

# Når ungdom uteblir fra skolen!

*Kartlegging av ungdomsskolers rutiner og tiltak i forhold til elever med skolevegring og faktorer ved individ og miljø som kan påvirke skolevegring hos ungdom*

**Anne Martha Skauge**



Masteroppgave i spesialpedagogikk

**UNIVERSITETET I OSLO**

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

Juni 2006

## **Sammendrag**

### **Bakgrunn og formål**

Masteroppgaveprosjektet tar sikte på å få kunnskap om elever med skolevegring i ungdomsskolen. Skolevegring forstås i denne oppgaven som vegring mot å gå på skolen assosiert med emosjonelle vansker, særlig angst og depresjon (eks King & Bernstein 2001) og blir slik et uttrykk for innagerende psykososiale vansker. Årsaken til skolevegring forklares som multifaktoriell hvor faktorer ved både individ og miljø påvirker hverandre (Grøholt et al 2001). Skolens betydning i et samfunnsperspektiv er fastslått ved opplæringsplikt i Norge. Å utebli fra skolen over lengre tid har alvorlige konsekvenser for ungdommene fordi de går glipp av både faglig og sosial læring. Skolens rolle i forhold til ungdom med skolevegring er sentral både i å oppdage elever som strever med skolevegring og iverksetting av tiltak med mål om tilbakeføring til skolen. Kvalitet på skolens fraværssystemer er grunnleggende for at skolen skal kunne bli oppmerksom på elever med skolevegring. Dette for å igjen kunne iverksette hensiktsmessige tiltak på skolen i samarbeid med eleven selv og foreldrene, og i mange tilfeller også i samarbeid med eksterne instanser. Hvordan ansatte i skolen forstår skolevegringsatferd blir grunnleggende i forhold til hvordan lærere møter elever med skolevegring og videre i forhold til iverksetting av tiltak.

### **Problemstillinger**

1. Kartlegging av rutiner og tiltak i forhold til skolevegring i ungdomsskolen
2. Hvilke faktorer mener sosiallærere/rådgivere kan påvirke skolevegring blant ungdom?

### **Metode og dataanalyse**

Masteroppgaven representerer en empirisk oppgave hvor metodisk tilnærming er deskriptiv kvantitativ undersøkelse. Målet er å få et overblikk over mange skolars arbeid med skolevegring og det ble derfor utviklet et spørreskjema. Undersøkelsen ble gjennomført blant ansatte i skolens sosialpedagogiske tjeneste med sosiallærer/rådgiver som informanter. Av 48 offentlige ordinære ungdomskoler og ungdomstrinn

i Oslo kommune deltok 26 skoler, noe som utgjør en svarprosent på 54 %. SPSS versjon 12.0.1 er brukt til behandling og analyse av datamaterialet. I analysen benyttes frekvenstabeller og bivariate analyser med  $\chi^2$  - kvadrat.

### **Resultater og konklusjoner**

Undersøkelsen viser variasjon blant skolene i hvordan de registrerer elevfravær. Et mindretall av skolene bruker fraværsmoduleen i den elektroniske læringsplattformen Classfronter. En betydelig andel av skolene, seks skoler oppgir at de ikke bruker det skoleadministrative dataprogrammet SATS skole til å registrere elevfravær.

Resultatet innebærer at disse skolene ikke følger Utdanningsetaten i Oslo kommune sine føringer for behandling av ulovlig fravær hvor alle former for fravær skal registreres inn i SATS. Flertallet av skolene vurderer sine egne fravær rutiner til å være tilfredsstillende for å oppdage elever med skolevegring og at de ofte iverksetter tiltak etter prinsipp om tidlig intervensjon. Resultatene antyder et generelt potensial for forbedring og kvalitetssikring av skolers fravær rutiner.

Både kontaktlærer og sosiallærer/rådgiver synes å ha viktige oppgaver i forhold til å følge opp elever som uteblir fra skolen. Gjennomsnittlig forekomst av ungdom med skolevegring pr skole er tre elever. Når det gjelder mulige påvirkende faktorer for skolevegring vurderer informantene ulike faktorer ved individet som å ha større betydning sammenlignet med familien og i enda mindre grad skolemiljøet. Resultatet tyder på at skolene har en tendens til individfokusering i sin vurdering av hvilke faktorer som er de viktigste påvirkende faktorer for skolevegring og trolig også undervurderer sin egen påvirkende rolle. Undersøkelsen viser at skolen iverksetter et vidt spekter av tiltak for å hjelpe elever med skolevegring, hvor tiltakene elevsamtaler og samarbeid med hjemmet iverksettes i størst grad. Hjemmeundervisning er et tiltak som i noen tilfeller iverksettes over kortere perioder. Samarbeid mellom ulike instanser vurderes som viktig for å hjelpe ungdom med skolevegring tilbake til skolen, men til å ikke alltid fungere så bra. Resultatene viser at skolehelsetjenesten og BUP synes å fylle viktige oppgaver, samt at barnevernet og PPT – tjenesten i noen tilfeller kobles inn i forhold til elever med skolevegring.

## Forord

Endelig er en lærerik, lang, spennende og strevsom forskningsprosess over. Selv om det til tider har føltes slik, har jeg i dette arbeidet ikke vært alene og det er mange personer som fortjener en stor takk.

Aller først vil jeg rette en stor takk til informantene på de skolene som deltok i undersøkelsen, uten deres hjelp hadde ikke dette prosjektet vært mulig. En takk rettes også til sosiallærer Turi Berg ved Allergot ungdomsskole som seg villig til å være prøveinformant for å kvalitetssikre spørreskjemaet.

Takk til min veileder førsteamanuensis Peer Møller Sørensen som har hatt stor tro på prosjektet, og kommet med mange konstruktive og viktige tilbakemeldinger gjennom hele perioden. En takk rettes også til førsteamanuensis Erling Kokkersvold som tidlig i prosessen støttet meg til å fortsette på min ide om å undersøke skolevegning i ungdomsskolen.

Jeg vil også takke dere medstudenter og bekjente med interesse for ungdom og erfaring fra ungdomsskolen for mange konstruktive innspill ved utarbeidelse av spørreskjemaet. En takk til: Anders Sætre, Nina Westerhaug, Gro Kristin Skomedal og Bjørn Atle Årborg.

En takk rettes også til Osloforskning som bevilget studentstipend for masteroppgaveprosjektet.

Til familie og venner, takk for interessen dere har vist oppgavenes problematikk under denne perioden, deres støtte har vært uvurderlig! Min mor fortjener en spesiell takk som ivrig støttespiller og korrekturleser! Min venninne Karine har en vært en god diskusjonspartner og har vært til stor hjelp spesielt mot slutten av perioden. Sist men ikke minst, takk til kjæresten min Thomas, som har holdt ut med både oppturer og nedturer i denne perioden og som når det har vært aller mest nødvendig fått meg til å tenke på noe helt annet.

# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>1</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>3</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>4</b>
<b>TABELLISTE OG FIGURLISTE.....</b>	<b>8</b>
TABELLISTE .....	8
FIGURLISTE.....	8
<b>1.    INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1    BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	9
1.2    OPPGAVENS HENSIKT OG PROBLEMSTILLING .....	10
1.3    OPPGAVENS OPPBYGNING .....	12
<b>2.    TEORETISK REFERANSERAMME.....</b>	<b>13</b>
2.1    ELEVFRAVÆR I SKOLEN .....	13
2.1.1 <i>Opplæringsplikt; gyldig og ugyldig skolefravær.....</i>	<i>13</i>
2.1.2 <i>Skulk versus skolevegring; en begrepsavklaring .....</i>	<i>14</i>
2.2    UNGDOMSTID OG KONSEKVENSER AV SKOLEVEGRING .....	17
2.3    MULIGE PÅVIRKENDE FAKTORER FOR SKOLEVEGRING .....	19
2.3.1 <i>Transaksjonsmodellen; samspill mellom individ og miljø, .....</i>	<i>19</i>
2.3.2 <i>Faktorer ved individet.....</i>	<i>20</i>
2.3.3 <i>Faktorer ved miljøet.....</i>	<i>24</i>
2.4    SKOLENS ANSVAR .....	26
2.4.1 <i>Enhetskolene; inkludering og tilpasset opplæring .....</i>	<i>26</i>
2.4.2 <i>Registrering av skolefravær .....</i>	<i>28</i>

---

2.4.3	<i>Oppfølging av skolefravær</i> .....	29
2.5	ANDRE INSTANSER SKOLEN KAN HENVISE TIL OG INNGÅ SAMARBEID MED. ....	34
2.5.1	<i>PPT</i> .....	35
2.5.2	<i>BUP</i> .....	36
2.5.3	<i>Barnevernet</i> .....	37
2.5.4	<i>Alternative skoler/spesialskoler</i> .....	37
2.5.5	<i>Tverretattlig samarbeid</i> .....	38
<b>3.</b>	<b>METODE FOR DATAINNSAMLING OG GJENNOMFØRING</b> .....	<b>40</b>
3.1	METODISK TILNÆRMING .....	40
3.2	UNDERSØKELSENS POPULASJON OG UTVALG .....	41
3.3	UTFORMING OG OPPBYGNING AV SPØRRESKJEMAET .....	43
3.3.1	<i>Utprøving og kvalitetssikring av spørreskjema</i> .....	44
3.4	DATAINNSAMLING .....	45
3.4.1	<i>Svarprosent</i> .....	45
3.5	ANALYSE .....	46
3.6	FORSKNINGSETIKK.....	47
3.7	UNDERSØKELSENS RELIABILITET OG VALIDITET .....	48
3.7.1	<i>Reliabilitet</i> .....	48
3.7.2	<i>Validitet</i> .....	49
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON OG DRØFTING AV RESULTATER</b> .....	<b>53</b>
4.1	BESKRIVELSE AV INFORMANTENES PERSONLIGE VARIABLER .....	53
4.2	REGISTRERING AV ELEVFRAVÆR.....	54
4.2.1	<i>Presentasjon av resultater</i> .....	54
4.2.2	<i>Drøfting av resultater</i> .....	55

---

4.3	RUTINER I FORHOLD TIL OPPFØLGING AV ELEVFRAVÆR .....	57
4.3.1	<i>Presentasjon av resultater</i> .....	57
4.3.2	<i>Drøfting av resultater</i> .....	59
4.4	VURDERING AV FOREKOMST AV SKOLESKULK OG SKOLEVEGRING .....	60
4.4.1	<i>Presentasjon av resultater</i> .....	61
4.4.2	<i>Drøfting av resultater</i> .....	61
4.5	VURDERING AV SKULK OG SKOLEVEGRINGS-INNDELINGEN .....	62
4.5.1	<i>Presentasjon av resultater</i> .....	62
4.5.2	<i>Drøfting av resultater</i> .....	63
4.6	FAKTORER SOM KAN PÅVIRKE SKOLEVEGRING HOS UNGDOM.....	63
4.6.1	<i>Presentasjon av resultater</i> .....	63
4.6.2	<i>Drøfting av resultater</i> .....	64
4.7	IVERKSATTE TILTAK I FORHOLD TIL UNGDOM MED SKOLEVEGRING.....	67
4.7.1	<i>Presentasjon av resultater</i> .....	68
4.7.2	<i>Drøfting av resultater</i> .....	71
4.8	VURDERING AV SKOLENS RUTINER OG TILTAK .....	76
4.8.1	<i>Presentasjon av resultater</i> .....	76
4.8.2	<i>Drøfting av resultater</i> .....	78
<b>5.</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>81</b>
5.1	KONKLUSJONER .....	81
5.2	METODISKE REFLEKSJONER.....	84
5.3	VEIEN VIDERE .....	84
	<b>KILDELISTE</b> .....	<b>87</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>92</b>

---

TABELLER .....	92
SPØRRESKJEMA .....	95
BREV TIL INFORMANTENE.....	101
BREV TIL REKTORENE.....	103



# Tabelliste og figurliste

## Tabelliste

Tabell 1: Antall år arbeidet som som sosiallærer/rådgiver .....	53
Tabell 2: Bruk av Classfronter .....	54
Tabell 3: Bruk av SATS skole.....	55
Tabell 4: Størst ansvar for å følge opp elever med stort skolefravær .....	57
Tabell 6: Skolehelsetjeneste som tiltak etter antall skolevegrere .....	69
Tabell 7: Vurdert viktighet av samarbeid mellom ulike instanser som tiltak i forhold til skolevegringsgruppen.....	69
Tabell 8: Vurdert kvalitet på skolens fravær rutiner i forhold til å oppdage elever med skolevegring ...	76
Tabell 9: Fullstendig tabell for antall elever med skoleskulk.....	92
Tabell 10: Fullstendig tabell for antall elever med skolevegring .....	92
Tabell 11: Fullstendig tabell for mulige påvirkende faktorer i forhold til skolevegringsgruppen etter frekvens .....	93
Tabell 12: Fullstendig tabell for iverksatte tiltak for skolevegringsgruppen etter frekvens.....	94

## Figurliste

Figur 1: Hvorvidt læreteam letter arbeidet med å følge opp elevfravær.....	58
Figur 2: Skulk og skolevegringsinndelingen etter grad av egnethet .....	62
Figur 3: Mulige påvirkende faktorer for skolevegring etter frekvens .....	64
Figur 4: Iverksatte tiltak i forhold til skolevegringsgruppen etter frekvens .....	68
Figur 5: Vurdert kvalitet på samarbeid mellom ulike instanser i forhold til skolevegringsgruppen.....	70
Figur 6: Hjemmeundervisning som tiltak etter frekvens .....	70
Figur 7: Vurdert bruk av tidlig intervensjon som prinsipp for iverksetting av tiltak i forhold til elevfravær etter frekvens .....	76

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Grunnskolenes betydning i et individ - og samfunnsperspektiv er fastslått ved opplæringsplikt i Norge. Barn og unge går på skolen med mål om å lære kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig for å klare seg som voksne individer i et samfunn som setter stadig større krav til kompetanse og kvalifikasjoner. Skolevegring hos ungdom er assosiert med emosjonelle vansker som angst og depresjon (eks King & Bernstein 2001). Årsaken til skolevegring forklares som å være sammensatt av faktorer ved både individ og miljø (eks Grøholt et al 2001). Å utebli fra skolen over lengre tid har store konsekvenser på kort og lang sikt for disse ungdommene, ettersom de både går glipp av betydningsfull skolefaglig og sosial læring. Tidlig intervensjon er viktig for å kunne bryte opp i skolevegringsatferd og hjelpe ungdom med skolevegring tilbake til skolen. Skolens rolle i dette arbeidet er sentral både i å bli oppmerksom på elever med skolevegring og i samarbeid med eleven selv og foreldre sette inn hensiktsmessige tiltak. I mange tilfeller vil det også være nødvendig å koble inn ulike eksterne instanser som PPT, BUP eller barnevern.

Skolevegring sees på som et uttrykk for innagerende psykososiale vansker, som i likhet med temaet skolevegring har fått mindre oppmerksomhet i faglitteratur og i praksis, sammenlignet med utagerende psykososiale vansker (Wilhelmsen 2001). Slik er denne masteroppgaven også et forsøk på å belyse og undersøke fenomener som har fått lite oppmerksomhet i utvikling av teori. Nordahl et al (2005) viser til flere undersøkelser som viser at omfanget av innagerende og utagerende psykososiale vansker er omtrent like stort. Hovedfokuset har imidlertid vært rettet mot de utagerende mens de innagerende har fått mindre oppmerksomhet. Disse forfatterne påpeker at grunnene til det kan være mange, men en av de mest innlysende at det er barn og unge med utagerende psykososiale vansker som i størst grad provoserer og utfordrer voksne i skolen, hjelpeinstansene og samfunnet generelt.

Skolevegring har i løpet av april 2006 fått økt aktualitet i media, da organisasjonen Voksne for barn gikk ut med pressemelding om at 10 000 barn og unge i Norge strever med skolevegring, et anslag basert på internasjonal forskning. Saken ble blant annet omtalt i medier som NRK, Aftenposten, Bergens Tidende og Helgeland Arbeiderblad. Generalsekretær Randi Talseth i organisasjonen Voksne for barn hevder at fordi barn og unge med skolevegring strever med angst og psykiske problemer, er rolige og har mye skolefravær blir de verken forstått eller får oppfølging i tide. Det er derfor behov for kunnskap på fenomenet skolevegring, samt at den kunnskapen som finnes systematiseres (2006).

Våren 2005 var jeg med på å skrive en prosjektoppgave om skolevegringsprosjektet på Sogn skole tilknyttet tidligere SSBU (Statens senter for barne og ungdomspsykiatri). Skolevegringsprosjektet har seks plasser og mottar ungdomsskoleelever fra Oslo kommune med alvorlig skolevegring (Skauge et al 2005). Gjennom prosjektperioden lærte vi mye om skolevegring og konsekvenser for individet dersom ikke hjelp gies i tide. Videre fikk vi innsikt i hvordan Sogn skole arbeider pedagogisk for å styrke elevenes faglige og sosiale kompetanse med mål om tilbakeføring til ordinært skoletilbud.

## 1.2 Oppgavens hensikt og problemstilling

I masteroppgaven ønsket jeg fortsatt å skrive om skolevegring hos ungdom, men denne gang undersøke hvordan ungdomsskolen forholder seg til denne problematikken. Jeg har valgt en todelt problemstilling for å undersøke skolevegring som fenomen i ungdomsskolen:

3. Kartlegging av rutiner og tiltak i forhold til skolevegring i ungdomsskolen
4. Hvilke faktorer mener sosiallærere/rådgivere kan påvirke skolevegring blant ungdom?

For å besvare disse overordnede problemstillingene valgte jeg å konkretisere dem ved å lage følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan registreres elevfravær i ungdomsskoler?
2. Hvilke rutiner har ungdomsskoler når det gjelder å følge opp elever med stort skolefravær?
3. Hvordan vurderer sosiallærere/rådgivere forekomst av skoleskulk og skolevegring i ungdomskolen?
4. Hvordan vurderer sosiallærere/rådgivere skulk og skolevegringsinndelingen som en beskrivelse av elever med fraværspromblematikk?
5. Hvilke faktorer mener sosiallærere/rådgivere kan påvirke skolevegring hos ungdom?
6. Hvilke tiltak iverksettes i forhold til elever med skolevegring?
7. Hvordan vurderer sosiallærere/rådgivere skolens rutiner og tiltak i forhold til skolefraværgruppen skolevegring og elever som uteblir fra skolen?

Begrepet ungdomsskolen brukes her felles om både om de skoler som er rene ungdomsskoler og ungdomstrinnet på felles barne - og ungdomsskoler. I oppgaven brukes i all hovedsak foreldre som felles begrep for både foresatte og foreldre, om den voksenpersonen som har omsorgsansvar for den unge til fylte 18 år.

Fordi oppgavens problemstillinger går direkte på skolens ansvar og oppgaver i forhold til elever med skolevegring er det av stor betydning at jeg også redegjør for opplæringsloven og gjeldende sentrale forskrifter for grunnskolen; L 97

(læreplanverket for 10-årig grunnskole). Høsten 2006 skal imidlertid

Kunnskapsløftet; den nye reformen for opplæring i grunnskolen og videregående skole implementeres i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet). Målet med den nye reformen er å øke kvaliteten på norsk skole og reformen innebærer at L 97 blir erstattet av ny utgave av prinsipp og retningslinjer for grunnskolen, mens den generelle delen av L 97 beholdes. Etersom dette masteroppgaveprosjektet baserer seg på forhold i skolen før Kunnskapsløftet blir iverksatt, samt at endelig utgave av Kunnskapsløftet ikke er publisert vil oppgavens fremstilling i all hovedsak basere seg på føringene i L 97.

Som tidligere nevnt er skolevegring et fenomen som det ikke har vært mye forskning på i Norge. Forskningen fra Norge og internasjonalt som finnes på temaet bærer preg av å komme fra ulike tidsperioder og ha ulike teoretiske utgangspunkt, eksempelvis psykodynamisk teori (Selsnes et al 1991) og systemteori (Wilhelmsen 2001). Mye av den nyere kliniske forskningen fra utlandet synes å ha bakgrunn i kognitiv atferdsteori og sosial læringsteori (Heyne et al 2005, Kearney 2001). Siden masteroppgave - prosjektet har et begrenset omfang og problemstillingene retter seg mot hverdagen i skolen har jeg prioritert å gi et oversiktlig bilde av den teorien som finnes på feltet, nasjonalt og internasjonalt. Dette har medført at jeg har unnlatt å velge ut visse teorier og gå i dybden på dem.

Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke skolevegring som begrep selv om fag - litteraturen også bruker begrepet skolefobi til dels overlappende med skolevegring. Videre har jeg valgt å bruke inndelingen skulk versus skolevegring i mitt masteroppgaveprosjekt, selv om skillelinjene mellom disse fraværformene og fruktbarheten i å bruke denne skillelinjen kan diskuteres. Jeg vil imidlertid komme nærmere tilbake til begrepsavklaringer og diskusjon rundt disse begrepene senere i oppgaven.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av fem deler: innledning, teori, metode, presentasjon og drøfting av undersøkelsens resultater og avslutning. I teoridelen vil jeg redegjøre for masteroppgaveprosjektets teoretiske referanseramme og i metodedelen for den forskningsmetodiske tilnærmingen jeg har brukt ved gjennomføring av den empiriske undersøkelsen oppgaven baserer seg på. I presentasjon og drøftingsdelen vil jeg gjøre rede for undersøkelsens resultater med utgangspunkt i forskningsspørsmålene presentert ovenfor, for å deretter drøfte de i lys av teorien presentert i teorikapittelet. I avslutningen vil jeg oppsummere de viktigste resultatene fra undersøkelsen, komme med metodiske refleksjoner og se på forslag til tiltak og behovet for videre forskning.

## 2. Teoretisk referanseramme

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den teoretisk referanserammen for masteroppgaveprosjektet. Temaer som taes opp er elevfravær i ungdomsskolen, ungdomstid og konsekvenser av skolevegring, mulige påvirkende faktorer for skolevegring, og skolens ansvar når det gjelder rutiner og tiltak for skolefravær og skolevegring, samt andre instanser skolen kan henviser til og inngå samarbeid med.

### 2.1 Elevfravær i skolen

Barn og unges opplæringsplikt i grunnskolen gir oss begrepene gyldig og ugyldig skolefravær. Videre vil jeg redegjøre for skolefraværstypene skulk og skolevegring og foreta en begrepsavklaring mot begrepene skolefobi og "school withdrawal".

#### 2.1.1 Opplæringsplikt; gyldig og ugyldig skolefravær

I henhold til opplæringsloven fra 1998, § 2-1 har alle barn og unge i Norge rett og plikt til opplæring til og med ungdomsskolen. Det er elevene og foreldrene sitt ansvar å sørge for at opplæringsplikten ivaretas på en fullstendig måte, fortrinnsvis ved å følge skoletilbudet som blir tilbudt på hjemstedets grunnskole (Befring et al 1988/1990). Opplæringsloven § 2-1 slår fast at dersom elever har skolefravær uten å ha gyldig grunn for det, kan foresatte straffes med bøter dersom det kommer fram at de har handlet forsettlig og uaktsomt. Skolefravær kan derfor deles opp i gyldig og ugyldig eller lovlig og ulovlig fravær. Ugyldig fravær er fravær hvor eleven har vært borte fra skolen uten å ha en legitim grunn som fritak. En legitim grunn kan eksempelvis være sykdom eller velferdspermisjon (Befring et al 1988/1990).

Resultatene fra Oslo – undersøkelsen viste at ca halvparten av ungdomsskoleelevene hadde erfaring med ulovlig fravær fra enkelttimer, mens fjerdeparten hadde vært borte fra skolen hele dager uten gyldig grunn. Videre er det en markant stigning i skole -fraværet med stigende klassetrinn (Sørensen 1998/2001). På bakgrunn av disse

---

tallene konstaterer Sørensen at ulovlig fravær er et vanlig problem i ungdomsskolen (Ibid). Kearney (2001) hevder at mellom 5-28 % av alle barn og unge viser tegn på skolevegringsatferd. Skolevegring har aldersmessig en opphopning i 7-8 års alder og 12-14 års alder, som representerer perioder rundt de første skoleårene og overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen (Grøholt et al 2001).

### **2.1.2 Skulk versus skolevegring; en begrepsavklaring**

Tradisjonelt har betegnelsen på de elevene som har utelatt å komme på skolen blitt delt i to grupper; skulk og skolevegring (Befring 1997, Befring et al 1988/1990, Fremont 2003, Grøholt et al 2001, Heyne et al 2005, King et al 1995, King & Bernstein 2001, Lauchlan 2003, Lysne 1985/1996, Snoek 2002, Sørensen 1998/2001). Skoleskulkerne er ungdommer som ikke vil være på skolen og som ofte er i opposisjon mot voksenautoritet. De beskrives som småtøffe, pågående og mobber heller enn å bli mobbet. Skolevegrerne er i motsetning ungdommer som ikke "tørr" å gå på skolen, de beskrives som sky og tilbakeholdne personer som er redde for å gjøre noe galt og som ofte er mobberofre (Snoek 2002). Videre er skolevegrerne preget av en intens motvilje mot å gå på skolen, og de kan vise angst opp mot panikk når de presses til å gå på skolen (Grøholt et al 2001). Mens skoleskulkerne søker ut til kamerater og opplevelser utenfor skole og hjem når de skulker skolen, holder skolevegrerne seg hjemme når de ikke er på skolen (Snoek 2002) eller et annet sted de opplever som trygt (Grøholt et al 2001, Lysne 1985/1996). En annen forskjell mellom skulk og skolevegring er at foreldrene til skolevegrerne vet hvor de er når de ikke befinner seg på skolen (Fremont 2003).

Når det gjelder psykososiale vansker assosieres skulk med atferdsforstyrrelser og skolevegring med emosjonelle forstyrrelser som angst og depresjon (King et al 1995, Sørensen 1998/2001). King & Bernstein definerer skolevegring som: "*difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression*" (2001:2). I så måte kan skulk og skolevegring sees på som to ulike uttrykk for psykososiale vansker; utagerende og innagerende problematferd. I følge

Befring kjennetegnes utagerende problematferd av hyperaktivitet, impulsstyrt atferd, sosiale konflikter og asosialitet mens innagerende problematferd er kjennetegnet av sosial isolasjon, tilbaketrekning, depresjon, angst og psykosomatiske plager (2001).

Det synes som det er noen uenigheter i litteraturen om hvor tydelig skillet er mellom skulk og skolevegring. Verken (Grøholt et al 2001) eller (Snoek 2002) gjør noe poeng av å problematisere skillelinjene mellom disse fraværformene. Snoek (2002) understreker i likhet med Heyne et al (2005) at dersom en ser på skolefravær som et symptom, er det viktig å skille mellom skolevegring og skulk da disse vil kreve ulike tilnæringsmåter og tiltak. Lysne (1996) skriver at det har vært mye diskusjon om fruktbarheten i å kategorisere elever med skolefravær enten som skulkere eller skolevegrere. Dette har ofte ført til misforståelsen at bare skolevegrere har psykiske forstyrrelser mens skulkerne har et atferdsproblem. Skulkerne kan også ha sine psykiske problem hevder Lysne, uten at det karakteriseres som en tvangspregget flukttendens fra skolen fordi skolen er angstprovoserende for dem (1985). I tråd med dette kan det være nyttig å skille mellom et aktivt valg til ikke å ville gå på skolen, som Befring refererer til, som viljestyrte og rasjonelle handlinger som er tilfelle med skulkerne og det å ikke klare å gå på skolen som primært oppfattes som angst - reaksjoner som er tilfelle med skolevegrerne (1997). Slik kan ungdommer med skolevegring i perioder ha et ønske om å gå på skolen, men med bakgrunn i sine emosjonelle vansker finner de det å være på skolen så traumatisk at de uteblir (Lauchlan 2003, Lysne 1996).

Jeg har masteroppgaveprosjektet valgt å bruke skolevegring som begrep selv om faglitteraturen også bruker begrepet skolefobi til dels overlappende med skolevegring. I tråd med dette skriver Sørensen at før kalte man skolevegring for skolefobi (2001). King & Bernstein (2001) hevder at skolefobi som begrep er brukt i utstrakt grad i litteratur hvor barnets separasjonsangst fra foreldrene ble sett på som årsak til skole-fraværet. De foretrekker skolevegring som begrep ettersom det er beskrivende og gir anerkjennelse til problemets forskjellighet. Med det menes at skolevegring kan oppstå med bakgrunn i mange ulike årsaker, hvorav



separasjonsangst bare er en av dem. Grøholt et al skriver at separasjonsangst forekommer hos de fleste barn på et tidlig utviklingstrinn, men avtar gradvis og er vanligvis borte ved 11 års alder (2001). Derfor hevder flere forfattere at skolevegring hos ungdom i liten grad er knyttet til separasjonsangst (eks Grøholt et al 2001, Sørensen 1998). Også Wilhelmsen (2001) og Vestrheim (2002) forfattere av to nyere hovedfagsoppgaver om skolevegring fortrekker å bruke begrepet skolevegring fremfor skolefobi. De understreker at ved å bruke begrepet skolevegring kan en bidra til å komme bort fra patologisering, individrettet tenkning og en-årsaksforklaring på at barn og unge viser skolevegrings -symptomer. Begrepet skolevegring vil slik inneholde en mulighet for en utvidet forståelse for at ungdommer av ulike årsaker uteblir fra skolen.

Noen forfattere bruker skolevegring som et overordnet begrep som innebefatter alle former for skolefravær (King & Bernstein 2001). Kearney er en forfatter som har valgt å bruke begrepet skolevegringsatferd, engelsk "school refusal behaviour" på en slik måte. Han har laget det han kaller: "en funksjonell tilnærming til kartlegging og behandling" av ulike former for skolevegring. Innenfor denne tilnærmingen er han opptatt av å identifisere hva slags funksjon skolefraværet har for eleven. Disse er delt inn i fire ulike funksjoner som hos den enkelte elev med skolevegring kan opptre som en kombinasjon av flere funksjoner eller i enklere former. Disse er: ungdommer som vegrer for å unngå negative affekter, ungdommer som vegrer for å unngå aversive situasjoner, ungdommer som vegrer på grunn av oppmerksomhetsbehov og ungdommer som vegrer på grunn av belønning utenfor skolen (2001).

Sørensen beskriver i tillegg til skulk og skolevegring en tredje type elevfravær som er elever som bevisst holdes hjemme av foreldrene, også kalt "school withdrawal". Elevene holdes hjemme av foreldrene fordi de trenger hjelp til noe, eller fordi foreldrene ikke makter å ta opp kampen med en motvillig ungdom og derfor skriver en falsk fraværsmelding (1998/2001). Kahn et al beskriver at disse ungdommene oppmuntres av foreldrene til å være hjemme (1996). I noen tilfeller kan "school withdrawal" ha sammenheng med at barnet utsettes for omsorgssvikt (Kearney 2001).

I tillegg beskriver Sørensen at bildet igjen kompliseres fordi elevfravær ikke alltid viser seg i gjensidig utelukkende kategorier som skulk, skolevegring eller "school withdrawal" men at de også kan oppstå i ulike former for interaksjon med hverandre (1998/2001). I tråd med dette hevder flere forfattere at skillet mellom skulk og skolevegringsatferd i de enkelte tilfellene ikke alltid er gjensidig utelukkende og at det i noen tilfeller er ungdommer som kan vise atferdskarakteristika ved begge skolefraværstypene (Elliot & Place 1998, Fremont 2003, Lauchlan 2003). Heyne et al skriver at ungdom med skolevegring kan være sta, argumenterende og utvise aggressiv atferd når foreldrene prøver å få dem til å gå på skolen (2005). Alvorlig antisosial atferd som kriminalitet og destruktivitet er imidlertid ikke karakteristisk for denne gruppen (Fremont 2003, Heyne et al 2005).

Skillelinjene mellom skolefraværstypene skulk, skolevegring og "school withdrawal" synes ut fra dette å være diskutabile. Likevel hevder flere forfattere (eks Murphy & Wolkind 1996, Sørensen 1998) at et klinisk skille mellom skulk, skolevegring og "school withdrawal" generelt sett er opprettholdt ut fra nyttheten i å se gruppene som prototyper av skolefravær. I dette masteroppgaveprosjektet har jeg valgt å bruke et skille mellom skulk og skolevegring som prototyper for skolefravær og se nærmere på skolevegring hos ungdom ut fra forståelsen om skolevegring som et emosjonelt betinget problem med å møte på skolen. Dette fordi det kliniske skillet mellom skulk og skolevegring generelt sett synes å være opprettholdt, selv om det er omdiskutert og fordi det ofte er slik at gruppene vil trenge ulike tilnæringsmåter og tiltak.

## 2.2 Ungdomstid og konsekvenser av skolevegring

Ungdomstiden betegner livsfasen ved overgangen fra barn til voksen. Denne livsfasen er preget av pubertet som igjen fører med seg hormonelle endringer og endret opplevelse av egen kropp og selvoppfattelse generelt. Viktige kjennetegn ved ungdomstiden er identitetsdannelsen samt at ungdommen begynner å rive seg løs og relatere seg til foreldrene på nye måter. Relasjonen til foreldrene er for de aller fleste barn den viktigste gjennom hele barnetida. Vennerelasjoner har stor betydning

gjennom hele barnealderen, men det er først i ungdomstida at relasjoner til venner og kjærester begynner å konkurrere med foreldrerelasjonen (Tetzchner 2001).

Et annet viktig kjennetegn ved ungdomstiden er at det er en tid hvor ungdom begynner å skape en voksentilværelse og finne sin plass i samfunnet (Ibid). Sørensen påpeker at ungdomstiden i dagens samfunn bærer preg av de unge må gjennomgå en stadig lengre periode for å kvalifisere seg til å kunne bli aktive og konstruktive deltakere i voksensamfunnet. For å kunne bli en slik deltaker kreves det at den unge må lære seg noe og slik løse sine samfunnsbestemte utviklingsoppgaver. Samfunnets hjelpetilbud til ungdommen i denne prosessen blir derfor skolen og utdannings - systemet (1998). I tråd med dette hevder Berg at skolegang og utdanning ikke lenger forbeholdt noen få utvalgte, men er blitt et allment tilgjengelig gode. Dette fordi det moderne samfunnet setter eksplisitte krav til kvalifikasjoner og kompetanse. Slik blir utdanning viktig for å ”lykkes” i dagens samfunn og de ungdommene som av ulike grunner faller ut av skolen, får derfor et alvorlig handikap når det gjelder det å ”lykkes” i å skape seg et trygt og stabilt voksenliv (2005).

Grunnskolen betydning i et samfunns og individperspektiv er fastslått ved lovbestemt opplæringsplikt i de fleste vestlige land i verden (Murphy & Wolkind 1996). Snoek påpeker at sosial tilbaketrekning er et vanlig symptom ved angstlidelser som skolevegring igjen blir et symptom på. Angst og unngåelsesatferd kan være mest synlig for de som er i nær relasjon til ungdommen, men opplæringsplikten gjør skolen til en angstarena man må besøke og unngåelsesatferden som skolevegring representerer, blir dermed et symptom (2002). I tillegg til å gi barn og unge en formell utdanning spiller skolen også en stor rolle for den unges sosiale utvikling (Murphy & Wolkind 1996). Konsekvensen av å trekke seg tilbake fra de jevnaldrendes arena som skolen er, har en annen og større betydning for ungdom sammenlignet med barn. Dette fordi identifikasjon med jevnaldrende har økende betydning med ungdommens utvikling (Tetzchner 2001). Befring understreker dette poenget ved å hevde at skolen betyr like mye for ungdom som kjernefamilien betyr for barn. Slik er det at ungdom uteblir fra skolen en alvorlig sak også i et

samfunnsperspektiv, fordi den obligatoriske grunnskolen utgjør en grunnpilar i livskarrieren til hvert enkelt menneske (1997). Dersom skolevegringsatferden vedvarer over tid kan ungdommen i økende grad trekke seg tilbake fra tidligere fritidsaktiviteter, vegre seg for å ha kontakt med jevnaldrende og slik bli helt isolert fra relasjoner til jevnaldrende (Heyne et al 2005).

Skolevegring hos ungdom over lengre tid, vil medføre både kortsiktige og langsiktige følger for individet. Blant kortidsfølgene er svake faglige prestasjoner, familieproblemer og problemer med relasjoner til jevnaldrende. Langtidsfølger av skolevegring er dårligere muligheter for ønsket utdanning og jobbmuligheter grunnet manglende fagkompetanse forårsaket av skolefraværet, sosiale problemer og økt risiko for senere psykiatriske lidelser (Fremont 2003, King & Bernstein 2001). Flere forfattere antyder også at skolevegring hos ungdom utgjør en mer omfattende og alvorlig problematikk enn skolevegring hos barn med større risiko for psykiatriske lidelser som voksne (Elliot & Place 1998, Grøholt et al 2001, Wilhelmsen 2001).

## 2.3 Mulige påvirkende faktorer for skolevegring

Forsøkene på årsaksforklare skolevegring har vært mange og vi kan neppe vente å finne en forklaring som dekker alle aspekter ved fenomenet skolevegring. Flere forfattere hevder derfor at man bør se på årsaken til at skolevegring oppstår og opprettholdes som multifaktoriell (Elliot & Place 1998, Grøholt et al 2001). I lys av dette synspunktet vil jeg gjøre rede for transaksjonsmodellen for barns utvikling. Videre vil jeg se på noen faktorer ved individ, familie og skole som kan bidra til en forståelse av utvikling og opprettholdelse av skolevegringsproblematikk.

### 2.3.1 Transaksjonsmodellen; samspill mellom individ og miljø,

Transaksjonsmodellen for barns utvikling bygger på at individ og miljø gjensidig påvirker hverandre over tid. Utgangspunktet for et barns utvikling er til enhver tid barnet slik det er og omgivelsene. Tilsvarende er miljøets egenskaper et resultat av

miljøet slik det er og omgivelsene. Slik kan ikke omsorgsmiljøets kvaliteter bestemmes uavhengig av egenskaper hos barnet, ettersom forskjellige barn utløser ulike reaksjoner fra det samme miljøet. På den andre siden kan heller ikke barnets egenskaper forstås uavhengig av miljøet fordi ulike miljøer vil utløse forskjellige reaksjoner hos det samme barnet. Transaksjonsmodellen forutsetter slik at barnets utvikling er en prosess hvor individ og miljø gjensidig påvirker hverandre, som igjen resulterer i at begge parter gjennomgår endringer som følge av denne interaksjonen (Tetzchner 2001).

I forhold til synspunktet om at årsaken til skolevegring må sees på som multi - faktoriell, er transaksjonsmodellen nyttig i forhold til skolevegring ettersom den setter søkelys på hvordan ulike faktorer ved individet og miljøet gjensidig påvirker hverandre over tid. Disse faktorene ved individ og miljø vil slik kunne påvirke hverandre ulikt hos de enkelte tilfeller av skolevegring, noe som kan forklare hvorfor noen forfattere (eks Lysne 1996, Kearney 2001) beskriver ungdom med skolevegring som en svært heterogen gruppe. Dette betyr at for noen ungdommer kan det være forhold i skolen, eksempelvis følelse av utrygghet eller mobbing som sammen med en individuell sårbarhet, et engstelig temperament og lav selvtillit, som er utløsende og opprettholdende for skolevegringsatferden. For andre ungdommer igjen kan det være det være at en av foreldrene har en psykisk lidelse som indirekte kommuniserer til ungdommen at de må være hjemme for å passe på, kombinert med lav sosial kompetanse hos ungdommen og tilbaketrukkethet som vanskeliggjør å inngå sosiale relasjoner med jevnaldrende og holde på dem.

### **2.3.2 Faktorer ved individet**

#### *Angst*

Mange unge har angstopplevelser i noen faser av oppveksten. Disse angst - eller redselsopplevelsene kan som regel regnes for å være naturlige reaksjoner knyttet til barns utvikling eller aktuelle situasjoner. Når angstens omfang i forhold til den aktuelle faren blir overdimensjonert, kommer på uventede tidspunkt eller er så sterk

at den hindrer ungdommen å oppleve en normal ungdomstid snakker man om angstlidelser (Kendall et al 2000, Grøholt et al 2001). Grøholt et al (2001) påpeker at det kan være vanskelig å skille mellom vanlig "sunn" angst og angstlidelser. I puberteten opplever dessuten ungdom en periode preget av ubalanse, konflikter og økt sårbarhet som igjen kan gjøre dette skillet enda vanskeligere (Snoek 2002).

Kendall et al skriver at angst er et multidimensjonalt fenomen fordi den inneholder både somatiske, kognitive og emosjonelle elementer som må sees i sammenheng. Somatisk kan ungdommen oppleve diffuse kroppslig ubehag som kvalme, hjertebank og hodepine (2000). Somatiske symptomer som disse er ofte assosiert med skolevegring (Grøholt et al 2001, Heyne et al 2005, Lysne 1996). De somatiske plagene eller "vondter" skolevegrerne opplever, kan igjen fungere som adekvate unnskyldninger for å slippe å gå skolen (Snoek 2002). Disse plagene medfører også at foreldrene gjerne skriver sykemelding for barna. Det er derfor mulig at en stor del av skolefraværet til elever med skolevegring er gyldig fravær (Elliott & Place 1998).

Hos en ungdom med angst vil kognitivt sett; tanker og språk være preget av bekymring og pessimisme. Som eksempel kan de være sterkt bekymret for relasjoner til jevnaldrende og lærere (Kendall et al 2000). Heyne et al skriver at ungdom med skolevegring kan ha en fordreid og dysfunksjonell tenkning i forbindelse med å være på skolen. Slik kan de overvurdere sannsynligheten for angstfremkallende situasjoner på skolen og undervurdere sine egne evner til å mestre slike situasjoner. For eksempel kan de tenke: "jeg vet at læreren ikke liker meg, siden han hever stemmen" eller engasjere i negative selvevalueringer som: "jeg er helt håpløs i sport" (2005). Videre er ungdommer med sosial angst ofte oversensitive i evalueringssituasjoner og i situasjoner som krever at man blir gjenstand for andres oppmerksomhet (Kendall et al 2000). I tråd med dette viste Sørensens undersøkelse om ulovlig fravær i ungdomsskolen at skolesituasjoner hvor elevene følte seg personlig utsatt og krenket som igjen medførte opplevelser av stress og usikkerhet, hadde større forklaringsverdi for skolefravær sammenlignet med fagproblemer (1998). Når vi intervjuet de ansatte på skolevegringsprosjektet på Sogn skole ble skolevegrings atferd beskrevet som en

mestringsstrategi ungdommer med skolevegring bruker for å redusere angsten forbundet med å være på skolen og beskytte sitt selvbilde. Selv om skolevegring ikke representerer en hensiktsmessig strategi i et langtidsperspektiv, representerer unngåelsesatferden et grep de har tatt ”for å mestre det å ikke mestre” (Skauge 2005).

Lysne hevder at hans erfaring med skolevegrere er at de har store reservasjoner mot å delta i kroppsøving (1996). Under intervjuene med de ansatte på skolevegrings - prosjektet på Sogn skole, kom det fram at deres erfaringer var at eksponeringsfagene; kroppsøving, forming og musikk hvor elevene må vise seg, er skolesituasjoner som er kritiske i forhold til utvikling og opprettholdelse av skolevegring (Skauge et al 2005). Slik kan en kanskje forvente et høyere skolefravær hos unge med skolevegring i eksponeringsfag hvor sårbare elever som skolevegrerne er, med større sannsynlighet opplever personlige krenkelser som Sørensen (1998) omtaler det, og dermed uteblir fra skolen.

Når det gjelder den emosjonelle siden av angsten kan ungdom oppleve en indre uro. (Kendall et al 2000). Ungdom med skolevegring er beskrevet som å ha lav selvtillit (Lysne 1985) og et sårbart selvbilde (Grøholt et al 2001). Heyne et al påpeker at selvtilliten til ungdom med skolevegring ytterligere kan forverres ved at de oppfatter seg selv som annerledes enn jevnaldrende fordi de vegrer seg for å gå på skolen. Skolefraværet resulterer også i at de ligger etter faglig sett, noe som øker forskjellen i nivå mellom ungdommen med skolevegring og klassekameratene. Slik kan dette bli en ond sirkel som opprettholder skolevegringsatferden dersom den ikke brytes og erstattes med mer hensiktsmessige mestringsstrategier (2005). Noen elever med skolevegring er beskrevet som å stille svært høye krav til seg og være perfeksjonistiske og pirkete (Vestheim 2002, Wilhelmsen 2001). Lysne beskriver at en kan se angst som en reaksjon som oppstår når det er for stor forskjell mellom aspirasjon og oppnådde prestasjoner (1996).

### *Depresjon*

I følge Murphy & Wolkind (1996) og Ingul (2005) er også depressive trekk, tilstede hos noen ungdommer med skolevegring. Tegn på depresjon hos ungdom er nedstemthet, initiativløshet, tap av gleder og interesser, følelse av håpløshet og nedsatt selvtillit (Snoek 2002). Murphy & Wolkind hevder at depresjon er mer vanlig hos ungdommer hvor skolevegringen debuterte i ungdomsskolealder sammenlignet med de som debuterte i barneskolealder (1996). Flere forfattere har hevdet at angstlidelser synes å være den viktigste psykiske lidelsen ved skolevegring (Grøholt et al 2001, Murphy & Wolkind 1996, Snoek 2002). Forøvrig er det også slik at depresjon og angst kan forekomme samtidig. (Murphy & Wolkind 1996, Ingul 2005).

### *Søvnforstyrrelser*

Søvnforstyrrelser synes å være vanlig hos ungdom med skolevegring. I alvorlige tilfeller av skolevegring skriver Lysne (1985/1996) at natten kan bli et eneste mareritt. Ungdommene er så opptatt og bekymret for hvordan de skal kunne slippe å gå på skolen at det kan være vanskelig å få sove. Undersøkelser viser at sterk grad av angst er knyttet søvnforstyrrelser (Elliot & Place 1998), også depresjon synes å ha en sammenheng med søvnforstyrrelser (Snoek 2002).

### *Evnenivå, lærevansker og andre spesielle utfordringer*

Som gruppe fordeler ungdom med skolevegring seg evnemessig over hele spekteret, lik gruppen av unge som er på skolen (Lysne 1985, Elliot & Place 1998, Ingul 2005). Ingul skriver at en kunne forvente at lavere evnemessig fungering og lærevansker var assosiert med større forekomst av skolevegring, men at studier så langt ikke tyder på det (2005). Wilhelmsens studie viser at lærerne beskrev noen elever med skolevegring til å ha lærevansker, dysleksi og diagnose ADHD (2001).



### 2.3.3 Faktorer ved miljøet

#### *Familien*

Det har lenge vært antatt at måten familien samhandler og oppdragelse blir gitt, spiller en rolle for utvikling og opprettholdelse av skolevegring (Fremont 2003, Ingul 2005, King & Bernstein 2001). Familiene preges av problemer som kan påvirke skolevegringen direkte ved at foreldrene ikke makter å sette grenser for sine barn, men også indirekte gjennom at fokuset blir dreid bort fra skole og akademisk utvikling og mot det å holde familien sammen (Ingul 2005).

Selsnes et al brukte Mahlers (1975) symbiosebegrep som et delkriterie i et studie for å skille mellom det de så på som ”reelle ” skolevegrerne fra andre ungdommer med stort skolefravær. Mahlers symbiosebegrep beskriver ungdommen med skolevegringssymptomer, hvor vedkommendes binding til mor er preget av en gjensidig avhengighet av en patologisk symbiotisk karakter. Bakgrunnen er at barnet har fått delegert som oppgave å utfylle mor, fordi mor ikke er ”selvforsynt” fordi hun er avhengig av kontinuerlig tilførsel utenfra for å oppleve seg selv og kunne fungere som omsorgsgiver. Resultatet er at mor og barn blir en udifferensiert enhet holdt sammen av gjensidige behov som gjør frigjøring umulig. Forfatterne mente at symbiosen var en hovedfaktor for utvikling av skolevegring og at barn og unge med skolevegringssymptomer må få mulighet til å utvikle et individuelt ”selv” ved å frigjøre seg fra familien og returnere til skolen (1991). Også andre forfattere har fremhevet familieforhold hvor mor spiller en aktiv rolle og hvor far synes å være tilnærmet fraværende (Murpy & Wolkind 1996).

Flere forfattere hevder at foreldres mentale helse er en faktor som har en sammenheng med skolevegring (Ingul 2005, Snoek 2002). I følge Grøholt et al er depressive og angstnevrotiske trekk hos foreldrene vanlig (2001). Hvordan foreldres mentale helse påvirker skolevegring er imidlertid uklart. Med det menes hvorvidt påvirkningen skjer gjennom felles gener eller om det i større grad er slik at foreldrenes vansker preger alt samspill i familien (Ingul 2005).

Ungdom med skolevegring er ofte sterkt knyttet til mor eller hjemmet og beskrives som uselvstendige og overavhengige. Når de er på skolen kan de være engstelige og bekymret for forhold hjemme. (Grøholt et al 2001). Grøholt et al skriver at en teori er at barn og unge med skolevegring er hjemme for å beskytte sine mødre og at det kan være realistisk fra den unges ståsted i tilfeller som hvor mor er angstnevrotisk, misbruker rusmidler eller er suicidal. I slike tilfeller er det hjelp til omsorgsgiver som vil hjelpe ungdommen (Ibid). I tråd med dette understreker Egger et al at skolevegring ikke behøver å være overdreven eller uforståelig atferd, men heller en ”riktig” respons til virkelige hendelser i ungdommens liv (2003). Snoek skriver at skolevegring hos ungdom derfor kan forstås som en konflikt mellom ungdommens selvstendighets - og utviklingsbehov og sterke tilknytnings - og stabilitetsbehov i familien som derfor gjør løsrivning vanskelig eller umulig (2002).

### *Skolen*

I følge Grøholt et al er det slik at for ungdom med et sårbart selvbilde, som ungdom med skolevegring gjerne har, kan skolen oppleves som en trussel. Dette fordi i skolen vurderes elevene etter prestasjon av lærere og nådeløse medelever og ikke av begeistrede foreldre (2001). Ungdomsskolen er også første gang elever får karakterer, som gjør egne prestasjoner i større grad målbar for eleven selv og omgivelsene rundt.

Et annet aspekt er hvilket miljø skolen representerer og hvilke holdninger læreren viser i sin samhandling med ungdommene. Kearney hevder at faktorer som høyt lærerfravær, dårlig tilpassede og uforutsigbare undervisningsopplegg, uro samt lav kompetanse hos lærerne bidrar til at skoleelever ikke trives eller opplever trygghet i skolen og derfor uteblir fra skolen (2001). I følge Grøholt et al har noen foreldre til unge med skolevegring en opplevelse av læreren som restriktiv og uforsonlig og at det derfor alltid er nødvendig å se på forhold i skolen som kan endres med enkle midler. En trygg og åpen klassesituasjon vil trolig virke forebyggende (2001).

Undersøkelsen fra Egger et al (2003) viste at 1/3 av gruppen med angstpreget skolevegring hadde vært utsatt for mobbing, og at de videre hadde vanskeligheter

med å skaffe seg venner og holde på dem. I Wilhelmsens undersøkelse fortalte noen av lærerne at noen av elevene med skolevegring hadde blitt utsatt for indirekte mobbing i form av sosial isolasjon og utestenging fra jevnaldergruppen (2001). I tråd med dette skriver Snoek at for noen ungdommer med skolevegring vil det være de sosiale relasjonene med jevnaldrende på skolen de ikke mestrer og som dermed fremkaller angsten for å være på skolen (2002).

Sørensen hevder at for ungdom blir skolen en kritisk arena hvor de unge konfronteres ungdomstidens utviklingsoppgaver (1998). Som eksempel det å selvstendigjøre seg fra familien, danne vennerelasjoner og begynne arbeidet med å skape seg en voksentilværelse. Videre hevder Sørensen at skolevegring hos ungdom ofte har bakgrunn i spesifikke truende situasjoner i skolen hvor skolevegring som tilbaketrekkingsstrategi representerer en kronisk og karaktermessig måte å håndterere slike erfaringer på. Slik blir skolen med større sannsynlighet enn før, åsted for de angstfremkallende erfaringer og opplevelser som kan resultere i at overavhengige og overbeskyttende ungdommer blir skolevegrere (Ibid).

Jeg har i denne delen av oppgaven sett på ulike mulige påvirkende faktorer for skolevegring ved individ og miljø. Disse kan påvirke ved å være utløsende og/eller opprettholdende i tråd med transaksjonsmodellen.

## 2.4 Skolens ansvar

I dette avsnittet vil jeg se på hva slags ansvar skolen har når det gjelder elever som uteblir fra skolen og ungdom med skolevegring spesielt. Jeg vil redegjøre for enhetsskolens prinsipper om inkludering og tilpasset opplæring, registrering av skolefravær og oppfølging av skolefravær.

### 2.4.1 Enhetsskolen; inkludering og tilpasset opplæring

L 97 påpeker at grunnskolen bygger på prinsippet om enhetsskolen; om likeverdig og tilpasset opplæring for alle elever i et samordnet skolesystem. Slik skal skolen være

---

en felles arbeids og møteplass for alle barn og unge uavhengig av sosial bakgrunn, kjønn, etnisk tilhørighet eller funksjonsevne. Enhetsskolen har slik et mål om å bidra til å jevne ut sosial ulikhet i samfunnet og skape samhørighet mellom grupper.

L 97 og opplæringsloven § 1-2 påpeker at alle elever har rett til opplæring tilpasset sine evner og forutsetninger. Tilpasset opplæring fremstår som et viktig prinsipp for opplæring i enhetsskolen, for å kunne ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger for læring. Et sitat fra L97 s 29 understreker dette poenget: *”Skolen skal ha rom for alle og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte (...) Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevers ulikheter i evner og utviklingsrytme.”* Lærers relasjon og anerkjennelse av eleven som person vektlegges som grunnleggende for skolefaglig læring. Med det menes at lærerne evner å inspirere elevene ved å gi bekreftende tilbakemeldinger om fremskritt og læring. I tråd med dette påpeker Berg betydningen av å gi elever utfordringer som ligger innenfor deres forutsetninger som et viktig bidrag for å bygge opp et positivt selvbilde. Elever som ofte opplever å ikke mestre faglige krav og forventninger om sosial kompetanse vil kunne stå i fare for å oppleve seg selv med et negativt fortegn, noe som igjen vil kunne øke risiko for utvikling av psykiske vansker. Slik blir lærernes evne til å kjenne den enkelte elevs forutsetninger for å kunne tilpasse undervisningen i forhold til dette, et kjernepunkt i skolens forebyggende arbeid når det gjelder å beskytte og styrke elevers psykiske helse (2005).

Skolen representert ved lærerne er i den posisjon at de møter alle barn og unge. Derfor er lærernes rolle av stor betydning når det gjelder å oppdage ulike typer vansker på et tidlig stadium. Det er de som kan fange opp tendenser til sosial tilbaketrekking og skolevegring (Elliot & Place 1998, Selnes et al 1991). Tidlige tegn på vedvarende skolevegring kan være sporadisk skolefravær, overdreven angst og hyppige klager om å føle seg syk. Noen kan være bekymret for hjemmeforhold og om familiemedlemmer har det bra, andre kan være hypersensitive i forhold til tilsynelatende trivielle hendelser i skolen (Elliot & Place 1998).

## 2.4.2 Registrering av skolefravær

Opplæringsplikten gjør at skolene er pliktet til å registrere når elever uteblir fra skolen selv om fraværet er gyldig. Kearney hevder at dårlige fraværsføringssystemer, dårlige systemer for oppfølging av fravær samt inkonsistente regler i forhold til fravær har en sammenheng med skolevegring (2001). PP – tjenesten i Oslo sin rapport fra 1988 om elever med stort ugyldig fravær viste at skolens prioriteringer og interne arbeidsrutiner vedrørende fraværsproblematikk syntes å variere mye (Alve).

### *SATS skole*

Rundskriv nr 7/2005 fra Utdanningsetaten i Oslo vedrørende behandling av ugyldig fravær gir føringer til grunnskolene i kommunen om hvordan de skal forholde seg til og behandle tilfeller av ulovlig fravær. Utdanningsadministrasjonen ber skolene om å være påpasselige med å registrere alle typer fravær inn i SATS skole. SATS er et skoleadministrativt datasystem for de fleste administrative rutiner ved en skole som kan være gunstig å ha i elektronisk form. Det er bare administrasjonen ved den enkelte skole som har tilgang til SATS og det vanlige er derfor at administrasjonen fører elevenes skolefravær inn i SATS fra fraværsprotokollene. Informasjonen som finnes i SATS skole er blant annet del av grunnlag i forhold til politianmeldelse jamfør opplæringsloven § 2-1 som fastslår at dersom elever har skolefravær uten å ha rett til det, kan foresatte straffes med bøter dersom det kommer fram at de har handlet forsettlig og uaktsomt.

I følge Utdanningsetaten har skolene ulik praksis når det gjelder hvor ofte og når de registrerer fravær inn i SATS skole. Noen skoler velger å føre fravær over fra protokollene inn i SATS to ganger i året: for høsttermin i januar og vårtermin etter skoleslutt. Andre skoler velger å registrere hyppigere skolefravær inn i SATS skole. I følge Utdanningsetaten er noen av de skolene som velger å registrere elevfravær inn i SATS skole kun to ganger i året, mer presise og påpasselige med registrering av fravær når det gjelder elever med stort skolefravær som de er bekymret for. Dette kan medføre at det de i perioder velger å registrere enkeltelevers skolefravær oftere enn to

ganger i året inn i SATS skole. En slik praksis som beskrevet ovenfor er forøvrig i tråd med føringene fra Utdanningsetaten jamfør rundskriv 7/2005, hvor skolene pålegges å føre elevfravær inn i SATS, men pålegget sier ingenting om når dette skal gjøres og hvor ofte (2006).

### *Classfronter*

Utdanningsetaten i Oslo kommune skriver at i 2003 ble en felles elektronisk læringsplattform: Classfronter, valgt for hele Oslo skolen (2006). It's learning er en annen konkurrerende elektroniske læringsplattform som er basert på mange av de samme prinsippene som Classfronter. Noen skoler i andre kommuner enn Oslo foretrekker å bruke It's learning. Over 75 skoler i Oslo kommune er knyttet opp mot Classfronter (Ibid).

I Classfronter finnes også en egen fraværsføringsmodul. Faglærerne kan føre fravær direkte inn i Classfronter, og slik kan kontaktlærere ha tilgang til eget område hvor det finnes en samlet oversikt over hver enkelt elevs skolefravær. Data i Classfronter kan også eksporteres direkte til andre administrative programmer, eksempelvis SATS som Oslo-skolene bruker. Ideelt sett kan bruk av fraværsmodulen i Classfronter gi skolene bedre oversikt over elevenes skolefravær. Som leverandøren Fronter skriver: *"med dette verktøyet trenger ikke lenger kontaktlærer å lete etter fraværs - protokollen"* (2006). En god oversikt over elevfravær er igjen grunnlaget for å kunne følge opp skolefraværet hos enkeltelever.

### **2.4.3 Oppfølging av skolefravær**

Flere forfattere fremhever viktigheten av tidlig intervensjon som prinsipp for tiltak når det gjelder elever med skolevegring (Grøholt et al 2001, Snoek 2002, Wilhelmsen 2001/2004). I Wilhelmsens undersøkelse kom det frem at lærerne fremhevet viktigheten av at skolen har et apparat og er forberedt på elever med skolevegring og har rutiner for hvem skolen kan kontakte utad (2001).

### *Kontaktlærer*

§ 8-2 i opplæringsloven fastslår at hver elev skal være knyttet til en kontaktlærer som har særlig ansvar for praktiske, administrative og sosialpedagogiske oppgaver som gjelder eleven. Kontaktlæreren har ansvaret for et bestemt antall enkeltelever som til sammen utgjør en fastgruppe. Det er kontaktlærers ansvar å holde oversikt over elevenes skolefravær og som har ansvar for samarbeid mellom hjem og skole (Bakkene & Galtvik 2004).

I 2003 ble § 8-2 i opplæringsloven endret slik at det åpnes for at elevene kan deles i grupper etter behov. Det understrekes at gruppene ikke skal være større enn det som er pedagogisk forsvarlig. Stette skriver at hovedformålet med lovendringen var å utvide det lokale handlingsrommet for å bedre kunne tilpasse ressurstilførselen som bruk av læreresressurser slik at mål om tilpasset opplæring i større grad kan nås (2005). I forbindelse med lovendringen ble det gamle klassestyrerbegrepet erstattet av begrepet kontaktlærer, som har ansvar for elevene i en fastgruppe som til dels erstatter det gamle klassebegrepet (Bakkene & Galtvik 2004).

### *Lærerteam*

Grue påpeker at endringene i opplæringsloven og føringene fra L 97 på mange måter har endret betydningen av samarbeid mellom lærerne. Det forventes nå i større grad enn før, et samarbeid mellom lærerne på tvers av fagene og trinnene for å aktivt kunne arbeide med mål om å tilpasse opplæringen i forhold til elevens behov. I dagens skole er det derfor ikke lenger plass for den privatpraktiserende læreren som kun har ansvaret for sin klasse (2002). I tråd med dette skriver Bakkene & Galtvik at stadig flere skoler går over til å arbeide i lærerteam med kontaktlærere og faglærere (2004). Det økte samarbeidet mellom lærerne som opplæringsloven og L97 legger opp til, har som mål å bedre tilpasse opplæringen til elevenes behov. Kanskje kan også økt kontakt mellom lærerne i form av teamsamarbeid, bidra til å lette oppfølging av elever med mye skolefravær?

### *Sosialpedagogisk tjeneste; sosiallærer og rådgiver*

I henhold til opplæringsloven § 9-2 er sosialpedagogisk rådgivning lovfestet for elever i grunnskolen. Forskrift om utdanningsloven § 22.1 om sosialpedagogisk rådgivning utdyper formålet med sosialpedagogisk tjeneste og slår fast at elever har rett til å få oppfølging og hjelp ved personlige og sosiale vansker som har betydning for opplæring. I grunnskolen er det ved siden av kontaktlærer, sosiallærer/rådgiver som vil inneha en viktig rolle i forhold til elever som strever med å finne seg til rette i opplæringen og som slik har behov for sosialpedagogisk rådgivning (Strandkleiv 2003). Skolevegring utgjør en personlig og sosial vanske som dermed kommer inn under den sosialpedagogiske tjenestens ansvarsområde.

Kokkersvold (1998) skriver at hovedaktørene i skolens sosialpedagogisk tjeneste er rådgiver og sosiallærer. Forskriftene som omhandler sosialpedagogisk tjeneste gir den enkelte skole stor valgfrihet i å disponere den sosialpedagogiske ressursen etter behov. Dette er forøvrig i tråd med utviklingstendenser i den offentlige grunnskolen med mindre statlig styring. Kommunene og skolene gis større frihet enn tidligere til å organisere skolen og disponere midlene som gis den enkelte skole (Stette 2004). Slik er det ikke uvanlig ved enkelte skoler at den sosialpedagogiske ressursen i sin helhet fordeles blant kontaktlærerne, ettersom kontaktlærerne også har viktige sosialpedagogiske oppgaver. De fleste ungdomsskoler av en viss størrelse, har imidlertid delt sosiallærer og rådgiver i to ulike stillinger, mens mindre skoler bare har tilsatt en person i sosialpedagogisk stilling (Kokkersvold 1998).

Sosialpedagogisk tjeneste utgjør skolens interne støtteapparat som kan bistå kontaktlærer med legge forholdene til rette for enkeltelever (Strandkleiv 2003). Dermed vil sosiallærer/rådgiver på skolen være en nøkkelperson i forhold til tiltak som iverksettes rundt den enkelte elev med skolevegringssymptomer både når det gjelder samarbeid internt på skolen med kontaktlærer og videre i samarbeid med andre instanser utenfor skolen. (Wilhelmsen 2001). Et eksempel på tiltak som noen skoler iverksetter er at de organiserer henting av elever med skolevegring. Arbeidsfordeling mellom kontaktlærer og sosiallærer/rådgiver når det gjelder elev -



saker som skolevegring vil kunne avhenge av den enkelte skoles praksis og dessuten alvorligheten og graden av skolevegring i de ulike sakene. I Wilhelmsens undersøkelse ble tilstrekkelige ressurser til sosiallærer fremhevet som en sentral og viktig faktor for å kunne løse skolevegringsproblematikk i skolen (2001). Johannessen et al betegner imidlertid sosialpedagogisk tjeneste som sårbar ettersom ressursene ikke er absolutte (2001).

### *Elevsamtaler*

Tilpasset opplæring innebærer at lærerne må se og forholde seg til hver enkelt elevs læring og utvikling, og tilrettelegge for læring ut fra det (Bakkene & Galtvik 2004). Bakkene & Galtvik skriver at dersom klassestyrer erstattes med flere kontaktlærere på en skole, vil det kunne øke muligheten for å lykkes med å innfri mål om tilpasset opplæring ved at kontaktlærer har ansvar for færre elever og dermed får mer tid til hver enkelt elev (Ibid). For at lærerne på best mulig måte skal kunne tilrettelegge tilpasset undervisning, er det viktig at de har en dialog med elevene om hva eleven selv opplever og tenker om sin egen situasjon på skolen, for derigjennom å skape en best mulig læringssituasjon (Høigaard et al 2001). Når det gjelder elever som strever med å finne seg rette på skolen, vil elevsamtaler også handle om elevenes rett til sosialpedagogisk rådgivning. I tråd med dette påpeker Grøholt et al viktigheten av at elever med skolevegring blir tatt med på råd når tiltak skal iverksettes (2001).

Imidlertid vektlegges lærers relasjon til eleven som grunnleggende for endringsarbeid i forhold til ungdom med skolevegring. Med det menes lærernes evne til å anerkjenne elevens tilsynelatende irrasjonelle bekymringer som meningsfulle for vedkommende, vise at de støtter eleven og ønsker eleven tilbake til skolen (Elliot & Place 1998).

### *Samarbeid med hjemmet*

I den generelle delen i L 97 gis skolen et klart ansvar i forhold til samarbeid med elevenes foreldre. Det uttrykkes at foreldrene har hovedansvaret for oppdragelse og at skolen skal bistå foreldrene i barnas utvikling. Når det gjelder skolevegring understreker Ingul (2005) at tidlig involvering av foreldre er viktig for å kunne hjelpe

ungdommen tilbake til skolen. Flere forfattere hevder at minimal og problematisk kommunikasjon mellom skole og hjem har sammenheng med skolevegring (Heyne et al 2005, Kearney 2001). I tråd med dette understreker Wilhelmsen (2004) at å følge opp unge som strever med skolevegring krever både tid, engasjement og fleksibilitet fra lærere og foreldre. Problematikken innebærer at foreldre og lærere lett kan komme i en situasjon hvor de bruker tid og krefter på gjensidige beskyldninger for årsaken til skolefraværet. Som eksempel kan lærerne mene at foreldrene setter for lite grenser for ungdommen, mens foreldrene på sin side mener at skolesituasjonen er årsak til fraværet. Slik blir god kontakt og samarbeid mellom hjem og skole grunnleggende for å snu det negative skolevegringsmønsteret ungdommen har kommet inn i.

### *Skolehelsetjeneste*

Skolehelsetjenesten er hjemlet i kommunehelsetjenesteloven av 1982. De fleste skoler har et eget skolehelsetjenestekontor der elever, lærere og foreldre kan henvende seg for å få hjelp til helseproblemer hos eleven. Tjenesten er i hovedsak av forebyggende ved at arbeidet er rettet mot å fjerne eller redusere faktorer som kan føre til sykdom eller psykososiale problemer. Dersom man oppdager sykdom eller andre forhold som krever behandling skal skolehelsetjenesten sørge for å henvise eleven videre (Berg 2005). I skolehelsetjenesten arbeider helsesøster, en spesialutdannet sykepleier som har kompetanse i å observere og vurdere barn og unges helse. Det er også mange leger som har deltidsansettelse i skolehelsetjenesten fordelt på flere skoler (Grøholt et al 2001). Som nevnt tidligere opplever mange unge med skolevegring somatiske plager som vondt i hodet, mage eller kvalme som igjen er uttrykk for angst. En lege -undersøkelse er derfor viktig for å undersøke ungdommens fysiske symptomer som en del av utredning (Fremont 2003, Murpy & Wolkind 1996).

---

### *Hjemmeundervisning*

I følge Snoek (2002) har hjemmeundervisning vært et vanlig tiltak i forhold til elever som er for syke og for engstelige til å gå på skolen. Flere forfattere peker imidlertid på at det synes som det er enighet om at hjemmeundervisning er et lite egnet tiltak for å hjelpe ungdommer med skolevegring (Grøholt et al 2001, Heyne et al 2005, Ingul, 2005, Snoek 2002). Dette fordi det er dokumentert at lengde på skolefraværet har mye å si for behandlingsresultat (Kearney 2001). Desto lengre tid fraværet fra skolen har pågått, jo vanskeligere er tilbakeføring til skolen (Fremont 2003, Grøholt et al 2001, Ingul 2005, Lysne 1996). Videre hevder Snoek (2002) at hjemmeundervisning bekrefter skolevegrerens rolle som den "syke" og slik underbygger nødvendigheten av å holde seg hjemme. Et slik tiltak kan derfor bidra til å styrke angsten som igjen vanskeliggjør tilbakeføring til skolen. I Vestrheims undersøkelse av PPT - ansattes erfaring med skolevegringsproblematikk oppga hennes informanter at hjemmeundervisning er et tiltak som blir brukt som et siste alternativ over en kort periode. Et annet aspekt ved hjemmeundervisning er at det ikke er et fullverdig pedagogisk tilbud til eleven, ettersom antall timer som blir gitt til hjemmeundervisning er mye lavere (ca 10 timer pr uke) sammenlignet med et vanlig skoletilbud (2002).

### *Skolebytte*

I følge Elliot & Place (1998) og Murphy & Wolkind (1996) er det sjelden at skolebytte anbefales som tiltak i forhold til skolevegring. I tilfeller hvor ungdommer skifter skole ser en ofte at skolevegringen gjentar seg. Forholdene kompliseres ved at eleven ikke kjenner lærerne og medelevene på den nye skolen.

## **2.5 Andre instanser skolen kan henvise til og inngå samarbeid med.**

Strandklev skriver at skolen som hovedregel må ha prøvd ut ulike tiltak som kan avhjelpe faglige, sosiale eller personlige problemer hos enkeltelever. Dersom disse tiltakene ikke virker godt nok kan skolen søke råd hos eksterne instanser gjennom

anonyme drøftinger eller i samråd med foreldre, henviser til eksterne hjelpeinstanser (2003). I fortsettelsen vil jeg redegjøre for ulike eksterne instanser som kan være aktuelle samarbeidspartnere for skolen når det gjelder elever med skolevegring. Disse er: PPT, BUP, barnevernet og alternative skoler/spesialskolene. Videre vil jeg beskrive formålet med tverretattlig samarbeid og se på noen utfordringer knyttet til skolens rolle i det tverretattlige samarbeidet.

### **2.5.1 PPT**

Pedagogisk psykologisk tjeneste er hjemlet i opplæringsloven hvor § 5-6 fastslår at alle kommuner og fylkeskommuner skal en pedagogisk psykologisk rådgivnings - tjeneste. PPT har ansvar for personer fra førskolealder til voksen alder som har behov for utvidet støtte i opplæringsmessige sammenhenger (Johannesen et al 2001). PPT skal arbeide på to hovedfelt: med enkeltelever som har særlig behov for spesial - pedagogisk tilrettelegging av undervisningen og med skolen som system. Dersom en elev ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har vedkommende rett til å få vurdert sitt behov for spesialundervisning. Skolens personale har derfor plikt til å vurdere om enkeltelever har behov for spesiell tilrettelegging og i samråd med elevens foreldre melde fra til PPT som er sakkyndig instans. I slike saker skal PPT utrede elevens vansker og gi veiledning til foreldre og skole om hvilke tiltak som bør iverksettes (Berg 2005). Grøholt et al hevder at i forhold til elever med psykiske vansker vil ansatte i PPT kunne fylle en viktig rolle. Dette fordi de sitter på et godt verktøy for utredning av barns evnenivå og lærevansker. Gjennom samarbeid med skolen og egne observasjoner får de et bredt inntrykk av elevens vansker og livssituasjon. Ansatte i PPT spiller slik ofte en viktig rolle når barn og unge blir henvist til BUP (2001). Når det gjelder elever med skolevegring kan PPT være en viktig støttespiller for skolene (Selnes et al 1991, Vestrheim 2002).

PPT er også pålagt å drive systemrettet utviklingsarbeid hvor målet er å forbedre systemet som elevene er en del av, det være seg klassen og skolen. Arbeidet innebærer blant annet å støtte skolen med kompetanse og organisasjonsutvikling som

---

eksempel klasseledelse, klassemiljø og bruk av spesialpedagogiske ressurser (Berg 2005). Slike tiltak vil kunne ha en positiv effekt i forhold til elever med skolevegring hvor også faktorer ved skolemiljøet vil kunne påvirke utvikling og opprettholdelse av skolevegringsatferd (eks Grøholt et al 2001, Ingul 2005).

### **2.5.2 BUP**

Barne og ungdomspsykiatrien er hjemlet i lov om psykisk helsevern av 1999. Det er etablert poliklinikker i hvert fylke og flere steder er det i tilknytning til disse, etablert avdelinger som ofte har en egen skole tilknyttet. Med poliklinisk arbeid menes direkte arbeid med barn og unge og deres familier med tverrfaglig tilnærming. Etter utredning av spesifikke vansker og dersom en elev over lengre tid trenger behandling og oppfølging fra psykiatrisk helsetjeneste vil BUP også gi veiledning om tilrettelegging for eleven i skolesituasjonen. (Berg 2005). Elliot & Place understreker at for elever hvor skolefraværet har sin årsak i angst og depresjon vil det være nødvendig for skolen og familien å søke mer spesialisert hjelp (1998). Det er derfor vanlig at eleven blir henvist til BUP. Også i Wilhelmsens undersøkelse ble BUP sett på av skolene som en naturlig ekstern samarbeidspartner når det gjelder elever med skolevegring (2001). Flere forfattere påpeker imidlertid at behovet for hjelp fra BUP er større enn kapasiteten, noe som i mange tilfeller medfører lang ventetid for barn og unge med psykiske vansker før de får hjelp. (Berg 2005, Grøholt 2001). Når det gjelder elever med skolevegring hvor nettopp tidlig intervensjon og rask tilbakeføring til skolen fremholdes som viktige prinsipper for tiltak er ventelistene i BUP bekymringsfulle.

Skolevegringsprosjektet på Sogn skole tilknyttet tidligere SSBU (Statens senter for barne og ungdomspsykiatri) er et eksempel på et behandlingstilbud under BUP som gis spesielt til ungdom med skolevegring. Tilbudet har eksistert siden år 2000 og har pr april 2006 seks plasser for ungdomsskoleelever fra Oslo kommune som har uteblitt fra skolen over seks måneder. Tilbudet innebefatter tilpasset skoletilbud ved Sogn skole, individuell terapi ved poliklinikken på Sogn og dessuten familieterapi. På

skolevegringsprosjektet arbeides det med å bygge en læringsplattform ved sosial trening, mestring av ferdigheter i eksponeringsfag og faglig kunnskap med mål om å styrke ungdommene slik at de kan tilbakeføres til ordinært skoletilbud og klare seg der. Skolevegringsprosjektet på Sogn skole er vurdert som et godt tilbud for relativt få ungdommer med alvorlig skolevegring i Oslo (Skauge et al 2005).

### **2.5.3 Barnevernet**

Barnevernet er hjemlet i lov om barneverntjenester av 1992. § 1-1 fastslår formålet med barnevernet; å sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling får nødvendig hjelp og omsorg til rett tid og bidra til trygge oppvekstvilkår for barn og unge. Dette betyr at barnevernet har myndighet til å gripe inn ovenfor barn og unge under 18 år som ikke er sikret nødvendige omsorg og beskyttelse fra foreldre (Grøholt et al 2001, Johannesen et al 2001). Skolens ansatte og andre i offentlig tjeneste som får kjennskap til slike forhold har plikt til å melde fra om dette til barnevernet. Barnevernet har plikt til å undersøke alle meldinger, også de som er anonyme og meldinger som blir trukket tilbake. Når barnevernet avklarer en melding og beslutter å gripe inn, skal det prøves ut ulike forbyggende hjelpetiltak først. Eksempel på hjelpetiltak kan være økonomisk hjelp til familien eller veiledning i hjemmet. Dersom slike eller andre støtteordninger ikke bedrer situasjonen vil det være aktuelt å plassere barnet utenfor hjemmet. Vedtak om eventuell omsorgs - overtakelse fattes av fylkesnemda, et statlig organ ledet av en jurist. Her vil det bli avgjort hvorvidt barnet eller ungdommen skal plasseres i fosterhjem eller barnevernsinstitusjon (Johannesen et al 2001). I Vestrheims undersøkelse omtaler ansatte i PPT, barnevernet som en instans som i noen tilfeller blir koblet inn i forbindelse med elever som strever med skolevegring (2002).

### **2.5.4 Alternative skoler/spesialskoler**

Alternative skoler er segregerte sosialpedagogiske tiltak som av og til tilbys elever med psykososiale vansker og/eller skolefaglige motivasjonsproblemer. I noen grad

---

dreier det seg også om elever med innagerende psykososiale vansker som unngår eller ikke får kontakt med andre. Elevene bor hjemme og skolen er et dagtilbud som ofte holder til i egne lokaler i elevenes nærmiljø. Alternative skoler er særlig utbredt på ungdomstrinnet og gir vanligvis tilbud til åtte - ni elever om gangen. På landsbasis omfatter alternative skoler totalt ca 500 - 600 elever. I tillegg har mange kommuner spesialskoler for elever med lære - og atferdsvansker samt elever med psykisk utviklingshemming og gjennomgripende utviklingsforstyrrelser (Nordahl et al 2005). Oslo kommune har seksten spesialskoler på ungdomstrinnet. Dette tallet inkluderer skoler i tilknytning til barne og ungdomspsykiatriske institusjoner, sykehus, barneverninstitusjoner og alternative skoler (Utdanningsetaten 2006). Omfanget av ungdom med skolevegring i alternative skoler og spesialskoler er usikker. Som Nordahl et al (2005) og Elliot & Place (1998) påpeker har alternative skoler og spesialskoler tradisjonelt sett i størst grad er blitt benyttet som skoletilbud for elever med utagerende psykososiale vansker, noe som i liten grad er tilfelle i forhold til ungdom med skolevegring.

### **2.5.5 Tverretatlig samarbeid**

Dersom en ungdom trenger hjelp fra flere instanser samtidig er det viktig at disse instansene samarbeider; tverretatlig samarbeid (Grøholt et al 2001). Flere forfattere understreker viktigheten av samarbeid mellom ulike instanser når det gjelder iverksetting av tiltak i forhold til ungdom med skolevegring (Grøholt et al 2001, Elliot & Place 1998, Vestrheim 2002, Wilhelmsen 2001/2004). Grøholt et al skriver at et godt tverretatlig samarbeid krever samarbeidsvilje hos alle som deltar. Det må derfor bygge på gjensidig respekt mellom fagfolkene og kunnskap om lovverket som regulerer ansvaret og arbeidsoppgavene til ulike instanser. Taushetsplikten er hjemlet i helsepersonelloven av 1999, hvor alle fagfolk, har taushetsplikt i forhold til opplysninger om folks psykiske og sosiale vansker også ovenfor hverandre. Dermed må veien til det tverretatlige samarbeidet om barn og unge med psykiske vansker gå gjennom informert samtykke hvor foreldrene gir fagfolkene tillatelse til å utveksle opplysninger (2001). Grøholt et al påpeker at deres erfaring er at foreldre ser positivt

på tverretatlig samarbeid når det begrunnes i hvorfor det er viktig (Ibid). Når det gjelder tverretatlig samarbeid om elever med skolevegring omtalte ansatte i PPT - tjenesten i Vestrheims studie at tverretatlig samarbeid er viktig, men krevende (2002).

Opprettelse av en ansvarsgruppe kan være en god måte å organisere et tverretatlig samarbeid (Berg 2005, Grøholt et al 2001). Det mest vanlige er at en ansvarsgruppe består av fagfolkene i de instansene som arbeider direkte med eleven, ungdommen selv og foreldrene. Dersom ungdommen selv ikke alltid ønsker å være tilstede er det foreldrene som skal være talsperson. Målet med en ansvarsgruppe er å koordinere tiltak som iverksettes av ulike instanser og skape mer enhetlige og virksomme tjenester for barn og unge. Ansvarsgruppen møtes gjerne med korte mellomrom i en avgrenset periode (Berg 2005) og bør ha en koordinator som kaller inn til møtene, sørger for kontinuitet og ser til at møtene refereres (Grøholt et al 2001) .

I følge Nordahl et al tildeles skolen en sentral rolle i tverretatlig samarbeid rundt elever med psykososiale vansker, hvor skolens rolle er et uttrykk for den pedagogiske ideologien ovenfor elever med særskilte behov; skolen skal være inkluderende og individuelt tilpasset alle elever, også barn og unge som har psykososiale vansker. Slik forventes det i større grad enn før at skolen revurderer undervisning, gruppering av elever og bruk av støtte slik at det kan taes hensyn til alle elevers behov. For skolen og de bevilgende myndigheter er dette en utfordring fordi de ulike instansene og fagfolkene som skolen skal samarbeide med, har krav og forventninger som til tider kan oppleves tyngende og urealistiske for skolens ansatte. For skolens ledelse og kommunene blir det derfor av stor betydning å klargjøre premissene og behovene for tverrfaglig samarbeid. Hvis man ikke når målene med tverretatlig tjenester; å skape mer enhetlige og virksomme tjenester for unge og deres foreldre, kan de tverrfaglige tjenestene i verste fall skape like mange problemer som de løser (2005).

Som vi ser, kan årsakene til at elever uteblir fra skolen være mange og sammensatte og skolens ansvar i forhold til iverksetting av tiltak er sentral. Problematikken kan derfor angripes metodisk på ulike måter og i fortsettelsen vil jeg redegjøre for denne undersøkelsen metodiske tilnærming.



### 3. Metode for datainnsamling og gjennomføring

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede metodisk tilnærming, undersøkelsens populasjon og utvalg samt utforming og oppbygning av spørreskjema. Videre vil jeg redegjøre for datainnsamling, forskningsetiske problemstillinger og vurdere undersøkelsens reliabilitet og validitet.

#### 3.1 Metodisk tilnærming

Utgangspunktet for mitt masteroppgaveprosjekt er mine to problemstillinger som omhandler kartlegging av rutiner og tiltak i forhold til skolevegring i ungdomsskolen, samt hvilke faktorer sosiallærere/rådgivere mener kan påvirke skolevegring blant ungdom. Formålet med undersøkelsen er å få en oversikt over fenomenet skolevegring og metodisk tilnærming er deskriptiv kvantitativ kartleggingsundersøkelse. Befring skriver om forskning med kartleggingsfunksjon hvor formålet er av deskriptiv art. Ettersom de fenomenene vi vil studere eksempelvis i skolen, fremstår som enkeltstående fenomener i et komplisert felt makter vi ikke å få oversikt. Dermed er det behov for kartlegging for å få kunnskap om faktiske forhold og de sammenhenger fenomenene inngår i (2002).

Denne undersøkelsen representerer en deskriptiv undersøkelse hvor formålet er å beskrive fremfor å undersøke kausale forhold, som eksempel hvordan ulike faktorer er relatert til hverandre (Ibid). De Vaus skriver om den deskriptive forskningens rolle: *”Descriptive research plays a key role in highlighting the existence and extent of social problems (...) Competent description makes it more difficult to deny the existence of social problems”* (2002:19). Fordi det er gjort lite forskning på fenomenet skolevegring hos ungdom i Norge, er nettopp oversikt og beskrivelse av temaer som forekomst i skolen, hvilke tiltak skolen iverksetter og hvilke faktorer som kan bidra til å utvikle og opprettholde skolevegring, kunnskap som er viktig å frembringe. I følge Hellevik er kausale og forklarende undersøkelser vanligst når det

foreligger omfattende kunnskaper om emnet som skal undersøkes som igjen gir grunnlag for å sette opp hypoteser og årsaksmodeller som en ønsker å teste ut holdbarheten av (2002). Slik hadde en kausal undersøkelse på temaet ungdom med skolevegring vært mer aktuelt dersom det hadde vært gjort mer forskning på feltet.

Jeg har i denne undersøkelsen valgt å bruke en survey - design ved å utvikle et spørreskjema. I følge Mordal betyr survey overblikk og tilnærmingen brukes når målet er å skaffe oversikt over sosiale forhold i en befolkning (2000). Hellevik skriver at fordelene med kvantitative forskningstilnærminger versus kvalitative er muligheten for å kunne sammenligne innsamlede data fra mange ulike enheter. Et ekstensivt design som min undersøkelse representerer, kjennetegnes av bredde fremfor dybde med mange enheter og mindre informasjon om disse, i motsetning til et intensivt design hvor dybden er målet med få enheter og samle inn mye informasjon om disse (2002). Slik gir spørreskjemametodikk med ekstensivt design mulighet for å inkludere mange enheter i undersøkelsen med mål om å få et overblikk og kunne gi gode beskrivelser av fenomenet skolevegring i ungdomsskolen.

### 3.2 Undersøkelsens populasjon og utvalg

I følge Befring er et av hovedspørsmålene i et forskningsopplegg hva slags populasjon undersøkelsen skal omfatte og hvordan denne populasjonen eventuelt skal være representert gjennom et utvalg (2002). I min undersøkelse er populasjonen alle ungdomsskoler/ungdomstrinn i Norge representert ved ansatte i skolens sosialpedagogiske tjeneste; sosiallærere/rådgivere. Det er med utgangspunkt i denne populasjonen min undersøkelse tar sikte på å få kunnskap om fenomenet skolevegring hos ungdom i ungdomsskolen.

Jeg har valgt å bruke sosiallærere/rådgivere som informanter i denne undersøkelsen fordi jeg ønsket et overordnet perspektiv over skolens praksis når det gjelder rutiner og tiltak i forhold til elever med stort skolefravær og skolevegringsgruppen spesielt. I forhold til problemstillingen som omhandler mulige påvirkende faktorer for

skolevegring, var også sosiallærer/rådgivers overordnede perspektiv viktig og kjennskap til mange saker. Videre var det i denne undersøkelsen interessant med en informant fra hver skole med mål om å sammenligne svar fra de ulike skolene.

Fordi det sjelden er mulig å innhente empiriske data for hele populasjonen forstås et utvalg som et mindre gruppe som trekkes fra populasjonen for å kunne gjøre en konkret undersøkelse (Befring 2002). Når det gjelder utvalgsprosedyrer; hvordan utvalget trekkes fra populasjonen, skiller Lund mellom sannsynlighetsutvalg og ikke - sannsynlighetsutvalg. Sannsynlighetsutvalg karakteriseres ved at hver enhet i populasjonen har en kjent sannsynlighet for å bli inkludert i utvalget. Ikke - sannsynlighetsutvalg er derimot karakterisert ved at denne sannsynligheten er ukjent og at det er mange enheter i populasjonen som vil ha null i sannsynlighet for å bli inkludert i utvalget (2002). Lund skriver at fordelene med sannsynlighetsutvalg er at forskeren enklere kan sikre representativitet. Med dette menes at undersøkelsens utvalg er representativ for undersøkelsens populasjon, som igjen er viktig i forhold til mål om generalisering av resultater fra utvalg til populasjon (Ibid).

Utvalget i mitt masteroppgaveprosjekt er sosiallærere og rådgivere ved ordinære kommunale ungdomsskoler/ungdomstrinn i Oslo kommune. I følge Utdanningsetaten er det 25 ungdomsskoler og 23 kombinerte barne- og ungdomsskoler i Oslo. Det utgjør et utvalg på til sammen 48 skoler. Når det gjelder utvalgsprosedyrer oppfyller ikke mitt masteroppgaveprosjekt kriteriene for sannsynlighetsutvalg. Befring skriver at statistisk sett er sannsynlighetsutvalg det meste ideelle, men i mange sammenhenger må forskere nøye seg med å basere utvelgelse av informanter på skjønn ut fra hvem som på rimelig måte kan representere populasjonen (2002). Slik kan trekking av utvalg i mitt masteroppgaveprosjekt representere et skjønnessig utvalg, ettersom jeg av praktiske og økonomiske hensyn har valgt bort å foreta et sannsynlighetsutvalg. Dette fordi en masteroppgave er begrenset når det gjelder omfang og økonomiske midler en har disponibelt for å kunne finansiere mer avanserte utvalgsprosedyrer.

### 3.3 Utforming og oppbygning av spørreskjemaet

Spørsmålene i spørreskjemaet ble utviklet på grunnlag av teori om skolevegring og aktuelle problemstillinger i forhold til skolehverdagen en kan stille seg ut fra den. Ved utforming av spørreskjemaet har jeg lagt vekt på å sette meg inn skolens praksis for håndtering av skolefravær ved lese aktuell teori og skriftlig materiale eksempelvis fra Utdanningsetaten og skolens hjemmesider. Videre har jeg sett nødvendigheten av å samtale med personer som har erfaring og praksis fra ungdomsskolen og ansatte i Utdanningsetaten i Oslo kommune.

Mitt spørreskjema består av 55 spørsmål. Disse er utformet og satt opp på en slik måte at spørreskjemaet skulle være raskt og enkelt å besvare. Spørsmål med beslektet innhold ble derfor plassert etter hverandre med overskrifter og rammer rundt. Jeg har i spørreskjemaet stort sett valgt å bruke lukkede spørsmål, ettersom det gjør datamaterialet enklest å kode og derfor enklere å sammenligne.

Der jeg har bedt informantene vurdere kvaliteten av ulike forhold, eksempelvis kvaliteten på samarbeid mellom ulike instanser i forhold til mål om å hjelpe elever med skolevegring tilbake til skolen, har jeg brukt disse svaralternativene:

Dårlig       Middels       Godt       Svært godt

Som svaralternativ hvor jeg har bedt informantene vurdere graden av relevans av ulike forhold. Eksempelvis hvorvidt arbeid i lærerteam letter arbeidet med å følge opp elever med stort skolefravær, har jeg brukt svaralternativene:

Liten grad       Middels grad       Stor grad

Som svaralternativ der jeg har bedt informantene om å vurdere graden av hyppigheten av ulike fenomener, eksempelvis hvor ofte de iverksetter ulike tiltak har jeg brukt følgende svaralternativ:

Aldri       Av og til       Ofte       Alltid

Filterspørsmål er brukt flere steder i spørreskjemaet. Mordal skriver at filterspørsmål blir brukt for å skille grupper av svarere med hensyn til hvilke spørsmål de skal fortsette med (2000). I mitt spørreskjema valgte jeg som eksempel å bruke filterspørsmål om skolene bruker de digitale fraværsregistreringsverktøyene SATS og Classfronter. De skolene som svarte ja på disse spørsmålene ble videre oppfordret til å gi sin vurdering om hvordan de mener at bruk av disse verktøyene for fraværsregistrering fungerer i praksis.

I spørreskjemaet var det to spørsmål med faste svaralternativ, hvor et av alternativene var åpent slik at informantene kunne beskrive og komme med mer utfyllende svar. Det siste spørsmålet i spørreskjemaet var åpent, hvor informantene ble oppfordret til å komme med forslag og tanker til hvordan skolene kan bli bedre til å takle fraværsproblematikk generelt og skolevegringsproblematikk spesielt.

Vet ikke (VI) som svaralternativ valgte jeg å unngå i spørreskjemaet. I følge Mordal er holdningen til VI-svar generelt negativ blant forskere og brukere av surveydata fordi svar i denne kategorien oppfattes som tapt data (Ibid). I mitt masteroppgave - prosjekt hadde jeg i utgangspunktet et lite utvalg som gjorde at det var lite hensiktsmessig å miste data. Dessuten besto utvalget mitt av sosiallærere og rådgivere som er fagpersoner, som derfor kunne inneha kunnskaper om de forhold som spørreskjemaet omfatter.

### **3.3.1 Utprøving og kvalitetssikring av spørreskjema**

Spørreskjemaet ble prøvd ut på tre av mine medstudenter som har interesse og erfaring fra arbeid med ungdom og/eller i ungdomsskolen. Siden jeg personlig har begrenset med erfaring fra ungdomsskolen og fordi undersøkelsens problemstillinger retter seg direkte mot praksis i ungdomsskolen, var det av stor betydning få klarlagt hvorvidt spørsmålene mine faktisk var egnet til å belyse temaer som er relevante i forhold til problemstillingene. Gjennom denne første utprøvingen fikk jeg mange gode tips og spørreskjemaet ble justert og forbedret i tråd med disse.

Som en siste kvalitetssikring ble spørreskjema prøvd ut på en sosiallærer ved en ungdomsskole i en av Oslos nabokommuner. Dette spesielt for å få klarlagt om spørreskjemaet kunne fungere i forhold til sosiallærere/rådgivere som informantgruppe. Også her fikk jeg konstruktive og viktige tilbakemeldinger på hvorvidt spørsmålene i spørreskjemaet fungerte etter intensjonen og hva jeg ytterligere burde forbedre. Mellom annet ble noen av spørsmålene tydeliggjort og omformulert slik at de ble mest mulig entydige.

### 3.4 Datainnsamling

Spørreskjema og informasjonsbrev ble adressert sosiallærer/rådgiver på ungdomstrinnet eller ungdomsskolen og sendt i posten til skolene i begynnelsen av februar måned 2006, sammen med adressert og frankert returkonvolutt. For at jeg under datainnsamlingsperioden skulle kunne ha oversikt over hvilke skoler som hadde besvart spørreskjemaet valgte jeg å sette et nummer på svarkonvoluttens fremside. Dette ble det informert om i informasjonsbrevet som ble sendt ut. Fordi jeg sendte spørreskjemaet direkte til sosiallærer/rådgiver, ble det sendt et eget informasjonsbrev til rektorene ved de samme skolene.

Svarfrist ble satt til 10 dager. Etter at svarfristen var gått ut, tok jeg kontakt med de skolene som ikke hadde returnert utfylt spørreskjema. Jeg ringte til skolenes sosiallærer og/eller rådgiver, informerte om undersøkelsen og oppfordret dem til å delta med mål om å øke svarprosenten. Svarfristen ble da utvidet med 5 dager.

#### 3.4.1 Svarprosent

26 av 48 skoler deltok undersøkelsen, noe som utgjør en svarprosent på 54 %. Til sammen 9 skoler takket nei til å delta i undersøkelsen. I følge Mordal er en av de største utfordringene ved metoden spørreskjema som sendes i posten å få høy nok svarprosent (2000). Svarprosenten i denne undersøkelsen kan karakteriseres som å være forholdsvis lav, men som forventet. En av årsakene til dette kan være at

spørreskjemaet ble sendt ut i en periode som var travel for mange ansatte i skolens sosialpedagogiske tjeneste. Som eksempel fortalte flere av de sosiallærerne/rådgiverne jeg snakket med, om stort arbeidspress i forbindelse med søknad om opptak til videregående skole på særskilt grunnlag.

Fordi svarprosenten er forholdsvis lav gjorde jeg en analyse av de skolene som er med i undersøkelsen: faktiske utvalg. Dette med mål om å kunne vurdere hvorvidt det faktiske utvalget kan karakteriseres som skjevt eller ikke, i forhold til det mulige utvalget. Når det gjelder det faktiske utvalget består det av 13 kombinerte barne og ungdomsskoler og 13 ungdomsskoler. Av 15 bydeler er 14 representert. I forhold til små, middels og store skoler, ser det heller ikke her ut til å være noen systematiske skjevheter. Med bakgrunn i disse opplysningene er det mulig å si at selv om svarprosenten ikke er så høy, er det grunn til å tro at det faktiske utvalget gir et representativt bilde av det mulige utvalget. Sagt på en annen måte, det er med bakgrunn i opplysningene beskrevet her, liten grunn til å tro at de skolene som valgte å delta i undersøkelsen skiller seg vesentlig fra de skolene som ikke ble med.

### 3.5 Analyse

Som metode for behandling og analyse av data har jeg brukt dataprogrammet SPSS (Statistical Packages for Social Sciences) versjon 12.0.1. Det ble laget en kodebok for hvordan jeg skulle kode svarene på de innsamlede spørreskjemaene. For å unngå feil i kodingsprosessen gikk jeg gjennom alle spørreskjemaene og skrev kode i margin før jeg la inn data inn i SPSS. Ved å kjøre ut frekvenstabeller kunne jeg se om noen verdier som ikke hører til var kommet med som et resultat av feilplotting. Disse feilene kunne jeg så rette opp i. Som en siste kvalitetsjekk gikk jeg gjennom alle spørreskjemaene og kontrollerte at jeg hadde plottet riktig inn i SPSS.

Valg av analyser er gjort med utgangspunkt i problemstillingene og forsknings - spørsmålene presentert innledningsvis. For å besvare disse spørsmålene er det i all hovedsak blitt benyttet frekvensfordelinger. I presentasjonen av resultater har jeg

valgt å slå sammen noen verdier for å vise tendenser i datamateriale på en mest mulig informativ måte. Prosentverdier har jeg valgt å omgjøre til hele tall etter vanlige forhøyningsregler. Videre er de som av ulike grunner har utelatt å svare på noen spørsmål, utelatt i presentasjonen av resultatene. Det er også kjørt enkelte bivariante analyser, ved dele utvalget opp i grupper for å se om det kunne være forskjeller i relevante undergrupper i datamaterialet. Det statistiske mål  $\chi^2$ -kvadrat ble brukt for å se om det kunne være noen forskjeller som er statistisk signifikante. Fordi et utvalg på 26 informanter i kvantitativ sammenheng er lite, er det vanskelig metodisk sett å forvente seg statistisk signifikante forskjeller. De forskjellene som er statistisk signifikante er tatt med presentasjon av resultatene.

Svarene på de åpne spørsmålene valgte jeg å legge inn i et vanlig word-dokument. Her skrev jeg inn etter spørsmål alle kommentarer og ufullende svar fra informantene. Disse opplysningene er brukt i analysen til å utfylle de kvantifiserbare dataene. Her har jeg som eksempel fått mye viktig informasjon fra skolenes interne arbeidsrutiner og praksis når det gjelder håndtering av skolefravær.

### 3.6 Forskningsetikk

Tidlig i masteroppgaveprosjektet tok jeg kontakt med Datatilsynet for samfunnsvitenskaplig forskning for å høre om mitt prosjekt var melde - eller konsesjonspliktig. Ettersom denne undersøkelsen ikke inneholder sensitive personopplysninger var det verken melde - eller konsesjonspliktig.

I brev og kontakt med sosiallærerne/rådgiverne ble det opplyst om at prosjektet gjennomføres i henhold til norsk lovgivning for personopplysning. Med det menes at de ble forsikret om at deltagelse er frivillig, at svarene anonymiseres og at det ikke skulle være mulig å kunne kjenne igjen de ulike skolene og personene når masteroppgaven presenteres.



## 3.7 Undersøkelsens reliabilitet og validitet

Hellevik forklarer reliabilitet som betegnelse på datas pålitelighet; at de måler det de er ment til å måle. Data som har god validitet kjennetegnes av å være relevante og gyldige for problemstillingene (2002). Slik påpeker Befring at uavhengig av metodisk tilnærming, er det et grunnkrav i en forskningsundersøkelse å samle mest mulige valide data og minimalisere feilfaktorer i måleprosedyren som kan undergrave datas reliabilitet (2002).

### 3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet beskriver kvaliteten ved måleinstrumentet en bruker, det være seg grad av målepresisjon eller målefeil. Hovedspørsmålet når det gjelder reliabilitet er hvorvidt en greier å redusere forekomst av målefeil til et minimum og i hvor høy grad måleresultatene er stabile og presise (Befring 2002).

Fordi det som nevnt tidligere er begrenset med forskning på temaet skolevegring og spesielt med de problemstillingene og metodisk tilnærming jeg har valgt å bruke, var det nødvendig å selv utvikle instrumentet for datainnsamling; spørreskjema. De Vaus skriver imidlertid at det er en utfordring i forhold til reliabilitet når måleinstrumentet ikke er laget fra før, utprøvd og dermed kvalitetssikret. Dette medfører generelt at reliabiliteten ved måleinstrumentet synker (2002). Et krav til kvantitative undersøkelsers reliabilitet er at andre forskere skal kunne gjennomføre undersøkelser med lik metodisk fremgangsmåte og oppnå samme resultat, med det menes at resultatene fra undersøkelsen er stabile (Hellevik 2002, Mordal 2000). Ved å beskrive den metodiske fremgangsmåten i denne undersøkelsen, kan andre forskere gjennomføre undersøkelser med lik metodisk fremgangsmåte og slik teste denne undersøkelsens reliabilitet.

De Vaus påpeker viktigheten av å bruke representanter fra samme gruppe som survey-undersøkelsen retter seg mot for å få pekepinn og tips til meningsfulle spørsmål når spørreskjemaet må utvikles spesielt for en undersøkelse. Han

understreker at for å styrke undersøkelsens reliabilitet er det hensiktsmessig å unngå spørsmål som informantgruppen sannsynligvis ikke innehar kunnskaper om (2002). Ved utvikling av spørreskjemaet la jeg derfor vekt på å samtale med bekjente som har erfaring fra ungdomsskolen for å få et bedre grunnlag for å forstå den virkelighet skolen og sosiallærere/rådgivere er i. Dette for å kunne vite hvilke forhold som de skulle kunne ha kunnskaper og erfaring til å svare på spørsmål om, eksempelvis i forhold til temaer som registrering av elevfravær og iverksetting av tiltak i forhold til ungdom med skolevegring.

At informantene i denne undersøkelsen er en homogen gruppe, ved at alle har en rolle som sosiallærer eller rådgiver på en ungdomsskole eller ungdomstrinn skulle kunne øke muligheten for at informantene leser og forstår det samme ut fra spørsmålene som igjen er en styrke for reliabiliteten. Imidlertid er det slik som nevnt i oppgavens teoridel at organisering av sosialpedagogiske tjenester synes å variere noe fra skole til skole. Slik vil det kunne innebære at informantene sannsynligvis kan ha til dels ulike utgangspunkt for å besvare spørreskjemaet ettersom praksis er ulik. I samtaler med en av sosiallærerne i ringerunden for å oppfordre dem til å delta kom det frem at vedkommende mente at spesielt spørsmålene om SATS var vanskelig å svare på, ettersom det er skoleadministrasjonen som har tilgang til dette datasystemet. Dette var forøvrig problemstillinger jeg var klar over under utarbeidelse av spørreskjemaet, men som representerte en avveining jeg måtte ta.

### **3.7.2 Validitet**

Validitetsproblemet oppstår fordi forskeren beveger seg mellom to plan; teori og empiriplanet. Formulering av undersøkelsens problemstilling og tolkning av resultatene skjer på teoriplanet, mens innsamling og bearbeiding av data foregår på empiriplanet. For at arbeidet på det ene planet skal være relevant for det som skjer på det andre planet må det være samsvar mellom bruk av begreper på de to planene. Hellevik betegner graden av dette samsvaret som definisjonsvaliditet (2002).

De teoretiske definisjonene problemstillingen baserer seg på, må i en empirisk sammenheng operasjonaliseres; hvordan begrepene i undersøkelsen skal måles (Ibid). Befring skriver at operasjonaliseringer av begrep kan være mer eller mindre brukbare, og kan i verste fall gi upresise og lite troverdige måleresultat. Imidlertid er det slik at enkelte fenomen er enkle å definere operasjonelt, eksempelvis sosiale fakta som kjønn, alder eller yrke som igjen gir et godt utgangspunkt for entydige målinger. Derimot er de fleste begreper i spesialpedagogikk relativt vanskelig å måle ettersom de er problematiske å definere entydig og observere holdepunkt for målingen (2002). I tråd med dette skriver Kleven at for å kunne vite om et spørreskjema virkelig gir en adekvat måling av et begrep, er det nødvendig med en rasjonal analyse av begrepet som skal operasjonaliseres og hvilken mening en skal legge i begrepene (2002). I forhold til min undersøkelse har jeg vektlagt i spørreskjemaet å bruke en tydelig definisjon på skolevegring og klargjøre skillet opp mot skolefraværestypen skulk. Dette fordi både litteratur på feltet og min generelle oppfattelse etter samtaler med personer som arbeider i skoleverket tilsier at skolevegring som begrep langt fra er entydig verken i teori eller i praksis. Hensikten med å bruke en tydelig definisjon på skolevegring og skulk i spørreskjemaet er at informantene skal forstå det samme i begrepene og svare ut fra mest mulig like forutsetninger. Målet med operasjonaliseringen er dermed at de data som blir samlet inn er relevante og gyldige for undersøkelsens problemstillinger og dermed har god definisjonsvaliditet.

Flere forfattere understreker at det er en sammenheng mellom reliabilitet og validitet i en forskningsundersøkelse (Befring 2002, Hellevik 2002, Mordal 2000). Høy reliabilitet er en forutsetning for at data skal ha høy validitet. Med det menes at det hjelper lite om en har laget gode begrepsoperasjonaliseringer dersom innsamling og bearbeiding av data er unøyaktig. Motsatt er imidlertid ikke høy reliabilitet en tilstrekkelig forutsetning for at data skal ha høy validitet. Med det menes at selv om data er samlet inn og behandlet på en nøyaktig måte er ikke det en garanti i seg selv for at data faktisk er egnet til å belyse undersøkelsens problemstillinger (Hellevik 2002). For å kvalitetssikre det ferdig utviklede spørreskjemaet ble det som tidligere nevnt foretatt diverse utprøvinger. Flere forfattere (Befring 2002, De Vaus 2002, Mordal

2000) understreker viktigheten av å prøve ut spørreskjemaet i forkant av datainnsamling for å øke undersøkelsens validitet og reliabilitet.

### *Generalisering fra utvalg til populasjon*

Lund skriver at for å belyse en undersøkelses problemstillinger empirisk må forskeren operasjonalisere begrepene adekvat og velge relevante individer, situasjoner og tider som undersøkelsens resultater kan generaliseres til. Det er derfor viktig at valg av utvalgsprosedyrer i en undersøkelse er foretatt med mål om at resultatene kan generaliseres på en mest mulig valid måte (2002).

Utvalgsprosedyrene i min undersøkelse representerer imidlertid et ikke-sannsynlighetsutvalg som derfor innebærer en utfordring når det gjelder mål om generalisering. Da undersøkelsen likevel har mål om å kunne generalisere resultater fra utvalg til definert populasjon, kan begrepene målpopulasjon og tilgjengelig populasjon være nyttige. Lund definerer målpopulasjon som populasjonen, det refereres til i forskningsproblemet, mens tilgjengelig populasjon er den som forskeren reelt trekker utvalget fra (2002). I mitt masteroppgaveprosjekt vil derfor målpopulasjon være sosiallærere/rådgivere ved alle landets ungdomsskoler mens tilgjengelig populasjon vil være sosiallærere/rådgivere ved ungdomsskolene i Oslo.

Skillet mellom tilgjengelig populasjon og målpopulasjon innebærer videre en to - trinns - generalisering hvor resultatene først generaliseres til tilgjengelig populasjon og deretter til målpopulasjon. Dersom undersøkelsens utvalg er representativt for tilgjengelig populasjon, kan undersøkelsens resultater generaliseres til denne med rimelig god sikkerhet (Ibid). I forhold til min undersøkelse har jeg grunnet lav svarprosent gjort en analyse om det faktiske utvalgets representativitet i forhold til tilgjengelig populasjon. Med det menes hvorvidt de skolene som valgte å delta i undersøkelsen er representative for alle ungdomsskoler og ungdomstrinn i Oslo. Analysen viste ingen systematiske skjevheter i forhold til bydeler, skolestørrelse eller rene ungdomsskoler versus kombinerte barne og ungdomsskoler. Fravær av systematiske skjevheter i forhold til disse punktene innebærer at det faktiske utvalget med stor sannsynlighet er representativ for tilgjengelig populasjon.

På en annen side er deltagelse i en forskningsundersøkelse frivillig, noe som i seg selv innebærer en risiko for skjevhet i utvalget. Med dette menes at informantene ved de skolene som deltok i undersøkelsen sannsynligvis er mer interesserte og forstår viktigheten av denne undersøkelsens problematikk sammenlignet med de skolene som ikke valgte å delta. Det kan dermed ikke utelukkes av det faktiske utvalget består av forholdsmessige flere på den ”gode side” og at skoler med dårlige interne arbeidsrutiner for å håndtere skolefravær og skolevegringsproblematikk ikke er med i det faktiske utvalget. Resultatene fra min undersøkelse bør derfor med noe forbehold kunne generaliseres til tilgjengelig populasjon; alle ordinære offentlige ungdomskoler og ungdomstrinn i Oslo kommune.

Sikkerhet i den andre generaliseringen fra tilgjengelig populasjon til målpopulasjon vil avhenge av forskjeller mellom de to populasjonene på viktige variabler, hvor bakgrunnsdata vil kunne være til hjelp. Dersom den viser at de to populasjonene bare avviker ubetydelig fra hverandre vil sikkerhet i den andre generaliseringen være tilfredsstillende (Ibid). Når det gjelder skolevegring hos ungdom må en være åpen for at det kan være forskjeller mellom skolenes praksis når det gjelder håndtering av slike saker mellom by og land, samt små og store kommuner. I den andre generaliseringen fra målpopulasjon; alle ungdomsskoler/ungdomstrinn i Oslo til tilgjengelig populasjon; alle ungdomskoler/ungdomstrinn i Norge må en derfor være forsiktig og ta forbehold om at enkelte forhold som har betydning for tolkning av undersøkelsens resultater vil kunne variere mellom tilgjengelig populasjon og målpopulasjon.

En undersøkelses validitet når det gjelder generalisering kan imidlertid styrkes ved å anvende teori og resultater fra annen forskning fra det Lund omtaler som kunnskapsrommet (Ibid). For å øke validitet i generaliseringen av undersøkelsens resultater har jeg derfor vektlagt å bruke teori og resultater fra annen forskning på temaet skolevegring, selv om det som tidligere nevnt har vært begrenset med forskning på denne problematikken.

Jeg har nå redegjort for den metodiske fremgangsmåten undersøkelsen baserer seg på og i fortsettelsen vil resultatene fra undersøkelsen presenteres og drøftes i lys av teori.

## 4. Presentasjon og drøfting av resultater

I dette kapittelet presenteres undersøkelsens resultater. Først vil jeg presentere informantenes personlige variabler. Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene presentert i innledningskapittelet vil jeg deretter presentere resultatene fra undersøkelsen og under hvert forskningsspørsmål drøfte resultatene opp mot teorien presentert i teorikapittelet.

### 4.1 Beskrivelse av informantenes personlige variabler

Utvalget består av sosiallærere og rådgivere ved 26 skoler i Oslo kommune. Av disse er det 42 % og elleve som er menn og 58 % og femten er kvinner. 58 % og femten informanter er sosiallærere, 15 % og fire informanter er rådgivere, mens 27 % og sju informanter arbeider i en kombinert stilling som både sosiallærer og rådgiver.

Når det gjelder utdanning viste det seg at 66 % og sytten av sosiallærerne/rådgiverne hadde utdanning som er mer enn allmennlærer med sosialpedagogisk eller spesialpedagogisk årsenhet. 19 % og fem har utdanning som allmennlærer med sosialpedagogisk eller spesialpedagogisk årsenhet, mens 15 % og fire informanter har kun allmennlærerutdanning.

Tabellen nedenfor viser antall år informantene hadde arbeidet som rådgiver eller sosiallærer. Som det fremgår av tabellen viste spørsmålet variasjon i utvalget.

**Tabell 1: Antall år arbeidet som sosiallærer/rådgiver**

	<b>%</b>	<b>Antall</b>
<b>0 – 4 år</b>	36 %	9
<b>5 – 9 år</b>	20 %	5
<b>10 - 14 år</b>	12 %	3
<b>15 - 19 år</b>	8 %	2
<b>20 - 24 år</b>	12 %	3
<b>25 - 29 år</b>	12 %	3
<b>N</b>	100 %	25

Spørsmålet om hvor stor stillingsandel i prosent sosiallærerne/rådgiverne hadde viste også variasjon i utvalget. Laveste stillingsandel var 33 % og høyeste var 100 %, gjennomsnittet var en stillingsandel på 61 %.

## 4.2 Registrering av elevfravær

Hensikten med denne delen av undersøkelsen var å få en oversikt over den enkelte skoles interne arbeidsrutiner når det gjelder registrering av elevfravær. Spørsmålene omhandler derfor hvordan elevfravær registreres og hvorvidt skolen bruker elektroniske verktøy som Classfronter og SATS i dette arbeidet.

### 4.2.1 Presentasjon av resultater

På spørsmålet om hvordan elevfravær registreres på skolene svarte 62 % og seksten at kontaktlærer mottar fraværslapper fra timelærerne for å føre disse inn i sin protokoll. 15 % og fire skoler svarte at klassen (gruppen) har en protokoll som følger klassen (gruppen), hvor hver lærer som har klassen (gruppen) registrerer fravær direkte inn i protokollen. 23 % og seks krysset av for alternativet annet. Av disse var det blant annet svar som en kombinasjon av de to første alternativene, at fraværet i tillegg meldes til kontoret samt at det lages en individuelle månedsrapporter hvor fravær og anmerkninger noteres og at den månedelig sendes hjem for underskrift av foreldre.

Informantene ble spurt om lærerne på sin skole bruker Classfronter til å registrere elevfravær.

**Tabell 2: Bruk av Classfronter**

	<b>%</b>	<b>Antall</b>
<b>Ja</b>	23 %	6
<b>Nei</b>	77 %	20
<b>N</b>	100 %	26

Ut fra tabellen ser vi at det er et mindretall av skolene som oppgir å bruke

Classfronter som verktøy for å registrere elevfravær. For to av skolene var det bare noen klasser på skolen var i gang med å bruke Classfronter. Av de skolene som bruker Classfronter til å registrere elevfravær er det 80 % og fire skoler som vurderer det til å være et godt eller svært godt verktøy for fraværsregistrering.

Informantene ble også spurt om skoleadministrasjonen på sin skole bruker SATS til å registrere elevfravær.

**Tabell 3: Bruk av SATS skole**

	%	Antall
<b>Ja</b>	76 %	19
<b>Nei</b>	24 %	6
<b>N</b>	100 %	25

Det er et stort flertall som oppgir å bruke SATS skole som verktøy for fraværsregistrering, men det er også en betydelig andel av skolene; seks skoler, som svarer at de ikke bruker SATS til fraværsregistrering.

Når det gjelder spørsmålet om hvor ofte de bruker SATS til å registrere skolefravær svarer 50 % og ni skoler at de registrerer en gang i halvåret, 17 % og tre skoler svarer 2-3 ganger i halvåret, 28 % og fem skoler svarer månedlig og 5 % og en skole oftere enn månedlig. På spørsmålet om skolen registrer elevfravær oftere inn i SATS i spesielle tilfeller hvor enkeltelever har uvanlig mye fravær svarer 82 % fjorten skoler nei, mens 18 % og tre skoler svarer ja. Når det gjelder hvordan skolene som bruker SATS vurderer SATS som et verktøy for fraværsregistrering svarer 72 % og tretten av skolene at det er et godt eller svært godt verktøy for fraværsregistrering.

#### **4.2.2 Drøfting av resultater**

Resultatene viser at det synes å variere en del fra skole til skole hva slags praksis de har når det gjelder registrering av elevfravær. Dette resultatet er i tråd med PP-tjenesten i Oslo sin rapport fra 1988 hvor skolenes interne arbeidsrutiner når det gjelder fraværsproblematikk varierte mye (Alve). Det mest vanlige blant skolene i



utvalget er at kontaktlærer mottar fraværslapper fra timelærerne for å så føre disse inn i sin protokoll.

Det er et mindretall av skolene som oppgir at de bruker fraværsmodule i Classfronter til å registrere elevfravær. Dette til tross for at Utdanningsetaten på sine hjemmesider skriver at i 2003 ble Classfronter som felles elektronisk læringsplattform valgt for hele Oslo-skolen og at det i 2006 er 75 av skolene som er knyttet opp mot Classfronter. Resultatene tyder på fraværsmodule Classfronter er et verktøy som er i ferd med å brukes i større grad. Sett i lys av at de skolene som bruker som bruker Classfronter vurderer det til å et godt verktøy for fraværregistrering, kan Classfronter være et verktøy som kan lette skolenes oversikt over elevfravær i fremtiden.

Resultatene viser at det er stort flertall av skoleadministrasjonene som bruker SATS til å registrere elevfravær, men det er også en betydelig andel av skolene som svarer at de ikke bruker SATS til fraværregistrering. I følge Rundskriv 7/2005 fra Utdanningsetaten om behandling av ugyldig skolefravær pålegges skolene å registrere alle typer elevfravær med årsakskode inn i SATS skole. Sett i lys av føringene som Utdanningsetaten i Oslo i dette rundskrivet gir Oslo - skolene, er det i den grad resultatene fra denne undersøkelsen gir et riktig bilde, et overraskende resultat at såpass mange skoler oppgir å ikke bruke SATS til å registrere elevfravær. Følgene av en slik praksis ved skolene er at Utdanningsetaten ikke har en komplett oversikt over elevfraværet i Oslo-skolene. Det kan igjen ha betydning i forhold til opplæringsloven § 2-1 som sier at dersom elever har skolefravær uten å ha rett til det kan foresatte straffes med bøter dersom det kommer frem at de har handlet forsettlig og uaktsomt. I en slik situasjon vil skolen og kommunen mangle dokumentasjon på elevens skolefravær, som igjen er del av grunnlaget for politianmeldelse av foresatte.

Av de skolene som bruker SATS til å registrere elevfravær, viser resultatene at det er mest vanlig å registrere en gang i halvåret. Resultatene viser at det ikke synes å være en tendens til at skolene registrerer oftere inn i SATS i tilfeller ved enkeltelever som

har mye fravær. SATS vurderes jevnt over til å være et bra verktøy for fraværregistrering.

### 4.3 Rutiner i forhold til oppfølging av elevfravær

Formålet med denne delen av undersøkelsen var å kartlegge hvilke rutiner, arbeidsfordeling og arbeidsformer skoler har når det gjelder å følge opp elever som har stort skolefravær.

#### 4.3.1 Presentasjon av resultater

Informantene ble spurt om hvem på skolen som har størst ansvar for å følge opp elever som har stort skolefravær. Resultatene vises i tabellen nedenfor.

**Tabell 4: Størst ansvar for å følge opp elever med stort skolefravær**

	<b>%</b>	<b>Antall</b>
<b>Kontaktlærer</b>	27 %	7
<b>Sosiallærer/rådgiver</b>	38 %	10
<b>Begge</b>	31 %	8
<b>Andre</b>	4 %	1
<b>N</b>	100 %	26

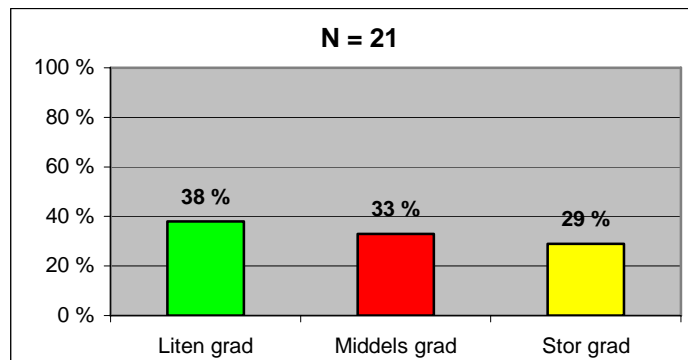
Ut fra tabellen kan vi se at et knapt flertall, 38 % oppgir at sosiallærer/rådgiver har størst ansvar. 27 % av skolene oppgir at kontaktlærer har mest ansvar, mens begge som er både sosiallærer/rådgiver og kontaktlærer fikk 31 %. Av andre aktører på skolen som har ansvar for å følge opp elever med stort skolefravær ble assisterende rektor og helsesøster nevnt. En skole nevner dessuten at stort skolefravær heves til sosiallærer/rådgiver.

På spørsmålet om sosiallærer/rådgiver er en støtteperson for kontaktlærer i forhold til å følge opp elever med stort skolefravær, svarte 29 % og seks skoler i middels grad og 71 % og femten skoler i stor grad.

### *Arbeid i lærerteam*

På spørsmålet om hvorvidt lærerne på skolen arbeider etter teammodell svarer 88 % og tjuto skoler ja, mens 12 % og tre skoler svarer nei. Informantene ble også bedt om å vurdere i hvilken grad arbeid i lærerteam letter oppfølging av elever med stort skolefravær.

**Figur 1: Hvorvidt lærerteam letter arbeidet med å følge opp elevfravær**



Figuren viser at det er ulikt syn blant informantene om hvorvidt arbeid i lærerteam letter arbeidet med å følge opp elever med stort skolefravær. Som figuren viser er det et knapt flertall 38 % og åtte skoler som mener at arbeid i lærerteam i liten grad letter oppfølging av skolefravær.

### *Andre rutiner i forhold til å følge opp elevfravær*

Informantene ble også stilt spørsmål om skolene har andre rutiner når det gjelder oppfølging av elever med stort skolefravær. 82 % og atten av skolene svarte at de hadde andre rutiner. På dette spørsmålet kom det fram mange ulike tiltak. Av disse er det tiltak som at kontaktlærer, sosiallærer/rådgiver eller kontoret ringer hjem til eleven, eller sender SMS for å vekke eleven. God og tidlig kontakt over telefon, konferansetimer og møter med foreldre fremheves. Avtaler og kontrakt med elev og foreldre om at hjemmet informerer skolen samme dag ved fravær og skolen ringer hjem hvis eleven uteblir fra skolen. Noen skoler kan også inngå avtaler om at noen fra skolen, det være seg at sosiallærer eller kontaktlærer henter eleven. Videre nevnes tiltak som teammøter og samarbeid med skolehelsetjenesten spesielt dersom mye sykefravær.

I noen tilfeller brukes eksterne instanser som Barnevern, BUP og PPT for anonyme drøftinger. Disse instansene fremheves som viktige samarbeidspartnere for skolen og kobles i noen tilfeller inn i forhold til elever som har mye skolefravær. To skoler nevner at barnevernet i noen tilfeller organiserer henting og kjøring av elever til skolen. En skole nevner at de følger Utdanningsetatens prosedyrer for behandling av ulovlig fravær, samt at en skole nevner at skolen i samarbeid med bydelen har ansatt egen miljøarbeider som også har ansvar i forhold til oppfølging av enkeltelever med stort skolefravær.

### **4.3.2 Drøfting av resultater**

Spørsmålet om hvem på skolen som har størst ansvar for å følge opp elever med stort skolefravær viste stor variasjon i svarene fra utvalget. En betydelig andel av informantene; åtte hadde krysset av for både kontaktlærer og sosiallærer/rådgiver. Resultatene tyder derfor på at sosiallærer/rådgiver og kontaktlærer på mange skoler har delt ansvar for oppfølging av elever med stort skolefravær og at det derfor kan være vanskelig å svare generelt på spørsmålet om hvem som har størst ansvar. Spørsmålet om hvorvidt sosiallærer/rådgiver er en støtteperson for kontaktlærer i arbeidet med å følge opp elever med stort skolefravær viser at de generelt er det. Arbeidsfordelingen mellom sosiallærer/rådgiver og kontaktlærer vil også foruten skolens interne praksis for hvem som har størst ansvar, kunne avhenge av alvorligheten og kompleksiteten i de ulike sakene med elever som har skolevegring.

Flertallet av skolene oppgir at lærerne på deres skole arbeider etter en teammodell, et resultat som er i tråd med at Bakkene & Galtvik (2004) erfaring om at stadig flere skoler går over til å arbeide i lærerteam. Hvorvidt arbeid i lærerteam letter oppfølging av elever med stort skolefravær, fremgår imidlertid ikke klart av undersøkelsens resultater. Et knapt flertall av skolene oppgir at arbeid i lærerteam i liten grad letter oppfølging av elever med stort skolefravær. Det ble ikke spurt om hvorvidt arbeid i lærerteam bidrar til at lærerne på skolene lettere oppdager elever med stort skolefravær, ved at de muligens kommuniserer i større grad seg i mellom om elever

---

de er bekymret for. Kanskje har derfor arbeid i lærerteam større betydning i forhold til oppdaging av elever med stort skolefravær?

Flertallet av informantene oppgir at de har andre rutiner for å følge opp elever med stort skolefravær. Svarene under dette spørsmålet forteller at en stor andel av de skolene som er i med utvalget gjør mye for å få elever til å komme på skolen. Eksempler på viktige tiltak som flere skoler oppgir: å ringe hjem til elevene, tidlig kontakt med foreldre, avtaler og kontrakt med elev og foreldre om å gi beskjed ved sykefravær. Også tiltak på skolen som teammøter og bruk av skolehelsetjenesten ved mye sykefravær blir vektlagt. Når skolefraværet vedvarer over tid og representerer et symptom på at ungdommene og familiene deres strever kobles, eksterne instanser som BUP, PPT og barnevernet inn. Barnevernet som tiltak nevnes som en ressurs som i noen tilfeller kan organisere henting av elever til skolen. Å følge opp elever som har stort skolefravær kan i mange tilfeller være tid og ressurskrevende for skolen (Wilhelmsen 2004). Sett i lys av skolens viktighet i et samfunnsperspektiv er det positivt at mange skolene gjør en stor innsats. Imidlertid bekrefter også resultatene fra denne delen av undersøkelsen, PP - tjenestens rapport om at skolenes prioriteringer og interne arbeidsrutiner synes å variere mye fra skole til skole (Alve 1988).

#### 4.4 Vurdering av forekomst av skoleskulk og skolevegring

I spørreskjemaet ble informantene bedt om å gi sin vurdering av forekomst av skoleskulk og skolevegring på sin skole (bare ungdomstrinnet for kombinerte barne og ungdomsskoler). For at informantene skulle ha et felles utgangspunkt å basere denne vurderingen på, ble det gitt en definisjon på hva skoleskulk og skolevegring forstås som i denne undersøkelsen. Nedenfor følger denne definisjonen: ”*Elevfravær deles i teori og praksis ofte inn i to kategorier; skulk og skolevegring. I en slik inndeling betegnes skoleskulkerne som elever med utagerende atferdsforstyrrelser og som elever som ikke vil gå på skolen. Skolevegrerne betegnes derimot som innagerende elever med emosjonelle forstyrrelser som angst og depresjon og som derfor ikke ”tørr” gå på skolen.*” Informantene ble deretter spurt om å beskrive

situasjonen for elevfravær inneværende skoleår på sin skole med bruk av en slik inndeling. Med det menes hvor mange elever som skulker skolen inneværende skoleår og hvor mange elever som har skolevegring inneværende skoleår.

#### **4.4.1 Presentasjon av resultater**

Resultatene fra undersøkelsen viser at gjennomsnittet er fem elever med skoleskulk og tre elever med skolevegring på ungdomstrinnet inneværende skoleår. Det innebærer at på de skolene som har besvart på dette spørsmålet (N = 25) oppgir informantene at det til sammen er 136 elever med skoleskulk og 66 elever med skolevegring. Hvis vi basert på disse resultatene skal gjøre et anslag for alle 48 ordinære offentlige ungdomsskoler i Oslo vil det si: 262 elever med skoleskulk og 127 elever med skolevegring

#### **4.4.2 Drøfting av resultater**

Resultatene viser at skolefraværproblematikk er utbredt i de ungdomsskolene som er med utvalget. Ut fra den gitte definisjonen av skoleskulk og skolevegring oppgir informantene at det er mer utbredt med skoleskulk enn skolevegring. Sørensen skriver om forekomst av gruppen skolevegring blant elever med skolefravær så er det desto færre elever det er snakk om, jo mer man fokuserer på de psykiatriske aspektene ved skolevegring (1998/2001). Dette utsagnet skulle tilsi at det er færre elever med skolevegring enn med skoleskulk, noe undersøkelsens resultater bekrefter.

Når det gjelder forekomst av skoleskulk viser resultatene fra denne undersøkelsen imidlertid et litt annet bilde enn Sørensens undersøkelse, hvor en fjerdedel av elevene i ungdomsskolen selv rapporterte at de hadde vært borte fra skolen hele dager uten gyldig grunn (Ibid). I min undersøkelse var det imidlertid ikke elevene selv som rapporterte om eget fravær, men sosiallærere/rådgivere som ga et anslag om forekomst ut fra en gitt definisjon av skoleskulk og skolevegring. Selv om definisjonen ikke sier noe om graden av skolefravær, er det sannsynlig å anta informantene har basert sin vurdering av forekomst av skoleskulk og skolevegring på

den gruppen elever som har stort skolefravær. Noe som igjen skulle tilsi at er elever som skolen opplever at de har problemer med å få til å komme på skolen. Det kan derfor ikke utelukkes at forekomsten av både skoleskulk og skolevegring i ungdomsskolen er høyere enn resultatene fra denne undersøkelsen viser. Dette vil sannsynligvis gjelde spesielt den gruppen elever med skolevegring, men som ennå ikke har et alarmerende stort skolefravær.

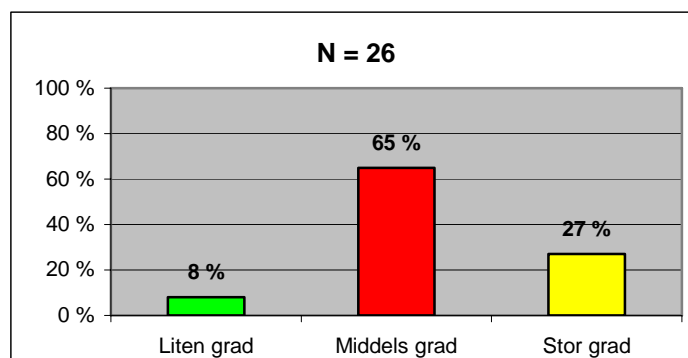
At skolevegring synes å være utbredt inneværende skoleår på ungdomsskolene som er med i utvalget betyr at informantene i denne undersøkelsen skulle kunne ha et godt utgangspunkt for å besvare spørsmålene som går direkte på elever med skolevegring som gruppe.

## 4.5 Vurdering av skulk og skolevegrings-inndelingen

Informantene ble også bedt om å gi sin vurdering av inndelingen skulk og skolevegring som definert ovenfor som en god beskrivelse av elever med fraværproblematikk.

### 4.5.1 Presentasjon av resultater

**Figur 2: Skulk og skolevegringsinndelingen etter grad av egnethet**



Figuren viser at flertallet, 65 % og sytten av informantene vurderer skulk og skolevegringsinndelingen til å være en middels grad god beskrivelse av elever med skolevegring.

## **4.5.2 Drøfting av resultater**

Resultatene viser at flertallet av informantene vurderer skulk og skolevegringsinndelingen som en middels god beskrivelse av elever med fraværspromblematikk. Dette kan tolkes som at de elevene med fraværspromblematikk informantene har kjennskap til, ikke nødvendigvis faller inn under den ene eller andre prototypen for skolefravær. Flere forfattere har hevdet at noen ungdommer kan vise atferds - karakteristika ved både skoleskulk og skolevegringsgruppen (Elliot & Place 1998, Fremont 2003, Lauchlan 2003). Denne undersøkelsens resultater tyder på at disse forfatterne oppfatninger om begrenset fruktbarhet i å bruke skulk og skolevegringsinndelingen i noen grad bekrefte. Denne tolkningen må imidlertid gjøres med forsiktighet ettersom informantene tross alt vurderer inndelingen til å være middels god. Slik kan resultatene også vise den praksis hvor denne inndelingen av fraværspromblematikk har vært den tradisjonelt mest brukte (Eks Befring et al 1988/1990, King & Bernstein 2001) . Videre at den kan ha sin relevans og nytthet ettersom de to gruppene av skolefravær i mange tilfeller har behov for ulike tilnæringsmåter og tiltak (Heyne 2005, Snoek 2002).

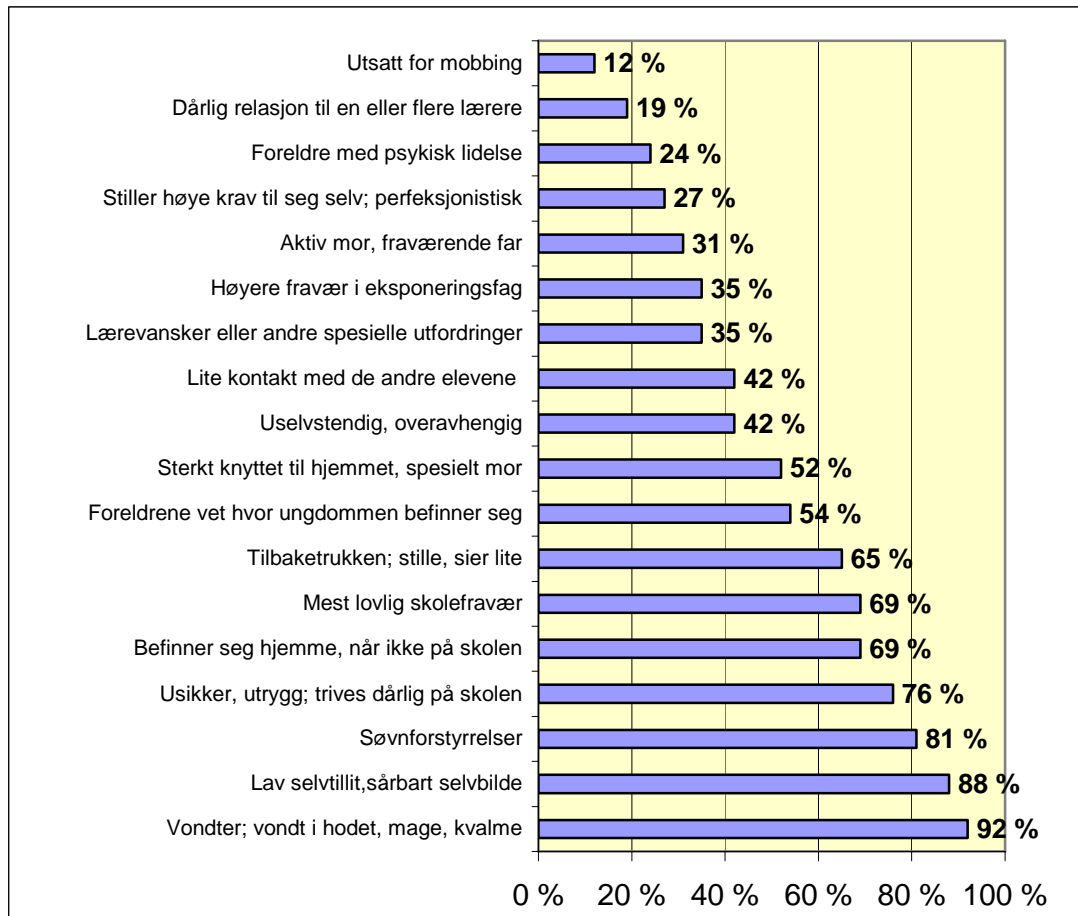
## **4.6 Faktorer som kan påvirke skolevegring hos ungdom**

Informantene ble med utgangspunkt i ulike påstander om ungdommer med skolevegring spurt om å gi sin vurdering av hvor godt disse påstandene etter deres erfaring, passet på gruppen elever med skolevegring. Påstandene representerer ulike mulige påvirkende faktorer ved individ, familie og skolemiljø for elever med skolevegring som gruppe.

### **4.6.1 Presentasjon av resultater**

I figuren nedenfor vises det prosentvise resultatet hvor svaralternativene godt og svært godt er slått sammen.



**Figur 3: Mulige påvirkende faktorer for skolevegring etter frekvens**

De påstandene som kommer høyest opp er påstander relatert til individet. Disse er vondter med 92 %, lav selvtillit med 88 % og søvnforstyrrelser med 81 %. Påstander relatert til familien rangeres lavere, som eksempel sterkt knyttet til hjemmet spesielt mor med 52 %, uselvstendig og overavhengig med 42 % og foreldre med psykisk lidelse med 24 %. Lavest ut kommer påstander relatert til skolemiljøet; dårlig relasjon til lærer med 19 % og utsatt for mobbing med 12 %. For en fullstendig tabell over resultatene fra denne delen av undersøkelsen henvises det til tabell i vedlegg.

#### 4.6.2 Drøfting av resultater

Resultatene viser at de påstandene som informantene vurderer til å beskrive gruppen ungdom med skolevegring best, er ulike faktorer ved individet. Disse er: vondter, lav selvtillit og sårbart selvbylde, søvnforstyrrelser, usikker og utrygg; trives dårlig på skolen, befinner seg hjemme og tilbaketrukket; stille sier lite. Flere forfattere påpeker

at somatiske symptomer på angst som ulike vondter representerer, er assosiert med skolevegring (eks Grøholt et al 2001, Heyne al 2005, Ingul 2005). Søvnforstyrrelser kan også være et symptom på angst (Elliot & Place 1988) og dessuten depresjon (Snoek 2002) og er derfor beskrevet som å være vanlig hos ungdom med skolevegring (Lysne 1985/1996). Gruppen ungdom med skolevegring er også beskrevet av ulike forfattere som å ha lav selvtillit og sårbart selvbilde som igjen bidrar til at de blir usikre og utrygge i skolesituasjonen, trekker seg tilbake, blir stille og sier lite og fortrekker å være hjemme fremfor å være på skolen (Heyne et al 2005, Lysne 1985). Dette er alle faktorer som representerer symptomer på skolevegring og angstlidelser og denne undersøkelsens resultater bekrefter at informantene ser dette som sentrale påvirkende faktorer for ungdom med skolevegring.

Undersøkelsen inneholdt også ulike påstander som tradisjonelt har vært brukt som et skille mellom skolefraværgruppen skoleskulkere og skolevegrere. Disse er: befinner seg hjemme, foreldrene vet hvor ungdommen befinner seg og ulike uttrykk for innagerende psykososiale vansker som: lav selvtillit, tilbaketrukket, usikker og overavhengig (Snoek 2002, Fremont 2003). Påstandene ble rangert som å ha ulik betydning og resultatene kan dermed tolkes dit hen at de ungdommene med skolevegring informantene har erfaring med, bare til dels ”passer” inn i en tradisjonell inndeling mellom skulk og skolevegring.

Påstandene: høyere fravær i eksponeringsfag og stiller høye krav til selv; perfeksjonistisk atferd ble begge rangert som mindre enn middels viktig for å beskrive elever med skolevegring. Resultatene kan tyde på at disse faktorene kan gjelde for noen ungdommer med skolevegring, men at den er mindre egnet til å beskrive hele gruppen. Dette resultatet samsvarer forøvrig ikke med undersøkelsen fra skolevegringsprosjektet på Sogn der informantene beskrev disse fagene som kritiske for utvikling av skolevegringsatferd (Skauge 2005). En mulig forklaring er at dette representerer faktorer som er viktigere for ungdom med alvorlig grad av skolevegring og sosial angst.

Når det gjelder påstanden: lærevansker eller andre spesielle utfordringer ble også den rangert som mindre enn middels viktig. Dette samsvarer med Inguls (2005) erfaring om at studier så langt ikke tyder på økt forekomst av skolevegring blant elever med lærevansker eller andre spesielle utfordringer.

Resultatene viser at de påstandene som omhandler familien og relasjonen mellom ungdom med skolevegring og deres foreldre ble rangerte som middels og lite viktige faktorer for beskrive gruppen ungdom med skolevegring. Påstandene: foreldrene vet hvor ungdommen befinner seg, sterkt knyttet til hjemmet spesielt mor og uselvstendig, overavhengig ble rangert som middels viktig. Påstanden: aktiv mor fraværende far ble rangert som mindre enn middels viktig for å beskrive gruppen, mens påstanden foreldre med psykisk lidelse ble rangert som lite viktig. Ulike forfattere har understreket at forhold i familien spiller en rolle for utvikling og opprettholdelse av skolevegringsatferd (eks Fremont 2003, Ingul 2005). Denne undersøkelsens resultater kan tolkes dit hen at informantene ser faktorer ved familien som mindre fremtredende enn faktorer ved individet. Kanskje er det slik at informantene også vurderer slike faktorer som viktige påvirkende faktorer for noen ungdommer med skolevegring, men ikke for hele gruppen.

Påstander som omhandler skolemiljøet; eleven ble utsatt for mobbing og dårlig relasjon til lærer ble i denne undersøkelsen rangert av informantene som de minst viktige påvirkende faktorene for skolevegring. På en annen side representerer påstanden: usikker og utrygg; trives dårlig på skolen og dessuten påstanden: lite kontakt med de andre elevene, isolerer seg i timer og friminutt en indirekte miljøfaktor. Disse påstandene representerer muligheter for at elever med skolevegring opplever et skolemiljø som ikke fremmer trygghet og/eller at de opplever det som Wilhelmsen (2001) omtaler som indirekte mobbing og sosial utestenging fra jevnaldergruppen. Disse påstandene ble vurdert mye høyere opp enn de påstandene som gikk direkte på miljøet.

Samlet viser resultatene at de påstandene som omhandlet faktorer i miljøet rundt ungdommen med skolevegring ble tillagt mindre vekt enn faktorer ved individet.

---

Med dette menes at påstander om forhold ved individet ble tillagt større vekt enn påstander som omhandlet familien og spesielt skolen. Resultatene kan slik tolkes dit hen at sosiallærer/rådgivere i ungdomsskolen, har en tendens til individfokusering i sin vurdering av hvilke faktorer som er de viktigste påvirkende faktorene for skolevegring hos ungdom. Noe av forklaringen kan være at faktorene ved individet som representerer symptomer på skolevegring, eksempelvis: vondter, sårbart selvbilde og tilbaketrukket atferd som igjen er enkle å observere for en sosiallærer/rådgiver på en skole, sammenlignet med faktorer som går på hjemmemiljøet og skolemiljøet. Det er derfor sannsynlig å anta at resultatene fra denne delen av undersøkelsen ikke gir oversikt over den fulle og hele sannhet om hvilke faktorer som er påvirkende i form av å være utløsende og/eller opprettholdene for skolevegringsatferd hos ungdom. I så måte kunne det vært interessant i en fremtidig undersøkelse å spørre de som selv er bærer av problemet; ungdommene med skolevegring selv. Kanskje hadde resultatet av denne delen av undersøkelsens del sett annerledes ut da?

I Wilhelmsens intervjuundersøkelse av lærere til elever med skolevegring kom det frem at de så skolevegringsatferd som et resultat av komplekse samhandlingsforhold i skolen og familien, noe som representerer en annen forståelse enn den tradisjonelle individforståelsen av psykososiale vansker (2001). Resultatene fra denne undersøkelsen synes derfor ikke å være i tråd med resultatene fra Wilhelmsens undersøkelse. På den andre siden ble ikke informantene i min undersøkelse bedt spesielt om å vurdere hvordan ulike mulige faktorer påvirker hverandre i hvert enkelt tilfelle hos en elev med skolevegring jamfør transaksjonsmodellen. Dette kan muligens bidra til å forklare hvorfor resultatene av denne delen av undersøkelsen er såpass forskjellige fra resultatene i Wilhelmsens undersøkelse.

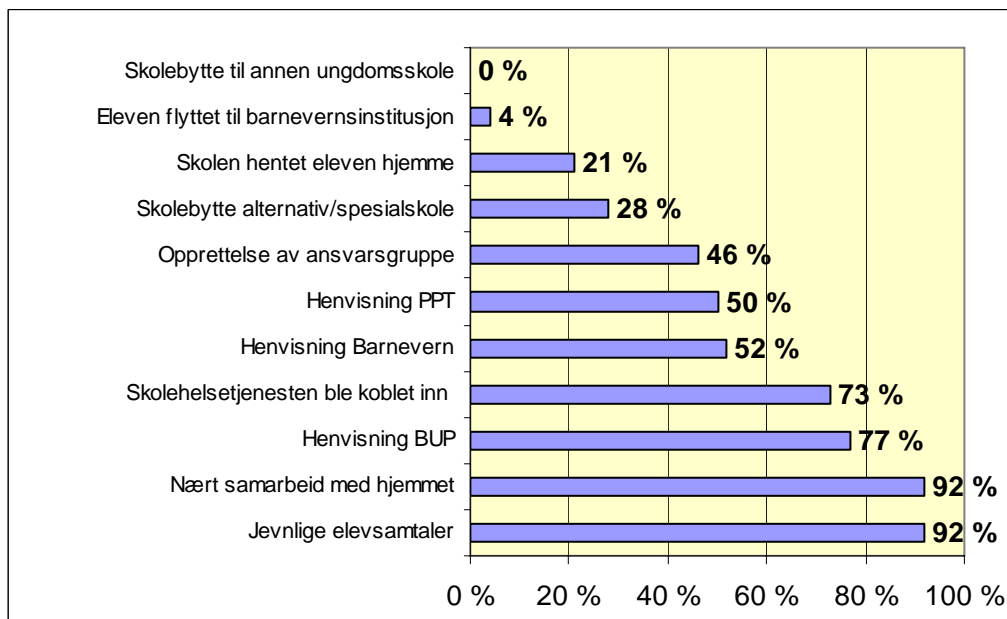
## 4.7 Iverksatte tiltak i forhold til ungdom med skolevegring

Informantene ble spurt om hvor ofte ulike tiltak ble iverksatt i forhold til elever med skolevegring på sin skole.

### 4.7.1 Presentasjon av resultater

Figuren viser prosentene for hvert iverksatte tiltak i forhold til skolevegringsgruppen hvor svaralternativ Error! Not a valid link. ofte og alltid er slått sammen.

**Figur 4: Iverksatte tiltak i forhold til skolevegringsgruppen etter frekvens**



Tiltakene jevnlige elevsamtaler og nært samarbeid med hjemmet fikk begge 92 % og representerer de tiltakene som oftest blir iverksatt i forhold til elever med skolevegring. Henvising til BUP med 77 % og at skolehelsetjenesten kobles inn med 73 % er også tiltak som iverksettes ofte. Henvising til barnevernet viser seg å være et tiltak som alltid blir iverksatt, 4 % og ofte 48 % i forhold skolevegringsgruppen. Til sammenligning viste fordelingen at PPT som tiltak har en ulik sammensetning hvor langt flere, 15 % oppgir det til å være et tiltak som alltid iverksettes og 35 % oppgir det til å være et tiltak som ofte iverksettes. For en fullstendig fremstilling av resultatene fra denne delen av undersøkelsen henvises det til tabell i vedlegg.

For å se om det kunne være relevante sammenhenger i undergrupper i materialet ble det som nevnt i metoddelen kjørt en rekke analyser med kji-kvadrat. Tabellen

nedenfor viser sammenhengen mellom antall elever med skolevegring på en skole og hvor ofte skolehelsetjenesten settes inn som tiltak i forhold til skolevegringsgruppen.

**Tabell 6: Skolehelsetjeneste som tiltak etter antall skolevegrere**

	<b>Aldri/av og til</b>	<b>Ofte/alltid</b>	<b>N</b>
<b>1-2 elever</b>	1 7 %	14 93 %	15 100 %
<b>3-10 elever</b>	6 54 %	5 46 %	11 100 %
<b>N</b>	7 27 %	19 73 %	26 100 %

$P < ,05$

Tabellen viser at det er en forskjell i hvor ofte skolehelsetjenesten settes inn som tiltak etter hvor mange ungdommer med skolevegring det er på en skole. Skolehelsetjenesten synes å være et tiltak som i større grad iverksettes når det er få (en til to elever) med skolevegring enn når det er flere (tre til ti elever) med skolevegring.

### *Samarbeid mellom ulike instanser*

Informantene ble i spørreskjemaet bedt om å vurdere i hvilken grad samarbeid mellom ulike instanser i hjelpeapparatet er viktig for å hjelpe ungdom med skolevegring tilbake til skolen.

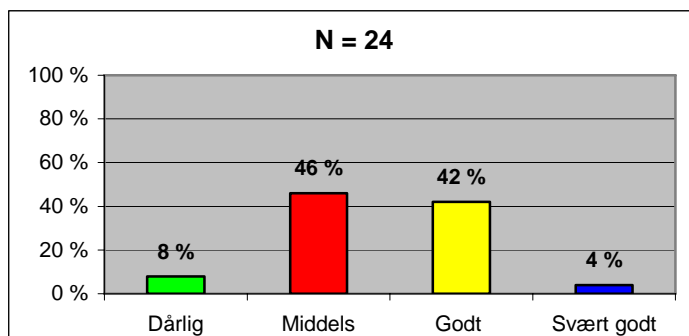
**Tabell 7: Vurdert viktighet av samarbeid mellom ulike instanser som tiltak i forhold til skolevegringsgruppen**

	<b>%</b>	<b>Antall</b>
<b>Liten grad</b>	8 %	2
<b>Middels grad</b>	19 %	5
<b>Stor grad</b>	73 %	19
<b>N</b>	100 %	26

Tabellen viser at flertallet, 73 % og nitten skoler oppgir samarbeid mellom ulike instanser som viktig for å kunne hjelpe ungdom med skolevegring tilbake til skolen.

Informantene ble også bedt om å gi sin vurdering av hvor bra samarbeid mellom ulike instanser fungerer for å hjelpe ungdom med skolevegring tilbake til skolen.

**Figur 5: Vurdert kvalitet på samarbeid mellom ulike instanser i forhold til skolevegringsgruppen**

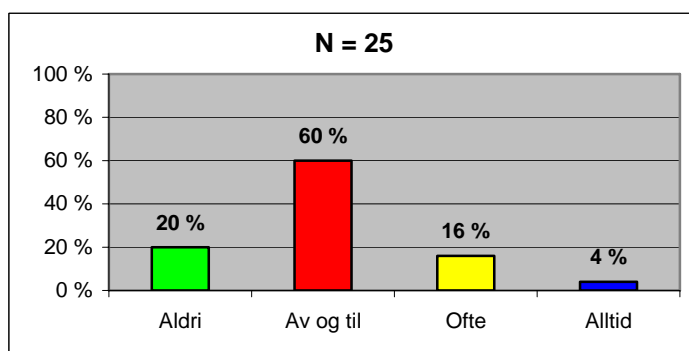


Figuren viser flertallet, 46 % og elleve skoler vurderer samarbeidet mellom ulike instanser med mål om å hjelpe elever med skolevegring tilbake til skolen, som av middels kvalitet.

### *Hjemmeundervisning*

Informantene ble spurt om hvor ofte hjemmeundervisning blir iverksatt som tiltak i forhold til skolevegringsgruppen på sin skole.

**Figur 6: Hjemmeundervisning som tiltak etter frekvens**



Figuren viser at flertallet, 60 % og femten skoler oppgir hjemmeundervisning som et tiltak, som av og til iverksettes i forhold til skolevegringsgruppen.

Spørsmålet om hvor lenge det er vanlig at hjemmeundervisning blir iverksatt som tiltak i forhold til skolevegringsgruppen, viser at flertallet, 64 % og fjorten skoler oppgir under tre måneder med hjemmeundervisning, mens 36 % og åtte skoler oppgir over tre måneder med hjemmeundervisning.

#### **4.7.2 Drøfting av resultater**

Resultatene viser at de tiltakene som kan karakteriseres som nære tiltak som skolen selv kan iverksette, er de som oftest iverksettes i forhold til gruppen ungdom med skolevegring. Disse er: jevnlig elevsamtaler og nært samarbeid med hjemmet. Elevsamtaler representerer et tiltak som er i tråd med elevens rett til sosialpedagogisk rådgivning og enhetsskolens mål om tilpasset opplæring og (§ 9-2 og § 1-2 i opplæringsloven). 92 % av skolene iverksetter ofte eller alltid elevsamtaler i forhold til elever med skolevegring og resultatet bekrefter at skolene i stor grad vektlegger betydningen av å ta eleven med på råd og samtale med dem om hva de selv tenker og opplever om sin egen skolesituasjon. Betydningen av elevsamtaler når det gjelder barn og unge med skolevegring vektlegges av Grøholt et al (2001). Samarbeid med hjemmet er et tiltak som skolen iverksetter like ofte som elevsamtaler. Flere forfattere har vektlagt betydningen av et nært og godt samarbeid med foreldre som viktig for å kunne hjelpe ungdom med skolevegring tilbake til skolen (Heyne et al 2005, Ingul 2005, Vestrheim 2002, Wilhelmsen 2001). Undersøkelsens resultater bekrefter at skolen vektlegger nært samarbeid med hjemmet for å hjelpe elever med skolevegring. Imidlertid sier ikke resultatene noe om kvaliteten på samarbeidet annet enn at det er nært. I lys av Wilhelmsen (2004) erfaring om at skolevegringsproblematikk innebærer at skolen og hjemmet lett kan komme i en situasjon hvor de bruker tid og krefter på gjensidige beskyldninger for årsaken til skolefraværet kunne det i en fremtidig undersøkelse vært interessant å finne ut mer om kvaliteten på samarbeidet.

Henvisning til den eksterne hjelpeinstansen BUP er også et tiltak som vurderes høyt opp. Sett i lys av forståelsen om skolevegring som et emosjonelt betinget problem med å møte på skolen, hvor ungdommene strever med vansker som angst og



---

depresjon (eks Ingul 2005, King & Bernstein 2001) er BUP som hjelpeinstans en naturlig instans å henvise ungdom med skolevegring til i samråd med foreldre. I BUP kan ungdommen bli utredet for spesifikke vansker som angst og slik få behandling og oppfølging. På tidligere SSBU finnes også et eget behandlingstilbud for ungdoms - skoleelever i Oslo kommune med alvorlig skolevegring; skolevegringsprosjektet. Tilbudet er vurdert til å være et godt tilbud spesielt rettet mot skolevegringsgruppen (Skauge et al 2005). I og med at utvalget i denne undersøkelsen er ungdomskoler i Oslo kommune er det mulig at dette spesielle tilbudet i Oslo ”drar” opp hvor ofte det henvises til BUP i forhold til gruppen ungdom med skolevegring. Et viktig moment i forhold til denne undersøkelsen er imidlertid at resultatene kun sier noe om hvor ofte ulike tiltak iverksettes. På spørsmålet om hvor ofte det henvises til BUP og ikke noe om hvor ofte ungdom med skolevegring faktisk får hjelp fra BUP. Flere forfattere er kritisk til de lange ventelistene i BUP (Berg 2005, Grøholt et al 2001). Det er derfor mulig at et av problemene for at ungdom med skolevegring tidlig nok skal få hjelp, ventelistene med årsak i ressursmangelen i BUP.

Å koble inn skolehelsetjenesten er også et tiltak som forholdsvis ofte iverksettes i forhold til ungdom med skolevegring. Forklaringen kan ligge i at skolehelsetjenesten også kan beskrives som et nært tiltak. Med bakgrunn i de somatiske plagene mange ungdommer med skolevegring har, kan skolehelsetjenesten være en naturlig tjeneste å henvende seg til tidlig for å få undersøkt disse som en del av utredning. Resultatene fra undersøkelsen viser også at skolehelsetjenesten iverksettes som tiltak i større grad på de skolene der det er få elever (en til to) enn når det er mange (tre til ti) elever med skolevegring. Dette tyder på at skolehelsetjenesten muligens har en annen rolle på skoler der det er få elever med skolevegring, ettersom de kobles betydelig oftere inn sammenlignet med skoler hvor det er mange elever med skolevegring.

Henvisning til barnevernet er et tiltak som i en del tilfeller iverksettes i forhold til ungdom som strever med skolevegring. Som beskrevet i teoridelen av oppgaven strever noen av familiene til ungdom med skolevegring med problematikk som psykiske lidelser og utydelig kommunikasjon (Ingul 2005, Snoek 2002). Dette er

forhold som igjen vil kunne påvirke foreldrenes omsorgskompetanse, og hjelpetiltak som veiledning til foreldrene vil derfor kunne være til hjelp.

Henvvisning til PPT er også et tiltak som i en del tilfeller iverksettes. Flere forfattere har understreket at PPT er en hjelpeinstans som vil kunne inneha en viktig rolle som støttespiller for skolene i forhold til elever med skolevegring (Selsnes et al 1991, Vestrheim 2002). I lys av disse forfatterens oppfatninger om PPTs rolle i forhold til ungdom med skolevegring er det overraskende at tiltaket henvvisning til PPT kommer såpass langt ned sammenlignet med BUP. Slik kan resultatene antyde at skolen ikke vurderer PPT til å ha relevant kompetanse i forhold til saker med ungdom med skolevegring. Dette kan igjen ha bakgrunn i at PPT kanskje mest driver med utredning av fagvansker som bare i noen grad er tilfelle i forhold til unge med skolevegring (Ingul 2005). På den andre siden var spørsmålet i denne undersøkelsen hvorvidt skolen i samråd med foreldre hadde henvist eleven til PPT. I så måte er det mulig at lærerne har drøftet saken anonymt med PPT, men i samråd med dem kommet frem til å anbefale direkte henvvisning til BUP som tiltak for foreldrene.

At det blir opprettet en ansvarsgruppe rundt eleven er også et tiltak som i noen tilfeller blir iverksatt i forhold til gruppen elever med skolevegring. I følge Grøholt et al opprettes ansvarsgrupper når en ungdom trenger hjelp fra flere instanser samtidig (2001). Hvorvidt en ungdom med skolevegring trenger hjelp fra flere instanser samtidig vil kunne avhenge av hjelpebehovet i hvert enkelt tilfelle. Det være seg forhold som hvor lang tid eleven har uteblitt fra skolen, hjemmeforhold med mer. Slik er det ikke sikkert at alle i gruppen ungdom med skolevegring har behov for at det opprettes en ansvarsgruppe. På den andre siden sier ikke denne undersøkelsen eller andre undersøkelsen jeg kjenner til, noe om andelen ungdom med skolevegring som får hjelp fra flere instanser samtidig og som dermed skulle kunne ha behov for en ansvarsgruppe. Slik kan det ikke utelukkes at det finnes elever med skolevegring som har et udekket behov for en ansvarsgruppe.

Skolebytte til alternativ skole eller spesialscole er et tiltak som mer sjelden blir iverksatt. Resultatene kan slik bekrefte Nordahl et al (2005) og Elliot & Place (1998)

vurdering av at alternative skoler og spesialskoler i større grad benyttes som skoletilbud for elever med utagerende problematferd som ungdom med skolevegring i liten grad er. Undersøkelsens resultater tyder også på at spesialskoler/alternative skoler kan være et godt tilbud for noen elever med skolevegring. Som nevnt i teoridelen av oppgaven, definerer Utdanningsetaten i Oslo kommune, også skoler i BUP som spesialskoler hvor skolevegringsprosjektet på Sogn skole tilknyttet tidligere SSBU derfor vil være inkludert. Slik er det mulig at dette spesielle tilbudet som gies ungdommer med alvorlig skolevegring i Oslo kan bidra til å høyne resultatet fra denne delen av undersøkelsen.

Resultatene viser at skolebytte til annen ungdomsskole er et tiltak som svært sjelden iverksettes i forhold til gruppen ungdom med skolevegring. Noe som er positivt, sett i lys av Elliot & Place (1998) og Murphy & Wolkind (1996) som vurderer skolebytte som et tiltak som sjelden anbefales i forhold til elever med skolevegring, ettersom skolevegringen ofte gjentar seg og at situasjonen i tillegg kompliseres av at eleven ikke kjenner lærerne og elevene på den nye skolen.

At skolen henter eleven hjemme er også et tiltak som sjelden iverksettes for ungdom med skolevegring som gruppe. Det kan ha bakgrunn i at noen skoler vurderer et slikt tiltak for å være utenfor deres ansvar og at det er foreldrene som har ansvaret for å få elever med skolevegring til skolen. Kanskje er det slik at kontaktlærer eller sosiallærer/rådgiver i samtaler med hjemmet vektlegger betydning av at eleven med skolevegring i en periode får økt støtte fra foreldre slik at vedkommende kommer seg til skolen. I de tilfeller hvor et slikt tiltak fremstår som mindre gjennomførbart er det mulig at det er barnevernet som vil ta seg av et slikt tiltak. At barnevernet i noen tilfeller organiserer henting og kjøring av ungdommer med skolevegring understrekes forøvrig også i denne undersøkelsen hvor flere av informantene under det åpne spørsmålene skriver det.

Tiltaket at eleven flyttet på barneverninstitusjon er et tiltak som aldri eller sjelden, iverksettes i forhold til ungdom med skolevegring. Dette kan forklares med at barnevernet er forpliktet til å prøve ut ulike forebyggende hjelpetiltak først og at det

bare er aktuelt å plassere barnet eller den unge utenfor hjemmet dersom hjelpetiltak til familien ikke har effekt (Johannesen et al 2001).

Når det gjelder samarbeid mellom ulike instanser, viser resultatene at skolene vurderer det som et viktig tiltak for å hjelpe ungdom med skolevegring tilbake til skolen. I forhold til kvaliteten på samarbeidet mellom ulike instanser vurderer skolene det til å være av middels kvalitet når det gjelder mål om å hjelpe elever med skolevegring tilbake til skolen. Nordahl et al skriver om skolens rolle i det tverrfaglige samarbeidet, hvor de påpeker utfordringer som ligger i å skape mer enhetlige og virksomme tjenester for barn og unge (2005). Slik kan resultatene fra denne delen av undersøkelsen vise at skolene ser viktigheten av tverretatlige tjenester, men at resultatene også er et uttrykk for utfordringen som ligger i å samarbeide med eksterne instanser. Tre av informantene skrev kommentarer til dette spørsmålet i spørreskjemaet om at kvalitet på samarbeid mellom ulike instanser er personavhengig og at det også varierer fra instans til instans. Også disse kommentarene kan sees på som uttrykk for de mange utfordringer som ligger i det å skape et godt tverrfaglig samarbeid mellom ulike instanser. Resultatene bekrefter også Vestrheims studie hvor ansatte i PPT - tjenesten så på samarbeid mellom ulike instanser i skolevegringssaker som viktig, men vanskelig (2002).

Hjemmeundervisning synes å være et tiltak som av og til iverksettes for at ungdom med skolevegring skal få undervisning når de ikke er på skolen. Flertallet av skolene oppgir at de tilfellene hvor hjemmeundervisning blir iverksatt i forhold til ungdom med skolevegring, dreier det seg om kortere perioder under tre måneder. Resultatene fra undersøkelsen tyder derfor på at hjemmeundervisning representerer et midlertidig tiltak som iverksettes over en kort periode. Slik bekrefter denne undersøkelsens resultater Vestrheims studie hvor ansatte i PPT beskrev hjemmeundervisning som et tiltak som ble brukt som et siste alternativ over en kort periode (2002). I lys av at hjemmeundervisning er blitt vurdert som et lite egnet tiltak for å hjelpe ungdommer med skolevegring, (eks Heyne et al 2005, Snoek 2002) er det positivt at hjemme - undervisning som tiltak ovenfor denne gruppen ikke synes å være så vanlig.

## 4.8 Vurdering av skolens rutiner og tiltak

Informantene ble bedt om å gi sin vurdering av skolens fraværsrutiner i forhold til å oppdage elever som har skolevegring og vurdere tidlig intervensjon som prinsipp for tiltak i forhold til elever som uteblir fra skolen.

### 4.8.1 Presentasjon av resultater

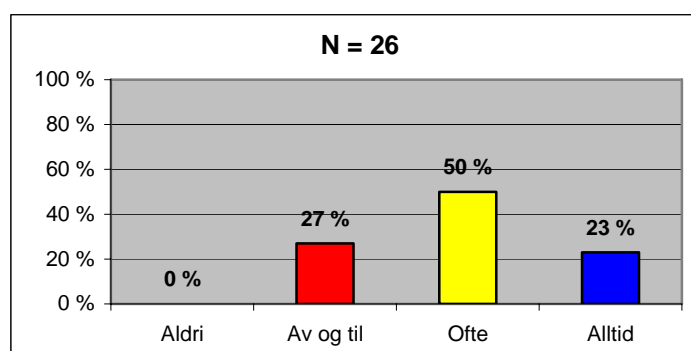
**Tabell 8: Vurdert kvalitet på skolens fraværsrutiner i forhold til å oppdage elever med skolevegring**

	%	Antall
<b>Ikke tilfredsstillende</b>	12 %	3
<b>Tilfredsstillende</b>	69 %	18
<b>Meget tilfredsstillende</b>	19 %	5
<b>N</b>	100 %	26

Tabellen viser at flertallet 69 % og atten skoler oppgir skolens rutiner til å være tilfredsstillende i forhold til å oppdage elever med skolevegring.

Å sette inn tiltak tidlig ofte blir fremholdt som et viktig prinsipp for arbeid med ungdom som uteblir fra skolene. Derfor ble informantene spurt om å gi sin vurdering av tiden som går fra fravær blir oppdaget til tiltak blir iverksatt på sin skole og vurdere hvor ofte tiltak blir iverksatt så tidlig så tidlig som mulig.

**Figur 7: Vurdert bruk av tidlig intervensjon som prinsipp for iverksetting av tiltak i forhold til elevfravær etter frekvens**



Figuren viser at flertallet 50 % og tretten skoler oppgir at de ofte setter inn tiltak så tidlig som mulig når elever uteblir fra skolen.

### *Forslag, tanker og ideer til hvordan skolen kan bli bedre til å håndtere fraværspromblematikk og skolevegringspromblematikk*

Til sist i spørreskjemaet ble informantene oppfordret til å komme med forslag, tanker og ideer til hvordan skolen kan bli enda bedre til å takle fraværspromblematikk generelt og skolevegringspromblematikk spesielt. 65 % og sytten skoler hadde ideer til tiltak. Et tiltak som ble fremhevet var viktigheten av at kontaktlærer har tett og god kontakt med hjemmet hvor foreldres ansvar tydeliggjøres så tidlig som mulig. I tråd med dette vektla en informant at skole - hjem samarbeidet må styrkes gjennom trygghet og tillit til å bli alliansepartnere. I dette arbeidet må migrasjonspedagogisk tankegang legges til grunn i samarbeid med foreldre av annen etnisk opprinnelse enn norsk.

Ressurser til å organisere mindre grupper i undervisningssituasjon ble fremhevet av to informanter. En av dem nevner at på ungdomsskolen har de opprettet en gruppe på rundt åtte elever fra hele ungdomstrinnet som arbeider etter individuelle opplæringsplaner (IOP). Dette tiltaket har vist seg å være forebyggende i forhold til fraværspromsent. I tråd med dette fremhever en av informantene viktighet av mer tid til den enkelte elev. En skole nevner behovet for ressurser til kontaktlærer og sosialpedagogisk tjeneste som samsvarer med arbeidsmengden.

Det ble også satt fokus på betydning av systematiske teammøter der elevsaker blir tatt opp og at ledelsen ved skolen fortløpende blir orientert om disse. At skolen har faste rutiner og saksgang ble understreket som viktig i forhold til elever med stort skolefravær og elever med skolevegring spesielt. Det blir også nevnt betydningen av at skolene følger Utdanningsetatens prosedyrer for behandling av fravær.

En annen av informantene setter fokus på at skolen muligens må bli raskere til å trekke inn andre instanser som barnevern og BUP. I tråd med dette fremhever flere informanter at samarbeid med barnevernet må prioriteres og at skolen må ha lavere terskel for å "heve" saken og trekke inn eksterne instanser. Når det gjelder

---

barnevernet omtales tiltak som at de kan støtte familien gjennom foreldreveiledningsprogram som PMT (Parent management training), at de kan gå hjem til elevene og følge dem til skolen. Når det gjelder BUP blir skolevegringsprosjektet på Sogn skole, tidligere SSBU beskrevet som et meget bra tilbud for få elever. Muligheter for flere alternative skoleplasser blir derfor fremhevet som viktig.

#### **4.8.2 Drøfting av resultater**

Resultatene fra undersøkelsen viser at flertallet av informantene vurderer skolens fravær rutiner til å være tilfredsstillende i forhold til å oppdage elever med skolevegring. Dette resultatet tyder på at kvaliteten på skolens fravær rutiner varierer en del fra skole til skole. Et resultat som forøvrig er i tråd med PP - tjenestens rapport om at skolens praksis og interne arbeidsrutiner når det gjelder fravær problematikk varierte mye (Alve 1988). Slik kan resultatet fra denne undersøkelsen tolkes dit hen at det generelt er et potensial for forbedring for fravær registrering for å bedre kunne oppdage elever som strever med skolevegring. De tidligere refererte resultatene av at det faktisk er en betydelig andel av skolene som ikke følger Utdanningsetatens prosedyrer for behandling av ulovlig skolefravær, ettersom de ikke bruker SATS støtter også opp om påstanden potensial for forbedring av fravær rutiner ved mange skoler.

Sett i lys av Kearneys (2001) forskning om at dårlige fravær føringssystemer ved skoler har sammenheng med økt forekomst av skolevegring, er resultatene fra denne delen av undersøkelsen bekymringsfulle. Forøvrig viser resultatene at Classfronter er et elektronisk verktøy for fravær registrering som er iverksatt ved noen få skoler og som er i ferd med å iverksettes på andre skoler i utvalget. De skolene som bruker Classfronter vurderer imidlertid Classfronter til å være et godt verktøy for fravær - registrering. Slik kan Classfronter være et verktøy som på sikt kan bedre skolens oversikt over skolefravær som igjen vil kunne ha påvirkning i forhold til forekomst av skolefravær og skolevegring blant ungdomsskoleelever. Som nevnt i teoridelen kan data i Classfronter eksporteres direkte til SATS, noe som vil innebære en

effektivisering i forhold til bruk av ressurser på skolene for å registrere skolefravær. Kanskje kan denne funksjonen ved Classfronter bidra til at de skolene som ikke bruker SATS ser økt nytte av å bruke dette verktøyet.

Når det gjelder oppfølging av elever som har stort skolefravær påpeker Kearney (2001) at også dårlige systemer for oppfølging av skolefravær har en sammenheng med skolevegring. I tråd med dette understreker noen av informantene under det åpne spørsmålet viktigheten av at skolen har faste rutiner og saksgang når det gjelder behandling av elevfravær. Dette er for øvrig i tråd med Wilhelmsens studie der ble fremhevet viktigheten av at skolen har et apparat og er forberedt på saker som elever med skolevegring (2001).

Videre viser resultatene at flertallet av informantene vurderer at tidlig intervensjon, ofte brukes som prinsipp for tiltak i forhold til elever som uteblir fra skolen. Resultatet tyder på at det varierer en del fra skole til skole og muligens også fra sak til sak hvorvidt det settes inn tiltak så tidlig som mulig i forhold til elever som uteblir fra skolen. Under det åpne spørsmålet om forslag til tiltak, setter en av informantene fokus på at skolen må bli raskere til å trekke inn eksterne instanser som BUP og barnevern og slik ha lavere terskel for å heve saken. Selsnes et al (1991) mener at skolene ofte kan vente for lenge med å sette inn tiltak i forhold til elever som strever med skolevegring. Resultatene fra undersøkelsen bekrefter i noen grad disse forfatterens erfaring og dessuten at skolene i noen tilfeller kan være sene med å koble inn eksterne instanser. I forhold til elever med skolevegring hvor tidlig intervensjon fremholdes som et viktig prinsipp for å på best mulig måte kunne hjelpe eleven, (eks Grøholt et al 2001, Ingul 2005) er dette bekymringsfullt.

Når det gjelder informantenes ideer til tiltak for at skolen skal kunne bli bedre til å håndtere fravær og skolevegringsproblematikk ble tett og god kontakt med hjemmet understreket. Denne undersøkelsens resultater viser at skolene vektlegger samarbeid med hjemmet som et viktig tiltak i forhold til elever med skolevegring, men sier ingenting om hvordan dette samarbeidet fungerer. L 97 understreker at foreldre har hovedansvaret for oppdragelse og at skolen skal bistå foreldrene i barnas utvikling.



Slik blir det foreldrene som har hovedansvaret for at barna deres kommer på skolen, men opplæringsplikten gjør at skolen har ansvar for å registrere elevfravær og samarbeide med foreldre om å få elever tilbake til skolen. Behovet for ressurser til kontaktlærer og sosiallærer/rådgiver som samsvarer med arbeidsmengden understreker at å hjelpe elever som uteblir fra skolen i mange tilfeller er saker som er både tid og ressurskrevende. I Wilhelmsens undersøkelse ble tilstrekkelig ressurser til sosiallærer fremhevet som en sentral faktor i skolen for å kunne løse skolevegringsproblematikk (2001). Denne undersøkelsens resultater bekrefter behovet for sosialpedagogiske ressurser til skolene slik at kontaktlærer og sosiallærer/rådgiver gies mulighet til å følge opp elever som uteblir fra skolen over lengre tid.

Ressurser til å kunne organisere elever i mindre grupper i undervisningssituasjonen ble fremhevet av andre skoler. Elliot & Place vektlegger betydning av lærers relasjon til eleven som grunnleggende for endringsarbeid i forhold til ungdom med skolevegring (1998). Organisering av elever i mindre grupper kan gi lærere mer tid til å se og danne en god relasjon med den enkelte elev for å igjen kunne tilpasse opplæring på en best mulig måte. Tilpasset opplæring innebærer som Berg (2005) påpeker, å gi elever faglige og sosiale utfordringer som ligger innenfor deres mestringspotensiale for å igjen kunne styrke elevens selvbilde. Noe som blir spesielt viktig for elever med skolevegring som strever med et sårbart selvbilde og har angstopplevelser på skolen. Dette aspektet kan derfor forklare hvorfor en informant på en skole hvor det er opprettet en egen gruppe for elever på ungdomstrinnet, hvor alle elever arbeider etter IOP, forteller hvordan dette tiltaket har vist seg å være forebyggende i forhold til elevfravær. Dette fordi elevene sannsynligvis opplever trygghet og føler at de blir ivaretatt og anerkjent i en liten gruppe.

I dette kapitlet har undersøkelsens resultater blitt presentert og drøftet i lys av annen forskning og teori. I fortsettelsen konkluderes resultatene for å deretter rette blikket fremover på veien videre.

## 5. Avslutning

Med utgangspunkt i masteroppgavens problemstillinger vil undersøkelsens resultater konkluderes. Deretter vil jeg reflektere rundt de metodiske valgene jeg har tatt i gjennomføring av undersøkelsen for å deretter se fremover og her komme med noen forslag til konkrete tiltak og videre forskning på feltet.

### 5.1 Konklusjoner

#### **Hvilke rutiner har skoler for fraværsregistrering og hvilke tiltak iverksettes i forhold til ungdom med skolevegring?**

Resultatene fra undersøkelsen forteller hvordan skolene som er med i utvalget registrerer elevfravær og viser at skolenes interne arbeidsrutiner når det gjelder fraværsregistrering varierer fra skole til skole. Når det gjelder bruk av digitale verktøy til fraværsregistrering er det et mindretall av skolene som bruker fraværsmoduleen i den elektroniske læringsplattformen Classfrontier.

Utdanningsetatens føringer for behandling av ulovlig fravær pålegger skolene å registrere alle former for elevfravær inn i det skoleadministrative datasystemet SATS. Resultatene viser imidlertid at det er en betydelig andel av skolene som ikke bruker SATS til å registrere elevfravær og som dermed ikke følger Utdanningsetatens prosedyrer for behandling av ulovlig fravær. I den grad resultatene fra denne delen av undersøkelsen gir et riktig bilde av skolens rutiner for registrering av elevfravær er det i lys av Kearneys (2001) forskning om at kvalitet på skolens fraværssystemer har en sammenheng med forekomst av skolevegring et bekymringsfullt resultat. Dette fordi kvalitet på skolens fraværssystemer er grunnleggende for å kunne bli oppmerksom på elever som strever med skolevegring. Skolene vurderer selv sine fraværssystemer i forhold til å oppdage elever som har skolevegring til være tilfredsstillende. Dette resultatet skulle dermed tilsi at det generelt er et potensial for forbedring av skolers fraværssystemer for å lettere kunne oppdage elever med skolevegringsatferd. Kanskje kan bruk av fraværssystemer –

modulen i Classfronter, være et verktøy som i fremtiden kan forebedre skolenes oversikt over elevfravær.

Når det gjelder oppfølging av ungdom som uteblir fra skolen og iverksetting av tiltak viser resultatene at både sosiallærer/rådgiver og kontaktlærer har viktige oppgaver. Resultatene tyder på at det varierer fra skole til skole hvorvidt det er sosiallærer/rådgiver, kontaktlærer eller i noen tilfeller også assisterende rektor som får hovedansvar for å følge opp elever som uteblir fra skolen. Tidlig intervensjon vurderes til å være et prinsipp for tiltak som ofte brukes i forhold til elever som uteblir fra skolen. Resultatene antyder derfor at det varierer en del fra skole til skole og trolig også fra sak til sak hvor tidlig skolen iverksetter ulike tiltak og eventuelt tar kontakt med eksterne instanser. I forhold til skolevegringsgruppen viser resultatene at et vidt spekter av tiltak iverksettes, hvor nære tiltak som elevsamtaler og samarbeid med hjemmet iverksettes i størst grad. Også skolehelsetjenesten synes å fylle viktige oppgaver i forhold til elever med skolevegring og i mange tilfeller kobles BUP inn og i noe mindre grad PPT og barnevern. Tverretattlig samarbeid vurderes av informantene som å være viktig, men til å ikke alltid fungere så bra, i forhold å hjelpe ungdom med skolevegring tilbake til skolen. Hjemmeundervisning synes å være et tiltak som av og til iverksettes over kortere perioder for at elevene med skolevegring skal få noe undervisning når de ikke er på skolen.

Å hjelpe elever med skolevegring tilbake til skolen er i mange tilfeller ressurs - krevende arbeid som krever både tid, engasjement og fleksibilitet fra skolen (Wilhemsen 2004) og resultatene tyder på at mange skoler gjør mye for denne gruppen. I tråd med dette viser resultatene også at informantene vektlegger behovet for ressurser til kontaktlærer og sosiallærer/rådgiver som vesentlig for at skolen skal kunne realisere elevens rett til sosialpedagogisk rådgivning og dessuten enhetsskolens mål om inkludering og tilpasset opplæring for alle elever.

Informantenes vurdering av forekomst av skolevegring og skoleskulk viste at nesten alle skoler har elever med fraværproblematikk. Forekomst av skolevegring og skoleskulk er imidlertid noe mindre i denne undersøkelsen sammenlignet med andre

---

undersøkelser (Sørensen 1998/2001) det er naturlig å sammenligne resultatene med. Det kan dermed ikke utelukkes at det er flere elever med skolevegring i Oslo - skolen enn det resultatene antyder, spesielt i den gruppen av elever med skolevegring som ennå ikke har alarmerende stort skolefravær. Den tradisjonelt mest brukte skulk og skolevegringsinndelingen vurderes av informantene til å være en middels god beskrivelse av elever med fraværspromblematikk. Resultatet kan tolkes som at ikke alle elever med fraværspromblematikk som informantene har kjennskap til passer inn i den ene eller andre prototypen for elevfravær og reflekterer derfor flere forfatteres (Eks Lysne 1985/1996, Sørensen 1998/2001) oppfatninger om begrenset fruktbarhet i å bruke denne inndelingen.

### **Hvilke faktorer mener informantene kan påvirke skolevegring hos ungdom?**

Resultatene viser at de faktorene som informantene vurderer til å størst påvirkning er ulike faktorer ved individet som igjen representerer symptomer på skolevegring. Dette er faktorer som: vondter, lav selvtillit og sårbart selvbilde, søvnforstyrrelser, usikker og utrygg og tilbaketrukket atferd. Disse utgjør sentrale faktorer for å forklare hvorfor noen ungdommer med angst bruker skolevegringsatferd som mestringsstrategi. Videre viser resultatene at de faktorene som omhandlet familien og spesielt skolemiljøet ble tillagt langt mindre vekt, sammenlignet med faktorer relatert til individet. Resultatene fra undersøkelsen tyder derfor på at skolen har en tendens til individfokusering i sin vurdering av hvilke faktorer som er de viktigste påvirkende faktorer for skolevegring og trolig også undervurderer sin egen påvirkende rolle. Hvordan ansatte i skolen forstår og årsaksforklarer skolevegringsatferd hos elever har igjen betydning for hvilke tiltak som iverksettes. Wilhelmsen påpeker at eksterne instanser utenfor skolen har en viktig rolle i forhold til elever med skolevegring, fordi utenforstående fagpersoner lettere kan se ungdommen i en større sammenheng hvor samspill mellom ulike faktorer ved eleven, familien og skolemiljøet vil kunne påvirke hverandre (2004) i tråd med transaksjonsmodellen. Spesielt gjelder dette i tilfeller hvor ungdommens skolevegringsatferd er blitt fastslått og komplisert og i tilfeller hvor de tiltak som er blitt prøvd ut ikke har fungert.

## 5.2 Metodiske refleksjoner

Metoden spørreskjema har i masteroppgaveprosjektet vært et nyttig kartleggings - verktøy for å få en oversikt over mange skolars arbeid med skolevegring.

Undersøkelsens deskriptive formål er viktig i forhold til å sette søkelys på fenomenet skolevegring og omfanget av denne problematikken. Når det gjelder undersøkelsens mål om generalisering av resultater til tilgjengelig populasjon; ordinære offentlige ungdomsskoler i Oslo kommune og målpopulasjon; alle ordinære offentlige ungdoms- skoler i Norge henvises det til metodekapittelet for en fullstendig fremstilling. Spørreskjema som metodisk tilnærming har likevel sine begrensninger i forhold til fenomenet skolevegring som er en svært kompleks problematikk hvor ulike faktorer ved individ og miljø vil kunne påvirke hverandre ulikt hos de individuelle tilfellene. Denne begrensningen har betydning spesielt i forhold til problemstillingen som omhandler mulige påvirkende faktorer for skolevegring, hvor valgt metodisk tilnærming kun får frem de viktigste påvirkende faktorene på gruppenivå.

Dessverre ble ikke det faktiske utvalget i denne undersøkelsen stort nok, til at det metodisk sett var mulig å kunne se flere sammenhenger i relevante undergrupper i datamaterialet. Med utgangspunkt i resultatene fra denne undersøkelsen kunne det derfor vært interessant i en fremtidig undersøkelse å bruke et større utvalg basert på mer avanserte utvalgsprosedyrer enn det som har vært mulig ut fra tid og kostnads - rammer for denne undersøkelsen. Med et større utvalg kunne det vært interessant å se på forskjeller eksempelvis i rutiner for fraværsregistrering eller iverksetting av tiltak mellom store og små skoler eller organisering av skolens sosialpedagogisk tjeneste.

## 5.3 Veien videre

Masteroppgaveprosjektet setter fokus på ungdom med skolevegring og innagerende psykososiale vansker som begge er fenomener som til nå har fått lite fokus i utvikling av teori. Dette til tross for problematikkens alvorlige konsekvenser i dagens samfunn

som stadig setter større krav til kompetanse og eksplisitte kvalifikasjoner, og hvor forebyggig av mislykkede skolekarrierer blir vesentlig både i et individ og samfunnsperspektiv. Undersøkelsen gir et bilde av flere ungdomsskolars arbeid med elever med skolevegring og viser tendenser for hvilke rutiner og tiltak som er de mest vanlige. Slik kan denne undersøkelsen være nyttig for skoleledere og ansatte i ungdomsskolen for å kunne sammenligne egen skoles arbeidsrutiner i forhold til elever som strever med skolevegringsproblematikk med andre skoler. Dette kan igjen bidra til refleksjon over skolens egen praksis med mål om forbedring og kvalitetssikring av arbeidsrutiner.

I forhold til Utdanningsetatens prosedyrer for behandling av skolefravær avdekker imidlertid undersøkelsen et stort sprik i skolers fravær rutiner, siden det på ene siden er skoler som bruker SATS og som understreker at det viktig å forholde seg til Utdanningsetatens prosedyrer, mens det på andre siden er skoler som ikke bruker og SATS og som dermed ikke følger Utdanningsetatens prosedyrer. Resultatene viser slik et behov for kvalitetssikring og samordning av skolers praksis når det gjelder fravær rutiner. Det er derfor naturlig å anbefale at Utdanningsetaten i Oslo kommune gjør nærmere undersøkelser om hva som kan være årsak til at en betydelig andel av skolene i Oslo ikke bruker SATS. Dette til tross for at SATS i denne undersøkelsen vurderes til å være et godt verktøy for fravær registrering. I tråd med dette bør også Utdanningsetaten vurdere hvorvidt de skal opprettholde føringene om at skole - administrasjonen skal bruke SATS til fravær registrering. Siden få skoler bruker fraværsmodule i Classfronter er det sannsynlig å anta at det eksisterer et informasjonsbehov i forhold til den økte oversikten over elevfravær bruk av programmet kan gi skolen og nyttigheten ved at data i Classfronter kan eksporteres direkte inn i SATS skole. Et viktig moment i forhold til kvalitet på skolers fravær rutiner er i hvilken grad det finnes elever med skolevegring som ikke blir oppdaget av skolen? Sagt på en annen måte; hvorvidt det finnes elever som har problemer med skolen som skolen selv ikke har problemer med.

---

Enhetsskolens mål om inkludering og tilpasset opplæring setter krav til lærernes relasjon til elevene som grunnlag for å kunne skape et best mulig læringsmiljø. I forhold til angstfylte, tilbaketrukne elever blir lærernes evne til å se elevene og anerkjenne de av stor betydning for at disse ungdommene skal oppleve trivsel og trygghet på skolen og slik ønske å være der. I dette arbeidet blir tilstrekkelige ressurser til skolen og ikke minst lærerens holdninger i møtet med elevene sentrale. Sosiallærer/rådgiver er viktige støttespillere for kontaktlærer i arbeidet med å støtte og hjelpe elever som strever med å finne seg til rette på skolen. I disse tider satses det mye på kvalitet i skolen i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet i grunnskolen. I den forbindelse kan det settes spørsmålsteget ved hvorfor det ikke finnes nasjonale retningslinjer for organisering av sosialpedagogisk tjeneste utover de generelle forskriftene til opplæringsloven. Særlig i lys av at tjenesten betegnes som sårbar ettersom ressursene ikke er absolutte (Johannesen et al 2001) og en sentral faktor i skolene i forhold til å hjelpe elever med skolevegring tilbake til skolen.

Undersøkelsen viser klart behovet for videre forskning på temaet skolevegring med mål om å øke kunnskapen om problematikken i skolen og i hjelpeapparatet generelt. Det er slik mange forslag til forskning som er mulig å foreslå og jeg vil her begrense meg til to. Det ene er brukerperspektivet; ungdom med skolevegring sine skole - erfaringer og syn på hjelp fra hjelpeapparatet. Dessverre synes det å være en tendens i pedagogisk forskning at man lett "glemmer" å spørre barn og unge om deres opplevelser og meninger. I forhold til kompleksiteten i fenomenet skolevegring er nettopp de unges stemme ekstra viktig å frembringe, for at lærere i skolen og fagpersoner i hjelpeapparatet skal forstå deres livssituasjon med mål om å bedre kunne hjelpe dem. Et annet forslag er: tverretatlig samarbeid rundt ungdom med skolevegring ettersom det i denne undersøkelsen vurderes som å være viktig, men til å ikke alltid fungere så bra. Forskning som kunne satt fokus på hva som utgjør utfordringer i forhold til tverretatlig samarbeid rundt denne gruppen og mulige forslag til hvordan tverretatlig samarbeid rundt denne gruppen best mulig kan organiseres er kunnskap som er viktig å frembringe.

## Kildeliste

- Alve, S (1988): *Elever med stort ugyldig fravær på ungdomstrinnet, meldt til skolesjefen i fra skolene i Oslo, høsten 1986*. En rapport fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo.
- Bakkene, C & Galtvik, E (2004): *Fra klassestyrer til kontaktlærer*. Oslo: Pedlex, Norsk Skoleinformasjon.
- Barnevernloven av 17. juli 1992 nr 100. Lov om barneverntjenester. Med endringer sist ved lov av 21. desember 2005. URL: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19920717-100.html&dep=alle&kort+,+titt=barnevernloven&> (Lesedato 15/03-06)
- Befring, E., Sørensen, P.M, Theie, S (1988): *Ulovlig fravær i Oslo-skolen. Rapport 1 fra samarbeidsprosjekt mellom skolesjefen i Oslo og Statens Spesiallærerhøgskole om ulovlig fravær i grunnskolen*. Statens spesiallærerhøgskole.
- Befring, E., Sørensen, P.M, Theie, S (1990): *Ulovlig skolefravær. Empirisk analyse av fravær uten gyldig grunn i Oslo-skolenes 7., 8.-og 9.-klasser*. Statens spesiallærerhøgskole.
- Befring, E (1997): *Læring og skole, vilkår for verdig liv*, Oslo: Sambokforlaget.
- Befring, E (2001): Problematferd og forebygging, kapittel 8 i Befring, E & Tangen, R (red), *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Befring, E (2002): *Forskningsmetode, etikk og statistikk*, Oslo: Sambokforlaget.
- Behandling av ugyldig skolefravær i grunnskolen i Oslo. Rundskriv nr 7/2005. Oslo Kommune, Utdanningsetaten. URL: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/Utdanningsetaten/Interne/tt/Dokumenter/rundskriv/Rund.Ugyldig.doc>. (Lesedato: 18/04-06)
- Berg, N.B.J (2005): *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- De Vaus, D (2002) *Surveys in social research*. London : Routledge.
- Egger, H.L., Costello, E.J., Angelo, A (2003): School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*.
- Elliot, J., Place, M (1998): School refusal, kap 3 i *Children in Difficulty, A guide to understanding and helping*. London New York: Routledge Falmer.
- Endresen, K.R & Nilsen, W.T.N (2006): Få får hjelp for skolevegring. URL: <http://www.nrk.no/nyheter/innenriks/5595392.html> (Lesedato 4/4-2006).



- 
- Forskrift til utdanningsloven. Forskrift av 28. juni 1999 med endringer sist ved forskrift av 3. august 2005. URL: <http://www.lovdato.no/for/sf/uf/xf-19990628-0722.html> (Lesedato: 01.11.05)
- Fremont, W.P (2003): School Refusal in Children and Adolescents. *American Family Physician*. Volume 68, Number 8. URL: [www.aafp.org/afp](http://www.aafp.org/afp) (Lesedato 3/2-06)
- Føring av Fravær, Orden & Karakterer. Fronter URL: <http://fronter.info/no/5483.html> (Lesedato 18.04.06).
- Grue, E (2002): *Tilpasset opplæring i grunnskolen – en forutsetning for bedre læring*. Oslo: Pedlex, Norsk Skoleinformasjon
- Grøholt, B., Sommerchild, H., Garløv, I (2001): *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellevik, O (2002): *Forskingsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Helsepersonelloven. Lov av 2. juli 1999 nr 64. Lov om helsepersonell med endringer sist ved lov av 29. august 2003. URL: <http://www.lovdato.no/cgi-wift/wiftldes?doc=/usr/www/lovdato/all/nl-19990702-064.html&dep=alle&kort+,+titt=helsepersonell&> (Lesedato 17/3-06)
- Heyne, D., King, N., Ollendick, T.H (2005): School refusal kap 10 i Graham, P.J (red) *Cognitive Behaviour Therapy for Children and Families*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Høigaard, R. Jørgensen, A., Mathisen (2001) *Veiledningssamtaler med elever*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ingul, J.M (2005): Skolevegring hos barn og ungdom. *Se meg! Barn i Norge 2005*. Årsrapport om barn og unges psykiske helse. Foreningen Voksne for barn.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., Vedeler, L (2001): *Rådgivning*, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kahn, J., Nursten, J., Howard, C.M.C (1996): An overview. Kap 11 Berg, I & Nursten, J. *Unwillingly to school*. London : Gaskell.
- Kearney, C.A (2001): *School Refusal Behaviour in Youth. A functional Approach to Assessment and Treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kendall, P.C., Chu, C.B., Pimentel, S.S., Chouderry, M (2000): Treating Anxiety Disorders in Youth. Kap 6 Kendall, P.C (red) *Child and Adolescent Therapy, Cognitive-Behavioral Procedures*. New York: The Guilford Press.
- King, N.J., Ollendick, T., Tonge, B.J (1995): *School refusal, assessment and treatment*, Massachusetts: A Simon & Schuster Company.

- 
- King, N. & Bernstein, G (2001): School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. V. 40(2), February 2001, pp 197-205
- Kommunehelsetjenesteloven. Lov av 19. november 1982. Lov om helsetjenesten i kommunene. nr 66. Med endringer sist ved lov 17.juni 2005. URL: <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19821119-066.html&dep=alle&kort+,+titt=kommunehelsetjeneste&> (Lesedato: 17/4-06)
- Kleven, T.A (2002) Begrepsoperasjonalisering kap 5 i Lund, T (red) *Innføring i forskningsmetodologi*, Oslo: Unipub forlag.
- Kokkersvold, E (1998): *Tilrettelegging av overgangen fra grunnskole til videregående skole for elever med vansker på det personlige og sosiale området med utgangspunkt i den sosialpedagogiske tjenesten-delrapport 3*. Nr 12, 1998. Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid- et paraplyprosjekt. Institutt for spesialpedagogikk. UIO.
- Kunnskapsløftet – reformen for grunnskole og videregående opplæring.(2005) Utdannings - og forskningsdepartementet, nåværende Kunnskapsdepartementet. URL: [http://odin.dep.no/filarkiv/256458/kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](http://odin.dep.no/filarkiv/256458/kunnskap_bokmaal_low.pdf) (lesedato: 10/05-06)
- Lauchlan, F.(2003): Responding to Chronic Non-attendance: a review of intervention approaches. *Educational Psychology in Practice*, vol 19, no 2.
- Lund, T (2002): Kap 3: Metodologiske prinsipper og referanserammer; og kap 4: Generaliseringsproblematikk i Lund, T (red) *Innføring i forskningsmetodologi*, Oslo: Unipub Forlag.
- Lysne, A (1985): Norsk forskningsprosjekt om skolefobi. *Spesialpedagogikk* nr 8.
- Lysne, A (1996): *School phobia, Skjønnhetens lysglimt i tilværelsen. En samling artikler av professor Anders Lysne i forbindelse med hans 70-årsdag*. Rapport nr 4. Universitetet i Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996) Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Læringsplattform - Classfrontier. Utdanningsetaten i Oslo. URL: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/satsingsomrader/ikt/laringsplattform/> (Lesedato: 10.04.2006)
- Mordal, T.I (2000): *Som man spør får man svar, Arbeid med survey-opplegg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Murphy, M., Wolkind, S (1996): The role of the child and adolescent psychiatrist. Kap 10 i Berg, I & Nursten, J. *Unwillingly to school*. London: Gaskell.
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., Tveit A (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Opplæringsloven. Lov av 17.juli 1998 nr 61 om Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Med endringer sist ved lov av 17. juni 2005. URL: [http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftdles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19980717-061.html&dep=alle&kort+,+titt=oppl%  
c6ringsloven&](http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftdles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19980717-061.html&dep=alle&kort+,+titt=oppl%c6ringsloven&) (Lesedato: 15.03.2006)
- Psykisk helsevernloven av 7. februar 1999 nr 62. Lov om etablering og gjennomføring av psykisk helsevern. Med endringer sist ved lov 29. august 2003. URL: <http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftdles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19990702-062.html&dep=alle&kort+,+titt=psykisk+helsevern&> (Lesedato 17/4-06)
- Selsnes, B., Skjelstad, E. & Melbøe F (1991): *En etterundersøkelse av 27 ungdommer behandlet ved ungdomspsykiatrisk klinikk for langvarig skolevegring med fokus på symptomets etiologi og forløp*. Origo
- Skauge, A.M., Westerhaug, N., Alexander, M., Kristiansen, T., Pilar, K (2005): *Skolevegring*. Prosjektoppgave, Våren 2005. Master i Psykososiale vansker. Institutt for spesialpedagogikk, UIO.
- Snoek, J.B (2002): *Ungdomspsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stette, Ø (2005): *Skolejus. Kvalitetssikring ved behandling av elevsaker i grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Stette, Ø (2004): *Lover og regelverk som styrer skolen – skolejus, del 7 i Grue, E: Håndbok for foreldrekontakter - et hjelpemiddel for tillitsvalgte foreldre*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon
- Strandklev, O.I (2003): Rådgivning. Elevsiden.no, pedagogiske psykologiske råd på internett. URL: <http://www.elevsiden.no/rettigheter/1098328525> (lesedato: 17.04.2006)
- Sørensen P. M (1998): *Uten gyldig grunn. Ulovlig fravær i ungdomsskolen sett i lyset av den utviklende personlighet*. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo
- Sørensen P. M (2001): *Trivsel og skolefravær i ungdomsalderen*, kap 22 i Befring, E og Tangen, R. (red), *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Telefonliste for Oslo-skolen. Oslo kommune, Utdanningsetaten. URL: <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Intranett%20%28UDE%29/Dokumenter/Telefonliste%20skoler.doc> (Lesedato 17.04.2006)
- Tetzchner. S.T (2001): *Utviklingspsykologi, barne og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vestrheim, I (2002): *"Det viktigste tiltaket er vel rett og slett samarbeid..." Praksistradisjonar i Pedagogisk Psykologisk Teneste knytt til fenomenet skulevegring*. Hovudfagsoppgåve i pedagogiske hovudfag. Universitetet i Bergen.

Wilhelmsen, S.F (2001): *Skolevegring - forståelse og løsningsmodeller i et interaksjonistisk perspektiv*. Hovedoppgave i sosialt arbeid. Rapportserien nr 1/2001. Oslo kommune, Barne og Familieetaten.

Wilhemsen, S. F (2004) Hva kan vi gjøre med skolevegring? Hjem og skole 1. URL: [http://www.lex.no/hs/HS04\\_01Skolevegring.pdf](http://www.lex.no/hs/HS04_01Skolevegring.pdf) (lesedato 18/4-06)

## Vedlegg

På grunn av plassmangel inne i selve oppgaven presenteres de fullstendige tabellen for noen av spørsmålene her.

### Tabeller

**Tabell 9: Fullstendig tabell for antall elever med skoleskulk**

	<b>%</b>	<b>Antall</b>
<b>0</b>	16 %	4
<b>1</b>	4 %	1
<b>2</b>	20 %	5
<b>3</b>	12 %	3
<b>4</b>	4 %	1
<b>5</b>	8 %	2
<b>8</b>	4 %	1
<b>10</b>	24 %	6
<b>15</b>	4 %	1
<b>20</b>	4 %	1
<b>N</b>	100 %	25

**Tabell 10: Fullstendig tabell for antall elever med skolevegring**

	<b>%</b>	<b>Antall</b>
<b>0</b>	8 %	2
<b>1</b>	20 %	5
<b>2</b>	28 %	7
<b>3</b>	20 %	5
<b>4</b>	8 %	2
<b>5</b>	12 %	3
<b>10</b>	4 %	1
<b>N</b>	100 %	25

**Tabell 11: Fullstendig tabell for mulige påvirkende faktorer i forhold til skolevegringsgruppen etter frekvens**

Påvirkende faktorer for skolevegring	Dårlig		Middels		Godt		Svært godt		N
	%	Ant	%	Ant	%	Ant	%	Ant	
Utsatt for mobbing	42 %	11	46 %	12	12 %	3	0 %	0	26
Dårlig relasjon til eller flere lærere	35 %	9	46 %	12	19 %	5	0 %	0	26
Foreldre med psykisk lidelse	28 %	7	48 %	12	24 %	6	0 %	0	25
Stiller høye krav til seg selv: perfektionistisk	19 %	5	54 %	14	27 %	7	0 %	0	26
Aktiv mor, fraværende far	11 %	3	58 %	15	23 %	6	8 %	2	26
Høyere fravær i eksponeringsfag	27 %	7	39 %	10	15 %	4	19 %	5	26
Lærevansker eller andre spesielle utfordringer	4 %	1	62 %	16	19 %	5	15 %	4	26
Lite kontakt med de andre elevene	0 %	0	58 %	15	38 %	10	4 %	1	26
Uselvstendig, overavhengig	8 %	2	50 %	13	42 %	11	0 %	0	26
Sterkt knyttet til hjemmet spesielt mor	20 %	5	28 %	7	52 %	13	0 %	0	25
Foreldrene vet hvor ungdommen befinner seg	11 %	3	35 %	9	35 %	9	19 %	5	26
Tilbaketrukket; stille sier lite	0 %	0	35 %	9	46 %	12	19 %	5	26
Mest lovlig skolefravær	8 %	2	23 %	6	46 %	12	23 %	6	26
Befinner seg hjemme når ikke på skolen	0 %	0	30 %	8	35 %	9	35 %	9	26
Usikker, utrygg; trives dårlig på skolen	0 %	0	24 %	6	60 %	15	16 %	4	25
Søvnforstyrrelser	0 %	0	19 %	5	62 %	16	19 %	5	26
Lav selvtillit, sårbart selvilde	0 %	0	12 %	3	60 %	15	28 %	7	25
Vondter; vondt i hodet, mage, kvalme	0 %	0	8 %	2	42 %	11	50 %	13	26

**Tabell 12: Fullstendig tabell for iverksatte tiltak for skolevegringsgruppen etter frekvens.**

Iverksatte tiltak for skolevegring	Aldri		Av og til		Ofte		Alltid		N
	%	Ant	%	Ant	%	Ant	%	Ant	
Skolebytte til annen ungdomsskole	24 %	6	76 %	19	0 %	0	0 %	0	25
Eleven flyttet til barneverninstitusjon	38 %	9	58 %	14	4 %	1	0 %	0	24
Skolen hentet eleven hjemme	21 %	5	58 %	14	21 %	5	0 %	0	24
Skolebytte alternativ/spesialscole	0 %	0	72 %	18	28 %	7	0 %	0	25
Opprettelse av ansvarsgruppe	4 %	1	50 %	13	35 %	9	11 %	3	26
Henvisning PPT	8 %	2	42 %	11	35 %	9	15 %	4	26
Henvisning Barnevern	4 %	1	44 %	11	48 %	12	4 %	1	25
Skolehelsetjenesten ble koblet inn	0 %	0	27 %	7	50 %	13	23 %	6	26
Henvisning BUP	0 %	0	23 %	6	65 %	17	12 %	3	26
Samarbeid med hjemmet	0 %	0	8 %	2	23 %	6	69 %	18	26
Elevsamtaler	0 %	0	8 %	2	31 %	8	61 %	16	26

## Spørreskjema

### Spørreskjema til sosiallærere/rådgivere ved ungdomsskoler og ungdomstrinn i Oslo.

**Personlige opplysninger.** *Sett kun et kryss*

1: Kjønn:

Mann

Kvinne

2: Stilling

Sosiallærer

Rådgiver

Sosiallærer og rådgiver

3: Utdanning:

Allmennlærer

Allmennlærer med sosialpedagogisk eller spesialpedagogisk årsenhet

Utdanning som er mer enn allmennlærer med sosialpedagogisk eller spesialpedagogisk årsenhet

4: Hvor lang tid har du arbeidet som sosiallærer eller rådgiver?

0-4 år

5-9 år

10-14 år

15-19 år

20-24år

25-29 år

over 30år

5: Hvor stor stillingsandel i prosent har du som sosiallærer/rådgiver? \_\_\_\_\_%

### Rutiner i forhold til registrering av elevfravær.

6: Hvordan registreres elevfravær på din skole?

Alle klasser har en protokoll som følger klassen, hvor hver lærer som har klassen registrerer fravær direkte i protokollen

Kontaktlærer mottar fraværslapper fra timelærerne og må selv føre disse inn i sin protokoll

Annet,  
spesifiser \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**Om Classfronter og SATS. Sett kun et kryss**

7: Brukes Classfronter av kontaktlærere og timelærere til å registrere elevfravær?

Ja  Nei

8: Hvordan vil du vurdere Classfronter som et egnet verktøy for fraværsregistrering?

Dårlig  Middels  Godt  Svært godt

9: Bruker din skoleadministrasjon programmet SATS til registrere elevfravær?

Ja  Nei

10: Hvis ja, hvor ofte registreres fravær inn i SATS?

- 1 gang pr halvår  
 2-3 ganger pr halvår  
 1 gang pr måned  
 Oftere enn 1 gang pr måned

11: Hvis ja, registreres fravær inn i SATS oftere i tilfeller hvor enkeltelever har uvanlig mye fravær?

Ja  Nei

12: Hvordan vil du vurdere SATS som et egnet verktøy for fraværsregistrering?

Dårlig  Middels  Godt  Svært godt

**Rutiner i forhold til å følge opp elevfravær**

13: På skolene finnes det ulike måter å fordele ansvar for hvem som skal følge opp elever med stort fravær. Ut fra din vurdering, hvem er det på din skole som har størst ansvar for å følge opp elever med stort fravær?

- Kontaktlærer  
 Sosiallærer/rådgiver  
 Andre, hvem? \_\_\_\_\_

14: Dersom kontaktlærer har størst ansvar for å følge opp elever som har stort skolefravær; i hvilken grad vil du si at du som sosiallærer/rådgiver er en støtteperson for kontaktlærer?

Liten grad

Middels grad

Stor grad

15: Arbeider lærerne på din skole etter teammodell?

Ja

Nei

16: Hvis ja, i hvilken grad vil du vurdere at arbeidet i lærerteam letter arbeidet med å følge opp elever med stort skolefravær

Liten grad

Middels grad

Stor grad

17: Har dere andre rutiner når det gjelder å følge opp elever med mye fravær?

Ja

Nei

Hvis ja,  
spesifiser

---



---



---

### Om elevfravær på din skole

Elevfravær deles i teori og praksis ofte inn i to kategorier; skulk og skolevegring. I en slik inndeling betegnes skoleskulkkerne som elever med utagerende atferdsforstyrrelser og som elever som ikke vil gå på skolen. Skolevegrerne betegnes derimot som innagerende elever med emosjonelle forstyrrelser som angst og depresjon og som derfor ikke "tørr" gå på skolen. Hvis du bruker en slik inndeling for å beskrive situasjonen for elevfravær inneværende skoleår på din skole:

18 a: Hvor mange elever er skoleskulkere innværende skoleår? \_\_\_\_\_

b: Hvor mange elever er skolevegrere innværende skoleår? \_\_\_\_\_

19: Ut fra din erfaring som sosiallærer/rådgiver med elever som har fraværproblematikk. I hvilken grad vil du si at skulk og skolevegringsinndelingen beskrevet ovenfor gir en god beskrivelse av elever med fraværproblematikk?

Liten grad

Middels grad

Stor grad



### Om hjemmeundervisning

33: Hjemmeundervisning er et tiltak som noen ganger blir iverksatt for at ungdom med skolevegring skal få undervisning når de ikke er på skolen. Ut fra din vurdering, hvor vanlig vil du si at hjemmeundervisning som tiltak er for skolevegringsgruppen på din skole?

Ikke vanlig

Vanlig

Veldig vanlig

34: Dersom hjemmeundervisning i noen tilfeller blir satt inn som tiltak; over hvor lang tid er det vanlig at hjemmeundervisning blir satt inn som et tiltak?

Under 3 mnd

3 mnd eller mer

### Mulige påvirkende faktorer i forhold til skolevegring

Hvis du tenker på de elevene som ut fra definisjonen ovenfor kan betegnes som skolevegrere; hvor godt vil du si at påstandene nedenfor beskriver gruppen ut fra din erfaring som sosiallærer eller rådgiver?

		Dårlig	Middels	Godt	Svært godt
35	Elevene er hjemme når de ikke er på skolen.				
36	Foreldrene vet hvor ungdommene befinner seg når de ikke er på skolen.				
37	Forekomst av vondter som vondt i hodet, magesmerter, kvalme.				
38	Mest lovlig fravær, elevene får sykemelding med hjemmefra.				
39	Høyere fravær i eksponeringsfag; kroppsøving, forming og musikk.				
40	Tilbaketrukket atferd; stille sier lite.				
41	Usikker og utrygg, trives dårlig på skolen.				
42	Lav selvtillit, sårbart selvbilde.				
43	Har lærevansker eller andre spesielle utfordringer.				
44	Lite kontakt med de andre elevene i klassen, isolerer seg i timer og friminutt.				

		Dårlig	Middels	Godt	Svært godt
45	Stiller høye krav til seg selv, perfektjonistisk				
46	Uselvstendig, overavhengig.				
47	Søvnforstyrrelser; vanskelig å stå opp om morgenen.				
48	Ble mobbet på skolen av medelever.				
49	Dårlig relasjon til en eller flere lærere.				
50	Aktiv mor, fraværende far.				
51	Sterkt knyttet til hjemmet, spesielt mor.				
52	Mor eller far har en psykisk lidelse.				

### Vurdering av rutiner og tiltak i forhold til skolevegringsgruppen

53: Ut fra din vurdering, hvor gode er din skoles rutiner for å oppdage elever som er skolevegrere?

Ikke tilfredsstillende                       Tilfredsstillende                       Meget tilfredsstillende

54: Å sette inn tiltak tidlig blir ofte fremholdt som et viktig prinsipp i arbeidet med ungdom som uteblir for skolen. Hvordan vil du vurdere tiden som går fra fraværet blir oppdaget til tiltak blir iverksatt på din skole. Ut fra din vurdering i hvilken grad blir tiltak satt i gang så tidlig som mulig?

Liten grad                                       Middels grad                                       Stor grad

55: Har du noen forslag, tanker eller ideer til hvordan skolen kunne bli enda bedre til å takle fraværsproblematikk generelt og skolevegringsproblematikk spesielt?

---



---



---

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare!

## Brev til informantene

Anne Martha Skauge  
RES 10, H 207  
0858 Oslo

Sosiallærer/Rådgiver  
X Skole

### **Undersøkelse om rutiner og tiltak i forhold til elevfravær i Oslo-skolen**

Jeg er mastergradstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I forbindelse med mitt masteroppgaveprosjekt ønsker jeg å foreta en spørreskjemaundersøkelse med sosiallærere/rådgivere i ungdomsskolen/ungdomstrinnet som informanter. Jeg har derfor sendt ut spørreskjema til alle sosiallærere/rådgivere ved alle vanlige ungdomsskoler og ungdomstrinn i Oslo kommune. Det er også sendt ut et brev med informasjon om undersøkelsen til rektorene ved de skolene som har fått tilbud om å delta i undersøkelsen.

Mitt mastergradsprosjekt har som formål å kartlegge skolers rutiner og tiltak i forhold til elever som har stort skolefravær og spesielt fraværgruppen skolevegrere. For å kunne sammenligne svarene fra de ulike skolene ønsker jeg at en person fra skolens sosialpedagogiske tjeneste skal besvare spørreskjemaet. Jeg ønsker å bruke dere sosiallærere/ rådgivere som informanter i denne undersøkelsen fordi jeg anser dere for å være nøkkelpersoner i forhold til å iverksette gode tiltak rundt ungdomsskolelever som uteblir over lengre tid fra skolen. Jeg er klar over at ressursene til sosialpedagogisk tjeneste organiseres ulikt fra skole til skole, men jeg ønsker at skolens rådgiver/sosiallærer som har ansvar og erfaring angående fraværproblematikk skal besvare spørreskjemaet. Videre er jeg interessert i deres erfaringer når det gjelder skolevegringsgruppen, og hvilke mulige påvirkende faktorer som dere vurderer har størst betydning for denne skolefraværgruppen.

For kombinerte barne/ungdomsskoler understrekes det, at det er rutiner og tiltak på ungdomstrinnet jeg ønsker å kartlegge i denne undersøkelsen. Derfor er det viktig at det er sosiallærer/rådgiver med ansvar for ungdomstrinnet på skolen som besvarer spørreskjemaet. Det er også forholdene og situasjonen på ungdomstrinnet som skal danne utgangspunktet for svarene.

I forbindelse med denne undersøkelsen har jeg vært i kontakt med datatilsynet for samfunnsvitenskaplig forskning og prosjektet gjennomføres i henhold til norsk lovgivning for personopplysning. Det gjøres videre oppmerksom på at det er frivillig å delta i undersøkelsen og at alle informanter er sikret full anonymitet. Når masteroppgaven presenteres skal det ikke være mulig å kjenne svarene fra de ulike skolene. Spørreskjemaene vil bli makulert når dataene fra undersøkelsen er ferdig behandlet.

Alle skoler som deltar i undersøkelsen vil når masteroppgaven er ferdig sensurert, motta et kort sammendrag hvor de viktigste resultatene fra undersøkelsen presenteres. Det vil også være mulig å lese masteroppgaven i sin helhet da den også skal publiseres digitalt på universitetets hjemmesider. I brevet med sammendraget som sendes ut i juli/august vil det derfor opplyses om en nettside hvor masteroppgaven kan lastes ned.

Jeg er klar over at det er travle dager som sosiallærer eller rådgiver i skolen, men jeg håper likevel at du vil ta deg tid til å besvare det vedlagte spørreskjemaet.

Svarfrist er satt til 1. februar 2006. Bruk vedlagte svarkonvolutt.

Dersom du har spørsmål kan du kontakte mastergradsstudent Anne Martha Skauge,

e-post: [annemska@student.uv.uio.no](mailto:annemska@student.uv.uio.no), eller mobil: 911 50 355

PS: Nummeret som står på svarkonvoluttens fremside er for at jeg under datainnsamlingsperioden skal ha en oversikt over hvilke skoler som har besvart spørreskjemaet. Dersom svarprosenten vurderes til å være for lav, har jeg slik en mulighet til å oppfordre flere i skolens sosialpedagogiske tjeneste til å delta i undersøkelsen.

Takk for din hjelp!

Oslo 19/1-2006

Med vennlig hilsen

-----  
Anne Martha Skauge  
Mastergradsstudent i spesialpedagogikk

## Brev til rektorene

Anne Martha Skauge  
RES 10, H 207  
0858 Oslo

Rektor  
Skole X

### **Undersøkelse om rutiner og tiltak i forhold til elevfravær i Oslo-skolen**

Jeg er mastergradstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. I forbindelse med mitt masteroppgaveprosjekt ønsker jeg å foreta en spørreskjemaundersøkelse med sosiallærere/rådgivere i ungdomsskolen/ungdomstrinnet som informanter. Jeg har derfor sendt ut spørreskjema til alle sosiallærere/rådgivere ved alle vanlige ungdomsskoler og ungdomstrinn i Oslo kommune. Fordi jeg har sendt spørreskjema direkte til sosiallærer/rådgiver, mottar rektorene ved de skolene som har fått tilbud om å delta i undersøkelsen dette informasjonsbrevet om undersøkelsen.

Mitt mastergradsprosjekt har som formål å kartlegge skolers rutiner og tiltak i forhold til elever som har stort skolefravær og spesielt fraværgruppen skolevegrere. For å på best mulig måte kunne sammenligne svarene fra de ulike skolene ønsker jeg at en person fra skolens sosialpedagogiske tjeneste skal besvare spørreskjemaet. Jeg ønsker å bruke sosiallærere/ rådgivere som informanter i denne undersøkelsen fordi jeg anser de som å være nøkkelpersoner i forhold til å iverksette gode tiltak rundt ungdomsskoleelever som uteblir over lengre tid fra skolen. Jeg er klar over at ressursene til sosialpedagogisk tjeneste organiseres ulikt fra skole til skole, men jeg ønsker at skolens rådgiver/sosiallærer som har ansvar og erfaring angående fraværproblematikk skal besvare spørreskjemaet. Videre er jeg interessert i deres erfaringer når det gjelder skolevegringsgruppen, og hvilke mulige påvirkende faktorer som ut fra deres erfaringer har størst betydning for denne skolefraværgruppen.

I forbindelse med denne undersøkelsen har jeg vært i kontakt med datatilsynet for samfunnsvitenskaplig forskning og prosjektet gjennomføres i henhold til norsk lovgivning for personopplysning. Det gjøres videre oppmerksom på at det er frivillig å delta i denne undersøkelsen og at alle informanter er sikret full anonymitet. Når masteroppgaven presenteres skal det ikke være mulig å kjenne svarene fra de ulike skolene. Spørreskjemaene vil bli makulert når dataene fra undersøkelsen er ferdig behandlet.

Alle skoler som deltar i undersøkelsen vil når masteroppgaven er ferdig sensurert, motta et kort sammendrag hvor de viktigste resultatene fra undersøkelsen presenteres. Det vil også være mulig å lese masteroppgaven i sin helhet da den også skal publiseres digitalt på universitetets hjemmesider. I brevet med sammendraget som sendes ut i juli/august vil det derfor opplyses om en nettside hvor masteroppgaven kan lastes ned.

Dersom du har spørsmål kan du kontakte mastergradsstudent Anne Martha Skauge, e-post: [annemaska@student.uv.uio.no](mailto:annemaska@student.uv.uio.no), eller mobil: 911 50 355



Oslo 19/1-06

Med vennlig hilsen

-----  
Anne Martha Skauge  
Mastergradsstudent i spesialpedagogikk