

Kristin Langlie

Masteroppgave

## Elever som verger seg for skolen- forståelsesmåter i utarbeidelse av tiltak



DMMH  
Dronning Mauds Minne Høgskole  
for barnehagelærerutdanning

**Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom**

Trondheim, høst 2023



## Sammendrag

Denne masteroppgaven retter fokus mot elever som vegrer seg for skolen. Skolefravær er et økende problem både i Norge og andre land. Det kan være mange årsaker til at elever vegrer seg for skolen, og årsakssammenhengen er som regel sammensatt og kompleks. Det vil si at man kan ikke bare se på tematikken i et individperspektiv, men man må løfte blikket og se på systemene rundt elevene.

Hovedfokus i denne studien har vært på hvordan fagpersoner i hjelpeapparatet forstår fenomenet skolevegring gjennom utarbeidelse av tiltak. Fagpersoner i hjelpeapparatet er for mange skoler, foreldre og elever viktige støttespillere. De kan bidra med kunnskap, støtte og viktige perspektiv på hvordan man kan best mulig støtte elever som vegrer seg for skolen. Jeg finner lite forskning av et større omfang som kan knyttes til hjelpeapparatets forståelse av fenomenet skolevegring, og håper at studien kan bidra med viktige nyanser knyttet til tematikken.

Jeg har gjort en kvalitativ undersøkelse der jeg har gjennomført fire individuelle intervju med fagpersoner som gjennom sitt virke har erfaring med elever som vegrer seg for skolen. Studien er forankret i fenomenologisk- hermeneutikk, og innehar en abduktiv tilnærming.

Funn viser at skolevegring er en kompleks problemstilling. Alle tilfeller må behandles individuelt. Både eleven og foreldrene har behov for å bli møtt med forståelse og støttetiltak. Trygghet og relasjoner er viktig i skolehverdagen, men også på fritiden. Elevens stemme er viktig i utarbeidelse av tiltak, men kan også være vanskelig å få tak på. Faktorer i samfunnet og skolesystemet kan også ha innvirkning på barns deltakelse i skolen. Tidlig innsats er viktig, funn indikerer at vegringsatferden kan starte allerede i barnehagen. Felles forståelse mellom skole og hjem er vesentlig, for å kunne utarbeide hensiktsmessige tiltak. Foreldreveiledning trekkes fram som et viktig tiltak i arbeidet med elever som vegrer seg for skolen. Foreldre trenger støtte for å best mulig kunne støtte sitt barn.

## Forord

Det er med stor takknemlighet og stolthet at masteroppgaven kan leveres. Den markerer også slutten på en lengre studieperiode som har vært utrolig spennende og lærerik i sin helhet. Alle de fine medstudenter jeg har møtt på min vei, kloke lærere og ikke minst ny kunnskap om et fagfelt jeg brenner for.

Over et halvt års arbeid med selve masteroppgaven er ved veis ende, og det er ingen selvfølge at det har latt seg gjennomføre med full jobb og familie ved siden av. Så en stor takk må rettes til min kjære samboer, Ketil, som har oppmuntret, støttet meg og lagt til rette for at dette har vært mulig. Tusen takk for all tålmodighet og rom for studier. Takk til våre to tålmodige barn, Kajsa og Kristian, som har vist forståelse for at mamma har vært opptatt i perioder. Dere har også vist meg hvordan skolehverdagen kan være, både når det er mestringsopplevelser og når det kan oppleves vanskelig.

Min dyktige veileder, Ingunn Størksen, tusen takk for at du har delt din kunnskap med meg. Din faglige tyngde og evne til å roe meg har vært uunnværlig. Jeg føler meg heldig som har hatt deg som veileder, og setter stor pris på alle drøftinger og samarbeidet vi har hatt.

Jeg vil også rette en stor takk til min fleksible arbeidsgiver som har hatt stor forståelse for at det har vært viktig for meg å fullføre masteroppgaven. Tusen takk til Audun for gjennomlesning og språkvask. Og sist, men ikke minst, tusen takk til informantene som har delt av sine tanker og refleksjoner rundt et komplekst og viktig tema. Deres stemmer er viktige på veien videre!

Kristin

Melhus, oktober 2023

# Innhold

Sammendrag .....	1
Forord .....	2
1 Introduksjon .....	5
1.1 Innledning .....	5
1.2 Problemstilling .....	8
1.3 Begrepsavklaring .....	8
1.4 Tidligere forskning .....	10
2 Teoretisk rammeverk .....	12
2.1 Brofenbrenners bioøkologiske teori .....	12
2.2 Risikofaktorer .....	14
2.2.1 Risikofaktorer knyttet til eleven .....	14
2.2.2 Risikofaktorer knyttet til familien .....	15
2.2.3 Risikofaktorer knyttet til skolehverdagen .....	16
2.2.4 Risikofaktorer knyttet til miljø .....	17
2.3 Aktuelle tiltak .....	18
2.3.1 Kartlegging .....	18
2.3.2 Tiltak knyttet til eleven .....	19
2.3.3 Tiltak knyttet til familien .....	20
2.3.4 Tiltak knyttet til skolehverdagen .....	21
2.4.4 Tiltak knyttet til miljø .....	23
3 Metode .....	23
3.1 Metodevalg .....	23
3.1.1 Fenomenologi .....	24
3.1.2 Hermeneutikk .....	24
3.2 Forskningsdesign .....	25
3.2.1 Abduktiv tilnærming .....	25
3.2.2 Semistrukturert intervju .....	26
3.2.3 Pilotintervju .....	27
3.2.4 Utvalg .....	27
3.2.5 Rekruttering .....	28
3.2.6 Gjennomføring av intervju .....	28
3.3 Forskerrollen og egen forforståelse .....	29
3.3.1 Kvaliteten på studien .....	30
3.3.2 Etske hensyn .....	31
3.4 Analyse .....	32
3.4.1 Forberedelse og transkribering .....	32

3.4.2 Koding.....	33
3.4.3 Kategorisering.....	33
3.4.4 Rapportering.....	34
4 Funn og drøfting.....	35
4.1 Det emosjonelle hos barn og foreldre er viktig i forståelse og tiltak.....	35
4.1.1 Forståelse av skolevegring- det emosjonelle.....	35
4.1.2 Foreldrefungering.....	37
4.1.3 Relasjonell trygghet.....	39
4.1.4 Elevens stemme i utarbeidelse av tiltak.....	42
4.2 Skolevegring i et helhetsperspektiv- årsaksfaktorer i miljøet.....	44
4.2.1 Det begynner tidlig- gjerne i barnehagen.....	44
4.2.2 Samfunn og skolesystem.....	46
4.2.3 Det vanskelige og viktige skole-hjem-samarbeidet.....	48
5.2.4 Styrking av foreldrerollen.....	50
5 Avslutning.....	52
5.1 Oppsummering.....	52
5.2 Videre implikasjoner.....	53
Referanser.....	54
Vedlegg	

# 1 Introduksjon

Tema for denne studien er fenomenet skolevegring. Hovedfokus vil være på hvilke forståelser som kommer til syne i utarbeidelse av tiltak rettet mot skolevegring. Studien knyttes til skolefeltet, da i hovedsak grunnskolen. Målet er å løfte fram ulike perspektiver fra fagpersoner som er tett på elever det kan gjelde og skape refleksjoner omkring hvilke faktorer og forståelser man legger til grunn i utarbeidelse av tiltak knyttet til elever som vegrer seg for skolen.

## 1.1 Innledning

Skolevegring har blitt et økende problem både i Norge og mange andre land. Det handler om barn som rett og slett ikke vil eller kan gå på skolen, og som foretrekker å holde seg hjemme. Fenomenet startet for flere år siden, men korona-pandemien kan nok også ha bidratt til at enda flere barn opplever det vanskelig å gå på skolen.

Holtermann (2018) skriver at 22.000 skolebarn i Norge har bekymringsfullt mye fravær (Utdanningsnytt.no). For enkelte elever kan det å møte opp på skolen oppleves svært krevende og vanskelig. Det kan være ulike grunner til det, men for mange vekkes negative emosjoner som følge av situasjonen. Dette kan få konsekvenser som skolefravær, og i noen tilfeller bortfall fra skolen over lengre perioder. Skolefravær kan bidra til både kortsiktige og langsiktige konsekvenser. På kort sikt kan det forverre skoleprestasjoner. Langsiktig fravær kan inkludere mer alvorlige konsekvenser som negative effekter på skoleprestasjoner, frafall, redusert sosial funksjon, vansker i arbeidslivet og påvirker psykisk helse (Havik et al, 2015, s. 316).

Det juridiske grunnlaget for min oppgave er hentet fra opplæringsloven. Opplæringsloven § 2-1 befester at alle barn i Norge har rett og plikt til 10-årig grunnskole (Opplæringslova, 1998). Opplæringsplikten fører til at skolene må føre gyldig eller ugyldig fravær når eleven er borte fra skolen. Dersom en elev ikke har rett eller lov til å være borte fra skolen, er det udokumentert eller ugyldig fravær (Havik, 2018, s. 160). Jmf. §2-1 kan foreldre/foresatte straffes med bøter om fraværet anses som forsettlig eller uforsvarlig. Fritak fra opplæringsplikten reguleres av forskrift til opplæringsloven §3-17, og skal kun benyttes ved særlige hensyn. Skoleeier må veilede foreldre/foresatte på hva dette innebærer for eleven.

Opplæringsloven § 9 A-2 omhandler elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø, og trådte i kraft 1.august 2017. Endringen stiller tydelige krav til skolen og ansatte, hva omhandler arbeidet mot mobbing og dårlig skolemiljø. § 9 A-3 befester nulltoleranse for mobbing, og forebyggende jobbing som fremmer helse, trivsel og læring hos elevene (Lovdata.no). Denne paragrafen er relevant i

problemstillinger knyttet til skolevegring der for eksempel elever opplever skolehverdagen utrygg. Paragrafen løser ut en plikt fra skolen sin side til å sette i gang tiltak raskt slik at situasjonen kan bedres.

Opplæringsloven §1-4 omhandler tidlig innsats i 1-4.trinn for elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving og regning (Lovdata.no). Formålet er å gi elever som har behov for det egnet støtte og oppfølging raskt, slik at utfordringene ikke får mulighet til å utvikle seg videre i opplæringsløpet. Elever som ikke opplever faglig mestring i skolehverdagen, eller som har lærevansker som ikke oppdages kan utvikle skolevegring. Vansker med læring kan påvirke både motivasjon og selvfølelse.

FN`s barnekonvensjon artikkel 12 synliggjør barnets stemme, og rett til å danne og uttale seg om egne synspunkter som vedrører barnet selv. Barnets synspunkter skal vektlegges i samsvar med dets alder og modenhet (FN`s konvensjon om barnets rettigheter, 1989). Artikkel 12 er særs relevant i arbeidet med elevens stemme.

«Folkehelse og livsmestring» som tverrfaglig tema ble innført i skolen i 2020, og er en del av overordnet del av læreplanen. Sett i lys av skolevegring er tema særlig relevant i et forebyggende perspektiv, da det setter fysisk og psykisk helse i sammenheng med hverandre. Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. Temaet skal gi elevene kompetanse som fremmer god fysisk og psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020).

St.meld.6 (2019-2020) fant man at for enkelte er skolegangen langt fra tilfredsstillende, og at ulike forhold kan føre til mistriksel, fravær og frafall. Barn og elever som har psykiske vansker og/ eller er ensomme, kan ha en ekstra vanskelig barnehage- og skolehverdag. Forskning indikerer at det er en del barn i barnehagen som opplever at de ikke blir inkludert i lek og det sosiale fellesskapet. Elevundersøkelsen viser at 6,1 prosent av elevene fra femte trinn og oppover opplever å bli mobbet. På enkelte klassetrinn og ved enkelte skoler er tallene høyere. Mellom 15 og 20 prosent av alle barn og unge har psykiske plager, noe som går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 18-21). Videre påpekes det følgende:

Det kan være mange årsaker til at elever i grunnskolen er borte fra skolen. Fravær deles gjerne i fem kategorier: sykdom, diffuse helseplager, permisjon, skolevegring og skulk. Mobbing, manglende tilrettelegging, dårlige skolerresultater, lav motivasjon og utrygghet kan være blant de bakenforliggende årsakene til høyt fravær (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 35).

St.meld.6 (2019-2020) påpeker også at forskning viser at tidlige forhold i elevenes liv har stor betydning for hvor sannsynlig det er at de gjennomfører videregående opplæring. Barna som strever gjennom barnehagealder, strever ofte videre i skolen. Dette ses også i sammenheng med sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring, og knyttes videre opp mot viktigheten av tidlig innsats. Også overganger i barnehage- og skoleforløpet nevnes som vesentlig for mange, da enkelte barn er ekstra sårbare for endringer.

I litteraturen og tidligere forskning som omhandler skolefravær benyttes flere begrep og definisjoner om problematikken. Havik & Ingul (2021) argumenterer for eksempel for å benytte en smal definisjon av begrepet skolevegring, da ulik begrepsbruk kan skape forvirring og misforståelser omkring hvordan man skal forstå elever, og uhensiktsmessig vurdering av risikofaktorer som igjen kan føre til feil tiltak og behandling. En smal definisjon av begrepet skolevegring innebærer at man utelater forståelser som at eleven mangler motivasjon og engasjement for å være på skolen. Det knyttes til skulk. Det samme gjelder forståelsen om at foreldre har prøvd alt de kan for at sitt barn skal komme på skolen. Hvis man ikke anerkjenner at foreldre har gjort sitt ytterste, kan tiltak gjort på skolen ha mindre effekt (Havik & Ingul, 2021, s. 8).

Brochmann & Madsen (2022) skildrer i sin bok historier fra foreldreperspektivet om elever som av ulike grunner vegrer seg for å gå på skolen.

Allerede tidlig den høsten kom Sofia hjem fra skolen med et gråere og gråere ansikt. Friminuttene ble snart tilbrakt gråtende på jentedoen. Etter det begynte hun å snu på skoleveien. Slik moren beskriver det, var det ikke egentlig noen mobbing å snakke om. Sofia opplevde bare hele den nye situasjonen som utrygg. (Brochmann & Madsen, 2022, s. 23).

Det er umulig å finne én historie for å eksemplifisere ulike former for skolevegring. Skolevegring er ikke en egen diagnose, men et symptom på noe som skaper et emosjonelt ubehag for eleven. Et uttrykk for noe som er vanskelig å håndtere på egen hånd, der det ofte er behov for flere kompetansekrefter for å kunne se «hele bildet» for å prøve å forstå eleven og den situasjonen familien i sin helhet står i. Jeg har i denne studien valgt å se nærmere på fagpersoner i hjelpeapparatet sin forståelse av fenomenet skolevegring, både i forhold til årsakssammenheng og tiltak. I møte med en kompleks tematikk er tverrfaglighet både nyttig og nødvendig. Det trengs ofte flere blikk, flere faglige perspektiv og felles forståelse for å kunne støtte elever som vegrer seg for skolen og familien deres. Fordelen med et tverrfaglig samarbeid er at man kan fordele ansvar i forhold til hvilken støtte som gis, for videre å kunne utarbeide hensiktsmessige tiltak og relevant oppfølging til eleven og familien.



I samsvar med studieplanen inkluderes tidligere arbeid fra emnene MFVFM5000 og MFFMD5010. Der inngår prosjektskisseeksamen, arbeidskrav med utarbeidelse av problemstilling og arbeidskrav knyttet til tidligere forskning. Deler av dette arbeidet vil inngå i kapitlene innledning, tidligere forskning og metodedel.

## 1.2 Problemstilling

Med elevers rettigheter og forståelse av fenomenet skolevegring som bakteppe ønsker jeg å undersøke hvilke forståelser som finnes i arbeidet med elever som vegrer seg for å gå på skolen. Jeg har oppsøkt fagpersoner i hjelpeapparatet som har kjennskap til tematikken. Med utgangspunkt i deres refleksjoner, erfaringer og forståelse i møtet med utarbeidelse av tiltak, har jeg følgende problemstilling:

*Hvilke forståelser har fagpersoner i hjelpeapparatet når de utarbeider tiltak rettet mot elever som vegrer seg for skolen?*

For å nyansere problemstillingen ytterligere har jeg formulert to forskningsspørsmål. De skal være med å belyse ulike sider av problemstillingen. Spørsmålene lyder følgende:

1. Hvilke forståelser, erfaringer og refleksjoner har fagpersoner i hjelpeapparatet om årsaker til fenomenet skolevegring?
2. Hvilke faktorer vurderes i utarbeidelse av tiltak knyttet til elever som vegrer seg for skolen?

## 1.3 Begrepsavklaring

Begrepet *skolevegring* blir i litteraturen, tidligere forskning, praksisfeltet og media brukt som et paraplybegrep som rommer flere ulike forståelser av at eleven ikke er på skolen i den grad som er forventet. Årsaker til at elever har skolefravær kan være så mangt, og er gjerne definert ut ifra hvor mange enkelttimer eller hele dager eleven er borte fra skolen. Brochmann & Madsen (2022) støtter seg til Kearney (2008) sin definisjon av «bekymringsfullt fravær», og trekker fram tre punkter som gir indikasjon på at fraværet er bekymringsfullt høyt.

1. Eleven har mer enn 25 prosent fravær i løpet av to uker.
2. Eleven har store problemer med å delta i timene i minst to uker, og det gir betydelige problemer for ungdommens eller familiens daglige rutiner.
3. Eleven har minst ti fraværsdager i løpet av 15 uker av et skoleår (Brochmann & Madsen, 2022, s. 33)

Det er hensiktsmessig å skille mellom foreldremotivert og elevmotivert fravær, der sistnevnte blant annet er skulk og skolevegring (Havik, 2018.s. 18). Foreldremotivert fravær defineres som foreldre

som trekker eleven ut av skolen eller holder eleven hjemme av ulike grunner, da det er ønske om eller behov for å ha dem hjemme (Havik & Ingul, 2021, s. 3). Skolevegring og skulk har noen fellestrekk, men samtidig flere punkter som skiller dem. Elever som skulker skjuler oftest fraværet fra både foreldre og lærere, og foreldre vet gjerne ikke hvor de oppholder seg i skoletiden. De unngår skolen, og trekkes ofte mot andre stimulerende og appellerende aktiviteter utenfor skolen. Forskning viser også at elever som skulker er mindre engstelige og er ikke bekymret for å gå på skolen (Havik, 2018, s. 28).

Jeg har i denne studien valgt å forholde meg til begrepet skolevegring, der vegringsbegrepet knyttes til emosjonelt ubehag som eleven opplever i tilknytning til skolehverdagen. Vegringen forstås som et uttrykk gjennom atferd. Det er elever som ønsker å gå på skolen, men av ulike årsaker ikke klarer å komme til eller oppholde seg på skolen. Jeg velger å støtte meg til de punkter Havik (2018) presenterer for å definere og konkretisere begrepet skolevegring.

- a) Elevene har en motvilje mot å gå på skolen som fører til langvarig fravær.
- b) Elevene er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette.
- c) Elevene blir følelsesmessig opprørt bare ved tanken på å gå på skolen, og får somatiske plager, angst, begynner å gråte og blir nedstemte.
- d) Elevene har ikke alvorlig antisosial atferd, selv om de kan ha en sterk motstand om foreldre prøver å overtale dem til å gå på skolen.
- e) Foreldrene har forsøkt å få sine barn på skolen, men ikke lyktes (Havik, 2018, s. 29).

Frafall i videregående skole er også en dagsaktuell problematikk. Andelen elever som ikke fullfører videregående opplæring, har i mange år være omtrent på 30 %, men noe redusert de siste to årene (SSB, 2011-2016; Havik, 2018, s. 40). Forskning i Norge viser at faktorer som følelsen av ensomhet, motivasjon og mestring og sosial relasjon til lærer oppgis som grunner til frafall (Frostad et al., 2015; Havik, 2018). Alle overganger i hele utdanningsløpet er sentrale og sårbare (Havik, 2018, s. 41). Det som fremkommer, viser viktigheten av å jobbe forebyggende også i den videregående skole. Tematikken vil dog ikke bli inkludert i denne studien, da hovedfokus ligger i grunnskolen.

Begrepet *fagperson i hjelpeapparatet* benyttes i denne studien om informant som er ansatt førstelinjetjenesten. Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) er en førstelinjetjeneste som er relevant instans i denne studien. Det er en kommunal eller fylkeskommunalt rådgivende tjeneste som fungerer som en sakkyndig instans for barn, unge og voksnes opplæringssituasjon. Ifølge opplæringsloven § 5-6 skal hver kommune ha en pedagogisk psykologisk tjeneste som skal hjelpe skolene i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særlige behov. Tjenesten skal også sørge for at det blir utarbeidet sakkyndig vurdering hos

enkeltelever der loven krever det (Lovdata.no). Videre er også fagpersoner knyttet til fysisk og psykisk helsetjeneste relevant som fagpersoner i denne studien. En ergo -og fysioterapitjeneste i kommunen bidrar ofte i arbeidet med ulike problemstillinger knyttet til fysisk helse og utvikling. Psykisk helsetjeneste jobber opp mot mennesker som strever med engstelse, uro, tristhet, tilbaketrekking fra skolen eller venner, samspillsvansker med venner eller i familien. Tjenestene arbeider ofte tverrfaglig for å skape best mulig utviklingsmuligheter for barn, unge og deres familier.

#### 1.4 Tidligere forskning

Jeg vil med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene presentere tidligere forskning om skolevegring som vil bidra til å gi relevans og avgrense prosjektets tematikk. Via systematiske søk har jeg funnet doktoravhandlinger og fagfelleverderte forskningsartikler som er aktuelle. Jeg har også utforsket tilhørende referanselister som kan være relevant for treffende funn. Jeg har i hovedsak brukt Oria, Sage Premier, Google Scholar og Idunn som databaser for å søke. Søkene har blitt gjort på engelsk, da det viste seg å gi mest treff. Jeg har også benyttet Utdanningsforskning sine sider for å finne tidligere forskning skrevet på norsk. De søkeordene jeg har brukt er skolefravær, skolevegring, mobbing, bullying, school, non-attendance, school refusal behavior, risk factors, school factors og school absence.

Havik & Ingul (2021) skriver at skolefravær er et problem i mange land, og kan kategoriseres av flere ulike årsaker og forståelser. Som jeg viser til i innledningen argumenteres det for å bruke en smal definisjon av begrepet skolevegring i artikkelen. Grunnen til at de anbefaler en smal definisjon av begrepet skolevegring er at ulik begrepsbruk kan skape forvirring og misforståelser omkring hvordan man skal forstå elever, og uhensiktsmessig vurdering av risikofaktorer som igjen kan føre til feil tiltak og behandling (Havik & Ingul, 2021, s. 8). Både angstlidelser og nevroutviklingsforstyrrelser belyses som risikofaktorer for utvikling av skolevegring, samt emosjonelle vansker og depresjon. Ikke at dette fører til skolevegring alene, men at det er høyere forekomst av psykiske lidelser og nevroutviklingsforstyrrelser blant elever med skolefravær. Videre tematiseres balansen mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer, og viktigheten av å belyse alle risikofaktorer i arbeidet med elever som har skolefravær. Ulike forståelser fra foreldre, skolen, og eventuelt annet fagpersonell vil kunne få konsekvenser for hvordan man enes og samarbeider om problematikken. De trekker også fram foreldreperspektivet, der forskningen viser at foreldre opplevde at de fikk skylden for vanskene. Dette funnet understreker viktigheten av god, tydelig og respektfull kommunikasjon, samarbeid og felles mål for alle involverte parter (Havik & Ingul, 2021, s. 9).

Amundsen et al. (2020) viser til intervjuer gjort med lærere i seks fylker i Norge. Funn de har gjort i denne undersøkelsen viser at det ofte ikke skiller mellom begrepene skulk og skolevegring. Dette får

igjen konsekvenser for hvordan lærerne møter elever som engster seg for å gå på skolen. Egenskaper hos eleven selv og foreldrene får i stor grad hovedfokus. Lærere etterlyser også mer kunnskap om skolevegringsproblematikk, samt belyser at det er viktig å sette inn tiltak så tidlig som mulig for å unngå at problemene blir større. De viser også til at foresatte opplever at skolen legger ansvaret i hjemmet, i stedet for å stille spørsmål om hva skolen kan gjøre.

Heyne et. al (2018) har undersøkt begrepsbruken omkring skolefravær. Forskningsartikkelen skisserer utviklingen av forestillingen om skolefravær, som over tid har gitt et stort utvalg definisjoner og ulike perspektiv. Hovedfunn i denne forskningsartikkelen er at den synliggjør to typer tankegang omkring skillet mellom ulike typer skolefravær. Den ene argumenterer for at det er relevant med typologi knyttet til skolefravær, og den andre argumenterer for bruk av funksjonell analytisk modell. De tematiserer også faren ved stigmatisering ved bruk av typologi (Heyne et. al s. 20-21). Det er funnet indikasjoner på at begrepene skulk og skolevegring bør skilles mellom, samt at definisjonen om elever som tas ut av skolen bør separeres fra definisjonene som omhandler skulk og skolevegring. Det er funn som indikerer at det er sammenheng mellom skolevegring og internaliserende atferd, og mellom skulk og eksternaliserende atferd. Begge tilnærmingene, både typologisk og funksjonell analytisk metode har svakheter, men kan likevel fremstå nyttig for lærere, behandlere, forskere og beslutningstakere som ønsker å forstå forskjeller mellom unge med skolevegringsatferd, og derav gi relevant støtte til unge, familier skoler og samfunnet (Heyne et. al, 2018, s. 21-22).

Havik (2015) finner i sin doktoravhandling «*A study of the role of school factors in school refusal*» at skolevegring utvikles individuelt. Elevers emosjonelle fungering og faktorer hos foreldre er relevant. Dette indikerte viktigheten av å se bredt på årsakssammenhengen hos elever som opplever det vanskelig å være på skolen. Havik (2015) finner også at relasjoner til lærere og medelever er av stor betydning hos elever som vegrer seg for skolen. Mobbing viste seg å være en fremtredende faktor i barneskolen. Subjektive helseplager er oftest rapportert som grunn forfravær. Dette indikerer viktigheten av avklaringer mellom elever, foreldre og skole knyttet til hva som er grunn for å være hjemme, da dårlige vaner knyttet til fravær kan følge eleven videre i livet.

Amundsen & Grøgaard (2023) gjennomførte i 2021 en studie blant foresatte til barn som vegrer seg for skolen. De så nærmere på hvordan barna hadde trivdes i barnehagen, og hvilke faktorer som kan ha betydning for at barn som strever med skolevegring kommer tilbake på skolen. Funnene viste at det var i møte med skolen problematikken viste seg, og at barna stort sett trivdes i barnehagen. Videre fant de at barn som har kommet helt eller delvis tilbake til skolen igjen hadde bedre relasjon til lærerne, var tryggere på skolen, har flere venner på skolen, færre var redde for å snakke høyt i klassen, og flere deltar på fritidsaktiviteter (Amundsen & Grøgaard, 2023, s. 76). Det kommer også fram at

en stor andel av disse barna hadde faglige vansker, og at foreldrene mente de hadde profitert på en mer praktisk orientert undervisning (Amundsen & Grøgaard, 2023, s. 83). Over halvparten av de som deltok i studien rapporterte om mobbing, som indikerer at skolemiljø er en faktor som må vektlegges (Amundsen & Grøgaard, 2023, s. 85).

Det er mye forskning på skolevegring, og det skrives hyppig om det i media. Jeg opplever likevel oppgaven min som aktuell, da den retter fokus mot hjelpeapparatet. Målet er å løfte fram nye perspektiver som kan belyse tematikken.

## 2 Teoretisk rammeverk

Med bakgrunn i tidligere forskning og sentrale tema som kommer fram der, presenterer jeg et teoretisk rammeverk knyttet til fenomenet skolevegring i et helhetsperspektiv. Med et bredt utgangspunkt belyser jeg først påvirkningsprosesser mellom individ og miljø via Brofenbrenners bioøkologiske modell. Videre redegjøres det for risikofaktorer og aktuelle tiltak som er beskrevet i litteraturen knyttet til individet og systemet rundt. Dette vil danne et viktig bakteppe for å forstå og analysere intervjudata i denne studien.

### 2.1 Brofenbrenners bioøkologiske teori

For å kunne forstå kompleksiteten i fenomenet skolevegring er det hensiktsmessig å se bredt på ulike faktorer som kan påvirke barn og unge. Barn inngår i ulike sosiale og kulturelle sammenhenger som de påvirker og selv blir påvirket av (von Tetzchner, 2012, s. 54). Hans bioøkologiske modell gir en god oversikt over påvirkningsprosesser mellom individ og miljø, og hvordan barn og unges utvikling og sosialisering preges av miljøene rundt. Modellen består av fem nivå, som sammen utgjør barn og unges oppvekstmiljø.

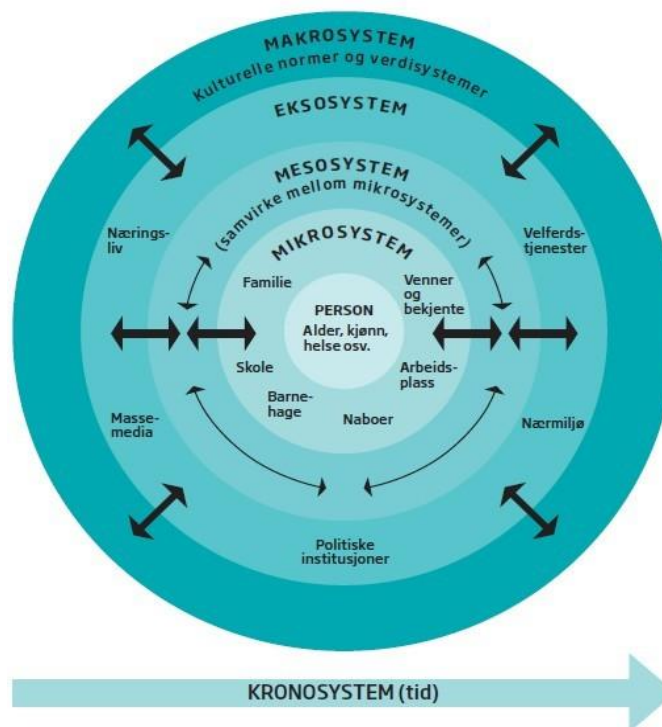
*Mikrosystemene* består av barns nære, daglige relasjoner (Tetzchner, 2012, s. 55). Det være seg foreldre, søsken og eventuelt andre som bor med barnet. Dette nivået består også av barnehage, skole og venner i nabolaget. Det er altså mange mikrosystem der barnet har relasjoner og omgivelser det blir påvirket av. Alle disse mikrosystemene utgjør til sammen et *mesosystem*. Det utgjør forbindelsene mellom to eller flere mikrosystemer som barnet deltar aktivt i. For eksempel hvordan barnet fungerer i familien og andre nærmiljø har betydning for hvordan de fungerer på skolen og med venner. Og hvordan barnet fungerer på skolen påvirker igjen situasjonen i familien (von Tetzchner, 2012, s. 55). Sett i sammenheng med skolevegring og langvarig skolefravær er det nærliggende å tro at når et barn mister sin daglige fungering påvirkes både barnets foreldre, eventuelle søsken, barnets sosiale nettverk og skolesituasjonen.

*Eksosystemet* er videre sosiale sammenhenger barnet selv ikke er en del av, men som er viktige for familiens og barnets fungering og utvikling. Det kan være foreldrenes arbeidsplass og sosiale nettverk, fjernere slektninger, foreldrene til venner av barnet og lignende (von Tetzchner, 2012, s. 55). Mangel på sosialt nettverk og støtte til familien i sin helhet kan bidra til sosial isolasjon og gjøre familien mer sårbare når for eksempel kriser oppstår innad i familien.

*Makrosystemet* er det overordnede nivået i det økologiske systemet, og befatter kulturen, samfunnets institusjoner som offentlige tjenester og regjeringen. Det omfatter også samfunnets lover, holdninger og verdier av betydning for det som skjer i de andre systemene von Tetzchner, 2012, s. 55).

Brofenbrenner (1979) la senere til *kronosystemet*. Det ses i sammenheng med tid, og omhandler det stadiet i livet en person er når ulike hendelser inntreffer. For eksempel kan tap av en nær omsorgsperson ha en annen innvirkning på en yngre person enn en eldre person.

Ettersom barn blir eldre, blir også deres sosiale nettverk mer komplekse. Det vil over tid skje endringer innenfor de ulike nivåene, som igjen vil kunne påvirke barnets oppvekstmiljø. Modellen tydeliggjør også at politiske beslutninger og forhold vil kunne påvirke på individnivå, og dermed ha en betydning for barns utvikling og oppvekstvilkår. Videre følger en visualisering av nivåene presentert ovenfor. Jeg velger å benytte denne modellen da den også visualiserer kronosystemet, som ansees som relevant i sammenheng med elever som vegrer seg for skolen.



Figur 3.1 Brofenbrenners bioøkologiske modell (Helsedirektoratet, 2015).

## 2.2 Risikofaktorer

Alle barn har individuelle sårbarheter og utfordringer med seg. Ikke alle disse sårbarhetene resulterer i skolevegring, og mange elever fungerer godt i skolehverdagen til tross for sine sårbarheter. Samtidig er det mange som har sårbarheter som er uoppdaget og ikke tilrettelagt for, der miljøet rundt kan bli en opprettholdende faktor for en krevende skolehverdag. For å kunne belyse problemstillingen er det hensiktsmessig å tydeliggjøre hvilke risikofaktorer og problemstillinger fagpersoner kan stå ovenfor i sitt arbeid med å møte elevene det gjelder.

### 2.2.1 Risikofaktorer knyttet til eleven

Ingul & Nordahl (2013) skriver at angst utgjør en risiko for problematisk skolefravær, og undersøker i denne studien hva som skiller elever med engstelighet som deltar på skolen jevnlig, og de med engstelighet som ikke deltar på skolen. Hovedfunn i denne studien indikerer at elever som er jevnlig på skolen rapporterer mer mobbing og mangel på opplevelse av respekt, enn elever som har stort fravær. Dette sees dog i sammenheng med det faktum at de er jevnlig på skolen og i klassemiljøet. Det er også funn som indikerer at negative personlighetstrekk, angstproblematikk og relasjonelle problemer er vesentlige faktorer som skiller de to gruppene. Engstelige elever med jevnlig tilstedeværelse hadde ikke et høyt symptomtrykk på sosial angst, og rapporterte i tillegg flere venner. Hovedtrekkene viser at engstelige elever som er jevnlig på skolen har generelt færre vansker, både individuelle og miljømessige. Dette indikerer at å bare behandle angstproblematikken ikke er tilstrekkelig og de foreslår et bredere perspektiv i møte med problematikken (Ingul & Nordahl, 2013, s. 8).

Kearney & Albano (2004) har gjort en kvantitativ studie om skolevegringsatferd sett opp mot elevers fungering og diagnoser. Studien viser blant annet at separasjonsangst er den mest fremtredende diagnosen, selv om mange også fylte kriteriene for andre typer angstdiagnoser og diagnoser knyttet til emosjonelle vansker og atferdsvansker (Kearney & Albano, 2014, s. 153). Nesten en tredjedel av deltakerne hadde ingen diagnose. Funnene viste også at det var høy komorbiditet blant deltakerne, da flere hadde to eller flere diagnoser. Generelt sett så man en tendens til at barn med de mer alvorlige diagnosene unngikk skolen for å unngå stimuli som provoserte fram negativ affekt.

Som nevnt innledningsvis er nevroutviklingsforstyrrelse ansett som risikofaktor for utvikling av skolevegring. Nevroutviklingsforstyrrelser er tilstander der nevrologisk og psykologisk utvikling er forsinket eller avvikende fra tidlig barndom. De vanligste nevroutviklingsforstyrrelsene er ADHD, Tourettes syndrom og autismspekterforstyrrelser (ASD). Det er gjort lite forskning på ASD og skolevegring, men det er i Norge funnet at over 40 % barn med ASD viser skolevegringsatferd. I Danmark fant man at rundt 60 % av barn med ASD nektet å gå på skolen, og i Sverige opptil 39 % (Havik, 2018, s. 57). Disse tallene sier oss noe om at nevroutviklingsforstyrrelser kan medføre risiko

for utvikling av skolevegring, hvis det for eksempel er uoppdaget eller ikke lagt godt nok til rette for i skolehverdagen. Fellestrekk for nevroutviklingsforstyrrelser er dårligere eksekutive funksjoner (styringsfunksjoner), sensorisk overfølsomhet/underfølsomhet, lavere grad av sosiale ferdigheter, større grad av rigiditet, lavere terskel for stress, indre og/eller ytre uro, motoriske vansker, tvang og angst, tics, språk/kommunikasjonsvansker, vansker med søvn og mat (Statped.no). Elever med nevroutviklingsforstyrrelser kan ha betydelige skjulte funksjonsnedsettelse som det kan være vanskelig for andre å forstå omfanget og rekkevidden av.

Lærevansker bør også nevnes som en risikofaktor for skolevegring. Det å ha lærevansker uten nødvendig tilrettelegging og tilpasning kan føre til mer stress og manglende motivasjon (Havik, 2018, s. 60). Det å ikke oppleve mestring og ha manglende forutsetninger for møte faglige, språklige og sosiale krav i skolehverdagen kan skape frustrasjon, som igjen kan føre til utvikling av skolevegring.

Det er viktig å presisere at skolevegring kan oppstå uavhengig av diagnoser. Det kan også være andre risikofaktorer eller kombinasjon av hendelser i elevens utvikling og oppvekstmiljø som bidrar til at eleven vegrer seg for å gå på skolen. Relativt ufarlige episoder kan for eksempel oppleves overveldende for barn med ulike sårbarheter.

### 2.2.2 Risikofaktorer knyttet til familien

Barn har i liten grad mulighet til å påvirke sine rammebetingelser og oppvekstvilkår. Å vokse opp i en familie med mange belastninger, ha foreldre med sviktende oppdragerferdigheter, det å erfare negative livshendelser og/eller oppleve lite sosial støtte medfører økt risiko for psykiske helseplager (Bru et al., 2016, s. 19). Familiens fungering i sin helhet kan fungere både som en risikofaktor og en beskyttelsesfaktor i barnets utvikling. Familiens livsstil, helsehistorikk, sosiale ressurser/nettverk og sosioøkonomiske forhold kan påvirke barns oppvekstvilkår. Helseproblematikk i nære relasjoner som er betydningsfulle er langvarig sykdom, psykiske lidelser eller andre helseplager der barnet blir berørt. Psykopatologi hos foreldre kan indirekte påvirke utvikling av skolevegring og hindre at foreldrene klarer å hjelpe barnet sitt på den rette og beste måten (Havik, 2018, s. 72-73). Å være gode rollemodeller for problemløsning eller funksjonell atferd kan være vanskelig hvis man selv strever psykisk.

Uhensiktsmessige samspillsmønstre innad i familien kan ha betydning for utvikling av skolevegring. Bernstein & Garfinkel (1998) studerte familier til skolevegrere, og fant at tvetydig kommunikasjon og uklarhet angående regler og roller i familien bidrar til at foreldrerollen blir uklar (Bernstein & Garfinkel 1998, i Havik, 2018, s. 73). Det er også nærliggende å tro at for eksempel høyt konfliktnivå innad i familien vil kunne påvirke barnet/ungdommen. Ikke at det er årsak til skolevegring, men er en faktor som påvirker familiens fungering i sin helhet.



### 2.2.3 Risikofaktorer knyttet til skolehverdagen

Tidligere forskning om skolevegring har i hovedsak lagt vekt på individuelle faktorer hos eleven (Havik, 2018, s. 74). Det at faktorer i skolemiljøet kunne være medvirkende årsak ble synliggjort av Pilkington & Piersel i 1991, ved å hevde at skolenekting er en normal unngåelsesreaksjon på ubehagelig, ikke tilfredsstillende og fiendtlig miljø (Havik, 2018, s. 74). Holden og Sållmann (2021) sier følgende om viktigheten av å ha en miljøbasert forståelse:

Det er umulig å finne alle årsaker til skolenektingsatferd hos en gitt person, men én eller noen få faktorer forklarer ofte mye. Detaljer kan faktisk avgjøre om en elev går på skolen eller ikke (Holden & Sållmann, 2021, s 31).

Hvis eleven opplever skolen altfor utfordrende, kan det føre til stress, manglende motivasjon og interesse for skolen, somatiske symptomer, subjektive helseplager eller skolefravær (Havik, 2018, s.75). Det kan være flere ulike grunner til at en elev opplever ubehag i skolehverdagen. Her vil det være viktig å kunne identifisere ulike faktorer som kan skape en opplevelse av ubehag, uavhengig av hvor små disse faktorene kan virke for ansatte.

Som lærer/ansatt i skolen har man mange funksjoner. Ikke bare formålet med undervisning og innlæring, men også å være en trygg relasjon som gir støtte og veiledning til elevene. Man må kjenne elevens styrker og utfordringer for å kunne legge til rette for en god skolehverdag. Lærer-elev relasjonen er viktig. I en studie fant Skaalvik & Skaalvik (2011) at relasjon mellom lærer og elev virker inn på elevens faglige selvoppfatning, indre motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011, i Drugli, 2012, s, 74). En svak relasjon som ikke oppleves positiv for eleven vil kunne bringe fram negative følelser, og derav fungere som en opprettholdende faktor for ubehag i skolehverdagen. Også høyt fravær og utskiftninger blant trygghetspersoner i skolen vil kunne påvirke sårbare elever, da de kan ha et stort behov for trygghet og tilknytning for å kjenne på trivsel i skolehverdagen.

Skolen er en arena som skal skape tilhørighet, vennskap og anerkjennelse blant jevnaldrende (Bru et al., 2016, s. 19). Skolens rolle blir viktig når det gjelder å bidra til å skape positivt sosialt samspill mellom elevene. Opplevelsen av tilhørighet og trygge relasjoner er viktig for oss mennesker. Ensomhet og opplevelsen av å mislykkes på sosiale arenaer blir sett på som en risikofaktor knyttet til skolevegring. Dersom elever ikke føler tilhørighet og vennskap kan de miste lysten til å gå på skolen. Det å ikke være på skolen vil igjen bidra til følelsen av utenforskap, som kan gjøre det vanskeligere å komme tilbake. En norsk studie som omfatter elever på 6.-10 trinn viste at det var en betydelig sammenheng mellom sosial isolasjon og skolevegringsrelatert fravær på spesielt ungdomsskolen (Havik mfl., 2015b; Bru & Roland, 2019, s. 131).

Mobbing knyttes til skolefravær og særlig skolevegring. Havik (2015) finner i sin doktoravhandling at mobbing har sterk tilknytning til at elever ikke ønsker å gå på skolen, da spesielt elever på barneskolen. Dette ses i sammenheng med at yngre barn ofte er involvert i fysiske krenkelses som oppleves skadelig og skaper redsel. I tillegg til at yngre barns kognitive utvikling, språklige utvikling og sosiale ferdigheter ikke er like godt utviklet som eldre barn. Eldre elever kan mestre å dra på skolen ved å ha fokus på andre faktorer enn mobbing, for eksempel med støtte fra venner eller lærere. Relasjonelle krenkelses kan for noen være enklere å ignorere enn fysiske krenkelses. (Havik, 2015, s. 86-87).

Overganger i skolehverdagen, både små og store, kan for noen elever føre til stress og utrygghet. Små overganger kan være å møte til først time, overgang fra skoletime til friminutt, bytte av lærer i forbindelse med ny time eller overgang fra en aktivitet til en annen. Større overganger kan for eksempel være overgangen fra barnehage til skole, bytte fra barneskole til ungdomsskole eller å komme tilbake etter ferie eller en lengre periode med fravær. Dette indikerer at hele skolehverdagen kan bestå av små deler og faktorer som kan bidra til at det er elever som vegrer seg for skolen.

#### 2.2.4 Risikofaktorer knyttet til miljø

Det finnes lite forskning på hvordan samfunnets kultur, holdninger og verdier ses i direkte sammenheng med skolevegring. Men man kan anta at det er faktorer som kan påvirke enkeltindividet og kulturer innen grupper. For eksempel den utstrakte bruken av sosiale medier man ser i dagens samfunn. Dette kan ses i sammenheng med Brofenbrenners makrosystem. Jo eldre barn blir, jo mer komplekst blir deres sosiale nettverk. Havik (2018) hevder at for eksempel ensomhet kan være vanskelig i en tid der «alle andre» tilsynelatende er sosiale, lykkelige og vellykkede (Havik, 2018, s. 131-132). Det man ser på sosiale medier kan forsterke følelsen av ensomhet, da det kan fremstå som om jevnaldrende gjør hyggelige ting med andre sosialt sett. Ungdata - undersøkelsen fra 2019 viser at langt flere jenter enn gutter opplever press, og skolen er det området som desidert flest opplever press på. Nærmere halvparten av alle jentene – og en av fire gutter – opplever mye eller svært mye press på å gjøre det godt på skolen. Minst press opplever ungdom om å få anerkjennelse på sosiale medier. Selv om en god del opplever press i hverdagen, har flertallet likevel ikke opplevd så mye press at de har hatt problemer med å håndtere det. Samtidig rapporterer 6 prosent av guttene og 16 prosent av jentene at de ofte har hatt problemer med å håndtere press (Ungdata, 2019, s. 5). Videre finner undersøkelsen at blant norske ungdommer i 12–15-årsalderen rapporterer 17 prosent at de var regelmessig plaget av hodepine, magesmerter, ryggsmarter eller smerter i armer/bein. Hodepine er en av de vanligste fysiske plagene blant barn og unge, og en stressende livsstil med krav og press kan være en av forklaringene på at ungdom rapporterer om hodepineplager. Det er flere studier som tyder på at selvrapporterte depressive symptomer øker, og mest blant jenter. Det har dessuten vært en klar

økning i angst- og depresjonslidelser som begrunnelse for uføretrygd blant unge. Generelt er depresjons- og angstsymptomer de vanligste plagene blant ungdom. Jenter er mer plaget og oppsøker oftere hjelp enn gutter. Konfliktfylte forhold i hjemmet og liten grad av sosial støtte, øker risikoen for slike lidelser. Disse funnene indikerer at det hensiktsmessig å se skolevegring i et større perspektiv, der miljøet rundt eleven også kan ha betydning.

### 2.3 Aktuelle tiltak

Skolevegring er komplekst og sammensatt, og oppstår av ulike årsaker. For å kunne utarbeide tiltak som er treffende, er det nødvendig å først kartlegge risikofaktorer og mulige opprettholdende faktorer. Det vil også si at tiltak knyttet til den enkelte elev må tilpasses den enkelte, nettopp fordi årsakene er individuelle og forskjellige. Om tiltak iverksettes og opprettholdende faktorer fortsatt er til stede, vil tiltak ha svakere effekt og resultatene kan utebli (Havik, 2018, s. 96). Målet med tiltak er i første omgang å ta bort ubehag, slik at eleven igjen opplever skolehverdagen som trygg og forutsigbar (Holden & Sällmann, 2010, s. 117). Aktuelle tiltak kan være knyttet til eleven og familien direkte, forebyggende arbeid og tilrettelegginger i skolehverdagen, og andre tiltak i miljøet rundt.

Havik (2018) presenterer en tiltakspyramide som synliggjør tiltak i tre nivå. Det er generelle tiltak (forebygging), tidlig intervensjon og målrettet intervensjon. Generelle tiltak er ment til alle elever, tidlig identifisering og intervensjon er supplerende tiltak, og intensive målrettede intervensjoner vil være et behov hos noen (Havik, 2018, s. 97). Tiltak innenfor de ulike nivåene vil kunne kombineres og gli over i hverandre. Forskning anbefaler en kombinasjon av forebygging og intervensjoner (Havik, 2018, s. 96). Videre vil jeg presentere ulike tiltak knyttet til eleven, familien, skolehverdagen og miljøet som jeg anser som relevante for min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Tiltakene som presenteres vil være av både forebyggende karakter, og mer rettet mot tidlig intervensjon.

#### 2.3.1 Kartlegging

For å kunne se årsakssammenhenger knyttet til skolevegring er det hensiktsmessig kartlegge ulike faktorer som fungerer som opprettholdende for at eleven ikke ønsker å være på skolen. Dette kan gjøres av skolen gjennom samtaler med hjemmet og ikke minst eleven selv. Skolen er den instansen som er tettest på eleven, og skal i utgangspunktet kunne ta grep hvis de ser at eleven strever med oppmøte, eller ikke har det bra på skolen. Det vil ikke nødvendigvis være synlig for ansatte i skolen å se om en elev strever, mange kamuflerer sine vansker for å ikke skille seg ut. Ofte er det vanskelig for elever å skulle prate om det som er vanskelig for dem og det som gjør at de føler seg mislykket. Men kartleggingen bidrar til å få elevens syn på årsaker til skolefraværet for å senere kunne foreslå tiltak (Friberg et al., 2022, s. 112). Eleven stemme blir altså vesentlig for utarbeidelse av tiltak, enten den kommer til syne fra elevens selv, eller via hjemmet. Gjennom å stille kartleggende spørsmål med

interesse og nysgjerrighet på en ikke-dømmende måte kan man undre seg sammen. Kartleggingen bidrar til en god grunnkunnskap om eleven, og er en begynnelse på et relasjonelt arbeid som kommer til å være nødvendig for å kunne arbeide for en forandring (Friberg et al., s. 112-113).

I noen tilfeller er det nødvendig å koble på andre instanser. PPT er en naturlig og nøytral samarbeidspartner og rådgivende organ, og kan bidra med kompetanse, veiledning, kartlegging og utredning etter behov. For noen vil kartleggingen som gjøres i PPT kunne indikere at det er hensiktsmessig med utredning i barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) eller hos fastlege. Det er også andre tjenester som er aktuelle samarbeidspartnere i en kommune. For eksempel psykisk helse, ergo- og fysiotjeneste, skolehelsetjenesten og barnevernstjenesten. De ulike tjenestene i et hjelpeapparat kobles på som støtte etter behov. Behovene vil variere fra elev til elev. Kartleggingen bidrar til en felles forståelse av problematikken, skaper et grunnlag for hvilke tiltak man skal sette inn, og bidrar til en felles allianse. Uten en grunnleggende allianse er forandring ikke mulig å få til (Friberg et al., 2022, s. 111). Jeg tolker begrepet «felles allianse» som at man er sammen om noe felles. Samarbeid og felles forståelse mellom alle involverte parter er vesentlig for videre arbeid. I lys av Brofenbrenners bioøkologiske modell vil jeg videre belyse ulike nivå av tiltak som er aktuelle.

### 2.3.2 Tiltak knyttet til eleven

Enkelte elever har et stort behov for trygghet og forutsigbarhet, særlig sårbare elever. For disse elevene er det behov for at lærer etablerer en særlig trygg og god relasjon. Det er sentralt at lærere og andre voksne i skolen har fokus på eget bidrag i relasjonen (Havik, 2019, s. 135). Det kan være ekstra samtaler, individuelle avtaler, mer informasjon om skolehverdagen for bedre oversikt og kontroll, ekstra trygging og støtte på dager som oppleves krevende og høyere tilstedeværelse i friminutt.

Læreren må signalisere at DU er ønsket her, de må kunne stole på læreren og vite hva som skal skje. Også når en elev har vært borte fra skolen over tid, må eleven oppleve seg som en del av klassen (Havik et al., 2013; Havik, 2016, s. 98).

Bandura (1997) definerer begrepet mestringstro som egen tro på å mestre en bestemt oppgave/situasjon (Bandura, 1997, i Havik, 2019, s. 140). Noen elever har lavere mestringstro, og vil oftere føle at de mislykkes i møte med faglige krav og i sosiale situasjoner. De vil ha behov for tettere oppfølging og hjelp til å bygge sin mestringstro.

Positiv tenkning er også knyttet til sosial kompetanse og viktig for sosial mestring, som handler om å koordinere tenkning, følelser og atferd for å lykkes i samspill med andre mennesker (Havik, 2019, s. 140). Elever som vegrer seg for skolen har det ofte vanskelig i sosiale situasjoner, og noen vil ha behov for å øke sin sosiale kompetanse. Det kan være støtte til å etablere vennskap eller å

vedlikeholde relasjoner. God sosial kompetanse er en viktig beskyttende faktor, og for noen kan det være hensiktsmessig å trene på sosiale ferdigheter (Havik, 2019, s. 141).

Som nevnt tidligere fant Havik & Ingul (2021) at både angstlidelser og nevroutviklingsforstyrrelser er risikofaktorer for utvikling av skolevegring, samt emosjonelle vansker og depresjon. For noen elever er det nødvendig med utredning og behandling for sine tilstander. Det vil også være noen som har behov for medisinsk behandling, for eksempel ved ADHD. Elever med ASD har større risiko for å utsettes for mobbing i skolen, og møter i tillegg en skole som er utformet for nevrotypiske elever med tanke på stress, for eksempel ved raske bytter av lærere og miljøer (Friberg et al. 2022, s. 19-20). Det vil uansett diagnose eller ei, være behov for individuelle tilrettelegginger slik at eleven har en skolehverdag som er tilpasset sine behov.

### 2.3.3 Tiltak knyttet til familien

Et godt samarbeid mellom skole og hjem bør starte tidlig og initieres av skolen (Havik, 2019, s. 137). Et godt samarbeid kan ses på som et forebyggende tiltak. Det bør være til stede hos alle elever. Når skolevegring oppstår, vil tillit mellom skole og hjem være et godt utgangspunkt for videre samarbeid. Det er lett at kontakten mellom skole og hjem preges av negativitet og misnøye da kontakten mellom skole og hjem i stor grad handler om mislykkethet (Friberg et al. 2022, s. 124). Når vanskelige følelser er til stede er det ikke uvanlig at spørsmål om skyld kommer opp. Det hender også at skole og foreldre er uenige om hva fraværet skyldes, og hvem som har ansvaret for å gjøre noe med det. Foreldre kan synes det er vanskelig å drøfte problemene med skolen, da de ikke opplever forståelse eller å få hjelp (Holden & Sällman, 2010, s.75). Det å gå på skolen er for de fleste barn/ungdom og hjem normalt. Når man har et barn/ungdom som ikke deltar i skolehverdagen på lik linje med jevnaldrende vil det kunne generere følelser som skyld og skam. Hovedfokus bør ikke være hvem som har skyld i skolevegringen, men å snu hver stein for å finne grunnen(e), for så å samarbeide for å trygge eleven (Havik, 2016, s. 101). Holden & Sällman (2019) sier at skolen har ansvar for å gjøre noe med forhold på skolen som kan være årsak. Kompleksiteten i tematikken tilsier at det krever et samarbeid basert på tillit, respekt og forståelse (Holden & Sällman, 2019, s. 76).

Det vil for noen være behov for støttende tiltak inn mot familien. Når problemene er store, vil støtte og veiledning for hjemmet være hensiktsmessig. Veiledningen kan for eksempel handle om hvordan man møter og står i barnets/ungdommens følelser, og rutiner og struktur i hjemmet. Elever som har høyt skolefravær, har en tendens til å ha en stillesittende tilværelse (Friberg et al. 2022, s. 164). Viktige faktorer kan være søvn, skjermtid, hygiene, mosjon og kosthold. Både PPT, barnevernstjenesten, skolehelsetjenesten og psykisk helse-tilbud i kommunen kan være instanser som bidrar med støtte og veiledning.

Når et barn/ungdom i familien vegrer seg for å gå på skolen kan det lett skape stress og friksjon i tilværelsen. Familiens kommunikasjon og samhandlingsmønster kan bli konfliktskyt, og kan påvirke situasjonen negativt (Friberg et al. 2022, s. 125). Det vil derfor være nyttig å kartlegge familiens fungering i sin helhet for å kunne utarbeide treffende tiltak.

#### 2.3.4 Tiltak knyttet til skolehverdagen

For å kunne forebygge skolefravær bør skolen ha et godt system for fraværsregistrering. Nøyaktig fraværsregistrering vil kunne gi et bilde på et eventuelt mønster av fravær, for eksempel enkelttimer, forsentkomming og/eller hele dager. Elevens fravær bør gjennomgås jevnlig for å se om det er noen tegn til skolevegring, eventuelt andre grunner til fraværet. Kartleggingen må deretter følges opp med en *plan om tiltak* (Havik, 2018, s. 107). En felles utarbeidet plan vil kunne bidra til felles forståelse og styrke samarbeidet.

Et mestringsorientert læringsmiljø, god klasseledelse og en godt strukturert skolehverdag vil gi elever forutsigbarhet. God klasseledelse knyttes til god balanse mellom tilsyn og emosjonell støtte, og er en viktig forebyggende faktor for fravær generelt og skolevegring spesielt (Havik, 2018, s. 109). Ustrukturerte aktiviteter, overganger og friminutt er særlig deler av skolehverdagen som kan bidra til utrygghet. Mellom 37 og 53 prosent av tilfellene av problematferd oppstår utenfor klasserommet (Havik, 2018, s. 108). Skolen kan bidra med å tilrettelegge disse aktivitetene på en måte som skaper større trygghet og forutsigbarhet for eleven, og som samtidig gagnar hele klassen. Også enkelte fag, som gym, kunst og håndverk, mat og helse, utedager, turdager, gruppearbeid o.l. kan være mindre strukturerte enn undervisning som foregår i klasserommet/arealet. For elever som har et større behov for oversikt og forutsigbarhet vil det være hensiktsmessig å ha tiltak knyttet til disse timene og dagene i skolehverdagen. For noen kan dette virke forebyggende, men for elever som har utviklet fravær eller vegring knyttet til visse fag/dager, vil det være nødvendig å gjøre spesifikke individuelle tiltak for å skape trygghet og forutsigbarhet. Det kan dog være utfordrende å gi tilrettelegging som ikke er stigmatiserende for den enkelte elev, da mange ikke vil skille seg ut fra andre eller være særlig synlige (Havik et al., 2023; Havik, 2016, s. 100). God dialog med eleven og hjemmet vil her være nødvendig.

Overganger blir sett på som kritiske og en risikofaktor for enkelte elever, da særlig de som vegrer seg for skolehverdagen. Ved langvarig fravær eller større overganger som etter ferie eller overgang til ny skole er det nødvendig å gjøre tilpasninger i henhold til elevens behov. Gradvis tilnærming er for noen nødvendig. Mål som settes for tilbakeføringen må være realistiske, slik at de nås og eleven opplever mestring (Havik, 2019, s. 138). Oppstarten må planlegges etter elevens forutsetninger for å skape trygghet og forutsigbarhet.

Det er viktig at skolen jobber kontinuerlig for et godt psykososialt miljø som forebyggende arbeid. Elever som vegrer seg for skolen er ofte i en vanskelig situasjon sosialt. Det kan handle om sosiale ferdigheter, iboende vansker eller tidligere erfaringer. Noen kan ha behov for mer spesifikk trening for å øke sosiale ferdigheter. Forskning viser at arbeid med sosiale ferdigheter bør starte tidlig og at arbeidet bør vedvare over tid (Frostad et al., 2015). Her kan tiltak benyttes inn mot hele klassen, grupper i klassen eller mer individuelle.

Flere studier viser at det å bli utsatt for mobbing har sterk sammenheng med skolevegring (Havik, 2018, s. 127). I doktorgradsavhandlingen sin finner Havik at en tredjedel av foreldre rapporterte av deres barn opplevde mobbing (Havik, 2015, s. 87). Forebyggende arbeid mot mobbing som et langsiktig mål er viktig, og er i tråd med nasjonale strategier mot mobbing. Alle typer mobbing må kartlegges og stoppes så raskt som mulig, også skjult mobbing og digital mobbing (Havik, 2018, s. 129). Det som skjer på fritiden, kan også bidra til skolevegring. Bruk av sosiogram er også et nyttig verktøy for å kartlegge sosiale relasjoner i en klasse, og kan gi informasjon om elever som faller utenfor eller er sårbare sosialt sett. Sosiogram kartlegger det sosiale nettverket i en klasse, og visualiserer relasjonene. For eksempel hvor mange elever velger den enkelte elev, samt gjensidige valg. Det vil kunne gi et bilde på om enkeltelever er utenfor i klassemiljøet, eller hvem som er sårbare i form av at de har få relasjoner.

Et godt samarbeid mellom skole og hjem fungerer som et forebyggende tiltak. I fraværssaker er det helt nødvendig med et nært og godt samarbeid mellom skole og hjem (Havik, 2018, s. 153). God kommunikasjon vil gi lavere terskel for å oppdage problemene, og kunne iverksette tiltak raskt. Det bør fokuseres på hvem som gjør hva for å nå samme mål, som er å få eleven tilbake på skolen (Havik, 2019, s. 138). Informasjon om viktigheten av elevenes tilstedeværelse i skolehverdagen på foreldremøter kan også fungere som et forebyggende tiltak, der skolen kan presisere betydningen av god dialog mellom hjem og skole.

Det er ofte behov for samarbeid med støtteapparatet i fraværssaker. Støtteapparatet kan være PPT, skolehelsetjeneste, barneverntjeneste og spesialisthelsetjenesten. Hvem som kobles på vil variere ut ifra kompleksitet og behov. Samarbeid på tvers av tjenester er særlig viktig når det ikke er fremgang til tross for tilrettelagte tiltak, og eleven har vært borte fra skolen over lang tid. Skolen bør ta kontakt støtteapparatet ved bekymring. Jo lengre fravær fra skolen, desto lengre tid tar det å kartlegge årsaker (Havik, 2018, s. 153).

Hjemmeundervisning kan i noen tilfeller være et tiltak for å sikre faglig læring. Det anbefales dog ikke som et tiltak over tid, men i en avgrenset og avtalt periode. Jo lengre eleven er borte fra skolen, jo vanskeligere kan det være å komme tilbake, da angst og frykt for skole kan øke (Ek & Eriksson,

2013; Wagner, 2005; Havik, 2016, s. 103). Derfor gjelder prinsippet om tidlig innsats også i skolevegringssaker.

#### 2.4.4 Tiltak knyttet til miljø

Olsen & Holmen (2018) belyser i sin bok «tidlig-inn-prinsippet». Tanken med tidlig-inn-tenkningen er at man skal sette inn ressurser tidlig nok slik at skolefraværet ikke etablerer seg til å bli et reelt problem. I dette tilfellet kan ressurser være både økonomiske og menneskelige. Økonomiske ressurser kan knyttes til ressurser som ligger i miljøet, forbyggende arbeid og tiltak. Politiske føringer og kommunale beslutninger vil kunne virke tilbake på enkeltindividet. I et helhetsperspektiv (Brofenbrenner, 1979) vil menneskelige ressurser være alle som er i tilknytning i barnet/ ungdommen.

Det som skjer av mobbing og utestenging i sosiale medier på fritiden vil også kunne påvirke eleven i skolehverdagen (Havik, 2018, s. 129). Det kan forekomme hendelser som gjør at eleven ikke ønsker å gå på skolen. Skolen alene kan ikke bekjempe dette. Her har foreldre også en viktig rolle i å veilede sine barn og være gode rollemodeller. Det er likevel hensiktsmessig har dette tematiseres på felles samlingspunkt som for eksempel foreldremøter.

Noen elever som vegrer seg for skolen kan ha behov for støtte til å opprettholde sosiale relasjoner i fritiden. Dette for å unngå at tilbaketrekingen blir for omfattende. Det kan være positivt å la elever som vegrer seg for skolen delta i fritidsaktiviteter for å opprettholde kontakt med jevnaldrende (Havik, 2018, s. 140). Man kan også tenke at det å oppleve mestring på andre arenaer enn skole er positivt for eleven. Sett i lys av Brofenbrenner (1979) sine nivå kan man tenke at et miljø påvirker et annet, og på den måten bør ses i sammenheng med hverandre.

## 3 Metode

Jeg vil i dette kapitlet beskrive hvordan jeg har gått fram for å kunne belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg beskriver metodevalg, undersøkelsens vitenskapsteoretiske retning, rekruttering og utvalg av informanter. Videre belyses forskerrollen og egen forforståelse, kvaliteten på studien og etiske hensyn. Avslutningsvis beskrives arbeidet med analyse av innhentet datamateriale.

### 3.1 Metodevalg

Begrepet metode kan beskrives som veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 83). Kvalitativ tilnærming er i denne studien brukt for å belyse problemstillingen og tilnærmes informantenes forståelse, tanker og refleksjoner omkring fenomenet skolevegring og utarbeidelse av tiltak. Karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 15). Kvalitativ forskning som metode kjennetegnes av fleksibilitet, og gir rom for å endre



utformingen underveis. Man vil kunne få nærhet til sine informanter, som igjen kan gi en større forståelse for fenomenet man studerer.

Da det benyttes kvalitativ metode vil ikke mine data kunne si noe om ulike forståelsesmåter av fenomenet skolevegring på generell basis, eller være representativt for hvordan fagpersoner i hjelpeapparatet forstår og arbeider med dette på generelt nivå. På en annen side kan innhentede data og analyser via kvalitativ metode gi indikasjoner på tema som er verdt å utforske videre.

Undersøkelsen knyttes til fenomenologisk hermeneutisk vitenskapelig retning. Ser man prosessen i sin helhet er begge retningene aktuelle. Den fenomenologiske retningen kommer til syne gjennom valg av kvalitativ metode og datainnsamlingen. Hermeneutikken er mer fremtredende når det kommer til analyse og tolkning av datamateriale.

### 3.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi omhandler en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Man skal gjennom et fenomenologisk perspektiv i innhenting av ny kunnskap forstå den enkeltes oppfatning. Man er altså ikke opptatt av årsaker som ligger bak menneskers opplevelse av virkeligheten, eller forklaringer av hvordan virkeligheten «egentlig» er, men ønsker å komme nærmere hvordan virkeligheten fremstår for den enkelte. De felles erfaringer deltakerne har, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologisk forskning gjør i all hovedsak bruk av kvalitative metoder, og særlig henter den sin empiri fra dybdeintervjuer.

For å få en større forståelse for hvordan mine informanter forstår fenomenet skolevegring, deres tanker og refleksjoner om temaet, og hva som trekkes fram i prosessene omkring utarbeidelse av tiltak, har jeg benyttet meg av en fenomenologisk tilnærming. Jeg har ikke vært opptatt av deres teoretiske kunnskap om temaet. Det var av betydning for meg å etterstrebe å få innsikt i hvordan fenomenet skolevegring forstås ut fra informantenes egne perspektiver, praksiserfaringer og faglige bakgrunn. Og videre kunne danne grunnlaget for større innsikt i tematikken.

### 3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). Hermeneutisk forståelsesprosess kjennetegnes av tre deler. Det være seg forståelse, tolkning og anvendelse. Disse tre kjennetegnene retter seg mot fortolkning av tekster, dialog og samtale, sosiale handlinger og praksis. En forsker vil i en slik prosess kunne fortolke en situasjon eller en tekst som undersøkes, og formidle den med ny innsikt og kunnskap. Den nye kunnskapen og/eller innsikten kan igjen gi

grunnlag for ny anvendelse i andre sammenhenger. Når en forsker går inn i en slik prosess har man gjerne med seg en antakelse eller en teori. Med grunnlag i den tradisjonelle, metodiske og filosofiske hermeneutikk kan man se dette i forhold til den «hermeneutiske sirkel», der man får en vekselvirkning mellom deler og helhet (Nyeng, 2012, s.48). Det er en relasjon mellom deler og helheten som gjør det mulig for oss å fortolke og forstå. Man oppnår en erkjennelse, tar inn over seg en ny forståelse, meningsaspektet utvider seg, og det oppstår igjen nye erkjennelser og forståelser som bidrar til en ny forståelse. Man vil altså kunne forstå delene ut fra helheten, og helheten ut ifra delene. Sirkelen vil aldri være sluttet, men i en kontinuerlig prosess som stadig gir nye måter å forstå virkeligheten på.

Selve fortolkningsprosessen starter allerede under intervjuet, da man som forsker får med seg det som sies, kroppsspråket og konteksten informantene er en del av. Dette kan ses i sammenheng med «den hermeneutisk sirkel», der dynamikken mellom deler og helheten utspiller seg. Videre gir også den hermeneutiske tilnærmingen mulighet til å jobbe videre med innsamlet datamateriale, som igjen gjør at jeg kan nærme meg hvilke forståelser hjelpeapparatet har i utarbeidelse av tiltak knyttet til skolevegning. Dette gjennom å fortolke notater jeg har gjort under intervjuene, og det transkriberte datamaterialet. Det vil kunne gi indikasjoner på hvordan fenomenet skolevegning kan forstås av hjelpeapparatet. Sett i lys av helheten av inntrykk, datamateriale og teoretisk rammeverk vil jeg gjennom fortolkning etterstrebe å oppnå en erkjennelse av informantenes tanker, refleksjoner og egne forståelsesmåter.

## 3.2 Forskningsdesign

### 3.2.1 Abduktiv tilnærming

Et forskningsdesign beskrives som en plan eller skisse for hvordan prosjektet kan bygges opp og gjennomføres (Thagaard, 2018, s. 50). Med vekt på hjelpeapparatets forståelser i møte med elever som vegrer seg for skolen, innehar jeg i dette prosjektet en abduktiv tilnærming. Studien har en induktiv tilnærming, i tillegg til innslag av en deduktiv tilnærming. En induktiv tilnærming handler ikke om å teste hypoteser, men å ha en åpen og søkende tilnærming, der målet er forståelsen av et fenomen (Nyeng, 2012, s. 59). Deduktiv forskning omhandler at man undersøker en antakelse som er utledet fra en eksisterende teori (Nyeng, 2012, s. 59). Jeg har på forhånd lest meg opp på tema, samtidig som jeg har bevisst søkt etter informanter som har kunnskap om og erfaring med tematikken gjennom sitt virke. Undersøkelsen er empirinær, da hensikten er å oppnå økt forståelse for tanker, refleksjoner og forståelser knyttet til fenomenet skolevegning. Designet er tilpasset tematikken jeg har valgt, og gjennom et kvalitativt design er fleksibilitet fordelaktig. Muligheten til å være fleksibel i møte med en kompleks tematikk har vært av stor betydning. I møte med en kompleks tematikk var

det altså nødvendig at jeg hadde mulighet til å være åpen og søkende i møte med informanter og belyse eventuelle nye tema som dukket opp.

### 3.2.2 Semistrukturert intervju

Valg av metode skal være veloverveid, og basert på kunnskap om tema for undersøkelsen, metodiske valgmuligheter, etiske implikasjoner og hvilke konsekvenser valgene som tas gjennom undersøkelsen har i sin helhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.134). Jeg gikk derfor åpent ut for å kunne vurdere på best mulig måte hvilken metodisk tilnærming som ville bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Vi kan utforme et forskningsintervju på ulike måter (Thagaard, 2018, s. 90). Man kan benytte gruppeintervju/fokusgruppeintervju, ustrukturerte intervju, strukturerte intervju, og delvis strukturert/semistrukturert. Et ustrukturert intervju kan være hensiktsmessig i begynnelsen av et prosjekt, da det er en åpen samtale der man tilpasser spørsmål underveis ettersom tema dukker opp i samtalen. En fordel med det kunne vært at det hadde dukket opp tema underveis i samtalen som jeg ikke hadde tenkt på forhånd, og jeg ville hatt rom for å fordype meg. Et strukturert intervju kunne gitt meg grunnlag for å for eksempel sammenligne svarene til aktørene i hjelpeapparatet, og analysert datamaterialet ut fra det. Et gruppeintervju eller fokusgruppeintervju ville kunne gitt meg mange interessante refleksjoner og holdninger, samt at ulike forståelsesmåter kunne kommet til syne. Det er flere utfordringer knyttet til å lede gruppesamtaler. Det nevnes at det er hensiktsmessig å ha vært deltaker selv, at det er en tendens til at de mest dominerende synspunktene kommer fram, og at man selv bør ha en tilbaketrasket rolle i gruppen (Thagaard, 2018, s. 92).

Da jeg søker dybde knyttet til forståelser, erfaringer og refleksjoner vurderte jeg at kvalitativ tilnærming gjennom individuelle intervju var hensiktsmessig for å kunne belyse dette. Det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres av tema vi ønsker å vite mer om, og tema som kommer til syne under intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91).

I et *kvalitativt forskningsintervju* produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide, det spørsmålene var kategorisert under ulike tema som var aktuelle. Det gav meg som forsker mulighet til å påvirke tema gjennom spørsmålene jeg laget i intervjuguiden, samt at det gav meg fleksibilitet til å kunne komme med oppfølgingsspørsmål ved tema som dukker opp. Det var dog ikke nødvendig å følge denne slavisk, da vi naturlig kunne gå fram og tilbake mellom ulike tema. Dette gav meg rom i samtalen til å utforske nye perspektiver som dukket opp underveis, og mulighet til å fordype meg undrende.

En svakhet ved å kun intervjuet et begrenset antall aktuelle informanter er at datamaterialet ikke vil være generaliserbart, og de vil ikke tale for alle som arbeider med den type problemstillinger. Men forhåpentligvis vil det kunne gi et realistisk og troverdig innblikk i refleksjoner, tanker og erfaringer hos fagpersoner hjelpeapparatet omkring deres arbeid i møte med tematikken. Rammer og ressurser man selv har på et slikt prosjekt vil også spille en stor rolle, da man ikke har ubegrenset med tid for å jobbe med både datainnsamlingen og etterarbeidet det fører med seg.

### 3.2.3 Pilotintervju

Uansett hvor god erfaring vi har er det viktig med prøveintervjuer i enhver ny undersøkelsessituasjon (Thagaard, 2018 s. 94). Som et ledd i god forberedelse gjennomførte jeg et pilotintervju i forkant av selve datainnhenting. Dette for å kunne se meg selv utenfra og reflektere rundt hva jeg opplever fungerer og hva som kan by på utfordringer. Jeg fikk testet spørsmålene i praksis. Det gjorde meg bedre kjent med intervjuguiden og jeg fikk testet båndopptaker. Å lytte til pilotintervjuet gav meg refleksjoner rundt viktigheten av gode oppfølgings spørsmål som bidrar til utdypende tanker fra informantene. Samtidig opplevde jeg at ved å lytte til pilotintervjuet ble jeg mer bevisst på å ha ro i selve intervjusituasjonen, og ikke være redd for naturlige pauser som oppstår i samtalene. Ved å være litt avventende kom det gjerne flere tanker fra informanten. Jeg la også merke til at ved å kort oppsummere kjernen i det som ble sagt kom ytterligere tanker til syne. Pilotintervjuet bidro til at jeg var tryggere i møte med informanter. Jeg kunne fokusere på tilstedeværelse i interaksjonen, lytte aktivt og gi respons som gav utdypende svar og refleksjoner.

Det var nyttig for meg å få tilbakemeldinger fra den som deltok i pilotintervjuet, som jeg kunne ta med meg videre. Til å delta i et pilotintervju benyttet jeg en bekjent som har erfaring med elever som vegrer seg for skolen gjennom sitt virke. Jeg valgte etter pilotintervjuet å endre på formuleringen på et spørsmål etter tilbakemelding fra den som deltok. Spørsmålet endret ikke betydning, men essensen ble mer tydelig. Samtidig fikk jeg tilbakemelding på at spørsmålene gav gode refleksjoner hos den som ble intervjuet.

### 3.2.4 Utvalg

*Strategisk utvelging* er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Problemstillingen og forskningsspørsmålene i min undersøkelse gav noen føringer for hvilke informanter som var aktuelle. For at utvalget skal være hensiktsmessig og kunne gi datamateriale som kan bidra til ny forståelse av fenomenet jeg studerer, var det nødvendig å forta et utvalg med kriterier.

Det utvalget jeg benyttet meg av har alt fra 1- 20 års erfaring i kommunale tjenester. De er knyttet til PPT, psykisk helse-tjeneste og fysio- og ergoterapitjeneste. Tjenestens tilknytning til tematikken kan

være at de av ulike grunner enten er koblet på før skolefraværet tiltar, eller at eleven henvises dit da skole og foreldre ser behov for økt kompetanse, utredning og/eller råd og veiledning. Det var også varierende hvorvidt fagpersonene var involvert i samarbeidsgrupper hvor tematikken var gjeldende nå, eller om de hadde erfaringer fra tidligere. Kvalitative studier kjennetegnes som oftest ved et begrenset antall personer eller enheter (Thagaard, 2018, s. 54). Av hensyn til tidsbegrensningen i min undersøkelse har jeg vurdert at det er hensiktsmessig med fire informanter, og at det er tilstrekkelig for å kvalitativt og grundig belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Alle informanter har utdanning på bachelor- og masternivå, men de har ulik retning i sin utdanning. Det være seg innen helse, rådgivning, pedagogikk, psykisk helse og psykologi. I denne studien søkte jeg etter fagpersoner fra hjelpeapparatet hadde noe ulik bakgrunn og var knyttet til ulike tjenester, da det kunne gi variasjoner i perspektiv knyttet til tematikken.

### 3.2.5 Rekruttering

Etter å ha søkt og fått godkjent prosjektet Sikt forsøkte jeg å komme i kontakt med informanter via eget nettverk. Thagaard (2018) bruker begrepet *tilgjengelighetsutvalg*, og sier videre at i kvalitative studier må vi ofte benytte oss av en seleksjonsmåte som sikrer oss et utvalg av personer som er villig til å være med i undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg ble tipset om mulige informanter, og tok videre kontakt med de via epost. Informantene gav meg tillatelse til å sende de informasjonsskrivet på epost. Dette resulterte i fire informanter fra tre ulike kommunale tjenester som fylte kriteriet jeg hadde om å ha erfaring knyttet til elver som vegrer seg for skolen. Disse er fordelt på to ulike kommuner. Vi avtalte videre på epost tidspunkt for selve intervjuet. Jeg var fleksibel på tid og sted, da det ville gi en større mulighet til at vi fikk gjennomført intervjuet. Tre av intervjuene er gjennomført på kontoret til informantene, og ett intervju er gjennomført i privat hjem, da dette passet best for informanten.

### 3.2.6 Gjennomføring av intervju

Da vi møttes for selve intervjuet startet jeg med å presentere meg selv og hensikten med intervjuet. De visste noe bakgrunnsinformasjon da de har lest informasjonsskrivet. Bruk av båndopptaker var også opplyst om i informasjonsskrivet. Fordelen med opptak er at alt som sies blir bevart (Thagaard, 2018, s. 112). Jeg opplevde dog at jeg ikke hadde så stort behov for å notere som jeg trodde på forhånd. Samtalen fløyt godt, og jeg kjente at jeg var tilstedeværende. Det er viktig at vi er genuint til stede, lytter genuint og gir respons til det som fortelles (Thagaard, 2018, s. 104). Jeg hadde forberedt noen oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden, men opplevde at oppfølgingsspørsmål kom naturlig underveis i samtalen.

Jeg opplevde selve intervjusituasjonen som en god samtale. Det var en positiv og rolig atmosfære rundt det. Jeg opplevde at informantene var engasjerte og delte villig sine tanker, perspektiver og

erfaringer. Det var et tydelig engasjement fra alle informantene, og jeg opplevde god kontakt med alle informantene. Jeg fikk belyst mange av de områdene jeg ønsket å snakke om, samtidig som det dukke opp nye tema som jeg ikke hadde tenkt over.

### 3.3 Forskerrollen og egen forforståelse

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, det vil si gjennom interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Jeg som forsker er et «instrument» i innsamling av materiale, og er prisgitt at informanter vil stille til intervju. Den oppgaven og muligheten er det viktig at jeg forvalter på en god måte. Jeg må gjøre etiske vurderinger, og utøve sensitivitet i møte med informantene. Hvordan jeg presenterer meg og mitt forskningsprosjekt, hvordan jeg stiller spørsmål, lytter og tar imot det som sies vil være vesentlig.

Vi bør ikke betrakte et kvalitativt forskningsintervju som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte parter (Kvale & Brinkman, 2015, s.51). Med rollen som forsker følger også en makt. Det vil være en asymmetri i relasjonen, da man som forsker har bestemt tema, utarbeidet hvilke spørsmål man skal stille, når det er aktuelt å skifte tema og hvilket materiale som plukkes ut til analyse og drøfting. Som forsker styrer jeg ikke hva informantene opplever i intervjusituasjonen, og det er en mulighet for at jeg kunne møte utfordringer som jeg ikke hadde sett på forhånd. Jeg har derfor gjennom hele forskningsprosessen etterstrebet å møte eventuelle utfordringer med forståelse og kunnskap. Gjennom gjensidighet og fortrolighet jobbe for god kvalitet i alle møtepunkt i prosessen, både før, under og etter selve intervjuet.

Jeg tror ikke at informantene mine kjente på asymmetri i intervjusituasjonen. De fremstod trygge, og snakket om et tema de hadde god kjennskap til gjennom sitt virke. De viste engasjement, åpenhet og ydmykhet i møte med en kompleks tematikk. Videre ønsker jeg å nevne at det var jeg som kjente på en spenning i forkant av selve intervjusituasjonen. Jeg tenkte på om båndopptaker virket som den skulle, om spørsmålene mine ville gi fyldige refleksjoner og om samtalen ville flyte naturlig. Her vil jeg igjen trekke fram pilotintervjuet som et godt verktøy i forberedelsesprosessen. Det gav meg en viss ro å ha den erfaring med meg. Jeg opplevde at den spenningen jeg kjente på gav positivt utslag, og gjorde meg fokusert og tilstedeværende.

Uansett hvor mye jeg etterstreber å gå så nøytral som mulig inn i denne forskningsprosessen, vil ulike aspekter av mitt liv og min faglige bakgrunn prege meg. Det kan være erfaringer fra min egen barndom, rollen som mor, min pedagogiske utdanning og erfaringer og opplevelser fra eget yrkesliv. Jeg har også satt meg inn i fenomenet skolevegring på forhånd gjennom tidligere forskning, noe som også vil prege min forhåndsforståelse i møte med informanter og datamaterialet jeg samler inn. Det er viktig med kunnskap om intervjutemaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål når

intervjupersonen svarer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 84). Jeg opplevde at min egen forforståelse og kunnskap knyttet til elever som vegrer seg for skolen var nyttig i møte med informantene. Samtidig var det viktig for meg at det jeg hadde erfaring og kunnskap med ikke farget informantene på negativ måte, snarer bidro til at flere relevante perspektiver og refleksjoner kom til syne.

### 3.3.1 Kvaliteten på studien

Forskning må ses på som en pågående prosess der vi avdekker og forstår deler av virkeligheten, og dermed en prosess som utvider vår kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Det jeg kommer frem til i mitt prosjekt kan anses som sant i dag, men det vil også kunne utfordres av ny kunnskap senere. For å vurdere studiens kvalitet blir det naturlig å trekke inn begrepet reliabilitet, eller *pålitelighet*. Det knyttes opp mot hvordan man som forsker reflekterer over egen påvirkning, og at forskningsprosessen er synlig og transparent slik at andre også kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224-228). For at forskningen skal være pålitelig, kreves det en redegjørelse over ulike faktorer som kan påvirke prosessen. Det krever at man som forsker reflekterer over relasjonen mellom forsker og deltakere i forskningsprosjektet, og om innsamlet data gir et oppriktig bilde, der informantene opplevde at de kunne svare ærlig ut ifra egne erfaringer og refleksjoner. Det krever også at man reflekterer over forholdet mellom problemstillingen og forskningsdeltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018, s.225-226).

I mitt prosjekt ønsket jeg som nevnt bevisst informanter som har erfaring med tematikken skolevegring. Når forskningsspørsmål er rettet mot et fenomen, og mindre mot å forstå den enkelte person, så er kompetanse et viktig forhold å reflektere over (Postholm & Jacobsen, 2028, s. 226). Samtidig var jeg tydelig på å presisere i forkant av intervjuene at jeg ikke var på jakt etter «riktig eller feil» svar, men var nysgjerrig på deres tanker og refleksjoner. Jeg håper og tror at dette bidro til at informantene opplevde intervjuet som en samtale der vi undret sammen over et komplekst fenomen. Hvilke informanter som takker ja til å delta i studien kan også påvirke funn og resultat. Det er basert på frivillig deltakelse, og undersøkelsen har også visse begrensninger som tidsavgrensning og størrelse. I mitt tilfelle hadde informantene jobbet med tematikken skolevegring i ulik grad. En informant hadde vært knyttet til mange ulike elever som vegret seg for skolen over mange år, mens de andre tre hadde jobbet med tematikken de siste ett til tre årene. Da alle tilfeller av skolevegring ulike, er det nærliggende å tenke at flere informanter med mer erfaringer knyttet til skolevegring kunne gitt flere perspektiver. Funn i denne undersøkelsen kunne vært annerledes med andre informanter, en annen forsker og kontekst. Kunnskapen som fremstilles er kontekstuell, da den er konstruert til passe mine forskningsspørsmål og min problemstilling. Som forsker er det vesentlig at jeg er oppmerksom på min egen subjektivitet, og viser pålitelighet i forskningsprosessen i sin helhet. Dette krever et metablikk på egen rolle som forsker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Kritisk

refleksjon og transparens gjennom hele prosessen skal gi leseren en mulighet til å selv danne seg et bilde av materialet.

Validitet, eller *gyldighet* omhandler hvilke begrensinger som er knyttet til egen forskning, og hva slags konklusjoner en forsker har dekning for å trekke ut ifra innsamlet data (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Så for å kunne si noe om forskningens kvalitet og gyldighet, må jeg som forsker synliggjøre hvordan jeg kan ha påvirket min datainnsamling og mine funn. Settingen datainnsamlingen gjennomføres i vil også kunne påvirke mine funn. Det vil ikke være et endelig og objektivt svar på undersøkelsens gyldighet. Men åpenhet og et kritisk blikk på egen rolle og forhåndsforståelse vil være med på å avdekke eventuelle feilkilder og kritiske omstendigheter (Nyeng, 2012, s. 112).

I intervjuene stilte jeg oppfølgings spørsmål til informanten, samt oppklarende spørsmål, slik at deres stemme skulle bli godt synlig. På denne måten fikk jeg også forsikret meg om at jeg hadde forstått hva de mente og ønsket å få frem. Jeg håper og tror at dette også har bidratt til riktig tolkning av det som ble sagt, samt at informanten opplevde det betryggende å bli forstått.

### 3.3.2 Etske hensyn

Da mitt forskningsprosjekt innebærer direkte kontakt med mennesker, stiller det store krav til meg som forsker å forvalte det på etisk forsvarlig måte. Godt etisk forskningskjønn innebærer at man forklarer seg, gir begrunnelse, og viser til konkrete hensyn eller påpeker hvordan vurderingen henger sammen med grunnleggende prinsipper (Fossheim, 2015, s. 17). Dette er gjeldende gjennom hele forskningsprosessen. I forkant av undersøkelsen satte jeg meg inn Dronning Maud Minnes Høgskoles retningslinjer, som blant annet sier at den enkelte forsker har selvstendig og uavkortet ansvar for å tilegne seg kunnskap og utføre egen forskning samvittighetsfullt i overensstemmelse med de forskningsetiske retningslinjene (DMMH, 2017). Samtidig forholdt jeg meg til retningslinjer regulert av De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora, som blant annet fremmer grunnleggende prinsipper som respekt, beskyttelse og rettferdighet (NESH, 2021).

For å kunne starte opp forskningsprosjektet mitt søkte jeg først Sikt, der jeg meldte prosjektet mitt. Med søknaden la jeg ved projektskisse, informasjonsskriv tiltenkt informanter og utkast av intervjuguide. Jeg jobbet grundig med informasjonsskrivet for å sikre at det ble så tydelig som mulig. Jeg har anonymisert informanter ved transkribering og i masteroppgaven, og har ikke skrevet hvilken kommune eller arbeidsplass de er knyttet til. Data som lagres og oppbevares under forskningsprosjektet har vært oppbevart utilgjengelig for uvedkommende, og slettes når prosjektet er ferdig (Thagaard, 2018, s.26). Dette for å ivareta prinsippet om konfidensialitet, og at det skal oppleves trygt å delta.



Informert samtykke er også er viktig prinsipp innen kvalitativ forskning. Deltakelse skal være fritt og informert. Det er basert på respekten for individets råderett over eget liv, og kontroll på opplysninger som angår en selv (Thagaard, 2018, s. 23). Det ble tydeliggjort at informantene kunne trekke seg når som helst i prosessen. Samtykkeskjema ble også skrevet ut, signert og informantene fikk en kopi.

Et tredje grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis knyttet til *de konsekvensene forskningen kan ha* for deltakerne (Thagaard, 2018, s. 26). Det innebærer for meg som forsker at jeg fremstiller informantene på en respektfull måte, og etterstreber at forskningsprosjektet ikke medfører negative konsekvenser for de på noen måte. Ikke bare under selve intervjuene, men også i fremstilling av skriftlige resultater. For eksempel at jeg siterer de riktig. Jeg har etterstrebet å være så nøyaktig som mulig, samt vært bevisst på at jeg kun tar med informasjon som er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Det finnes ingen fasitsvar på hvordan man håndterer etiske dilemma som eventuelt dukker opp underveis i forskningsprosessen. Jeg som forsker må hele veien være bevisst mitt etiske ansvar, og forvalte det på best mulig måte. Jeg er prisgitt informantene som ønsker å delta, og ønsket å møte de med trygghet, respekt og anerkjennelse. Det oppleves derfor betryggende å ha retningslinjer og rådgivende organ å støtte seg til.

### 3.4 Analyse

I analysedelen vil jeg redegjøre for prosessen knyttet til bearbeiding av datamateriale etter jeg gjennomførte fire intervju med ulike fagpersoner i hjelpeapparatet. Dette befatter arbeidet med transkribering, samt koding og kategorisering. Jeg har benyttet meg av tematisk analyse som metode for analysearbeidet. Det beskrives som en stegvis prosess fordelt på fire steg, henholdsvis 1) forberedelse, 2) koding, 3) kategorisering og 4) rapportering (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 282).

#### 3.4.1 Forberedelse og transkribering

Steg én er innsamling av data og det å skaffe god oversikt over data man har samlet inn. Jeg leste grundig igjennom transkribert materiale og gjorde meg tanker og refleksjoner underveis. Jeg noterte ned stikkord med umiddelbare tanker ved gjennomlesningen.

Transkribering handler om å gjøre om datamaterialet fra muntlig til skriftlig form. Intervjusamtalene struktureres, og blir bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg valgte å benytte digital båndopptaker under intervjuene, og omformet lydfil til tekst. Dette for å kunne være mest mulig mentalt til stede under intervjuene, samtidig som jeg sikret at alt som ble sagt ble ivaretatt på en god måte. Jeg etterstrebet å transkribere intervjuene så raskt som mulig etter intervjuene, slik at jeg kunne ta med meg egne erfaringer fra intervjusituasjonene inn i neste intervju. Vi lærer mye av å

høre på hvordan vi stiller spørsmål, og hvordan vi bidrar til å skape flyt i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 113). Jeg har lyttet gjennom hvert av de fire intervjuene flere ganger, og opplevde det som nyttig, da jeg ble godt kjent med datamaterialet jeg skulle ta utgangspunkt i for videre analyse.

Transkriberingen ble skrevet på bokmål, og informantene omtales som A, B, C og D. Dette for å ivareta anonymiteten. Noen småord ble ikke direkte oversatt grunnet dialekt, men erstattet med ord med lik betydning på bokmål. Jeg vektla at betydningen av det som ble uttalt ikke mistet sin essens. Transkriberingen ble gjort i Word. Ord som informantene la ekstra trykk på ble understreket. Latter, sukk og lignende uttrykk ble satt i parentes.

### 3.4.2 Koding

Før jeg gikk i gang med prosessen knyttet til koding og kategorisering kjente jeg behov for å lese meg opp på pensumlitteraturen knyttet til analyseteori igjen. Dette for å hente inspirasjon, samt for å selv kunne reflektere over hvordan jeg kunne jobbe videre med alt råmaterialet jeg hadde. Jeg har troen på at denne fremgangsmåten gav meg et godt utgangspunkt for å analysere, skrive fram funn i mitt prosjekt, med støtte av både struktur og fleksibilitet. For å analysere transkribert materiale fra intervju oppleves det trygt å ha en metode å støtte seg til.

Steg to, *koding*, handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s.284). Jeg benyttet PC og laget en tabell med tre kolonner. Der skrev jeg inn utsagn jeg anså som relevante i kolonne én. I kolonne to skrev jeg om utsagnene tilhørte informant A, B, C eller D, og hvilket sidetall det tilhørte i transkriberingen. På denne måten kunne jeg lett gå tilbake ved behov. I tredje kolonne skrev jeg koder som gjenspeilet kjernen i utsagnet. Samtidig som jeg kodet noterte jeg ned tanker og refleksjoner som jeg senere gikk tilbake til. Dette gav meg en bevissthet om hvordan jeg kodet de ulike utsagnene. Jeg valgte å være grundig i kodingen og har lest over flere ganger. Dette for å kvalitetssikresikre at jeg forhåpentligvis ikke overser viktige poeng.

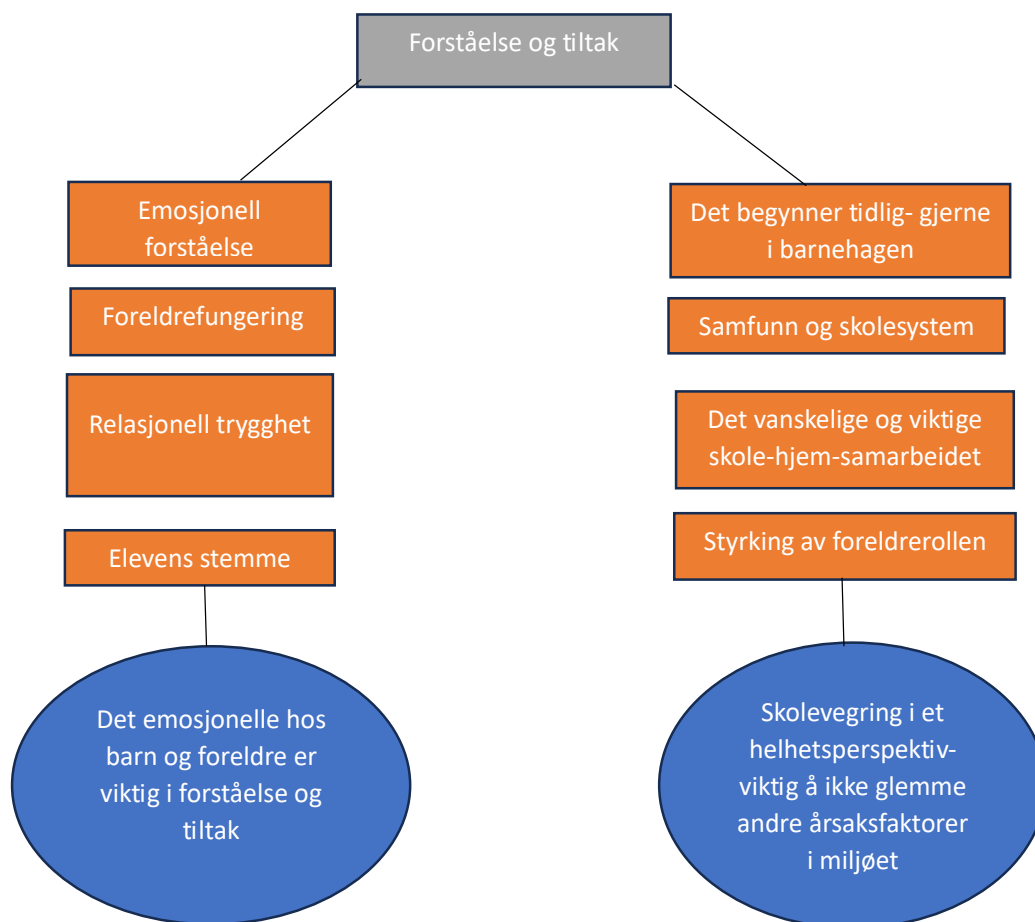
### 3.4.3 Kategorisering

Steg tre i tematisk analyse, *kategorisering*, innebærer å sortere data i mer overordnede kategorier, også kalt temaer (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s.295). Jeg laget en liste over de 208 kodene jeg kom fram til, som jeg etterpå markerte med ulike farger ut ifra hvilke tema de kunne tilhøre. På den måten strukturerte jeg materialet og fikk dypere innsikt i poeng som kunne være viktige. Her dukket det opp flere aktuelle tema som er med å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene, samt flere nye tema som viste seg som interessant funn.

### 3.4.4 Rapportering

Steg fire, *rapportering*, synliggjøres i neste kapittel, der jeg presenterer funn og drøfting i lys av relevant teori. Jeg opplever analyseprosessen som dynamisk, da jeg har gått fram og tilbake mellom de ulike stegene. Samtidig har det vært veldig nyttig å ha en metode å støtte seg til, slik at jeg får strukturert resultatdelen godt, og at den belyser viktige funn på en god måte. En ryddig struktur, grundig og nyansert presentasjon av tema, og god synliggjøring av data sett i forhold til forskningsspørsmål vil kunne bidra til en overbevisende fremstilling av resultater (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, s. 302).

I figur 4.1 under er resultatene fra analysene rapportert. Figuren visualiserer analysen av datamaterialet. Øverst i grå boks er problemstilling og forskningsspørsmål presentert som et overordnet tema. De oransje boksene er funn i datamaterialet. De blå sirklene nederst er hovedtrekkene fra datamaterialet, og vil videre bli presentert som to overordnede kapitler i neste del av oppgaven.



Figur 4.1. Egen figur basert på analyse av datamaterialet.

## 4 Funn og drøfting

Dette kapitlet presenterer funnene etter analysearbeidet. Kapitlet inneholder to overordnede kapitler, som representerer de to blå boksene i figur 4.1. Videre har hvert av de to overordnede kapitlene fire underkapitler, som representerer de oransje boksene i figur 4.1. Hvert av temaene vil bli drøftet i lys av tidligere forskning og teoretisk rammeverk.

For at informantenes stemme skal komme tydelig fram har jeg satt deres utsagn med innrykk og mindre skriftstørrelse. Informantene blir referert til som A, B, C og D. Dette for å ivareta anonymiteten. Jeg har noen plasser tatt vekk småord i utsagn fra informantene som for eksempel «ehh», men likevel ivaretatt essensen i utsagnet. Understrek benyttes der informanten har lagt vekt på ordet.

Strukturen i denne delen består av en veksling mellom presentasjon av funn, etterfulgt av drøfting under hvert av temaene. Jeg velger å fremstille funn og drøfting vekselvis for at det gir en ryddig struktur, og jeg bevarer nærheten til informantene. Videre har jeg valgt å gi eksempler på utsagn fra hver informant for hver av kategoriene. Datamaterialet inneholder mange mulige utsagn som kunne vært presentert, men ved å bruke eksempler fra hver respondent for hver kategori har jeg fått gjennomgått materialet systematisk og dermed fått vist at temaene er gjennomgående på tvers av informantene.

### 4.1 Det emosjonelle hos barn og foreldre er viktig i forståelse og tiltak

Dette kapitlet presenterer det første hovedtemaet fra analysen, se figur 4.1 og søyle på venstre side. Det retter fokus mot fagpersoner i hjelpeapparatet sin forståelse av fenomenet skolevegning. Både i forhold til årsakssammenheng og tiltak. Det emosjonelle aspektet kommer tydelig fram i datamaterialet. Jeg har ut ifra datamaterialet trukket ut fire områder som blir tematisert som *Forståelse av skolevegning- det emosjonelle, Foreldrefungering, Relasjonell og emosjonell trygghet og Elevens stemme i utarbeidelse av tiltak.*

#### 4.1.1 Forståelse av skolevegning- det emosjonelle

Informantenes tanker om hvordan de forstår fenomenet skolevegning:

**A:** Jeg blir veldig sånn eklektisk på ett vis, samtidig tenker jeg at det veldig ofte handler om, hva skal man si da, en eller annen form for en angstproblematikk da. Men det trenger ikke å være det, det kan like godt være mer, men at det er stor grad av noe emosjonelt sett.

**B:** Skolevegning, så tenker jeg jo at de ikke vil på skolen. Og da vegrer de seg for å dra på skolen, av en eller annen grunn. Da handler det ikke om noe sykdom, men at det er noe psykisk som gjør at du ikke vil. Jeg tror jo på at de fleste barn vil være normale, de vil være på skolen, de vil være som alle andre.

Informant A forstår skolevegring som noe som preger det emosjonelle i stor grad. Informanten nevner også at det kan være en form for angstproblematikk, men utelukker heller ikke at det kan handle om andre faktorer. Informant B ekskluderer sykdom fra sin forståelse, og tenker at det noe psykisk som påvirker eleven. Samtidig påpeker informant B at de fleste barn ønsker å være på skolen.

**C:** Du er redd, du er nervøs. Vegring, det er noe du absolutt ikke vil, du klarer det ikke, det er ekkelt, det er ubehag. Mange ugreie følelser da, i ordet vegring. Jeg har opplevd at barn har blitt fysisk uvel av ordet skole. De blir dårlig når vi snakker om det. Det er et bygg som du ikke klarer å komme deg til, du vil ikke være der. Det er vondt å være der.

**D:** Jeg tror at skolevegring handler om at de føler at de ikke passer inn, og at det blir vanskelig å gå på skolen. Jeg tror en del av de jeg jobber med gjemmer seg bak det at de har vondt. Fordi at etter hvert blir det så vanskelig.

Informant C beskriver også skolevegring som noe som gir ubehag emosjonelt sett, og beskriver følelsene redd og nervøs. Informanten knytter ordet «vegring» opp mot vanskelige følelser hos eleven. Informanten trekker også fram egen opplevelse av barn som reagerer fysisk på ordet skole, og at eleven ikke ønsker å være der grunnet ubehaget det skaper. Informant D tenker at skolevegring handler om følelsen av å ikke passe inn. Samtidig trekker informanten inn somatisering som et uttrykk for vanskelige følelser via erfaringer fra egen jobb.

Alle de fire informantene uttrykker at skolevegring har emosjonelle aspekter ved seg. Selv om de uttrykker det på ulike måter, kommer det emosjonelle frem. Denne forståelsen av skolevegring samsvarer med den Havik (2018) presenterer, som jeg også nevner innledningsvis. At eleven kan bli følelsesmessig opprørt bare ved tanken av å gå på skolen, og får somatiske plager og angst. Videre at eleven har en motvilje mot å gå på skolen. Informant B uttrykker i sin forståelse at hen har tro på at elevene vil være på skolen, og vil være som alle andre. Den forståelsen åpner opp for at eleven ikke ønsker å unnvære skolehverdagen, og indikerer hvor stort det emosjonelle ubehaget har blitt. Havik (2018) sier at skolevegring er elever som vil på skolen, men ikke klarer det (Havik, 2018, s. 28). Denne forståelsen sier ikke noe om årsakssammenhengen, men er viktig i forståelse av fenomenet skolevegring. Hvis man som hjelpeapparat, skole og evt. foreldre tenker at eleven ikke ønsker å være på skolen, vil man få et annet utgangspunkt i forståelse av eleven og situasjonen i sin helhet. Det er grunn til å tro at dette også vil kunne påvirke utarbeidelse av tiltak, og hvordan man forstår årsakssammenhengen. Tidligere forskning indikerer at ulik forståelse av skolevegringen kan ha konsekvenser for samarbeid og enighet i utarbeidelse av tiltak (Havik & Ingul, 2021).

Informant D trekker fram elver som uttrykker kroppslige plager. Havik (2018) tematiserer at barn og unge med skolevegring ofte kan gi uttrykk for somatiske eller psykosomatiske plager som kvalme, hodepine og magesmerter knyttet til skolerelaterte situasjoner, og at dette ofte er tidlige tegn (Havik,

2018, s. 29). Dette kan forstås som et uttrykk for vanskelige følelser knyttet til skolehverdagen. Informant C forteller om erfaring med at barn blir fysisk uvel av ordet skole. Det fremstår som en sterk kroppslig reaksjon. Dette kan også tolkes i retning en fobi eller begynnende panikkanfall. En sammenheng mellom skolevegning og angst, depresjon og psykiske vansker blir nevnt av alle informantene. Dette gjenspeiles også i tidligere forskning. Havik & Ingul (2021) fant i sin forskning at angstlidelser, nevroutviklingsforstyrrelser, emosjonelle vansker og depresjon er risikofaktorer for å utvikle skolevegning. Ikke at det var årsak alene, men det er høyere forekomst blant elever med skolevegning. Dette samsvarer med erfaringer informantene har. Samtidig som alle informantene presiserer at en eventuell diagnose ikke trenger å være årsak. De omtaler alle fenomenet skolevegning som komplekst, og den vanskeligste problemstillingen de jobber med i sitt virke.

#### 4.1.2 Foreldrefungering

Foreldrefungering var ikke et tema informantene fikk direkte spørsmål om i intervjuene, men som de tematiserer når de snakker om årsakssammenheng og samarbeid med foreldre.

**A:** Du kan se noen typer foreldre som synes det er ubehagelig at barnet har det vondt, man kan se at de kompenserer andre veien på en måte. Faktisk synes jeg at flertallet av foreldre reagerer mer «riktig», enn det vi liker å tro. Når du har et barn da som så tydelig har det så vondt og vanskelig, da er det jo helt tullete at de foreldrene da skal si at «det driter jeg i». Sånn som vi noen ganger «sier» at de skal gjøre. Det å klare å møte disse barna følelsesmessig, opplever jeg at foreldre stort sett gjør «riktigere», enn det vi har lyst til å si.

Informant A opplever at mange foreldre mestrer å møte barnet sitt på en følelsesmessig god måte. Samtidig kommer det fram at foreldre kan oppleve det ubehagelig at barnet var det vondt. Informanten trekker også fram tanker om at man som forelder ikke skal la være å bry seg når barnet har det vanskelig.

**B:** For det handler jo litt om at de her foreldrene ikke vil presse barna sine til noe de ikke vil. De er jo redd for at barnet ikke har det bra på skolen. Så det å veilede foreldrene ved å si; «ja, det kan være en ubehagelig følelse til barnet ditt, og du kan ikke ta den bort, men du kan sette ord på den, og være der sammen med de i det. Men det betyr ikke at man ikke skal utsette seg for det som er litt ubehagelig».

Informant B sier at foreldre til elever med skolevegning synes det er vanskelig å presse barnet til noe det ikke vil, og tematiserer at hen benytter veiledning knyttet til det å stå i ubehagelige følelser sammen med barnet ditt.

**C:** Når du har den klumpen, så overfører du dessverre litt av det til barna dine, så det blir så vondt å møte de. Det blir smerte mot smerte da. I forhold til følelser. Som gjør at foreldre mister fungering da, opplever jeg. Som er helt naturlig.

Informant C utdyper videre:

... jeg opplever at det er ei usikker foreldregruppe. Jeg tenker at det er mange foreldre som ikke står stødig i seg selv, som gjør at vi får utrygge barn da. Og det ser jeg, det er veldig vondt å være mamma og pappa til disse barna. Det er frustrasjon, og det fører til konflikt i hjemmet også.

Informant C tematiserer at hvis man som foreldre har vanskelige følelser kan det være vanskelig å hjelpe barnet sine følelser. Og at foreldre på denne måten kan miste sin fungering, som en naturlig ringvirkning. Informanten sier videre at hen erfarer en usikker foreldregruppe, som bidrar til at vi får utrygge barn. Hen tenker at det å være foreldre til barn som har skolevegring er vondt, skaper frustrasjon og fører til konflikt i hjemmet.

**D:** Noen foreldre blir veldig glad når jeg tilbyr meg å hjelpe til. «Kan du det, jeg er så sliten, det blir ikke rett sånn og sånn», og så synes de det er fint å få hjelp. Men det er noen som viser mer motstand.

Informant D utdyper videre:

Jeg har vært i flere saker der foreldre nesten bestemmer når barnet skal være på skolen. Og overstyrer egentlig alt. Og «snakker rundt» alt av hjelpeapparat og bare kjører gjennom. Men disse foreldrene er så vant til å bestemme, at de klarer ikke å slippe opp kontrollen. Både fordi de er livredde for at barnet skal bli så sykt som det har vært, men også fordi at det blir litt «prosjektet» deres da, kan bli.

Informant D har erfaringer både med at foreldre ønsker hjelp, og at det for noen kan være vanskelig å slippe opp kontrollen og ta imot veiledning. Informanten sier at det handler om foreldrenes redsel for barnets helse, og at det kan bli foreldrenes «prosjekt».

Alle de fire informantene omtaler det emosjonelle aspektet knyttet til foreldre til elever som vegrer seg for skolen. Det kommer tydelig fram i datamaterialet at å ha et barn som vegrer seg for skolen er krevende for familien i sin helhet. Informant A sier at hen opplever at mange foreldre mestrer å møte barnet sine følelser på en mer «riktig» måte enn vi liker å tro. Dette utsagnet kan indikere at informanten har erfaringer med at systemet rundt barnet ofte peker på foreldrefungeringen knyttet til skolevegring. Det kan trekkes paralleller til det Amundsen et al. (2020) finner i sin studie. At foresatte opplever at skolen legger ansvaret på hjemmet, i stedet for å stille spørsmål om hva skolen kan gjøre. Informant B har erfaringer med at foreldre synes det er vanskelig å presse barnet sitt til noe det ikke vil, og at det kan være nødvendig med veiledning til foreldre knyttet til det å stå i ubehagelige følelser sammen med barnet. Sett i lys av fenomenet skolevegring kan utsagnet indikere at foreldres redsel kan fungere som en opprettholdende faktor for skolefravær. Jeg finner lite forskning knyttet til foreldres fungering som opprettholdende faktor for skolevegring, men man kan anta at som familie kan man lett kan gå inn i ulike samspillsmønstre som ikke trenger å være heldig. Når barna ikke klarer å gå på skolen kan de lett ta over foreldrerollen og handle ut fra egne følelser og angst, og det kan gjøre foreldrene handlingslammet (Havik, 2018, s. 74). Det betyr ikke at foreldrene ikke fungerer

godt som foreldre, men at situasjonen de står i er krevende, og det kan være behov for støtte fra noen i hjelpeapparatet.

Som informant C er inne på, kan det bli frustrasjon og konflikt i hjemmet. Havik (2018) refererer til Bernstein & Garfinkel (1998) sine funn om at familier til elever som vegrer seg for skolen hadde uklare foreldreroller grunnet tvetydig kommunikasjon og uklare regler og roller innad i familien (Bernstein & Garfinkel, 1998, i Havik, 2018, s. 73). Dette kan videre ses i sammenheng med det informant C beskriver om at hen ser en usikker foreldregruppe i sitt virke, som igjen bidrar til utrygge barn. Hvis man føler seg usikker i rolle som forelder vil det å skulle håndtere barnets vegring oppleves vanskelig og krevende. Kompleksiteten i tematikken tilsier at det også kan være krevende for foreldre som føler seg sikker og trygg i sin rolle som forelder. Alle informantene gav uttrykk for at det er følelsesmessig vanskelig å være foreldre til elever som vegrer seg for skolen. Det nevnes blant annet følelser som skam, skyldfølelse og tristhet. Ingen av informantene snakker om foreldre som eventuelt strever psykisk, har diagnoser selv eller andre risikofaktorer som kan bidra til skolevegring. Men de er opptatt av å møte foreldrene med forståelse for at de står i en krevende situasjon, og at det er emosjonelt krevende for foreldrene til elever det måtte gjelde.

Sett i lys av Brofenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell knyttes familiens fungering til mikrosystemet. Funn i datamaterialet knyttet til foreldrefungering indikerer at det er viktig å tenke helhetlig når det kommer til elever som vegrer seg for skolen, og at mesosystemet påvirkes av mikrosystemet, og omvendt. Foreldres fungering bør også kartlegges, for at hjelpeapparatet skal kunne vurdere hvor støtte og veiledning bør settes inn som et tiltak. Funnene indikerer også viktigheten av at foreldre har noen fra hjelpeapparatet å støtte seg på, der de også føler seg forstått og har rom for å ivareta sine egne følelser for å bedre kunne støtte sitt barn.

#### 4.1.3 Relasjonell trygghet

Relasjonell og emosjonell trygghet er et som informantene trekker fram når det gjelder å forstå elever som vegrer seg for skolen og utarbeidelse av tiltak.

**A:** Det er alltid noen rundt den her eleven på det trinnet som eleven kan ha tillit til. Og en god relasjon. Jeg synes skolen er mye bedre på det, enn de har vært tidligere. Sånn generelt har man skjønt at relasjon er viktig for barns læring, at man har en god relasjon i bunnen. Noen ganger gjør man det som et tiltak også, men at man da velger å bruke den relasjonen man vet er god da, i stedet for å få de her relasjonene som ikke er så god til å bli bedre.

Informant A tematiserer at relasjon og tillitspersoner i skolehverdagen er viktig for barns læring, og at hen opplever en utvikling rundt det å forstå viktigheten av akkurat det. Og at man i forbindelse med tiltak benytter en relasjon som er god fra før.



**B:** Mange tar på seg ei maske når de først er på skolen da. Det tror jeg. De er ikke trygge nok til at det er ålreit å være der. Det er jo litt som angst, begeret er fullt, det handler ikke om at du er vanskelig på noe vis, men nå er ditt beger fullt, alt som kommer av sandkorn oppi her blir for vanskelig.

Informant B sier videre:

Jeg tror at lærer må anerkjenne at i det du har en elev med skolevegring, så har du ikke en trygg nok relasjon til eleven. Da må relasjonen jobbes mer med uansett. Selv om eleven framstår som trygg.

Informant B trekker fram at elever kan maskere at de ikke er trygge på skolen og sammenligner det med angst. Informanten sier videre at hvis man som lærer har en elev som vegrer seg for skolen så har man ikke en trygg nok relasjon, selv om eleven gir uttrykk for at hen er trygg.

**C:** Årsakene er sammensatte. Årsakene tenker jeg kan ligge ganske langt tilbake, det som utløser det da. Og jeg tenker trygghet og tillit da. Skolevegring... da er du ikke trygg. Om det handler om noe på skolen, om det er personer, eller om det er noe iboende i deg selv. At du ikke er trygg som barn, du har ikke det du trenger rundt deg for å være trygg.

Informant C utdyper videre:

Og så er det en ting som blir viktig å koble på etter hvert. Venner. Det er jeg veldig opptatt av. Jeg ser at i de sakene jeg jobber, man mister venner. Det er noe fellesskap du går glipp av. Jeg tenker at det å jobbe med relasjon er et tiltak da.

Informant C snakker også om trygghet. Informanten sier også at årsakene til at en elev utvikler skolevegring kan ligge langt tilbake i tid, og er sammensatte. Informanten er også opptatt av å koble på venner, da hen har erfaring med at man mister venner og fellesskap.

**D:** Jeg har hele tiden 24-timers- liv-prinsippet. Jeg tenker aldri bare på skolen. Det skal være nok energi og krefter til at den ungdommen skal kunne treffe venninnen sin på kvelden f.eks. Det å prioritere det sosiale livet til barnet, er også et tiltak knyttet til skolevegring. Jeg synes det. Det har vært fall hatt positiv virkning på mange i mine saker. Det forebygger utenforskap.

Informant D har også refleksjoner omkring vennskap og relasjoner. Informanten har erfaringer med at ved å prioritere det sosiale livet til barnet, forebygger man utenforskap.

Havik (2018) tematiserer at tidligere forskning om skolevegring i hovedsak har lagt vekt på individuelle faktorer hos eleven. Dette kan ses i sammenheng med det informant A uttrykker om at hen opplever at skolen er mye bedre nå enn tidligere på å forstå betydningen av at gode relasjoner er viktig for barns læring. I sammenheng med elever som vegrer seg for skolen kan man tenke at trygge relasjoner til lærer eller andre ansatte i skolen er spesielt viktig for å kunne oppleve skolehverdagen som trygg. Drugli (2012) skriver at betydningen av en god lærer-elev-relasjon er størst for elever som av ulike årsaker er i forhøyet risiko for å utvikle vansker (Burchinal m. fl, 2002; Drugli, 2012, s, 77). Med et blick på ulike risikofaktorer knyttet til fenomenet skolevegring, er det nærliggende å tenke at

elever som har et ustabil nærver på skolen har ett større behov for å ha trygge relasjoner til ansatte på skolen. Informant B hevder at i det man har en elev som vegrer seg for skolen, må man anerkjenne at man som lærer ikke har en trygg nok relasjon til eleven. Informanten trekker også fram det å jobbe for å skape en bedre relasjon, med forslag om å gjøre positive aktiviteter sammen, selv om eleven kan fremstå som trygg. Det er de ansatte på skolen som har ansvar for å sikre gode, trygge relasjoner til alle elever. Hen trekker også fram begrepet «maskering», og ser det i sammenheng med at eleven framstår trygg, men kanskje ikke er det. Dette indikerer at elever kan ha kjent på denne utryggheten en stund, og ikke tørr å gi uttrykk for den. Videre sammenligner informant maskering av behov for mer trygghet med angst. Det indikerer at elever som vegrer seg for skolen kan ha stått i vanskelige følelser og/eller utrygghet over tid, og at tilsynelatende små episoder som oppstår i skolehverdagen kan utløse store følelser. Dette kan ses i sammenheng med det informant C erfarer i sitt virke. At årsakene er sammensatte, og kan gå langt tilbake i tid. Videre kan det forstås som at elever som vegrer seg for skolen gjerne har prøvd i lengre tid å stå i det som oppleves vanskelig for dem. Dette har igjen betydning for hvordan hjelpeapparatet, skole og foreldre forstår elever som vegrer seg for skolen. De kan ha stått i vanskelige følelser lengre enn man tror, og har et ønske om å være på skolen. Denne forståelsen samsvarer også med det Havik (2018) beskriver om skolevegring. At det er elever som ønsker å være på skolen, men ikke får det til av ulike årsaker.

Både informant C og D trekker fram å legge til rette for venner og relasjoner som viktige tiltak. Det presiseres at ved å legge til rette og jobbe for at elever som vegrer seg for skolen har mulighet til å være sammen med venner, kan man forebygge utenforskap. Både Havik et al. (2015) og St.meld.6 (2019-2020) finner at langvarig fravær fra skolen kan bidra til negative konsekvenser som negativ effekt på skoleprestasjoner, frafall, redusert sosial funksjon, konsekvenser for arbeidslivet og påvirkning av psykisk helse. Dette indikerer betydningen av å jobbe forebyggende med sosiale relasjoner både i skolehverdagen og på fritiden, for å kunne forebygge at vansker og strev i en periode av livet ikke får større ringvirkninger enn nødvendig senere i livet til eleven. Funnene belyser også at påvirkningsprosesser mellom de ulike mikrosystemene i Brofenbrenners nivå er av betydning for elever som vegrer seg for skolen. For eksempel at det kan være lettere å komme på skolen hvis man opprettholder relasjonen til venner på fritiden, og omvendt. Det vil gi en følelse av tilhørighet og støtte som vil være av betydning i en vanskelig tid, samt kunne forebygge følelsen av ensomhet og utenforskap.

Jeg anser det som relevant å nevne at ingen av informantene snakket direkte om mobbing som en del av sin forståelse for årsaker til skolevegring. Kommentarer og blikk fra medelever blir nevnt som eksempler på situasjoner som kan oppleves vanskelig for elever. I tilfeller der elever opplever skolehverdagen utrygg og som gir indikasjon på et skolemiljø som oppleves uhensiktsmessig er det

viktig å ta i bruk opplæringsloven § 9 A-2 og 9 A-3 som omhandler retten til et trygt og godt skolemiljø for alle elever, og nulltoleranse for mobbing. § 9 A-3 inkluderer også forbyggende arbeid som fremmer helse, trivsel og læring hos alle elever (Lovdata.no). En rask inngripen og bedring av situasjonen vil kunne bidra til at eventuell skolevegring ikke får utvikle seg. Samtidig er det vesentlig å nevne at forskning viser at de som har blitt utsatt for mobbing har økt forekomst av fravær og frafall (Havik, 2018, s. 80). Elevundersøkelsen 2020 viser at 5,8 prosent av elevene blir i en eller annen kombinasjon mobbet av elever på skolen, voksne på skolen eller digitalt av elever på skolen (Udir.no). Elevundersøkelsen er gjort blant elever fra 5.trinn, og inkluderer ikke 1.- 4. trinn. Det vil si at tallene høyst sannsynlig er høyere, og en viktig tematikk å kartlegge i møte med elever som vegrer seg for skolen.

#### 4.1.4 Elevens stemme i utarbeidelse av tiltak

Informantene var gjennomgående svært opptatt av å få fram elevenes stemme i arbeidet med tiltak knyttet til skolevegring.

**A:** Det her er så sammensatt, og det handler så mye om følelser. Barnet vet jo ikke heller. Hvis vi sier «skal vi prøve dette», så har de ikke peiling. Det er når de først prøver vi kan kjenne om det fungerer. Vi er kanskje ikke god nok heller, til å spørre de «hvordan kjentes dette her ut».

Informant A utdyper videre:

Det handler om å få barna med på laget. Barn tåler ganske godt de, å ha det ganske «dritt», hvis de bare opplever at dette er forbigående. Men de klarer det ikke alene. De klarer ikke å ha det vanskelig og ikke vite hva de skal gjøre med det.

Informant A sier at barn ofte ikke vet selv hva som kan være nyttige tiltak. Hen sier også at vi rundt barnet ikke nødvendigvis er gode nok til å snakke med eleven om hvordan tiltak man prøver ut oppleves for eleven selv. Informanten presiserer også at barn mestrer å stå i vanskelige følelser hvis det er for en periode og de får støtte.

**B:** Hør på eleven. Ta det på alvor det de sier. Om det er litt rart, om man ikke kjenner det igjen, så lytt på det, og ta det alvorlig.

Informant B tematiserer det å lytte til eleven og ta det som sies på alvor selv om det ikke nødvendigvis gir mening for den voksne.

**C:** Dessverre i mange av sakene jeg har, så jobber vi fortsatt med den stemmen, fordi vi har ikke tilgang på stemmen. Stemmen til barnet er utslitt, sliten, har vanskelig for å kommunisere hva den trenger, hva den vil. Så det er fryktelig deilig å være usynlig.

Informant C sier videre:

Til noen elever så har det kommet så langt at vi må bare være sammen. Gi de noe meningsfylt i dagen, og ikke være en problemskaper. For de er lei av å prate, de er lei og sliten. Så gi de noe meningsfylt. Det å ha fokus på andre ting da, som ikke handler om skole. Som handler om gleder, som handler om livsmestring. Det tror jeg er like viktig.

Informant C har erfaringer med at stemmen til eleven kan være vanskelig å få tak på, da de ikke vet selv, eller er sliten. Hen sier også at det kan være godt å være usynlig. Informanten trekker også fram tanker om å gjøre noe meningsfylt med eleven, og knytter det til glede og livsmestring.

**D:** Prøve å få barnet til å forstå at jeg er på laget hans/hennes. At det er ikke en voksen til som kommer for å presse.

Informant D trekker fram det å bygge tillit og lytte til eleven som relevant i sitt arbeid.

FN's barnekonvensjon artikkel 12 understreker viktigheten av barnets stemme, og gir barnet rett til å uttale seg og danne egne synspunkter som vedrører seg selv. Alle informantene nevner elevens stemme som viktig i deres arbeid, til tross for at de har ulike fagfelt. Det kommer også fram via informant A og D at det kan være vanskelig å få tak på elevens stemme. Enten for at de ikke vet selv hva som er vanskelig og kan fungere som tiltak, eller at de er slitne og lei av å snakke om det. Informant A har erfaring med at man gjerne må prøve ut tiltak for å vite hva som kan fungere. Friberg et al. (2012) skriver at elevens syn på årsaker til skolefraværet bidrar til å kunne utarbeide tiltak. Det man finner i litteraturen og hvordan det fungerer i praksis har ikke nødvendigvis samsvar. Dette gjenspeiler kompleksiteten i fenomenet skolevegring. Samtidig som det synliggjør et etisk ansvar for fagpersoner i hjelpeapparatet knyttet til det å være grundig i sitt arbeid for å innhente elevens stemme. Det indikerer også at prosessen for å innhente elevens stemme kan ta tid, og krever i mange tilfeller at det må gjøres et relasjonelt stykke arbeid i prosessen. Det vil også være en avveining rundt hvem som skal gjøre hva i saker knyttet til skolevegring. Man kan tenke seg at hvis alle fagpersoner som eventuelt er involvert jobber for elevens stemme for å finne hensiktsmessige tiltak, kan det virke overveldende og krevende for et barn å skulle gjøre rede for det ofte. Det er nærliggende å tro at en grundig avklaring rundt hvilke instanser som gjør hva er nødvendig. Informant D trekker inn det å gjøre aktiviteter sammen som gir glede og livsmestring er nødvendig i noen tilfeller. Der det ikke trenger å handle om skole, som en del av oppfølgingen av eleven. Denne refleksjonen kan også ses i lys av tverrfaglig tema «Folkehelse og livsmestring» i skolen, som handler om å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Informant A uttalte at hen har erfaring med at mange elever liker temabasert arbeid i skolen. Dette samsvarer med det Amundsen & Grøgaard (2023) finner i sin undersøkelse, der foreldre mener at barna deres hadde profitert på en mer praktisk orientert undervisning (Amundsen & Grøgaard, 2023, s. 83). Man kan i lys av utarbeidelse av tiltak undre seg over om skole og hjelpeapparatet klarer å finne hensiktsmessige tiltak i skolehverdagen som gir glede og mestringsopplevelser, og om man klarer å tenke alternativt i arbeidet.

Alle tilfeller av elever som vegrer seg for skolen må behandles individuelt. Da årsakene gjerne er sammensatte vil det ikke være en måte å møte problematikken på. Men funnene indikerer at

hjelpeapparatet anser elevens stemme som en viktig del av arbeidet, samtidig som det byr på utfordringer i praksis. Også her kommer det emosjonelle aspektet fram. Hos eleven kan situasjonen være så emosjonelt krevende at hen har vanskelig for å sette ord på hva hen kjenner på og hva hen kan ha behov for i hverdagen sin. Det tydeliggjør at det i mange tilfeller er behov for flere instanser som kan jobbe på ulike måter for å støtte eleven og familien.

#### 4.2 Skolevegring i et helhetsperspektiv- årsaksfaktorer i miljøet

Dette kapittelet presenterer det andre hovedtemaet fra analysen, se figur 4.1 og søyle på høyre side. Kapittelet omhandler fenomenet skolevegring i et helhetsperspektiv. Både i forhold til årsaksfaktorer og tiltak. Det kommer tydelig fram i datamaterialet at informantene forstår fenomenet skolevegring i sammenheng med årsaksfaktorer i miljøet rundt barnet, ikke bare i et individperspektiv. Jeg har ut fra datamaterialet trukket fram fire områder som tematiseres som *Det begynner tidlig-gjerne i barnehagen, Samfunn og skolesystem, Det vanskelige og viktige skole-hjem-samarbeidet* og *Styrking av foreldrerollen*.

##### 4.2.1 Det begynner tidlig- gjerne i barnehagen

Ingen av informantene fikk spørsmål om tema skolevegring i sammenheng med barn i barnehage. Informantene har selv tematisert dette gjennom sine refleksjoner rundt hva de tenker kan være årsakssammenheng.

**A:** Jeg opplever kanskje at vi begynner å ha fokus på det på barnehage også. Vi vet jo at det ofte er de samme barna. Det starter ofte med vegring, eller unnvikelsesatferd vil jeg kalle det, i barnehage.

Informant A har erfaringer med at det ofte er de samme barna som strever i barnehagen, og knytter det til unnvikelsesatferd. Også at det er mer fokus på dette i barnehagen.

**B:** Det er som de sier, at det starter i barnehagen. At det starter med «hvor høy terskel har de for at barnet skal være hjemme». Hvor mye får barnet bestemme? Jeg tror jo slike ting er med på å gjøre det, men selvfølgelig. Det er en blanding.

Informant B reflekterer rundt terskelen for å være hjemme fra barnehagen og om dette er noe barnet kan bestemme. Samtidig synliggjør informantene at det gjerne er en blanding av flere årsaker.

**C:** Jeg tenker jo i forhold til fravær, at det er mye som kunne vært gjort tidlig i disse sakene. Jeg tenker barnehage også. Vi vet jo at det er foreldre som strever med å få levert i barnehage også. Og allerede der må vi starte med det fraværet tenker jeg.

Informant C tematiserer tidlig innsats knyttet til fravær i barnehage, og at hen har kjennskap til at det er foreldre som strever med å levere barnet i barnehagen.

Informantene tematiserer fravær i barnehagen, og ser dette i sammenheng med årsaksfaktorer knyttet til elver som vegrer seg for skolen. Informant A sier at det ofte er de samme barna, og at det starter

ofte med unngåelsesatferd i barnehagen. Informanten gir gjennom dette utsagnet uttrykk for hen har erfaringer med barn som har vist unngåelsesatferd i barnehagen, og som videre har vegret seg for skolen. Det kan tenkes at informanten gjennom sitt virke har fulgt barn over tid, og erfart akkurat dette. Informant B ser også ut til å sitte med erfaringer knyttet til dette. Informanten tematiserer også fravær i barnehagen, og knytter det til foreldrenes terskel for å la barnet være hjemme, og hvor mye barnet selv får bestemme. Dette utsagnet kan indikere at informanten har erfaringer med at barn kan påvirke eller velge om de skal i barnehagen eller ikke. I barnehagen er det ingen krav eller plikt til oppmøte, slik det er i skolen. Opplæringsloven § 2-1 sier at alle barn i Norge har rett og plikt til 10-åring grunnskole. Denne plikten fører igjen til at skolene må føre gyldig eller ugyldig fravær når elevene er borte fra skolen. Så hvis en elev har et høyt fravær fra skolen, setter skolen i gang en dialog med hjemmet om grunnen til fraværet. I barnehagen har man ikke samme på plikt. Man kan tenke at små barn oftere er syke også, og derav kan være mye hjemme fra barnehagen i perioder. Informant C tematiserer at man vet at det er foreldre som strever med å levere barnet i barnehagen. Informanten utdyper ikke årsaker til dette, men det kan tenkes at det kan være flere grunner til det. Det kan for eksempel være barnet som ikke vil i barnehagen, og viser motstand. Det kan være faktorer i barnehagen som gjør at barnet ikke er trygg der. Det kan være faktorer hos foreldre som gjør at det er vanskelig å komme seg av gårde. Informant C sier også at arbeidet med fraværet må starte allerede der. Her er det nærliggende å tro at praksisen er ulik fra barnehage til barnehage hvorvidt man har dialog med hjemmet omkring hvor mye barnet er til stede i barnehagen. Hva hjemmet deler av informasjon med barnehagen angående hva som kan oppleves vanskelig hjemme er også individuelt, og kan handle om både tillit, trygghet og relasjon. Som barnehage kan det være nyttig å undre sammen foreldrene om fravær og årsaker til det hvis man tenker at det kan handle om andre ting enn sykdom hos barnet. For noen barn kan det være ekstra viktig å ha en kontinuitet i barnehagehverdagen også, og at eventuelle avbrudd kan gjøre det krevende for barnet. Når barnet begynner på skolen, øker krav om tilstedeværelse og oppmøte til et fast tidspunkt. Hvis dette er krevende for familien allerede i barnehagen, er det nærliggende å tro at det kan bli vanskelig også i skolen. I tillegg er barnet gjerne på skole- og fritidsordning (SFO) før og etter skolen, som har en annen struktur enn selve skolehverdagen. Overgangen fra barnehage til skole kan for mange barn være vanskelig. Barnehageloven § 2 a befester at barnehagen skal samarbeide med skolen om barnas overgang både til skole og skolefritidsordning, og bidra til at barna får en trygg og god overgang. Hva man som barnehage utleverer av opplysninger til skolen om barnet skal godkjennes av barnets foreldre (Lovdata.no). Havik (2018) tematiserer også overganger som ekstra krevende for enkelte elever. I lys av denne paragrafen kan man tenke at skolen bør vite som mye som mulig om barnets fungering for å kunne bidra til å gjøre denne overgangen så god som mulig.

Amundsen & Grøgaard (2023) fant at foreldre opplevde at barnets vansker startet når barnet startet på skolen. Dette samsvarer ikke med det mine informanter reflekterer rundt og har erfaringer med. Jeg har dog intervjuet fagpersoner i hjelpeapparatet, og ikke foreldre. I tillegg har jeg en liten studie, men et lite utvalg. Et annet utvalg av informanter hos Amundsen & Grøgaard (2023) kunne også gitt de andre funn. Funnet er likevel interessant. Det må ses i sammenheng med at alle tilfeller av elever som vegrer seg for skolen er individuelle, og har ulik årsakssammenheng. I tillegg vil foreldre og fagpersoner kunne ha et ulikt blikk på hva man anser som risikofaktorer. Å tolke små barns atferdsuttrykk kan være vanskelig. Når de går i barnehagen, har man større fleksibilitet i forhold til oppmøte. For eksempel kan et barn som ytrer misnøye og lignende tolkes som å være sliten eller at barnet er på vei til å bli syk. Kanskje har man mulighet for at besteforeldre passer barnet slik at barnet får en fridag fra barnehagen. Da små barn har mindre forutsetninger for å sette ord på om det er noe i barnehagen som er vanskelig, eller gi uttrykk for emosjonelt ubehag, kommer ikke nødvendigvis disse faktorene til syne.

Funnene knyttet til *Det starter tidlig- gjerne i barnehagen* indikerer at tidlig innsats knyttet til tematikken skolevegring er vesentlig. I noen tilfeller bør dialogen rundt fravær og eventuelle vansker med levering starte allerede i barnehagen. Dette fordrer en barnehage som jobber med relasjon, tillit og trygghet inn mot både barnet og foreldre. Sett i lys av Brofenbrenner sin bioøkologiske teori er det nødvendig å jobbe for god utvikling innenfor alle mikrosystemene for barn, og særlig i de større overgangene i livet. Noen barn er mer sårbare i overganger, både store og små, og vil trenge ekstra støtte og tilrettelegging for å oppleve mestring og trygghet.

#### 4.2.2 Samfunn og skolesystem

Tema som belyses og drøftes i dette kapitlet er tema som treffes fram når informantene reflekterer over årsakssammenheng og hva de tenker skolevegring kan handle om. Som man vil se har de refleksjoner om fenomenet skolevegring i et større perspektiv, og retter fokus mot faktorer i samfunnet og skolesystemet.

**A:** Jeg sitter igjen med det jeg vet også mange i skolesystemet sier. Vi har laget en skole for de som er friske. De som psykisk har det helt greit. Hvis de ikke har det greit psykisk, så har vi egentlig ikke et skolesystem som fungerer for de, men vi forventer likevel at de skal møte opp og være til stede hver dag.

Informant A tenker at vi har et skolesystem som fungerer for de som psykisk har det bra, og at vi har de samme forventningene til tilstedeværelse på skolen for de som strever psykisk.

**B:** Det er viktig å koble på rektor tidlig, og ressurser til å følge opp dette her. At det er nok ressurser i en sånn type sak, det tror jeg er viktig.

Informant B trekker fram bruk av ressurser i skolen knyttet til elever som vegrer seg for skolen. Informanten reflekterer over ressursbruk, og at rektor skal være deltakende i arbeidet.

**C:** Og jeg tenker sosiale medier. Det å ha tilgang på andre foreldre hele tiden, hva andre gjør. Og den informasjonen hadde man ikke før.

Informant C tematiserer sosiale medier, og at foreldre i dag har tilgang på hva andre foreldre gjør. Informanten ser dette i sammenheng med at man som foreldre får informasjon man ikke hadde tilgang på før.

**D:** Vårt samfunn er bygd opp veldig firkantet. Vi har et system som alle skal passe inn i. Noen passer godt inn i det. Noen takler ikke det. De får vondt i hodet, får vondt i magen av stresset på en måte, og utvikler fysiske plager på grunn av det. Noen utvikler angst og depresjon.

Informant D ser man har lik forståelse som informant A. At skolesystemet passer for noen, men ikke for andre. Informanten sier også at noen elever får fysiske plager av stresset de kjenner på, og at noen utvikler angst og depresjon.

Informant A og D tematiserer psykisk helse i møte med skolesystemet. Informantene har tanker om at skolesystemet er firkantet og er laget for at elevene skal passe inn i det. At vi rundt har forventinger om at elevene som strever skal mestre å møte opp på lik linje med de som ikke strever. Hva informant A helt konkret legger i utsagnet «de som ikke har det psykisk greit» vites ikke, men det er nærliggende å tro at dette kan være både elever som har en diagnose, og elever som ikke har det. Det kan være mange grunner til at en elev ikke har det bra psykisk. Hvorfor informanten tenker at skolesystemet ikke passer blir ikke konkretisert. Men sett i lys av Havik & Ingul (2021) ser vi at både angstlidelser, nevroutviklingsforstyrrelser, angst og depresjon er risikofaktorer for utvikling av skolevegring. Informant D trekker fram at noen elever får vondt i hodet og magen, og utvikler angst og depresjon som følge av stresset de opplever i skolehverdagen. Det informanten reflekterer over samsvarer med funn i Ungdata-undersøkelsen (2019). At ungdom rapporterer at de er regelmessig plaget av hodepine, magesmerter o.l. Videre at angst- og depresjonsplager er de vanligste plagene blant ungdom, og at mange opplever press for å gjøre det godt på skolen. Hva dette presset kommer av kan nok være ulike og individuelle årsaker. Noen elever har kanskje høye forventninger til seg selv. Noen kjenner muligens på press fra familie og venner. Hvilken påvirkning har sosiale medier på barn og unge som vokser opp i dag? Skaper det et større press? Sosiale medier nevnes av informant C, og knyttes opp mot foreldre. Når det gjelder ungdom og press via sosiale medier finner Ungdata (2021) at sosiale medier er den plassen de opplever minst press knyttet til prestasjon. Likevel opplever en god del press i hverdagen, men mange opplever også å håndtere det (Ungdata, 2021). Det informant C tenker om foreldre og sosiale medier er interessant. At man som foreldre i dag har en større tilgang til hva andre familier gjør. Man kan jo undre seg om dette er en faktor som bidrar til å skape en



usikker foreldregruppe som nevnt tidligere. Det blir lett å sammenligne seg med andre. Med den delingskulturen som er i dag blir det veldig synlig hva andre foreldre gjør, og hva andre barn mestrer. Kanskje er dette med på å skape et samfunn der fokus ligger på hva barna våre mestrer og gjør, og ikke kvaliteten i relasjonene vi har, den gode tryggheten og selvfølelsen barna trenger for å møte livets opp og nedturer? Det er vanskelig å si akkurat hvordan samfunnet barn og unge vokser opp med i dag påvirker fenomenet skolevegring, men tallene er økende, og funnene indikerer at det er viktig å ta faktorer i samfunnet med i både forståelsen og utarbeidelse av tiltak.

Hvordan elever trives og mestrer skolehverdagen kan påvirkes av mange ulike faktorer, både individuelle og systemrettede. Hvis elever ikke får den hjelpen de trenger tidlig nok i skoleforløpet, er det ikke utenkelig at motivasjon blir vanskelig å opprettholde, og vansker får utvikle seg. Opplæringsloven §1-4 som omhandler tidlig innsats knyttet til læring av grunnleggende ferdigheter innen lesing, skriving og regning er særlig relevant i denne sammenhengen. Informant B trekker fram bruk av ressurser i skolen, og knytter det til elever som vegrer seg for skolen. Informanten tematiserer også at det er viktig å koble på rektor. Det er nærliggende å tro at informantene anser det som viktig at skolens ledelse deltar i arbeidet der elever vegrer seg for skolen, da det er rektor som har det overordnede ansvaret for ressursbruken. Jeg finner ikke tidligere forskning som omhandler ressursbruk og tiltak knyttet til skolevegring i skolen, men man kan tenke at i en del tilfeller er det behov for ressurser som er tilstrekkelig for å ivareta elevens behov i skolehverdagen. Det kan for eksempel være snakk om en ansatt som er mer tilgjengelig for eleven for å gi trygghet, forutsigbarhet og emosjonell støtte.

Sett i lys av Brofenbrenner (1979) sine nivå kan sosiale medier ses i sammenheng med makrosystemet. Ut ifra hva informantene reflekterer rundt er det nærliggende tro at nye kulturelle normer, som sosiale medier og eventuelle andre trender i samfunnet vil kunne ha en innvirkning på barns deltakelse i skolen. Det samme kan man tenke rundt ressursbruk og muligheter for støtte i skolehverdagen. Hvis politiske føringer bidrar til mindre ressurser i skolesystemet, vil det kunne påvirke oppfølgingen av alle elever, men særlig elever som vegrer seg for skolen. For eksempel vil hensiktsmessige tiltak for å skape en trygg og mestringsorientert skolehverdag kunne utebli hvis man som skole ikke har ressurser til å tilby det eleven trenger.

#### 4.2.3 Det vanskelige og viktige skole-hjem-samarbeidet

Alle informantene reflekterer over samarbeidet mellom skole og hjemmet. Det fremheves som både viktig og vanskelig.

**A:** Det er veldig mange som fort kjenner på at skolen tenker at de er dårlige foreldre. Hadde det bare vært foreldre sin skyld, så hadde dette vært elever som strever veldig mye i fritiden sin også. Det trenger det faktisk ikke å være. Og likevel tenker de at det primært ligger til foreldrene?

Informant A reflekterer rundt foreldrenes følelser i møte med skolen. Informanten har også erfaringer med at dette er elever som fungerer godt på fritiden, og under seg over at skolen da gir uttrykk for at det handler om foreldrefungeringen.

**B:** Skolen sitt ansvar er ikke bare å trygge barnet, men like mye å trygge foreldrene. Ikke å ansvarlig gjøre de, men å trygge foreldrene. Det er ikke sånn at du gjør en dårlig jobb når barnet ditt ikke kommer på skolen, men sammen skal vi få til dette her.

**C:** Så denne tilliten ... jeg forstår mange foreldre, at det er kjempevanskelig å være åpen. Fordi det er komplekst. Og når det er mye frustrasjon, så har man noen ganger behov for å legge skyld på noe. Skole-hjem-samarbeid kan av og til bli litt hardt mot hardt. Som ikke fører noe med seg igjen da. Det bunner jo ut litt i relasjoner igjen da, og relasjonskompetanse.

Informant B tenker at skolen har ansvar for å trygge foreldrene også, ikke bare eleven. Informant C trekker fram at når det er mye frustrasjon kan det være behov for å plassere skyld. Informanten ser dette i sammenheng med relasjoner og relasjonskompetanse.

**D:** Når det blir så sprikende som at en sitter og tenker at det her er latskap, og en annen tenker at det her er et alvorlig sykt barn ... med en sykdom der man ikke finner noe på blodprøver, men barnet er utmattet. Og vi må sette inn tiltak for at dette skal fungere. Da er det veldig ødeleggende å ikke ha en felles forståelse. Og det har jeg sett veldig mange ganger. At det blir veldig negativt fokus på foreldre og foreldrerollen.

Informant D trekker fram at det er ødeleggende for samarbeidet å ikke ha en felles forståelse for elevens situasjon, og at hen har erfart at det blir negativt fokus på foreldre og foreldrerollen.

Som vi ser har informantene både tanker og refleksjoner om at samarbeidet skole-hjem kan preges av følelser og frustrasjon. Havik (2018) skriver at et godt samarbeid mellom skole og hjem fungerer som et forebyggende tiltak. Det kan tolkes som at hvis det er etablert et godt samarbeid fra starten av, kan man lettere samarbeide hvis vanskelige situasjoner oppstår. Dette reflekterer ikke informantene over, men trekker fram at foreldre kan kjenne på at skolen legger skylden på dem. Det samsvarer med hva Havik & Ingul (2021) og Amundsen et al. (2020) finner i sin forskning. Informant C reflekterer over at når man opplever mye frustrasjon, kan man ha behov for å plassere skyld. Dette utsagnet er interessant. Hvis frustrasjon og vanskelige følelser oppstår hos både hjemmet og skolen, er det ikke unaturlig å tenke at det kan være en av grunnene til at samarbeidet blir vanskelig, og partene kan legge skylden på hverandre. Kanskje kan det handle om ulike forventninger partene har til hverandre også. Dette indikerer at hjelpeapparatet er en viktig samarbeidspartner i arbeidet med elever som vegrer seg for skolen. Det trengs i mange tilfeller ett eller flere blikk for å kunne se situasjonen utenfra, og bidra til å samarbeide på en hensiktsmessig måte som gagnar eleven. Informant D

reflekterer rundt felles forståelse mellom partene. Det kan ses i sammenheng med det Friberg et al. (2022) skriver om felles allianse. At gjennom grundig kartlegging med utgangspunkt i interesse og nysgjerrighet på en ikke-dømmende måte kan man sammen få en god grunnkunnskap om eleven, og samtidig gjøre et relasjonelt stykke arbeid. Informant C tematiserer tillit og relasjonskompetanse. At det kan være vanskelig for foreldre å være åpen med skolen om det som oppleves vanskelig. Det igjen kan handle om hvordan man som foreldre blir møtt når man deler noe vanskelig med skolen. Møter man forståelse, eller møter man et kritisk blikk? Som Informant B reflekterer rundt, er det skolens ansvar å bygge tillit til foreldrene. Hva foreldre trenger for å kjenne på tillit til skolen kan nok variere. Noen kjenner kanskje raskt på tillit, mens andre bruker lengre tid.

Ut ifra hva informantene reflekterer over er det viktig å generelt jobbe for et godt samarbeid preget av tillit og forståelse. Å plassere skyld er ikke et godt utgangspunkt for et samarbeid. Funnet indikerer også at felles forståelse av eleven og familiens situasjon er viktig for å videre ha et godt lag rundt eleven. Hjelpeapparatet kan være støttende både til foreldre og skole i samarbeidet, og samtidig se situasjonen utenfra, som igjen kan bidra til at samarbeidet blir konstruktivt og respektfullt.

#### 5.2.4 Styrking av foreldrerollen

I datamaterialet er styrking av foreldrerollen et tiltak som informantene trekker fram som viktig i sammenheng med elever som vegrer seg for skolen.

**A:** Vi har ikke gode nok systemer på hvem som skal gi veiledning til foreldre.

Informant A har erfaringer med at det ikke er gode nok systemer rundt hvilken instans som skal bidra med foreldreveiledning.

**B:** Ja, det er jo det her med foreldreveiledning som jeg tenker er litt viktig da. Spesielt hvis du klarer å komme inn tidlig nok, så opplever jeg det at foreldre kan veiledes til å forstå hvordan de kan hjelpe barnet sitt. Og da det å støtte følelsene til barnet, sette ord på følelsene til barnet.

Informant B reflekterer rundt foreldreveiledning, og at foreldre kan veiledes til å bedre forstå sitt barn. Informanten knytter dette opp mot det å komme tidlig nok inn.

**C:** Det blir jo ofte en forelder som må være hjemme, vært fall når barna er små da, og ikke klarer å gå på skolen. Så er det mor som er hjemme ... da undrer jeg meg litt over kjønn på en måte. Er det det beste? Det er mye rundt den familien jeg engasjerer meg i da, den dynamikken. Og kanskje hjelpe de til å strukturere smerten og fordele den litt. For det er jo rett og slett smerte tenker jeg. Det er veldig belastende.

Informant C tematiserer kjønnsroller, og at mor er ofte den som er hjemme hvis barnet ikke går på skolen. Informanten trekker også fram dynamikken i familien, og at det er veldig belastende for familien.

Informant A nevner at vi ikke har gode nok systemer på hvem som skal gi veiledning til foreldre. Høyst sannsynlig gir alle hjelpeinstanser noe veiledning ut ifra sitt fagfelt, men det kan tenkes at det ikke blir systematisk og avklart nok. Som vi ser, har informant C en rolle gjennom sitt virke der hen veileder familien. Informanten trekker fram dynamikken i familien. Dette er interessant. Hvordan er det for eksempel å være søsken til et barn som vegrer seg for skolen og kanskje er mye hjemme? Informanten nevner også at det er veldig belastende å ha et barn som vegrer seg for skolen. Hvilke systemer som kan ivareta familien i sin helhet vil nok variere fra kommune til kommune, og eventuelt hvilke hjelpeapparat som er koblet på. Men det er absolutt et viktig perspektiv å ta med seg, hvis man skal tenke helhetlig. Informant C reflekterer også over at det ofte er mor som er hjemme. Dette er interessant. Hvis mor er hjemme, blir hun utenfor sitt arbeidsliv. Hvordan påvirker det mor? Informanten trekker også fram det at hen kan hjelpe familien å strukturere og fordele «smerten». Det kan forstås som at foreldrene får støtte til å finne gode løsninger for familien i sin helhet. For eksempel at mor og far deler på å være hjemme, slik at mor også kan være litt på jobb. I noen tilfeller er det kanskje også delte hjem, der mor og far ikke bor sammen. Hvordan da samarbeide på best mulig måte for å ivareta barnet og familien? Er det andre familiemedlemmer eller relasjoner i elevens liv som kan være støttende på noe vis? Sett i sammenheng med Brofenbrenner (1979) sine nivå, kan dette ses i lys av eksosystemet, som ikke er sosiale sammenhenger barnet er en direkte del av, men som er viktige for familien og barnets fungering. Dette tydeliggjør at fenomenet skolevegring må ses på i et helhetsperspektiv, og ikke bare i et individperspektiv. Det er mange problemstillinger som kan løftes fram knyttet til elever som vegrer seg for skolen. Hva den enkelte familie har behov for er individuelt, og må vurderes i hvert enkeltstående tilfelle. Men funnet indikerer at dette er noe som bør tematiseres overfor foreldre, slik at de som har behov får den støtten og hjelpen de trenger.

Informant B reflekterer også over foreldreveiledning, og nevner det å komme tidlig nok inn. Her hviler det et ansvar på skolen, så lenge ikke eleven er henvist til noen hjelpeinstanser fra før. Hvor lenge har vegringen eller fraværet pågått før skolen tenker at det er behov for noen fra hjelpeapparatet? Ser man dette i forhold til maskering av vansker, følelser og utrygghet som er nevnt tidligere, er det ikke usannsynlig at eleven har gitt uttrykk for å ikke vil dra på skolen lenge før fraværet faktisk oppstår. Gitt at foreldre kommuniserer dette til skolen, blir de tatt på alvor før fraværet er et faktum? De fleste blir forhåpentligvis det, men det kan tenkes at det blir sett på som noe barn sier for å få være hjemme, og derav ikke tatt på alvor. Skolen bør ta kontakt med støtteapparatet ved bekymring. Jo lengre fravær fra skolen, desto lengre tid tar det å kartlegge årsaker (Havik, 2018, s. 153). En av informantene nevnte i intervjuet at «det ytre stemmer ikke alltid med det indre». Altså at det skolen ser trenger ikke å stemme med det eleven føler eller opplever på innsiden. Det tydeliggjør viktigheten av å lytte til foreldre når de kommer med sine bekymringer, og faktisk

undersøke hva dette kan handle om for eleven. Kanskje kan inngripen før eleven får fravær være et mål. Det blir viktig å presisere at informantene ikke tenker at styrking av foreldrerollen er eneste tiltak, da den forståelsen eliminerer vekk andre årsakssammenhenger som for eksempel faktorer i skolemiljøet. Men de erfarer gjennom sitt virke at mange foreldre trenger støtte og veiledning for å kunne støtte sitt barn på best mulig måte.

Som nevnt tidligere i oppgaven har informant A refleksjoner om at foreldre mestrer å møte sitt barn «riktigere enn vi liker å tro». Dette utsagnet utfordrer også fagpersoners forståelse av at foreldre trenger veiledning. Noen trenger kanskje mer støtte på at det de gjør er positivt, og ikke nødvendigvis veiledning knyttet til møte barnet sitt annerledes. Slik jeg ser det kan styrking av foreldrerollen også innebære å ha noen å drøfte vanskelige problemstillinger med, eller få bekreftelse på at man er på rett vei. Man bør uansett som fagperson etterstrebe å møte foreldre med respekt og anerkjennelse for det de står ovenfor.

## 5 Avslutning

Jeg har i denne masteroppgaven hatt en intensjon om å belyse hvilke forståelser fagpersoner i hjelpeapparatet har når de utarbeider tiltak knyttet til elever som vegrer seg for skolen. Ulike tjenester fra hjelpeapparatet er ofte de som bidrar med kartlegging, veiledning og råd til både skoler, foreldre og eleven selv i problemstillinger knyttet til skolevegring. De er viktige drøftingspartnere, og kan bidra med både kunnskap om tematikken og viktige perspektiv knyttet til utarbeidelse av tiltak. Jeg finner dog lite forskning av større omfang der hjelpeapparatets perspektiver og forståelse angående elever som vegrer seg for skolen er løftet fram.

### 5.1 Oppsummering

Funn viser at informantene i stor grad vektlegger det emosjonelle i sin forståelse av elever som vegrer seg for skolen. De trekker fram somatiske plager og angst, men har samtidig en forståelse av at det trenger ikke å handle om en diagnose. Det kommer frem at dette er elever som ønsker å være på skolen, men av en eller annen grunn opplever et stort følelsesmessig ubehag knyttet til det. De opplever fenomenet skolevegring komplekst. Det emosjonelle aspektet kommer også fram når informantene reflekterer rundt foreldrefungering. Analysen av datamaterialet viser at å ha et barn som vegrer seg for skolen kan påvirke hele familien, og at det er viktig å tenke helhetlig i utarbeidelse av tiltak. Informantene tematiserer relasjonell trygghet som vesentlig i utarbeidelse av tiltak, og som en del av deres forståelse av elever som vegrer seg for skolen. De trekker fram viktigheten av trygge relasjoner både i skolehverdagen og på fritiden. Informantene er svært opptatt av elevens stemme i utarbeidelse av tiltak. Samtidig kommer det frem at det i mange tilfeller kan være vanskelig for eleven å sette ord på hva som oppleves vanskelig.

Videre viser funn at informantene har en forståelse av fenomenet skolevegring i et helhetsperspektiv. De reflekterer rundt årsaksfaktorer samfunnet og miljø rundt eleven. Informantene har erfaringer med at vegringsatferd kan starte allerede i barnehagen. Videre at det er nye kulturelle normer og trender i samfunnet og faktorer i skolesystemet som kan ha innvirkning på barns deltakelse i skolen. Skole-hjem-samarbeid ansees av informantene som både viktig og vanskelig. Felles forståelse for eleven og familien er vesentlig for å kunne samarbeide om å utarbeide hensiktsmessige tiltak. Videre viser analysen av datamaterialet at styrking av foreldrerollen kan være et viktig tiltak for at foreldre skal ivaretas og oppleve støtte for å best kunne støtte sitt barn i en vanskelig periode.

Funnene i sin helhet viser at hjelpeapparatet forstår elever som vegrer seg for skolen i både et individ- og systemperspektiv. De indikerer viktigheten av å tenke helhetlig når tiltak skal utarbeides, samtidig som man som hjelpeapparat jobber for å ivareta det emosjonelle aspektet. Funnene synliggjør at det kan være mange årsakssammenhenger, og at det er viktig å løfte blikket, da alle tilfeller av elever som vegrer seg for skolen må behandles individuelt. Å benytte Brofenbrenner (1979) sine nivå har gitt meg et godt grunnlag for å se kompleksiteter og sammenhenger i datamaterialet.

## 5.2 Videre implikasjoner

Denne studien har sett på hvilke forståelser fagpersoner i hjelpeapparatet har i utarbeidelse av tiltak knyttet til elever som vegrer seg for skolen. Ut ifra funn gjort i denne studien, da særlig *Det starter tidlig- gjerne i barnehagen*, ville det for videre forskning vært interessant å sett nærmere på fravær i barnehagen, og om det kan ses i sammenheng med skolefravær og skolevegring. En studie av barnehagens erfaring rundt dette ville vært interessant og kunne belyst funnet fra et annet perspektiv.

## Referanser

- Amundsen, M.-L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A.G. & Rosenberg, C. (2020). *Skolens møte med elever som strever med skolevegring*. Psykologi i kommunen, 2020 (Vol.2) [Fagfellevurdert: Skolens møte med elever som strever med skolevegring / Psykologi i kommunen nr. 2 2020 \(psykisk-kommune.no\)](#)
- Amundsen, M.-L., & Grøgaard, J.B. (2023). *Elever med skolevegring: Hvilke faktorer kan ha betydning for at de kommer tilbake til skolen?* Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 2023 (Vol. 9), 76-87 <http://doi.org/10.23865/ntpk.v9.5480>
- De forente nasjoner. (1989). *FN's konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. [FNs konvensjon om barnets rettigheter.pdf](#)
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-1995-05-05-19) Lovdata. [Lov om barnehager \(barnehageloven\) - Lovdata](#)
- Brochmann, G., & Madsen, O.J. (2022) *Skolevegringsmysteriet. Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. CAPPELEN DAMM AS.
- Bru, E., Idsø, C.E. & Øverland, K. (red.) (2016) *Psykisk helse i skolen* (8.utg.) Universitetsforlaget.
- Bru, E., & Roland, P. (2019) *Stress og mestring i skolen*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Drugli, M.B. (2012) *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. CAPPELEN DAMM AS.
- Fossheim, H., J., Ingierd, H. (red.). (2015). *Etisk skjønn i forskning*. Universitetsforlaget.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). *Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education*. European Journal of Special Needs Education, 22(1), 15-30.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250601082224>
- Havik, T. (2015) *School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal* (Doktorgradsavhandling). Universitet i Stavanger.
- Havik, T. (2018) *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S.K. (2015) *Assessing Reasons for School Non-attendance. Scandinavian Journal of Educational Research, 2015 (Vol. 59), No. 3, 316–336.*  
<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T. & Ingul, J.M. (2021) *How to Understand School Refusal.* Frontiers in Education, 2021 (6),1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Helsedirektoratet. (2015, 17.juni). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen.*  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Holden, B., & Sällmann, J-I. (2021) *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling.* Kommuneforlaget AS.
- Holterman, S. (2018, 11.juni) *22.000 skolebarn har bekymringsfullt mye fravær. 22.000 skolebarn har bekymringsfullt mye fravær (utdanningsnytt.no)*  
[utdanningsnytt.no](https://utdanningsnytt.no)
- Ingul, J.M. & Nordahl, H. M (2013) Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attendees from non-attendees? *Annals of General Psychiatry, 2013 (12), 1-9.* <https://www.annals-general-psychiatry.com/content/12/1/25>
- Kearney, C.A. & Albano, A.M. (2004) The Functional Profiles of School Refusal Behavior. *Behavior Modification, 2004(28), 147-161.* <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- Olsen, M.I. & Holmen, L. (2018) *Tett på. Frafall og psykisk helse i skolen.* Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). [Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](https://lovdata.no)
- Postholm, M.B. & Jacobsen D.I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Cappelen Damm AS.
- Statlig pedagogisk tjeneste. (2021, 10.juni). *Nevroutviklingsforstyrrelser. Hva er nevroutviklingsforstyrrelser | statped.no*  
[nevroutviklingsforstyrrelser | statped.no](https://statped.no)



Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.)  
Fagbokforlaget.

Tetzchner, S. von (2012). *Utviklingspsykologi* (2.utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Folkehelse og livsmestring*. Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>



[Meldeskjema](#) / [Elever som vegrer seg for skolen- forståelsesmåter i utarbeidelse av t...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

976713

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

13.01.2023

**Tittel**

Elever som vegrer seg for skolen- forståelsesmåter i utarbeidelse av tiltak

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

**Prosjektansvarlig**

Ingunn Størksen

**Student**

Kristin Langlie

**Prosjektperiode**

16.01.2023 - 13.10.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 13.10.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

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

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

**Informasjon til de registrerte (utvalgte) om behandlingen må inneholde**

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

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

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

**Informasjonssikkerhet**

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

## **Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt**

*Elever som vegrer seg for skolen- forståelsesmåter i utarbeidelse av tiltak*

Til fagpersoner i hjelpeapparatet. Dette er en forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt som omhandler skolevegring og ulike forståelsesmåter knyttet til utarbeidelse av tiltak. I dette informasjonsskrivet vil jeg informere om formålene med prosjektet, og hva det innebærer for deg som ønsker å delta.

### **Formål**

Jeg heter Kristin Langlie, og studerer Spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom ved Dronning Maud Minnes Høgskole (DMMH). Jeg skal skrive masteroppgave, og utforske problemstillingen: *Hvilke forståelser har fagpersoner i hjelpeapparatet når de utarbeider tiltak rettet mot elever som vegrer seg for skolen?* Med mine forskningsspørsmål søker jeg å få et innblikk i hvordan fagpersoner i hjelpeapparatet forstår elever som vegrer seg for skolen, hva ligger til grunn for deres forståelse og hvilke faktorer som vurderes i utarbeidelse av tiltak knyttet til skolevegring. Økt skolefravær grunnet skolevegring får stadig oppmerksomhet i media og blant politikere og forskere, og det er behov for mer forskning på feltet for at vi bedre skal kunne forstå og legge til rette for å redusere skolefravær.

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

Det er jeg som er ansvarlig for studien, under veiledning av professor II Ingunn Størksen. Størksen er også knyttet til Universitetet i Stavanger som professor, avdeling Læringsmiljøsentret. Dronning Maud Minnes Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg søker fire fagpersoner fra hjelpeapparatet til skole til å delta i individuelle intervju. Som bakgrunn for deltakelse er det ønskelig at du gjennom ditt virke har erfaring med elever som vegrer seg for å gå på skolen, og har erfaring med utarbeidelse av tiltak rettet mot dette.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar på individuelt intervju som varer ca. en time. Jeg kommer til å benytte båndopptaker, samt ta notater underveis. Dette for å kunne gjengi samtalen så korrekt som mulig. Dine svar vil bli transkribert i etterkant av intervjuet, og omgjort til skriftlig materiale. Intervjuet vil innebære spørsmål knyttet din forståelse av skolevegring, utarbeidelse av tiltak, foreldresamarbeid, elevens stemme i arbeidet og samarbeid med aktuelle instanser.

### **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 at du trenger å oppgi grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller din arbeidsplass hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

### **Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernreglementet.

Når materialet transkriberes, vil det anonymiseres. Gjennom arbeidet med bearbeidelse, analyse og tolkning vil det anonymiserte materialet kunne forevises veileder med hensikt å motta veiledning

knyttet til prosjektet. Ditt navn vil erstattes med kode. Transkribert materiale fra intervju og notater lagres på trygg dataenhet med passord som bare jeg har tilgang til. I selve masteroppgaven vil du og andre relevante opplysninger være anonymisert slik at det ikke er mulig for andre å gjenkjenne deg eller din arbeidsplass.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes innen 13.10.23, og alle dine personopplysninger vil da slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra DMMH har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs 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 vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Student: Kristin Langlie, [032064@dmmh.no](mailto:032064@dmmh.no), tlf. 40 88 89 41.
- Veileder: Ingunn Størksen, [ingunn.storksen@uis.no](mailto:ingunn.storksen@uis.no), tlf. 51 83 29 34

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) , eller telefon: 53 21 15 00.

Jeg håper du vil delta på intervju. Dersom dette er interessant, ta gjerne kontakt med meg. Tid og sted avtales etter hva som passer best for deg.

Med vennlig hilsen

Ingunn Størksen

(Veileder)

Kristin Langlie

(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju
- at mine personopplysninger lagres på en sikker dataenhet til etter prosjektslutt

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

---

(Signert av intervjuedtaker, dato)

## Intervjuguide

- Hvem er jeg?
- Formålet med undersøkelsen.
- Godkjent av NSD(Sikt).
- Frivillighet, mulighet til å trekke seg.
- Skriftlig samtykke.

*Takk for at du velger å stille til intervju, setter stor pris på muligheten for å få en samtale med deg. Ditt bidrag og dine refleksjoner vil være nyttige i mitt forskningsprosjekt. Noen spørsmål før vi begynner?*

**A. Bli kjent/ bakgrunnsinformasjon/innledende spørsmål:**

1. Hvor lenge har du jobbet i din jobb?
2. Hva innebærer jobben din? Kan du beskrive hovedvekten av dine arbeidsoppgaver?
3. Hvilke erfaringer har du med elever som vegrer seg for å gå på skolen?
4. Opplever du at skolevegring er et stort problem i skolen i dag?
5. Hvilken fagkunnskap opplever du at du benytter deg av i skolevegringsaker?
- Opplever du at du har nok kunnskap om skolevegring?

**B. Begrepsforståelse/ begrepsavklaring:**

6. Hva legger du i begrepet skolevegring?
7. Hvilke tanker/ refleksjoner gjør du deg om årsaker til skolevegringen?
8. Hva gjør det med dere som fagpersoner å oppleve at elevene ikke ønsker å komme til skolen?
9. Hvordan tror du elever som vegrer seg for å gå på skolen har det i hverdagen?
- Hva er det du opplever at de strever med?
10. Hvilken betydning tenker du din forståelse av skolevegring har for utarbeidelse av tiltak?

**C. Samarbeid m/ foreldre**

11. Hva tenker du er viktig i samarbeid med foreldrene til elever det gjelder?
- Opplever felles forståelse av situasjonen? Evt. hvordan kommer forskjeller til syne?
12. Hva gjør det med samarbeidet med foreldrene når eleven ikke kommer på skolen?
- Hvordan opplever det for deg/dere?

**D. Elevens stemme**

13. Hvordan involveres elevens stemme i utarbeidelse av tiltak?
14. Hva tenker du er viktig i møte med eleven?
- Tanker rundt forståelse av elevens situasjon?
15. Hvordan tror du eleven opplever det/føler når han/hun ikke kommer seg på skolen?

**E. Samarbeid med andre instanser/ utarbeidelse av tiltak**

16. Hvem involveres når dere har en elev med skolevegring? (kompetansekrefter på skolen?)
17. Hvilke andre instanser involveres i utarbeidelse av tiltak?
18. Hvordan forstår du andre instansers forståelse av skolevegring? (samsvar med egen forståelse, eller store sprik? Felles forståelse?)
- Hvilken betydning tenker du evt. dette kan ha?
19. Hva vektlegges/ansees som viktig i utarbeidelse av tiltak?
20. Hvilke tiltak tenker du er mest aktuelle?

21. På hvilken måte tenker du skolens forståelse av skolevegring påvirker utarbeidelse av tiltak?
22. Hvordan dokumenteres utarbeidelse av tiltak? (skrives det plan med konkretisering og ansvarsfordeling?)

**F. Evaluering av tiltak**

23. Hvordan evalueres tiltak?
24. Hvordan vurderes om tiltakene har effekt?

**G. Avslutning**

25. Er det noe annet du ønsker å nevne eller tilføye til samtalen?