster når han byttet skole. Tone presiserer ikke hva det gamle mønsteret bar preg av, men jeg forstår det som at hun refererer til skolefravær, mye negativt tankekjør og en låst situasjon på grupperommet. Tobias kunne altså nå få mulighet til å bryte en fastsatt rolle som en isolert grupperomselev, og det ga han ny giv og en positivisme. På en annen side så forteller Tone at han trenger å bli enda bedre kjent med de nye medelevene sine, siden han fortsatt sitter på grupperom. Det betyr i henhold til den utviklingsøkologiske modellen at settingen i den økologiske overgangen derfor ikke er endret i stor grad fra den ene til den andre skolen (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Likevel virker det som at Tobias har fått det bedre på tross av å sitte på grupperommet på den nye skolen. Tone forteller om en roligere, mindre bekymret og mer motivert sønn som opplever å ha venner i klassen. Som viser betydningen av å bygge opp gode elev-elev-relasjoner, som Havik som tidligere nevnt trekker frem som særlig viktig for barn med skolevegring (Egger et al., 2003; Havik et al., 2014, 2015 referert i Havik, 2018, s. 119).

Samtidig forteller Tone at Tobias syntes det nå går helt fint å oppholde seg i klasserommet på lik linje med de andre, og at det til og med går best de dagene han må det. Det kan komme av at den ene læreren har arbeidet målrettet med å få Tobias inkludert sosialt. Man kan si at den nye læreren har gitt Tobias god sosial støtte, som ifølge Federici og Skaalvik forstås som de sosiale prosessene i skolen som bidrar optimalt til sosial og faglig utvikling, og dreier seg både om hva lærere faktisk gjør og elevenes opplevelse av relasjonen (2017, s. 188).

### 5.1.1 Oppsummering: Hvordan bidro skolebyttet til at Tobias fikk det bedre i skolen og skolevegringen avtok?

Jeg tolker det som at det har vært viktig for Tobias å få en lærer, eller en dyade, i det nye mikrosystemet, som har gitt han god faglig og sosial tilrettelegging. Hovedgrunnen til skolebyttet ifølge Tone var bedre rammefaktorer (eksosystem), noe han fikk på den nye skolen. Det viser seg også at dyader i mikrosystemet til Tobias, har hatt betydning for at den økologiske overgangen fra en skole til en annen bidro til en positiv endring for Tobias. En forbedring av skole-hjem-samarbeidet som en mesorelasjon, har også vært betydningsfullt for en positiv utvikling.

## 5.2 Ingrid og Iben: endring av miljø

Økologiske overganger forklarte Bronfenbrenner som når en persons posisjon i det økologiske systemet endres som et resultat av rolleendring og/eller endring av setting (1979, s. 26). Samtidig betyr en rolleendring ifølge Bronfenbrenner mer enn man skulle trodd: "roles have a magiclike power to alter how a person is treated, how she acts, what she does, and thereby even what she thinks and feels. The principle applies not only to the developing person but to the others in her world" (Bronfenbrenner, 1979, s. 6). Man kan generelt se på skolebytte og endring av miljøet, som en økologisk overgang som krevde stor omstilling for Tobias, Iben og Solveig. Jeg vil også argumentere for at denne økologiske overgangen, der ikke bare det fysiske miljøet ble endret, men også det sosiale miljøet med tilhørende roller, var en suksessfaktor for at skolebytte resulterte i at

skolevegringen avtok for samtlige. Særlig ser jeg det på som en viktig suksessfaktor for Iben å kunne endre det sosiale miljøet med de tilhørende rollene. Dersom man går ut fra Bronfenbrenners beskrivelse av rolleendringens kraft til å ende hvordan man tenker og føler (1979, s. 6), kan rolleendringen som Iben foretok fra den ene til den andre skolen ha gjort henne tryggere på seg selv.

For Iben var hovedgrunnen for skolebytte å få endret det sosiale miljøet fordi hun ble utsatt for mobbing og fordi de tiltakene som ble satt til verks enten ikke ble praktisert eller fungerte dårlig. Vennene til Iben kan med utgangspunkt i den utviklingsøkologiske modellen ses på som mikrorelasjoner i skolen (Bronfenbrenner, 1979). Selv om Iben hadde venner virket disse mikrorelasjonene som ustabile og utrygge, fordi det skulle lite til før hun ble utestengt og utfryst. I tillegg virker det som at denne mobbingen spredte seg fra en delsetting ut fra den utviklingsøkologiske modellen (Gjertsen, 2010, s. 202), ved at hun ble utestengt av venninnegjengen i en delsetting samtidig som hun ble plaget av andre gutter i klassen i en annen delsetting. Sammen utgjorde dette en utrygg skolehverdag og hun begynte å utvikle lavt selvbilde og en redsel for klasseromssituasjoner. Dersom man ser det på denne måten, var det altså en sammenheng mellom årsaker og konsekvenser av Ibens skolevegring i henhold til Thambirajah et al. (2008, s. 34). Med andre ord at forhold i skolen utløste individuelle faktorer, som Ibens redsel og nervøsitet (Thambirajah et al., 2008). Hennes strategi for å unngå dette ble å forbli hjemme fra skolen eller dra hjem før skoledagen var over, som samsvarer med Havik et al. sin definisjon av skolevegring (2014).

Det viste seg at skolebytte var det som skulle til for at Iben kom tilbake på skolen, der hun på den nye skolen ikke fikk en eneste fraværsdag utover normalt sykdomsfravær. I tråd med en økologisk tenkning, ser jeg det på som et samspill av ulike forhold som gjorde at skolebyttet ble løsningen mot en skolevegring. Selv om utskiftningen av det sosiale miljøet var utgangspunktet for skolebyttet, var det ingen garanti for at en slik økologisk overgang skulle bli en suksess. I likhet med Tone og Tobias sine erfaringer, så får jeg inntrykk av at det hadde mye å si for Iben at hun fikk et bedre forhold til særlig én lærer. Med utgangspunkt i en økologisk tenkning, fikk Iben altså en ny trygg dyade i sitt nye mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979, s. 56). Det virker som den nye læreren klarte å skape en relasjon bestående av respekt, empati og interesse som ifølge Imsen er kjennetegn på god relasjonskompetanse (2016, s. 456). Læreren fikk henne både til å stole mer på seg selv og bli bedre kjent med sine styrker. Samtidig klarte vedkommende å opparbeide en tillitt hos Iben som hun tidligere ikke hadde fått med personer som jobbet innenfor skolen.

På den forrige skolen opplevde Iben at ikke alle lærere praktiserte den tilretteleggingen hun fikk. Dessuten skulle det en del til for å endre de tiltakene som allerede var bestemt, dersom de ikke fungerte slik det var tiltenkt. Rommet som Iben fikk skulle være et sted hun kunne trekke seg tilbake og et sted lærerne kunne finne henne, men på grunn av beliggenheten og en uheldig rammefaktor, resulterte det heller i at Iben gikk på toalettet eller hjem. Ikke bare var det et tiltak som ikke fungerte. Jeg tenker også at dette var en individualistisk og en lite helhetlig tilnærming til skolevegring som blant annet Havik og Ingul (2021, s. 5) trekker frem som en fornuftig tilnærming til skolevegring. Fordi det først og fremst var Iben som måtte gjøre grep for å få det bedre. For eksempel kan en individualistisk, men også klinisk, tilnærming til Iben være at skolen ønsket at hun skulle snakke med sosiallærer en gang i uka, uten at skolen arbeidet tilstrekkelig med det sosiale miljøet generelt. Man kan på den måten si at de på den første skolen til Iben ikke ble arbeidet helhetlig eller økologisk i tråd med blant annet Havik og Ingul (2021).

Mangel på å arbeide helhetlig med det sosiale miljøet på skolen anser jeg også som en faktor som påvirket Ibens utvikling. Fremfor å arbeide målrettet mot å forbedre elev-elev-relasjonene i det daglige, la skolen kun til rette for felles møtepunkter på diverse skoleturer et par ganger i semesteret. Det forbedret ikke Ibens situasjon, fordi det ikke endret klassens gruppedynamikk med de tilhørende rollene, som med utgangspunkt i den utviklingsøkologiske modellen var i delsettingen på klasserommet (Gjertsen, 2010, s. 202). Siden Iben hadde lite påvirkningskraft på skolens strukturelle arbeid mot et bedre sosialt miljø, kan dette anses på som forhold i Ibens eksosystem som bidro til skolevegring (Aagre & Wiig, 2022, s. 49). Slike strukturelle forhold i eksosystemet tenker jeg kan være mangel på intern kommunikasjon mellom personalet for å sikre god tilrettelegging for Iben, skolens rutiner når elever som Iben forlater klasserommet eller at det manglet tilgang på ekstra ressurser.

På en annen side er det likevel overraskende at ikke lærerne eller andre relasjoner i Ibens mikrosystem på skolen, forstod at de ikke gjorde nok for at Iben skulle ha det bedre i skolen. På den nye skolen derimot virket det som at lærerne (nytt mikrosystem) og skolens ledelse, et annet nytt eksosystem ut fra den utviklingsøkologiske modellen (Bronfenbrenner, 1979), arbeidet med det sosiale miljø mellom elevene. En studie av Robinson og Lloyd (2008) har vist at skolens ledelse i forbindelse med forebyggende arbeid mot mobbing, er avgjørende for å sikre et godt læringsmiljø (Robinson og Lloyd et al., 2008 referert i Wendelborg, 2017, s. 106). Samtidig står det læreplanens overordnede del at «skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes (...) læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Det kan derfor se ut til at den nye skolens ledelse og lærere hadde klart å etablere og kontinuerlig vedlikeholde en kultur der elevene viste gode holdninger til hverandre. Jeg tolket det som viktig for Iben å være en del av et godt sosialt miljø og føle seg trygg. Det igjen kan ha virket beskyttende mot skolevegringen, fordi mobbingen hun var utsatt for var en viktig årsak til at hun utviklet skolevegring. Skoleledelsen som et av Ibens nye eksosystemer, kan på denne måten ha gjort at skolebyttet har bidratt til en positiv utvikling.

I tillegg til gode relasjoner med lærerne og mellom elevene på den nye skolen til Iben (mikro- og eksosystem), så forteller Ingrid om et bedre skole-hjem-samarbeid som ut fra den utviklingsøkologiske modellen som tidligere nevnt blir sett på som et mesosystem. Samtidig får jeg inntrykk av at Ingrid har tillitt til at skolen gjør det de har sagt at de skal gjøre med tanke på Ibens tilrettelegging. Hun trenger ikke tilpasning med tanke på skolevegringen da det ikke lengre er en utfordring, men hun får tilpasninger slik at skolehverdagen blir trygg. Skole-hjem-samarbeidet kan ha blitt bedre fordi Ingrid opplevde at Iben ble tryggere på grunn av det gode sosiale miljøet mellom elevene, og de trygge relasjonene med lærerne. Jeg tolker det også som at det ble en tettere mesorelasjon der det som foregikk på skolen samsvarte bedre med det som foregikk hjemme. Det blir i så fall forenelig med det jeg har forstått som gode skole-hjem-samarbeid ifølge Bronfenbrenners beskrivelse av utviklende mesorelasjoner (1979, s. 209-236). Som for eksempel hvordan de skulle arbeide med traumene til Ingrid, og hva de skulle og ikke forvente av henne. Ingrid forteller også om en sammenheng mellom det som foregikk hos psykologen til Iben og det som skulle arbeides med i skolen. Dersom man anser psykologtimene som et eget mikrosystem til Iben, kan relasjonen mellom psykologen og skolen derfor også være en mesorelasjon som kan ha virket positivt for Ibens utvikling. Tilsammen kan Iben ha fått en forutsigbarhet i håndteringen av traumene som er i tråd med det Havik et al. mener er viktig for elever med ufrivillig skolevegring (2014, s. 131). Samarbeidet mellom skolen, psykologen og hjemmet

(mesorelasjonene) kan også vitne om et lag rundt henne som sammen har arbeidet for en positiv utvikling, som igjen har bidratt til at skolevegringen minket.

I tillegg fikk Iben tett oppfølging av sosiallærer i starten av den økologiske overgangen til den nye skolen. På den ene siden kan det vitne om nok ressurser tilgjengelig slik at sosiallærer hadde mulighet til å gjøre det. I henhold til den utviklingsøkologiske modellen kan dermed tilgangen på ressurser omhandle Ibens eksosystem. På en annen side kan det også vitne om ansatte (mikrosystem) på den nye skolen som ønsker å lytte til Iben og dermed prioriterer at hun skal oppleve trygghet. Med andre ord prioriterte de å gi Iben sosial støtte som jeg tidligere har forklart i forbindelse med Tobias og Tones erfaring. Som tidligere nevnt er det et viktig mål i skolen at alle skal oppleve inkludering og trygghet som fremmer trivsel og helse (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 11; Opplæringslova, 1998, § 9a-2). Derfor kan man si at den nye skolen etterstrebet dette i større grad enn den gamle skolen til Iben.

### 5.2.1 Oppsummering: Hvordan bidro skolebytte til at Iben ikke hadde skolevegring lengre?

På den ene siden utviklet Iben en skolevegring basert på et utrygt mikrosystem på den første skolen. Hun hadde verken trygge og tillitsfulle relasjoner hos dem som arbeidet i skolen eller trygge og forutsigbare venner. På den nye skolen derimot fikk Iben et godt forhold til særlig én lærer samtidig som hun opplevde seg inkludert i det sosiale miljøet blant elevene. Dels basert på gode relasjoner i mikrosystemet, men også fordi det var et eksosystem som hadde klart å opprette og opprettholde et godt sosialt miljø og arbeide helhetlig. I tillegg resulterte den økologiske overgangen til at skole-hjem-samarbeidet (et mesosystem) ble endret. Fra å oppleve lite handlingskraft og det jeg anser som en individualisert tilnærming av Ibens skolevegring, fikk Ingrid en større tillitt til skolen.

## 5.3 Sissel og Solveig: endring av pedagogisk praksis

Basert på min forståelse av pedagogiske praksiser, kan det gode skole-hjem-samarbeidet og den gode tilretteleggingen som Tobias og Tone opplevde på den nye skolen, forstås som viktige pedagogiske praksiser som virket positivt inn på Tobias sin utvikling. Jeg anser også tilnærmingen til Iben og det trygge sosiale miljøet på Ibens nye skole, som pedagogiske praksiser som virker beskyttende mot skolevegring. For Solveig var det en utrygg pedagogisk praksis som i første rekke førte til det som kan sees på som en begynnende skolevegring ut fra det Havik (2018, s. 29) beskrev som tidlige tegn til skolevegring. For eksempel forteller Sissel at Solveig ble mindre engstelig, trassig og usikker i helger og i ferier. Solveig viser også tegn til å bli følelsesmessig opprørt ved tanken om å gå på skolen og hun fikk fysiske plager, som er et av de nevnte kriteriene til Berg, Nichols og Prutchard (1969 referert i Havik, 2018, s. 29).

Man kan si at PALS-programmet var et eksosystem som påvirket Solveig, fordi innføringen av programmet var en beslutning skolen hadde tatt på organisatorisk nivå, og at Solveig derfor naturlig nok hadde liten innflytelse. Til tross for at PALS-programmet som Solveigs skole brukte skal fremme positiv adferd (Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge, 2023), har programmet fått økt motstand i media både av fagfolk, foreldre og praktikere i skolen. Det blir blant annet kritisert for å være et belønningssystem som synliggjør hvem som er gode og hvem som er dårlige elever, den problematiserer normaladferd og samtidig avprofesjonaliseres lærerens arbeid (Løvlie, 2013; Haugen,



2019; Haugen, 2020). Det er også et slikt negativt inntrykk og erfaring Sissel og Solveig har, og som var hovedgrunnen til at Solveig ble redd for skolen. Sissel beskriver denne pedagogiske praksisen som at den bar preg av disiplin, adferdskorrigerende og primært ytre motivasjon for det faglige og sosiale arbeidet i skolen. Jeg forstår det på Sissel at Solveig ønsket å tilfredsstillte læreren og bli oppfattet som en god elev, men likevel aldri følte seg god nok. Selv om det var forhold på Solveigs eksosystem som la føringer for en slik pedagogisk praksis, kan man si at det var de enkelte lærerne i Solveigs mikrosystem som Solveig var i direkte kontakt med. Det var de enkelte lærerne som Solveig møtte, som ga henne belønninger for positiv adferd, unngikk å gi henne belønning når hun ikke viste positiv adferd og som «tok henne hardt i armen». Med den utviklingsøkologiske modellen i mente, kan det se ut til at Solveigs mikrosystem på den første skolen hadde få trygge og forutsigbare relasjoner.

I tillegg forteller Sissel at det var lite samsvar mellom hvordan hun oppdro og tilnærmet seg Solveig hjemme, og det som foregikk på skolen. Man kan si at det ble en avstand mellom hva som foregikk i de to ulike mikrosystemene som ikke samsvarer med hva den utviklingsøkologiske modellen betegner som utviklende mesorelasjoner (Bronfenbrenner, 1979, s. 209-236). Denne avstanden ga heller ikke utgangspunkt for et godt skole-hjem-samarbeid, eller en tett mesorelasjon for Solveig. Sissel forteller at hun verken ble lyttet til, at forslagene hennes ble neglisjert, og at hun fikk lite innblikk og innflytelse i den pedagogiske praksisen som ble ført på skolen. Dette står i strid med det foreldre har krav på i den norske skolen (Forskrift til opplæringslova, 2006, §20-1). På den måten kan man si at Sissel sin erfaring er et eksempel på et skole-hjem-samarbeid som bærer preg av informasjonsoverføring fremfor reell medvirkning (Imsen, 2016, s. 462). Jeg tolker det som at Solveig fikk en gradvis økende skolevegringsadferd. Man kan derfor også si at dette mesosystemet til Solveig ikke fungerte forebyggende mot en negativ utvikling, som ifølge Aagre og Wiig er mesosystemets viktigste oppgave (2022, s. 48).

På den andre siden er alle foreldre delaktige i å skape god dialog med skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19), og man kan derfor si at Sissel også hadde et ansvar for at dialogen var god. Samtidig er det skolen som har det overordnede ansvaret for å legge til rette for et godt samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19), noe man kan si at den første skolen til Solveig ikke la til rette for, på bakgrunn av det som Sissel forteller. Etter skolebyttet, eller den økologiske overgangen i henhold til Bronfenbrenners økologiske tenkning (1979, s. 26), forteller Sissel at det ble et bedre skole-hjem-samarbeid. Jeg tolker at dette samarbeidet bar mer preg av åpenhet og foreldreinnflytelse. I stedet for å stå i konflikt med skolens pedagogiske praksis og ha mistillit til at de gjorde det beste for elevene sine, var hun ikke lengre i tvil om at den nye skolen var så åpne og ærlige med foreldrene som mulig.

Det ble også mer samsvar mellom det som foregikk på skolen og det som foregikk hjemme. Slik kan det nye skole-hjem-samarbeidet, eller den nye mesorelasjonen i henhold til Bronfenbrenner (1979), ha påvirket Solveigs utvikling positivt. I begge mikrosystemene til Solveig var det fokus på en balanse mellom tilknytning og omsorg, og tydelige forventninger og forutsigbarhet. For eksempel forstår jeg det på Sissel at det var mer fleksibilitet i undervisningen, og at skoledagen var tilpasset elevene og ikke motsatt. Man kan si at fokuset lå ikke på å endre elevenes adferd, slik metoder med belønning og straff har fare for å gjøre (Haugen, 2019, s. 88-89), men heller endre miljøet. Barna ble ikke behandlet som om de var potensielt vanskelige med enten god eller dårlig adferd, som PALS-programmet som tidligere nevnt har fått kritikk for, men som mennesker som gjorde så godt de kunne. I tillegg kan man si at en slik pedagogisk praksis samsvarer

mer med god relasjonskompetanse med vekt på empati, omsorg og motivasjon (Imsen, 2016, s. 456). Havik et al. (2014) understreker som nevnt viktigheten av forutsigbarhet for elever med skolevegring. Når innholdet i de to ulike mikrosystemene samsvarte bedre er det derfor grunn til å tro at det ga Solveig bedre forutsigbarhet i måten hun ble behandlet på av voksne.

Etter skolebyttet fikk Solveig raskt gode relasjoner til medelever og lærere, som man kan si ble viktige dyader i det nye mikrosystemet hennes i samsvar med den utviklingsøkologiske modellen (Bronfenbrenner, 1979). Disse relasjonene anser jeg som viktige for at Solveig ble kvitt sin begynnende skolevegring, som bar preg av lavt selvbilde, redsel, temperament, som også kan ses på som individuelle årsaker til skolevegring ifølge Thambirajah et al. (2008) sin beskrivelse av årsaker til skolevegring. På bakgrunn av at Solveig ikke slet med skolevegringsadferd etter at hun byttet skole, kan det tyde på at hun utviklet skolevegring som konsekvenser av systemiske faktorer i skolen. Igjen er det viktig å se ulike faktorer til skolevegring i sammenheng (som Havik & Ingul, 2021; Thambirajah et al., 2008). Solveigs behov for trygghet, omsorg og gode relasjoner ble ikke tilfredsstillende i møte med den første skolens pedagogikk (faktorer i skolen), som gjorde at hun ble redd for å gå på skolen, begynte å mislike seg selv og oppførte seg mer trassig (individuelle faktorer) (Thambirajah et al., 2008). Basert på det Sissel fortalte om hvordan situasjonen er for Solveig i dag og dermed etter skolebytte, kan det også se ut som hun klarte seg bedre faglig etter skolebyttet. Dette bekreftes også av Wendelborgs analyse av Elevundersøkelsen som ble utført i 2015 (2017). Ifølge han kan det se ut til at elever som har blitt utsatt for jevnlig krenkelser får økt motivasjon til det faglige arbeidet i skolen, dersom man blir sett og tatt på alvor (Wendelborg, 2017, s. 105). Solveig opplevde en utilstrekkelighet selv om hun etterstrebet å gjøre som læreren ba om. Det er vanskelig å konstatere at den forrige skolen krenket elevene, men Sissels beskrivelser av hvordan Solveig fikk det på den nye skolen kan vitne om at hun opplevde en større motivasjon og opplevde å bli tatt mer på alvor. Det samme gjaldt for øvrig også Tobias, der han også fikk en større motivasjon for det faglige arbeidet i skolen.

På en annen side kan det tenkes at noen barn er mer sårbare og disponert for å utvikle skolevegring enn andre, basert på de nevnte individuelle faktorene (Thambirajah et al., 2008). Det virker for eksempel som at Solveig fikk en frykt for å mislykkes. I lys av Bronfenbrenners økologiske tenkning kan man altså ikke si at det kun var forhold i skolen som var årsaken til at Solveig begynte å utvikle en skolevegring. For eksempel kan en eventuell sårbarhet for å være var for andres kritikk hos Solveig spille inn. Skolens pedagogiske praksis med PALS som modell, fikk henne til å kjenne på en utilstrekkelighet som også kan vise at hun var disponibel til å være selvkritisk. Samtidig har ikke Solveig slitt med skolevegringsadferd fra den dagen hun byttet skole, som betyr at Solveigs eventuelle individuelle faktorer kan ses på som konsekvenser av systemiske faktorer i skolen. Dette er også i tråd med et sosialpedagogisk forskningsperspektiv der man undersøker relasjonen mellom skolen som system og eleven som individ i dette systemet (Gjertsen, 2010, s. 49). Det stemmer også overens med en økologisk tenkning der forhold som foregår i Solveigs ulike systemer må ses i sammenheng for å forstå hvordan hun fikk en begynnende skolevegring og hvordan skolebyttet ble en suksess.

### 5.3.1 Oppsummering: Hvordan bidro skolebytte til at Solveig ikke utviklet skolevegring?

Først og fremst resulterte den økologiske overgangen til Solveig at hun opplevde en tryggere pedagogisk praksis i sitt nye eksosystem, der det var gode relasjoner til både lærere og til medelever i hennes nye mikrosystem. Dette ga også grunnlag for et bedre skole-hjem-samarbeid der mesosystemet bygget mer på de samme målene for Solveig (trygghet) og der det som foregikk innenfor de to ulike mikrosystemene samsvarte bedre. Som også tilsvarer mesosystemets viktigste oppgave og som gjør at det kan føre til en god utvikling for barnet ifølge Bronfenbrenner (Aagre & Wiig, 2022; Bronfenbrenner, 1979; Gjertsen, 2010).

## 6 Avslutning

### 6.1 Oppsummering

I denne studien har jeg undersøkt på hvilken måte skolebyttet har bidratt til en positiv utvikling for barn med skolevegring. Jeg tok utgangspunkt i tre individuelle intervjuer og én mailutveksling, med tre foreldre av barn som har eller tidligere har hatt skolevegring. Problemstillingen ble avgrenset som resultat av at alle mødrene erfarte at barna deres opplevde positiv utvikling etter skolebyttet. Altså ble skolebyttet løsningen for at skolevegringen til barna avtok, selv om tidligere forskning har vist at skolebytte både kan være en årsak og et tiltak til skolevegring (Evdsten, 2007; Gabrielsen & Havik, 2022; Havik, 2018; Heyne et al., 2001; Ingul, 2005). Ved å drøfte med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, har jeg undersøkt hvordan de ulike miljøene barna har oppholdt seg i (systemene) kan ha spilt sammen har bidratt til at skolebyttet ble en suksess.

Tones sønn Tobias fikk bedre rammefaktorer (eksosystem) siden skolen hadde færre elever. Han fikk en skolehverdag som også var bedre tilpasset sine individuelle behov som resultat av at den nye skolen vurderte tiltakene de iverksatte underveis. Lærerne klarte på den nye skolen å legge opp til at Tobias opplevde autonomi, faglig mestring og en sosial posisjon i klassen, og klarte på den måten å gi han god sosial og faglig støtte. Ingrids datter Iben opplevde å bli lyttet til, og at trygge og tillitsfulle forhold til lærerne spilte en viktig rolle for at skolevegringen forsvant. Det var særlig én lærer som lyttet til hennes behov, som jeg anser som en viktig dyade i Ibens nye mikrosystem. At skolen generelt hadde innarbeidet et godt sosialt miljø (eksosystem), der medelevene behandlet hverandre med respekt i klasserommet, gjorde at Iben opplevde klasseromssituasjonen tryggere. Sissel fortalte om en tryggere pedagogisk praksis på den nye skolen til Solveig, der lærerne tilnærmet seg elevene med en større relasjonskompetanse (Imsen, 2016, s. 456), omsorg og forutsigbarhet. Dette var utslagsgivende for at Solveig følte seg bra nok og for at den begynnende skolevegringen forsvant. Samtidig samsvarte det bedre med hvordan Solveig ble behandlet hjemme, som igjen skapte forutsigbarhet for Solveig. Alle informantene mine opplevde et forbedret skole-hjem-samarbeid (mesosystem) basert på tillitt og en åpen dialog. Mødrene opplevde at de ble lyttet til og ha innflytelse på det som foregikk i skolen, i tråd med læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19). Tone og Ingrid forteller hver for seg at de nye skolene til Tobias og Iben var handlekraftige i forbindelse med tilpasninger og eventuelle nødvendige tiltak. Sissel opplevde å bli lyttet til og tatt på alvor. Skole-hjem-samarbeid har derfor vært viktig å trekke frem i denne oppgaven.

### 6.2 Generalisering og videre forskning

Denne kvalitative studien har konsentrert seg omkring tre fortellinger om skolevegring og skolebytte, og jeg skal avslutningsvis reflektere over hvordan funnene mine kan generaliseres. *Generalisering* er i knyttet til relevansen ut over det som faktisk

undersøkes (Tjora, 2021, s. 260). Så hvordan kan det jeg har funnet og drøftet generaliseres? På den ene siden kan studien vise at skolebyttet er en god løsning for tre elever med skolevegring. Likevel baserer studien på tre kvalitative intervjuer og det er derfor lite grunnlag for å si at det gjelder mange elever i samme situasjon. I tillegg er skolebytte noe som ikke anbefales eller nevnes som alternativ i kommunale tiltaksplaner eller fra norske myndigheter (som Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021; Trondheim kommune, 2021, s. 12). Jeg har også funnet lite forskning på skolebytte som tiltak mot skolevegring. Derfor anser jeg det som behov for mer forskning på dette, før man eventuelt kan konkludere med at det er et godt tiltak som kan innføres i skolen. Funnene mine kan imidlertid fortelle om hva som gjorde skolebyttet til en suksess for tre barn med skolevegring. Det er derfor interessant for studiets generaliserbarhet å løfte frem hva som ble gjort på den nye skolen for at skolevegringen avtok. Med utgangspunkt i denne studien basert på tre foreldres erfaringer, ønsker jeg derfor avslutningsvis å løfte frem følgende praksiser som kan være til hjelp for elever med skolevegring:

1. Det er behov for god individuell tilrettelegging og utnyttelse av de ressursene som er tilgjengelige på skolen.
2. Det er behov for å iverksette tiltak i samarbeid med eleven med skolevegring så de opplever autonomi og opplever å bli hørt.
3. Det er behov for å praktisere de tiltakene som innføres og at det ikke «bare blir med praten», og vurdere disse tiltakene underveis så ikke de virker mot sin hensikt.
4. Det er behov for å lytte til foreldrene og la de ha innflytelse på barnas skolegang. Foreldrene har kunnskaper som kan brukes for å støtte elevens læring, danning og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18-19).

I denne oppgaven har jeg hatt en helhetlig og økologisk tilnærming til skolevegring. Noe annet som derfor er interessant å trekke frem helt avslutningsvis, er at særlig to av foreldrene gir uttrykk for en individualisert praksis og håndtering av situasjonen til barna på de første skolene. Det samsvarer mer med en klinisk forståelse av skolevegring der fokuset ligger på å behandle barnet/foreldrene (som Heyne et al., 2001), fremfor også å endre andre faktorer utenfor barnet. Derfor kan enda en generalisering av funnene mine, være at det trengs en mer helhetlig og økologisk forståelse av skolevegring. Det er likevel behov for mer forskning på hvilke tilnæringsmåter til skolevegring som allerede finnes i skolen. Det kan bidra til å løfte frem hvilke praksiser som skal til for å kunne møte elever og deres foreldre med mer helhetlige tilnærminger. Dersom kunnskapen øker og forskning fornyes, er det grunn til å tro at man kan oppdage alternative og mer individuelt tilpassete måter å hjelpe barn med skolevegring. Det rapporteres om økt skolefravær (Statistisk sentralbyrå, 2011-2016 referert i Havik, 2018, s. 16), og det ser ikke ut til å stagnere med det første (som Vedvik et al., 2023). En sentral del av skolens formål i samfunnet er å sikre at elever føler seg trygge og opplever tilhørighet (Opplæringslova, 1998, § 9a-2) og utvikler kunnskaper om å mestre livene sine (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Når tilstedeværelse på skolen er viktig for å ha det trygt og godt i skolen og er en viktig forutsetning for å ha det trygt og godt senere i livet (som Arnesen, 2020, s. 71; Uthus, 2017, s. 22), mener jeg derfor at skolevegring generelt og tilnærmingen til og tiltakene mot dette ufrivillige skolefraværet, er viktig å forske videre på. Det er heller ikke til å legge skjul på at det også derfor har kjentes ekstra meningsfullt å løfte frem tre erfaringer i tilknytning til tematikken og forhåpentligvis bidra med ny kunnskap og innsikt.

## 7 Litteratur

- Aagre, W og Wiig, A.C. (red.) (2022). *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Amundsen, M-L. (2017, 03. mars). Når skolen blir motstander. *Utdanningsforskning*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/nar-skolen-blir-motstander/>
- Arnesen, A.L (2020). *Pedagogens nærvær: Skolen som inkluderingsarena og risikosone*. Universitetsforlaget.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (u.å.). *Skolefravær og skolevegring: Hva kan du som forelder gjøre hvis barnet ditt ikke vil gå på skolen?* Hentet 16.mai fra  
<https://www.bufdir.no/foreldrehverdag/ungdom/skole-og-vennskap/skolefravar-og-skolevegring/>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2021, 24. september). *Utsatte barn og unges tjenestetilbud under covid-19-pandemien* (Statusrapport 14). Barne- og familiedepartementet under regjeringen Solberg.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/utsatte-barn-og-unges-tjenestetilbud-under-covid-19-pandemien/id2831843/>
- Bergen kommune. (2023, 25. april). *Skoletilhørighet*.  
<https://www.bergen.kommune.no/innbyggerhjelpen/barnehage-og-skole/grunnskole/skoletilhorighet/skoletilhorighet>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. DOI:  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brockmann, G. & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet: Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University press.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Erstad, I. (2018). Barn og unge i Norge i det 21. århundre: Profesjonsblikk for komplekse

- og mangfoldige liv. I B. Johannessen & T. Skotheim (red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 44-66). Gyldendal Akademisk.
- Evdsten, M. (2007). «Jeg synes de kunne tatt en prat med meg»: En kvalitativ studie av skolevegring med fokus på mødre og døtrenes opplevelser i møtet med skolen og hjelpeapparatet [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Gyldendal Akademiske.
- Foreldre av barn med ufrivillig skolefravær. (u.å.). *Ufrivillig skolefravær*. Hentet 19. mai 2023 fra <https://www.ufrivillig-skolefravaer.no/ufrivillig-skolefravaer/>
- Forskrift til opplæringslova (2006). Forskrift til opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#KAPITTEL\\_24](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_24)
- FN-sambandet. (2023, 07. februar). *Barnekonvensjonen*.  
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Gabrielsen, C. T & Havik, T. (2022, 21. januar). Elever med skolevegring og deres opplevelse av iverksatte tiltak. *Utdanningsforskning*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/elever-med-skolevegring-og-deres-opplevelse-av-iverksatte-tiltak/>
- Gjertsen, P. Å. (2010). *Sosialpedagogikk: forståelse, handling og refleksjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gren Landell, M. R. (red.). (2021). *School Attendance Problems: A research update and where to go*. Jerringfonden. <https://jerringfonden.se/wp-content/uploads/2021/04/202101-Jerringfonden-Antologi-A5-sammanslagen.pdf>
- Haugen, C. R. (2020, 06. februar). *Pals-programmet – en analyse av en konflikt mellom skole og foreldre*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-pals/pals-programmet--en-analyse-av-en-konflikt-mellom-skole-og-foreldre/224643>
- Haugen, C. R. (2019). PALS – styring mot en autoritær skole? I M. Pettersvols & S. Østrem (red.), *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s. 77-100). Cappelen Damm Akademisk.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspective if the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), s. 131-153.
- Havik, T., & Ingul, J. M. (2021). How to understand school refusal. *Frontiers in*

- education (Lausanne)*, 6. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Hedmark fylkeskommune (2013). *Skolevegring: En praktisk og faglig veileder for grunnskolene og videregående skoler i nord-østerdal*. [https://www.tynset.kommune.no/\\_f/p1/i88bbef03-6a7d-4b50-b2a6-468d57eac35a/praktisk\\_veileder\\_skolevegring.pdf](https://www.tynset.kommune.no/_f/p1/i88bbef03-6a7d-4b50-b2a6-468d57eac35a/praktisk_veileder_skolevegring.pdf)
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J. & Cooper, H. (2001). School refusal: Epidemiology and management. *Springer Link*, 3(10), 719-732. DOI: <https://doi.org/10.2165/00128072-200103100-00002>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og unge. *Se meg!: barn i Norge 2005, årsrapport om barn og unges psykiske helse, 2005*, s. 27-39.
- Johannessen A., Tufte P.A. og Christoffersen L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6.utg.) Abstrakte forlag as.
- Jordet, A., N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Kearney, C. A & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Sage publications*, 28(1), s. 147-161, DOI: <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- 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), s. 339-354. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- King, N. J, og Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry*, 40(2), s. 197-205. DOI: 10.1097/00004583-200102000-00014
- Kipp, A. L. & Clark, J. S. (2022). Student absenteeism and ecological agency. *Improving schools*, 25(2), s. 129-147, DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904815614916>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Løvlie, L. (2013, 6. juni). Verktøyskolen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 97(3), s. 185-198, DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-03>
- 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/>
- Nasjonalt utviklingscenter for barn og unge. (2023, 14. mars). *Hva er pals?*  
<https://www.nubu.no/hva-er-pals/category1129.html>
- Olsøybakk, I. H. (2021). *Skolevegring som fenomen: En kvalitativ studie av fire aktørers erfaringer knyttet til skolevegring som fenomen*. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Oslo Kommune. (u.å.). Slik søker du om skolebytte i grunnskolen. Hentet 19. mai 2023 fra <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/skoleoversikt-og-skolekrets/bytte-grunnskole/#gref>
- Sikt (u.å.). *Barnehage- og skoleforskning*. Hentet 16.mai 2023 <https://sikt.no/barnehage-og-skoleforskning>
- Skolevegring/Ufrivillig Skolefravær- foresatte og fagfolk. (u.å.). *Skolvegring /Ufrivillig Skolefravær- foresatte og fagfolk* [Diskusjon]. Facebook. Hentet 19. mai 2023 fra <https://www.facebook.com/groups/1965216703538472>
- Solberg, L. L. (2022). *Skolevegring: Hva og hvem kan hjelpe foreldre til barn som strever med skolevegringsproblematikk?* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2021, 10. juni). *Nevroutviklingsforstyrrelser*.  
<https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/forebygge-skolefravar/>
- Stavanger kommune. (2023, 07. februar). *Elev i Stavanger*.  
<https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/informasjon-til-nye-elever-i-stavangerskolen/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M., Grandison, K., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding School Refusal*. Jessica Kingsley Publishers.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Trondheim kommune. (2021). *Oppfølging av elevfravær*. (4/2017-F). Trondheim kommune. <https://www.trondheim.kommune.no/tema/politikk-og-planer/styrer-rad-og-utvalg/trondheim-kommunerevisjon/revisjonsrapporter/oppfolging-av-elevfravar/>
- Trondheim Kommune. (2022, 21. juni). *Bytte skole*.

[https://www.trondheim.kommune.no/tema/skole/trondheimsskolen/bytte-skole/#vi\\_onsker\\_plass\\_pa\\_en\\_annen\\_skole\\_enn\\_narskolen\\_i\\_trondheim](https://www.trondheim.kommune.no/tema/skole/trondheimsskolen/bytte-skole/#vi_onsker_plass_pa_en_annen_skole_enn_narskolen_i_trondheim)

Utdanningsetaten (2009). *Skolevegring: En praktisk og faglig veileder for grunnskolen i oslo og skolens samarbeidspartnere.*

<https://www.trondheim.kommune.no/globalassets/70-admin/kommuneweb/oppvekst-og-utdanning/bekymringsfult-fravar/skolevegring--en-praktisk-og-faglig-veileder.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2014, juni). Veilederen for spesialundervisning.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 13. april). *Kan jeg bytte klasse eller skole?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/mobbing/skolebytte/>

Utdanningsdirektoratet (2022, 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/>

Uthus, M. (2017). Elevenes psykiske helse i skolen: Å mestre skolen er å mestre livet, å mestre livet er å mestre skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17-43). Gyldendal Akademiske.

Vedvik, M., Marswall, C., Jøraholmen, D. Ø., Lauridsen, L. L & Dahl, M. M. (2023, 12.

februar). *Hva vet lærere om tiltak og handlingsplaner knyttet til skolefravær og skolevegring?* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skolevegring-ufrivillig-skolefravaer/hva-vet-laerere-om-tiltak-og-handlingsplaner-knyttet-til-skolefravaer-og-skolevegring/348318>

Wendelborg, C. (2017). Skolens håndtering av mobbing og krenkelser: Konsekvenser for gutters og jenters opplevelse av læringsmiljøet. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 91-109). Gyldendal Akademiske.

# Vedlegg

## **Vedlegg 1:** Facebook-innlegg

Hei kjære alle sterke foreldre!

### **Har du erfaringer med skolebytte i tillegg til skolevegringen hos barnet ditt?**

Jeg skal skrive master i Sosialpedagogikk/Profesjonsrettet pedagogikk ved lærerutdanningen på NTNU denne våren. I den forbindelse lurer jeg på om du kunne tenkt deg å delta i min studie om nettopp "Skolevegring og skolebytte"?

Det er per i dag lite oppdatert forskning på skolevegring i lys av foreldreperspektivet, men også på relasjonen mellom skolevegring og skolebytte. Derfor håper jeg at jeg kan bidra med ny kunnskap og innsikt!

Jeg ser etter foreldre med barn på barne- og ungdomsskolen og helst i nærhet av Trondheim. Om du bor et annet sted i landet, kan jeg også foreta digitale intervjuer. Intervjuene er individuelle og du vil få muligheten til å dele dine erfaringer knyttet til skolevegring, skolebytte, skole-hjem-samarbeid og tiltak. Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata), materiale vil bli anonymisert og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt.

Om du ønsker å delta eller har noen spørsmål, send meg mail på [redacted] eller til min veileder Mette på [redacted]

Håper jeg hører fra deg!

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

Masterprosjekt: Hvilke erfaringer har foreldre med skolevegring og skolebytte?

Metode: kvalitativt forskningsintervju av 3-5 foreldre

Varighet: ca. 60 min per intervju

Sonja E. Moen

Tips til meg selv:

- Bli kjent først, skap et trygt samtalerom
- Husk å lytte til informant. Det er ikke et spørreskjema
- Se an situasjonen: trekker hen seg unna?: «Du trenger ikke å svare på dette hvis ...» «Du kan svare hvis du ønsker»
- Oppfølgingsspørsmål
  - o Hva mener du?
  - o Kan du klargjøre?
  - o Hvordan opplevde du?
  - o Kan du komme med eksempel?

### Introduksjon

- Presentere meg
- Informasjon om prosjektet (tema, problemstilling, mål og undertemaer/eksempler på spørsmål)
- Fortelle om hvordan intervjuet vil foregå (varighet, lydopptaker, skriftlige notater, NSD, anonymisering og lagring av data)
- Samtykke: «Før vi setter i gang intervjuet, har jeg et samtykkeskjema som jeg ønsker at du skriver under på, dersom du fortsatt ønsker å delta på studien. Der står det også at du når som helst kan trekke deg fra studien. Du kan også når som helst bryte intervjuet»

[Fortelle at jeg skruer på lydopptaker]

### Selve intervjuet

Kort om bakgrunn

- Kan du fortelle litt om deg selv? For eksempel hvor gammel du er, hva du gjør, jobber med, hvor mange barn du har?
- Hvor gammelt er barnet ditt?
- Hva er kjønnet på barnet ditt?
- Kan du fortelle litt kort om barnet ditt? Kanskje litt om hva hen liker å gjøre på fritiden?

[informere om at det bare vil være ditt og barnets kjønn, og barnets alder som vil komme frem i masteroppgaven]

## Introduksjonsspørsmål

- Hva visste du om skolevegring før det ble kjent at barnet deres slet med det?
  - o Hva vet du om skolevegring? [om behov for utfylling]

## Hovedspørsmål

### Barnet

- Kan du si noe om hvordan skolevegringen startet og hvordan det har utviklet seg for barnet ditt?
  - o Hvor lenge har barnet ditt slitt med skolevegring? [om behov for utfylling]
- Vet dere om årsakene til at barnet deres vegrer seg?
- Hvordan kommer skolevegringen til uttrykk hos barnet ditt?
- Hvordan ser en vanlig uke ut for barnet ditt?
  - o Er barnet deres på skolen? Hva gjør barnet hvis hen ikke er på skolen? Hvordan løser dere foreldre det når barnet er hjemme? [om behov for utfylling]

### Skolebytte

- Kan du fortelle om hvorfor dere valgte å bytte skole? Hva var årsaken?
  - o Hva var det som ikke fungerte på den forrige skolen? [om relevant]
- På hvilken måte endret situasjonen seg da dere byttet skole mtp. skolevegringsproblematikk?
  - o Kan du komme med noen eksempler? [om behov for utfylling]
- Hva var det som gjorde at det fungerte eller ikke fungerte?

### Tiltak (skole-hjem-samarbeid)

- Hva slags hjelp får barnet ditt nå? Hvilke tiltak har blitt iverksatt?
- Hvilke av disse tiltakene opplever du som gode og til hjelp for barnet ditt?
  - o På hvilken måte hjelper det barnet ditt? [om behov for utfylling]
- Er det noen tiltak du savner per i dag? Er det noe du tenker kunne blitt gjort annerledes?
  - o Har du noen konkrete forslag til tiltak? [om behov for utfylling]

### Tverrfaglig samarbeid (skole-hjem-samarbeid)

- Hvem andre enn skolen er du som forelder i kontakt med i løpet av en uke/måned?
- Kan du beskrive hvordan dette samarbeidet foregår?
- Hva fungerer med dette samarbeidet?
- Er det noe i dette samarbeidet som du tenker kunne fungert annerledes? På hvilke måter?

[Gi beskjed om at da nærmer vi oss slutten]

## Avslutning

- Er det noe du ønsker å utdype?
- Er det noe annet du ønsker å ta opp?

[Takker for deltakelse. Minner også om at det er bare å ta kontakt igjen om det er noe du kommer på som du ønsker å legge til]

# Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

19.05.2023, 09:17

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Skolevegring og skolebytte](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
433437

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
16.01.2023

**Prosjektittel**  
Skolevegring og skolebytte

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

**Prosjektansvarlig**  
Mette Nygård

**Student**  
Sonja Emilie Moen

**Prosjektperiode**  
01.01.2023 - 31.08.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN

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

**TYPE PERSONOPPLYSNINGER**  
Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse.

**FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN**  
Prosjektet vil intervju foreldre med barn under 16 år som sliter med skolevegring og som har erfaringer med skolebytte. Prosjektet derfor behandle helseopplysninger om barn. Det vil innhentes samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Prosjektet vil sikre at barna får tilpasset informasjon om prosjektet, og har mulighet til å reservere seg mot å bli omtalt under intervjuet.

**DE REGISTRERTE RETTIGHETER**  
Prosjektet vil gjøre tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter etter personvernforordningen (art. 12 nr. 1 og 2), og gi informasjon i samsvar med art. 13/14.

De registrerte har i utgangspunktet rett til innsyn, retting, sletting av sine opplysninger, hvis de sikkert kan identifiseres i datamaterialet. Hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, anbefaler vi at du rådfører deg med institusjonen din så snart som mulig, for bistand. Institusjonen har plikt til å vurdere om rettighetene skal/kan innfris, og svare den registrerte innen en måned. Personverntjenester kan også kontaktes for råd og veiledning om rettigheter.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**  
Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

<https://meldeskjema.sikt.no/636cfa67-076f-4397-84d3-6a19b5471688/vurdering/0>

1/2

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

# Vedlegg 4: Godkjenning fra Sikt, nummer 2

19.05.2023, 09:18

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Skolevegring og skolebytte](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 433437	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 24.04.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Prosjekttittel**  
Skolevegring og skolebytte

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

**Prosjektansvarlig**  
Mette Nygård

**Student**  
Sonja Emilie Moen

**Prosjektperiode**  
01.01.2023 - 31.08.2023

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige  
Særlige

**Lovlig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)  
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**  
Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Studien omfatter nå også et barn over 16 år. Barnet har mottatt informasjon og samtykker selv til behandling av sine personopplysninger.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**  
Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet!



## Vedlegg 5: Informasjonsskriv med skjema for samtykke

### Vil du delta i forskningsprosjektet *Skolevegring og skolebytte*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få kunnskaper om skolevegring og skolebytte. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med denne masteroppgaven er å kunne bidra til mer forskning på skolevegring og skolebytte fra et foreldreperspektiv. Skolevegring viser seg å være en økende utfordring for barn i den norske skolen og preger hverdagen til mange elever og foreldrene deres. Det dreier seg om barn som ønsker å gå på skolen, men som av ulike årsaker ikke klarer det. Det er ikke en diagnose, men utarter seg ulikt og blir sett på som en konsekvens av ulike og sammensatte årsaker. Jeg mener det derfor er viktig og betydningsfullt å løfte frem tematikken og foreldreperspektivet innenfor pedagogisk forskning.

På den ene siden ønsker jeg å undersøke dine erfaringer med skolevegring, hvilken hjelp barnet ditt får, hvilke tiltak som du mener har fungert og hva du savner. På den andre siden ønsker jeg å undersøke relasjonen mellom skolevegring og skolebytte. Noen foreldre kan oppleve at skolebytte har hjulpet barnet, andre at barnet har utviklet skolevegring på grunn av skolebytte. Det er likevel per i dag lite oppdatert forskning på relasjonen mellom skolevegring og skolebytte. Derfor håper jeg at jeg kan bidra med ny kunnskap og innsikt.

Problemstillingen er derfor foreløpig som følger: *Hvilke erfaringer har foreldre med skolevegring og skolebytte?*

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

Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelig Universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg ønsker å spørre deg om å delta som informant, fordi utvalget for forskningen er foreldre med erfaringer med skolevegring og skolebytte.

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

Hvis du velger å delta, vil du være en av 3-5 foreldre jeg intervjuer til dette prosjektet. Du vil individuelt svare på spørsmål fra meg, som jeg har satt av 1 time til.

Intervjuet vil handle om dine erfaringer med ditt barns skolevegring, hvilke tiltak som er blitt iverksatt og hva du opplever som fungerer/ikke fungerer. Jeg vil også spørre om dine erfaringer med skolebytte. Kanskje dere valgte å bytte skole som tiltak mot skolevegring eller var det slik at barnet deres vegret seg for å dra på skolen etter at hen byttet skole? Kanskje dere byttet skole helt uavhengig av

skolevegringsproblematikken? Jeg vil hele veien stille åpne spørsmål som gir deg rom for å dele dine erfaringer og opplevelser.

Underveis i intervjuet tar jeg lydopptak og skriftlige notater. Du og barnet ditt skal likevel anonymiseres og ingen skal kunne gjenkjenne deg eller barnet. Det vil også bare være meg og min veileder ved NTNU som har tilgang til den informasjonen du gir meg. Dette er fordi jeg ønsker at du skal få muligheten til å svare fritt og ta opp ting utover spørsmålene.

Foreldre av barn under 16 år samtykker på vegne av sitt barn iht. lovverket. Du bør likevel snakke med barnet ditt om undersøkelsen og spørre om det er greit at du snakker om dem.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Det er bare jeg og min veileder fra NTNU som vil ha tilgang til lydopptaket og informasjonen du gir meg.
- Navnet ditt vil bli erstattet med en kode som vil lagres på en egen kryptert navneliste adskilt fra øvrige data. Alt av data vil bli lagret eksternt og sikkert.
- Den relevante informasjonen jeg henter ut fra materialet vil anonymiseres i den endelige masteroppgaven. Den anonymiserte informasjonen i masteroppgaven vil ikke slettes, for at oppgaven skal kunne gjøres tilgjengelig. Det er for at oppgaven skal kunne leses og gjenbrukes til videre forskning.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

- Prosjektet vil etter planen godkjennes og avsluttes innen 31.05.2023. Da vil alt av datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

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

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelig Universitet (NTNU) har Personverntjenester 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 jeg behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg eller min veileder, ved Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelig Universitet (NTNU)

- Sonja E. Moen, epost: [redacted] telefon: [redacted]
- Mette Nygård, epost: [redacted] telefon: [redacted]
- Thomas Helgesen, personvernombudet ved NTNU: [redacted]

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenesten NSD-Norsk senter for forskningsdata AS sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Sonja E. Moen*  
(forsker)

*Mette Nygård*  
(veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skolevegring og skolebytte*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at intervjuet som jeg deltar på kan brukes til Sonja E. Moen sitt masterprosjekt, hvor jeg anonymiseres

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



