

# ”De vil, de vil, men de får det ikke til”

*En kvalitativ studie om skolens behov for bistand i forebygging og håndtering av skolevegring, med fokus på samarbeidet mellom skolen og skolevegringsteamet.*

Annelen Røtterud Fladby og Marte Holmern Anderssen



Masteroppgave ved Institutt for spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

30.mai 2018





# **”De vil, de vil, men de får det ikke til”**

En kvalitativ studie om skolens behov for bistand i forebygging og håndtering av skolevegring, med fokus på samarbeidet mellom skolen og skolevegringsteamet.

© Annelen Røtterud Fladby og Marte Holmern Anderssen

2018

”De vil, de vil, men de får det ikke til”

Annelen Røtterud Fladby og Marte Holmern Anderssen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# Sammendrag

Skolevegring forstås som en reaksjon eller et symptom hos elever som vil, men ikke klarer å gå på skolen som følge av et emosjonelt ubehag. Elever som viser skolevegring utvikler ofte et høyt skolefravær. Høyt skolefravær er generelt en grunn til bekymring av en rekke årsaker. Først og fremst er tap av skolegang knyttet til reduserte akademiske kunnskaper, redusert oppnåelse i utdanningssystemet, og redusert oppnåelse på arbeidsmarkedet. Dessuten er tap av skolegang knyttet til mindre aldersadekvat sosialisering og relasjoner til jevnaldrende. Sist, men ikke minst er tap av skolegang knyttet til utvikling av senere psykososiale vansker. Skolens forebyggende arbeid og håndtering av skolevegring avhenger av tidlig identifisering og intervensjon, og skolevegringsteamet skal bistå skolen med råd og veiledning i skolevegringssaker. Masteroppgavens formål er å belyse skolens behov for bistand når elever viser skolevegring, og i hvilken grad skolevegringsteamet imøtekommer disse behovene. Forståelsesrammen som ligger til grunn for denne masteroppgaven tar utgangspunkt i kognitiv teori og systemteori.

## Problemstilling og forskningsspørsmål

Masteroppgavens problemstilling er som følger: *“Hva er skolens behov for bistand når elever viser skolevegring, og i hvilken grad imøtekommer skolevegringsteamet disse behovene?”*

For å svare på denne problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår skolen og skolevegringsteamet skolevegring?
- Hva ber skolen om bistand til fra skolevegringsteamet i skolevegringssaker?
- Hvordan bistår skolevegringsteamet skolen i skolevegringssaker?
- Hvordan oppleves samarbeidet mellom skolen og skolevegringsteamet?
- Hvordan oppleves det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring?

## Metode

I denne masteroppgaven er det brukt kvalitativ metode og semistrukturert intervju som datainnsamlingsverktøy. Informantene består av fire sosiallærere og to veiledere fra skolevegringsteamet. Datamaterialet består således av seks transkriberte intervjuer, samt egne notater som er skrevet underveis i intervjuene. I analysen av datamaterialet er det benyttet trekk av Malterud sin modifisering av Amedeo Giorgis analysemodell.

## Resultater

Resultatene fra forskningsprosjektet tyder først og fremst på at informantene har en oppdatert faglig forståelse av skolevegring. Elever som viser skolevegring forstås som en heterogen gruppe, men med enkelte fellestrekk.

Resultatene fra forskningsprosjektet tyder videre på at skolen setter inn flere tiltak for tidlig identifisering og intervensjon for elever som viser skolevegring. Det er imidlertid delte meninger om hvorvidt skolens rutiner for fraværsregistrering er optimale. Skolen tilbyr hjemmebesøk og hjemmeundervisning, men det viser seg å være delte meninger også om dette. Det er en balansegang mellom å opprettholde kontakt, sikre et opplæringstilbud, og gå over en grense og krenke eleven.

Resultatene fra forskningsprosjektet tyder videre på at skolen har behov for bistand fra SVT i skolevegringssaker. Det viser seg at skolevegringsteamet imøtekommer skolens behov for bistand i stor grad, men skolen har behov utover skolevegringsteamets mandat.

Resultatene fra forskningsprosjektet tyder videre på at skolevegringsteamet ikke har en tydelig definert rolle innad, noe som medfører at skolevegringsteamet ikke har en tydelig definert rolle utad. Det viser seg at en utydelig rolleavklaring innad fører til uopnåelige rolleforventninger utad. Det viser seg også at skolevegringsteamet jobber ut ifra tid og kapasitet, noe som medfører at den bistanden som blir gitt kan være tilfeldig. Resultatene fra forskningsprosjektet tyder videre på at skolen har behov for et operativt team som kan bistå skolen på et forebyggende, oppdagende og håndterende nivå i skolevegringssaker.

Resultatene fra forskningsprosjektet tyder videre på at skolen opplever samarbeidet til SVT som positivt, mens SVT opplever samarbeidet til skolen som variabelt. Det viser seg at det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring ikke dekker behovet. Deler av det eksterne tilbudet fungerer, men som en helhet fungerer det ikke optimalt. Dette kan skyldes at de eksterne instansene fraskriver seg ansvar og at bistanden er personavhengig.





# Forord

Dagen er her og masteroppgaven skal leveres, det føles vemodig, men vi er utrolig stolte!

Og med det er det mange vi vil takke.

Aller først vil vi benytte sjansen til å takke vår interne veileder Kolbjørn Varmann ved Institutt for Spesialpedagogikk. Du har svart på utallige henvendelser, og vi setter stor pris på de konstruktive tilbakemeldingene og rådene du har gitt oss gjennom denne prosessen. Du har virkelig vært raus!

Deretter vil vi takke vår eksterne veileder Camilla Ulfeng Bergland ved skolevegringsteamet i pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo, for gode forslag og ideer underveis i prosessen. Takk for at du tok oss imot, uten deg hadde ikke dette forskningsprosjektet vært mulig.

Vi vil også gjerne rette en takk til ansatte i skolevegringsteamet i pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo, for imøtekommenhet, og for å ha satt oss i kontakt med informanter.

Takk til informasjonsrike informanter som tok seg tid til å intervjues i en travel hverdag. Deres erfaringer og synspunkter utgjør hele forskningsprosjektets datamateriale, og det har vært givende og lærerikt å høre på alt dere har delt med oss.

Annelen vil gjerne gi en spesiell takk til familie og samboer Peter, takk for at dere alltid har støttet meg. Og en stor takk til deg, Marte. Man skulle tro at det å være to om en masteroppgave byr på mange utfordringer, men tvert i mot. Takk for gode faglige diskusjoner, mye moro og latterkramper fra ende til annen. Vi klarte det. High five!

Marte vil gjerne gi en spesiell takk til mamma Marianne, pappa John og storesøster Line. Takk for at dere alltid har hatt troen på meg. Og selvfølgelig, en stor takk til deg, Annelen. Dette kunne jeg ikke gjort med noen andre enn deg. Kolbjørn sa på første veiledningstime: *"Vær raus med hverandre"*, og det har vi vært gjennom hele prosessen. Og hei! Det ble ikke så gærent!

Oslo, mai 2018

Annelen Røtterud Fladby og Marte Holmern Anderssen





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning og aktualisering .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1</b>	<b>Problemstilling og forskningsspørsmål .....</b>	<b>2</b>
1.1.1	Avgrensning og presisering av begreper i problemstilling .....	2
<b>1.2</b>	<b>Forståelsesramme.....</b>	<b>3</b>
1.2.1	Kognitiv teori og systemteori.....	3
<b>1.3</b>	<b>Masteroppgavens disposisjon.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Skolefravær.....</b>	<b>7</b>
<b>2.1</b>	<b>Aktualisering av terminologi .....</b>	<b>7</b>
2.1.1	Dokumentert og udokumentert fravær .....	7
2.1.2	Skulk.....	8
2.1.3	School refusal og skolenekting .....	8
2.1.4	Skolefobi og skolevegring .....	8
<b>3</b>	<b>Skolevegring .....</b>	<b>10</b>
<b>3.1</b>	<b>Definisjoner av skolevegring.....</b>	<b>11</b>
<b>3.2</b>	<b>Angst og depresjon .....</b>	<b>12</b>
<b>3.3</b>	<b>Forekomst av skolevegring.....</b>	<b>14</b>
<b>3.4</b>	<b>Forebygging og håndtering av skolevegring.....</b>	<b>14</b>
3.4.1	Skolens rolle.....	15
3.4.2	Hjemmets rolle.....	18
3.4.3	Eksterne instansers rolle.....	19
<b>4</b>	<b>Metode .....</b>	<b>23</b>
<b>4.1</b>	<b>Hermeneutikk og førforståelse .....</b>	<b>23</b>
<b>4.2</b>	<b>Kvalitativ metode .....</b>	<b>24</b>
4.2.1	Intervju som datainnsamlingsverktøy .....	25
4.2.2	Intervjuguide .....	25
4.2.3	Utvalgsriterier og rekruttering av informanter .....	26
4.2.4	Prøveintervju.....	27
4.2.5	Den reelle intervjusituasjonen.....	28
4.2.6	Lydopptak .....	29
4.2.7	Transkribering.....	29

4.2.8	Analysestrategi .....	30
<b>4.3</b>	<b>Etiske hensyn .....</b>	<b>32</b>
4.3.1	Fritt, informert og uttrykkelig samtykke.....	32
4.3.2	Konfidensialitet, anonymisering og taushetsplikt.....	33
<b>4.4</b>	<b>Kvalitetsvurderinger.....</b>	<b>34</b>
4.4.1	Validitet.....	34
4.4.2	Reliabilitet.....	36
4.4.3	Transparens .....	37
<b>5</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>38</b>
<b>5.1</b>	<b>Forståelse av skolevegring.....</b>	<b>38</b>
5.1.1	Heterogen gruppe.....	39
5.1.2	Høyt fravær .....	40
5.1.3	Eskalering.....	40
5.1.4	Ubehag, redsel og angst .....	41
5.1.5	Somatiske plager.....	42
5.1.6	Innagerende atferdstrekk .....	42
5.1.7	Skolevegring versus skulk .....	43
<b>5.2</b>	<b>Skolens forebyggende arbeid og håndtering av skolevegring.....</b>	<b>44</b>
5.2.1	Fraværsregistrering.....	45
5.2.2	Relasjoner .....	46
5.2.3	Generelle tiltak.....	47
5.2.4	Hjemmebesøk og hjemmeundervisning .....	48
<b>5.3</b>	<b>Skolens behov for bistand .....</b>	<b>50</b>
5.3.1	Har skolen behov for bistand fra SVT i skolevegringssaker? .....	51
5.3.2	Hva forteller skolen at de har behov for av bistand, og hva forteller SVT at skolen har behov for av bistand? .....	51
5.3.3	Hvordan bistår SVT skolen i skolevegringssaker? .....	53
5.3.4	I hvilken grad imøtekommer SVT behovene skolen har for bistand i skolevegringssaker?.....	55
<b>5.4</b>	<b>Skolevegringsteamets mandat.....</b>	<b>59</b>
5.4.1	Mandatet innad. Rolleavklaring .....	59
5.4.2	Mandatet utad. Rolleforventninger.....	60
5.4.3	Tid og kapasitet .....	62
<b>5.5</b>	<b>Det tverrfaglige samarbeidet .....</b>	<b>64</b>
5.5.1	Hvordan opplever skolen samarbeidet til SVT? .....	64
5.5.2	Hvordan opplever SVT samarbeidet til skolen? .....	64

5.5.3 Det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring.....	66
<b>6 Oppsummering av viktige resultater og avsluttende refleksjoner.....</b>	<b>69</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>74</b>
<b>Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg 2: Intervjuguide for sosiallærer .....</b>	<b>80</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide for skolevegringsteamet.....</b>	<b>82</b>
<b>Vedlegg 4: Kvittering fra NSD.....</b>	<b>84</b>

# 1 Innledning og aktualisering

Alle barn og unge i Norge har både rett og plikt til grunnskoleopplæring. Rett til grunnskoleopplæring betyr at alle barn og unge har krav på å få opplæring på en offentlig grunnskole. Plikt til grunnskoleopplæring betyr at alle barn og unge må delta, enten gjennom offentlig opplæring, eller gjennom annen, tilsvarende opplæring (Opplæringslova, 1998, § 2-1). De fleste barn og unge følger skoleplikten, og gleder seg til å gå på skolen. Imidlertid er det en gruppe barn og unge som gruer seg til å gå på skolen som følge av et emosjonelt ubehag. Årsakene til ubehaget er ikke nødvendigvis knyttet til skolen, men kan like gjerne være faktorer knyttet til hjemmet eller barnet selv. Denne gruppen barn og unge utgjør masteroppgavens hovedtema, og forstås som elever som viser skolevegring.

Elever som viser skolevegring utvikler ofte et høyt skolefravær. Sett bort ifra skoleplikten, er skolefravær generelt en grunn til bekymring av en rekke årsaker. Først og fremst er tap av skolegang knyttet til reduserte akademiske kunnskaper, og redusert oppnåelse i utdanningssystemet. Dette fører uunngåelig til redusert oppnåelse på arbeidsmarkedet. Dessuten er tap av skolegang knyttet til mindre aldersadekvat sosialisering og relasjoner til jevnaldrende. Sist, men ikke minst er tap av skolegang knyttet til utvikling av senere psykososiale vansker (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). I et debattinnlegg i VG (2017) skriver Tor Levin Hofgaard i Norsk Psykologforening at man ikke blir ufør samme dag NAV vedtar at man skal få uføretrygd. Ufør kan man bli allerede i barneskolen. Høyt skolefravær er således et tydelig signal om at eleven har behov for hjelp.

Det ligger i skolens mandat å ha et system og rutiner for å kunne forebygge og håndtere skolevegring. Imidlertid mener en stor andel lærere at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å tilrettelegge for elever som viser skolevegring, og at de mangler tid og ressurser til å følge opp disse elevene. Det er derfor viktig at skolen får bistand i skolevegringssaker (Hofgaard, 2017).

I pedagogisk-psykologisk tjeneste i Oslo er det opprettet et skolevegringsteam. Det ligger i skolevegringsteamets mandat å bistå skolen med råd og veiledning i skolevegringssaker og bistå skolen i tidlig identifisering og intervensjon når elever viser skolevegring (Solheim, Due-Tønnesen, Andersen & Grønvold, 2009). Skolevegringssaker krever imidlertid ofte et tverrfaglig samarbeid mellom flere eksterne instanser og skolen kan, i tillegg til å ta kontakt



med pedagogisk-psykologisk tjeneste og skolevegringsteamet, også ta kontakt med helsetjenesten, barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk og barnevernet. Det er således flere eksterne instanser som kan bistå skolen i skolevegringssaker. Imidlertid hevdes det at det er for stor avstand mellom lærerne, som ser og er sammen med elevene daglig, og de eksterne instansene (Hofgaard, 2017).

Høyt skolefravær er et stort problem i norsk skole, og en nasjonal studie viser at 3,6% av skolefravær er relatert til skolevegring, det vil si at minst én elev i hver klasse viser tegn til skolevegring (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Det kan dermed stilles spørsmålstegn ved om den bistanden som blir gitt i skolevegringssaker imøtekommer skolens behov, og om det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring er like godt etablert som teorien forespeiler.

## **1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Med bakgrunn i betraktningene ovenfor har følgende problemstilling blitt utarbeidet:

*“Hva er skolens behov for bistand når elever viser skolevegring, og i hvilken grad imøtekommer skolevegringsteamet disse behovene?”*

For å svare på denne problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår skolen og skolevegringsteamet skolevegring?
- Hva ber skolen om bistand til fra skolevegringsteamet i skolevegringssaker?
- Hvordan bistår skolevegringsteamet skolen i skolevegringssaker?
- Hvordan oppleves samarbeidet mellom skolen og skolevegringsteamet?
- Hvordan oppleves det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring?

### **1.1.1 Avgrensning og presisering av begreper i problemstilling**

Det er imidlertid behov for noen begrepsavklaringer:

- Skolen
- Skolevegring og elever som viser skolevegring
- Skolevegringsteamet

Med skolen menes både barne- og ungdomsskolen. Altså grunnskolen, den obligatoriske 10-årige skolegangen for barn i alderen 6 til 16 år i Norge. Vi retter oss mot skolen som system,

og ikke den enkelte lærer, selv om det i teksten kan refereres til læreren. Lærerens praksis reguleres av skolens mandat. Skolen er avgrenset til å gjelde skoler i Oslo.

Med skolevegring menes en reaksjon eller et symptom hos elever som vil, men ikke klarer å gå på skolen som følge av et emosjonelt ubehag (Havik, 2016). I denne masteroppgaven vil betegnelsen “elever som viser skolevegring” bli brukt ut fra ønsket om å ha fokus på eleven først. Det er viktig å vise varsomhet når man tar i bruk begreper som knyttes til skolevegring. I litteraturen brukes flere ulike begreper som er personkarakteristikk, og som kan være stigmatiserende på enkeltindividet, eksempelvis “skulker”, “skolenekter” eller “skolevegrer” (Havik, 2018; Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Manglene ved disse begrepene er at vanskene utelukkende er tilknyttet eleven. Det er eleven som er problemet ved å ikke tilpasse seg omgivelsene. Begrepene tar ikke høyde for at veiging for skolen også er miljøbettinget. Eleven er ikke en skolevegrer i statisk tilstand, men viser skolevegring i enkelte situasjoner og kontekster.

Med skolevegringsteamet (SVT) menes pedagogisk – psykologisk tjeneste (PPT) i Oslo sitt eget skolevegringsteam.

## **1.2 Forståelsesramme**

Forståelsesrammen som ligger til grunn for denne masteroppgaven tar utgangspunkt i kognitiv teori og systemteori.

### **1.2.1 Kognitiv teori og systemteori**

Kognitiv teori ser mennesket som et aktivt vesen med evne til å vurdere og tolke miljøet på et selvstendig grunnlag. Mennesket har også evne til å vurdere og tolke erfaringer om seg selv. Sentrale begreper innen kognitiv teori er læring, hukommelse, tenkning og problemløsning, og viktige spørsmål knyttes derfor til hvordan mennesker tar til seg og organiserer kunnskap, hva som skjer når vi tenker og husker, og hvordan vi løser utfordringer. I kognitiv teori er det de indre mentale prosessene, tanker og følelser, som påvirker menneskers atferd, reaksjoner og handlinger (Imsen, 2014). Elever som viser skolevegring er en heterogen gruppe og alle skolevegringssaker er derfor unike. Måten elever som viser skolevegring reagerer og handler på gjenspeiler seg således i deres tanker og følelser knyttet til det å være på skolen. I tråd med kognitiv teori ser vi mennesket som en aktør i eget liv og ikke som en brikke.

Systemteori er en paraplybetegnelse for teorier som forstår atferd som et resultat av samspill mellom individ og miljø. Innenfor systemteori tar vi utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell fordi den tydeliggjør at individet utvikler seg i et dynamisk samspill mellom oppvekstmiljø, biologiske faktorer og psykologiske faktorer (Imsen, 2014). Det økologiske miljøet rundt individet oppfattes som et sett av nestede systemer, hver enkelt inne i det neste, som et sett av russiske dukker (Bronfenbrenner, 1979). Individet står i et nært samspill med sine omgivelser, og for at vi skal forstå individet må vi studere det i et naturlig samspill med omgivelsene. Skolevegring oppstår ikke i eleven, men således i samspill med omgivelsene. For å forstå skolevegring må man derfor se og jobbe med skolevegringen i den konteksten det skjer, og ikke løsrevet fra den. Bronfenbrenner mener først og fremst at man må studere individet i samspillet med ulike miljøer, men også at man må studere miljøene i forhold til hverandre. For å forstå hvordan individet opplever miljøene rundt seg må man, i følge Bronfenbrenner, studere de kvalitative sidene ved miljøene rundt individet (Bronfenbrenner, 1979). For å forstå elever som viser skolevegring og hva som kan være vanskelig, må man således gå inn i de ulike miljøene og studere deres kvalitative sider. Bronfenbrenner kaller dette en økologisk tilnæringsmåte (Imsen, 2014).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell består av fire nivåer, mikro-, meso-, ekso- og makronivået, og individet i sentrum. Det første nivået er mikronivået, og er det nivået som står individet nærmest. Mikronivået tar blant annet for seg familie, skole, nabolag, jevnaldrende og fritidsaktiviteter. Dette er mennesker som er i direkte samspill med individet, og danner nettverket til individet. Det andre nivået er mesonivået. Mesonivået tar for seg samspillet mellom de ulike nærmiljøene som individet aktivt deltar i. Det som skjer i et nærmiljø, påvirker et annet nærmiljø. Det tredje nivået er eksosystemet. Eksonivået tar for seg en eller flere kontekster som ikke involverer det utviklende individet som en aktiv deltaker, men individet påvirker eller påvirkes av eksonivået når det forekommer hendelser i konteksten(e). Når for eksempel skolen velger å innføre leksefri for elevene, vil dette påvirke elevens fritid. Det fjerde nivået er makronivået. Makronivået tar for seg helsevesen, økonomiske systemer, utdanningssystemet, rettsvesen og politisk system (Imsen, 2014).

Individet i systemene er i konstant økologiske overganger. En økologisk overgang skjer når et individs posisjon i det økologiske miljøet endres, som følge av en endring i rolle, setting eller begge deler (Bronfenbrenner, 1979). For eksempel når man får søsken, begynner i

barnehagen, endrer bosted, skifter jobb eller mister jobben. Bronfenbrenner argumenterer for at hver økologisk endring er både en konsekvens og noe provosert av utviklingsprosesser.

I kognitiv teori står individet sentralt som en aktør i eget liv, men fokuset på miljøets påvirkning på individet er mindre vektlagt. I systemteori, og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell står miljøets påvirkning på individet sentralt, men fokuset på individets påvirkning på miljøet er mindre vektlagt. Vi har derfor valgt å kombinere kognitiv teori med systemteori, nettopp for å ivareta både individets og miljøets påvirkning på hverandre, i like stor grad. Forståelsesrammen for denne masteroppgaven er således at skolevegring oppstår i et dynamisk samspill mellom individ og miljø.

### **1.3 Masteroppgavens disposisjon**

Masteroppgaven er i tillegg til innledning og aktualisering delt inn i fem kapitler. Det vil her bli gitt en kort beskrivelse av masteroppgavens innhold og struktur.

Denne masteroppgaven bygger på et gjensidig samarbeid og vi har begge jobbet sammen i både planlegging og forarbeid, lesing og utvelging av litteratur, utforming av intervjuguider og utførelse av intervjuer, skriveprosessen, transkribering og analyse av datamaterialet. Det blir derfor umulig å skille hvem som har skrevet hva da vi begge har bidratt i like stor grad til hvert kapittel i masteroppgaven.

#### Kapittel 2: Skolefravær

I kapittel 2 vil det bli presentert teori om ulike former for skolefravær for å belyse kompleksiteten av skolefravær, og for å skille skolevegring fra andre former for skolefravær.

#### Kapittel 3: Skolevegring

I kapittel 3 vil det bli presentert teori om skolevegring, og det vil bli gjort rede for den forståelsen av skolevegringsbegrepet og definisjonen av skolevegring som ligger til grunn for denne masteroppgaven. Det vil videre bli gjort rede for angst og depresjon, forekomst av skolevegring, og hva som er skolens, hjemmets og eksterne instansers rolle i forebygging og håndtering av skolevegring.

#### Kapittel 4: Metode

I kapittel 4 vil det bli presentert vitenskapsteoretiske perspektiver og metodiske valg som ligger til grunn for dette forskningsprosjektet. Det vil bli gjort rede for etiske hensyn knyttet til fritt, informert og uttrykkelig samtykke, samt kvalitetsvurderinger knyttet til beskrivende validitet, fortolkende validitet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet, evalueringsvaliditet, reliabilitet og transparens.

#### Kapittel 5: Resultater

I kapittel 5 vil det bli presentert analyse av datamaterialet og drøfting av informantenes utsagn i lys av teori som vi har gjort rede for i kapittel 1, 2 og 3.

#### Kapittel 6: Oppsummering av viktige resultater og avsluttende refleksjoner

I kapittel 6 vil det bli presentert en oppsummering av viktige resultater knyttet til masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

## 2 Skolefravær

I denne masteroppgaven brukes skolefravær som et paraplybegrep som tar for seg elever som ikke deltar på skolen. Det brukes som en beskrivende term som karakteriserer elevens atferd, altså manglende deltagelse på skolen. Skolefraværet kan være dokumentert eller udokumentert, det kan skyldes skulk eller vegring. Det kan være sporadisk og sjeldent eller vedvarende og langvarig. Det er imidlertid når skolefraværet er vedvarende og langvarig at det ofte blir et komplekst problem (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008).

### 2.1 Aktualisering av terminologi

Skolefravær omfatter et stort register av forståelsesmåter og begreper. I faglitteraturen på området skolefravær brukes blant annet begreper som dokumentert og udokumentert fravær, skulk, skolenekting, skolefobi og skolevegring. Begrepsfloraen kan skyldes blant annet forskernes vitenskapelige bakgrunn, perspektiver og forståelse av skolefravær. Det er ulike kriterier som legges til grunn for hvordan skolefravær forstås. Variasjon i begrepsbruken kan også skyldes det man kan kalle en toleranse for avvik i ulike miljøer. Det vil si at begrepsbruken avhenger av hvem som ser, og forestillingen om normalitet og avvik vil variere avhengig av kultur, miljø, tids- og situasjonsbetingede faktorer.

Denne masteroppgavens hovedtema er skolevegring, en av flere former for skolefravær. For å tydeliggjøre den forståelsen av skolevegring som ligger til grunn for denne masteroppgaven, og hvordan skolevegring skiller seg fra andre former for skolefravær, er det hensiktsmessig å kort gjøre rede for andre former for skolefravær.

#### 2.1.1 Dokumentert og udokumentert fravær

Dokumentert fravær er gyldig fravær, det kan for eksempel være grunnet sykdom, velferdsgrunner som bryllup og begravelse, helligdager for trossamfunn utenfor Den norske kirke, og rådgivning fra første - og andrelinjetjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2016). Høyt dokumentert fravær kan imidlertid skyldes ugyldige grunner, og i den forstand være bekymringsfullt og viktig å følge opp. Det kan dreie seg om somatiske plager, som hodepine, magevondt, kvalme og oppkast, ryggplager og brystmerter (Ingul, 2005), og kan oppfattes som fysisk sykdom, men være relatert til psykiske vansker. Eller det kan dreie seg om at foresatte lett gir etter når barnet har et sterkt ønske om å være hjemme, eller i mer alvorlig

grad, barn som blir holdt hjemme av sine foresatte mot sin vilje. Sistnevnte omtalt som fravær motivert av foresatte (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Udokumentert fravær er fravær uten tillatelse fra skolen. Når en elev ikke deltar på skolen er skolen pliktig til å registrere fraværet som dokumentert eller udokumentert, og er pliktig til å følge det opp (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008).

### **2.1.2 Skulk**

Skulk er fravær fra skolen, i varierende grad, uten kjennskap eller samtykke fra foresatte, lærere eller andre ansatte på skolen. Verken foresatte eller skolen vet med sikkerhet hvor eleven er. Skulking er et ladet begrep som kommuniserer at eleven ikke gidder å dra på skolen (Holden & Sällman, 2010). Blant elever er skulk ofte omtalt som “å henge” eller “å vanke”. Typisk elever som skulker er at de har liten interesse for skolearbeid og lekser. Derfor gjør de noe som er mer attraktivt enn å delta på skolen, de gjør heller noe de synes er morsomt (Evdsten, 2007). Elever som skulker kan lure sine foresatte ved å late som at dem drar på skolen på morgenen, men lar være å møte opp på skolen, eller stikker av i løpet av dagen (Heyne & Rollings, 2002). De prøver å skjule sitt fravær fra sine foresatte og er sjeldent hjemme når de ikke er på skolen. Elever som skulker viser ikke frykt eller angst for å dra på skolen. Utagerende atferd, og i noen tilfeller anti-sosial atferd, kan være atferdstrekk hos elever som skulker (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008).

### **2.1.3 School refusal og skolenekting**

Kearney (2001) velger å bruke begrepet “school refusal” om elever som ikke deltar, eller rettere sagt, nekter å delta på skolen. I begrepet school refusal inkluderes både elever som skulker og elever som vegrer seg for skolen, men han forklarer også tydelig forskjellen mellom disse ulike formene for skolefravær (Kearney, 2001). Holden og Sällman (2010) har valgt å oversette school refusal direkte til norsk, som da blir “skolenekting”. De velger på samme måte som Kearney å inkludere både skulk og vegring i skolenektingsbegrepet. Begrepene school refusal og skolenekting blir nærmere diskutert i senere avsnitt.

### **2.1.4 Skolefobi og skolevegring**

Allerede tidlig på 1900-tallet ble det diskutert om det kunne ligge noe bak udokumentert fravær. Broadwin (1932) hadde en formening om at all udokumentert fravær ikke nødvendigvis var at eleven ikke gadd å dra på skolen. Han mente at det var noe annet enn hva

vi i dag definerer som skulk. Han skrev:

*“The child is absent from school for periods varying from several months to a year. The absent is consistent. At all times the parents know where the child is. It is near the mother or near the home. The reason for the truancy is incomprehensible to the parents and the school. The child may say that it is afraid to go to school, afraid of the teacher or say that it does not know why it will not go to school.”* (Broadwin, 1932, s. 254).

Broadwin's beskrivelse av fravær fra skolen er nokså uvanlig, sett i forhold til hans tid, og kan minne om det som i dag omtales som skolefobi. Broadwin skriver at når barnet ikke er på skolen er han i nærheten av mor eller hjemmet, antageligvis fordi dette er et trygt sted å være for barnet. Han trekker videre frem årsaker til fraværet, for eksempel at barnet er redd for å dra på skolen eller redd for en lærer på skolen. Denne fremstillingen bryter med hans tids syn på barn som ikke deltar på skolen.

Fobi er en psykologisk term som brukes for å indikere irrasjonell og ekstrem frykt. Fobi er overdreven frykt for spesifikke situasjoner. Med skolefobi menes en spesifikk frykt for skolen, eller et aspekt ved skolen, som utløser en overdreven fryktreaksjon i barnet (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008).

I løpet av de siste ti årene har begrepet skolevegring fått større oppslutning enn begrepet skolefobi. Begrepet skolevegring beskriver den faktiske atferden hos eleven i stedet for å beskrive årsaken til atferden. Felles for skolefobi og skolevegring er likevel at begge kjennetegnes av alvorlige emosjonelle problemer ved deltakelse på skolen (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Skolevegringsbegrepet har imidlertid ikke erstattet begrepet skolefobi, da skolefobi fremdeles eksisterer.

Begrepet skolefravær omfatter således alle elever som ikke deltar på skolen. Skolefravær kan være sporadisk og sjeldent eller vedvarende og langvarig. Det kan initieres av jevnaldrende, foresatte, eleven selv eller skolen. Kort sagt, elever som ikke deltar på skolen har en rekke ulike grunner. Elever som ikke deltar på skolen er således ikke en ensartet gruppe.



### 3 Skolevegring

Skolevegring er et nyere begrep, men skolevegring er ikke et nytt fenomen. Det har eksistert siden skolens opprinnelse, men blitt forklart med andre begreper som latskap, parasitt og slemt barn, og nyere begreper, som vi allerede har presentert, som skulk, skolenekting og skolefobi.

Elever som viser skolevegring har vansker med skoledeltakelse på grunn av alvorlige emosjonelle problemer av ulike årsaker, ikke nødvendigvis årsaker knyttet til skolen. På den måten skiller skolevegring seg fra skolefobi, ved at årsaken til vegringen kan ligge utenfor skolen. Årsaker til skolevegring kan være knyttet til familien, eleven selv, eller aspekter ved skolen (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Årsaker knyttet til familien kan for eksempel være at det er vanskelig for eleven å forlate foresatte og hjemmet. Årsaker knyttet til eleven selv kan for eksempel være manglende motivasjon eller lærevansker. Det er imidlertid en normal fordeling av intelligens og ingen klare bevis på at lærevansker er overrepresentert hos elever som viser skolevegring spesielt, i forhold til skolepopulasjonen generelt (Heyne & Rollings, 2002). Det kan også være personkarakteristikk som at eleven er sjenert og viser innagerende atferdstrekk, eller at eleven er genetisk disponert for å utvikle angst og/eller depresjon. Årsaker knyttet til skolen kan for eksempel være frykt for en spesifikk lærer, interaksjon med jevnaldrende eller det å snakke foran klassen. Det ser ut til at skolerelaterte årsaker varierer noe i forhold til alder. Eldre elever er ofte mest bekymret for å ta eksamen, stryke på prøver og/eller eksamen, få dårlige karakterer, eller å bli sendt til rektor. For de aller minste elevene ser det ut til at de er mest bekymret for å vente på å bli hentet på skolen, snakke med jevnaldrende, snakke foran klassen, eller få tilsnakk av voksne (King, Ollendick & Tonge, 1995). Skolevegring er således et komplekst problem.

Det er ikke nevneverdige kjønnsforskjeller hos barn som viser skolevegring og skolevegring kan oppstå gjennom hele skolegangen (Heyne & Rollings, 2002). Imidlertid ser det ut til at enkelte situasjoner og hendelser i elevens liv gjør ham særlig utsatt for utvikling av skolevegring (King & Bernstein, 2001). Thambirajah, Grandison og De-Hayes (2008) trekker frem fem nøkkelområder, som påvirker utvikling av skolevegring i stor grad. De fem områdene er tap og forandring, familiedynamikk, lærevansker, sosiale relasjoner (mest relatert til skolen) og psykisk helse.

### 3.1 Definisjoner av skolevegring

Ulik begrepsbruk og forståelse av fenomenet skolevegring gjenspeiler seg i definisjoner. Som tidligere nevnt inkluderer blant annet Kearney (2001), og Holden og Sällman (2010) både skulk og skolevegring i sine begreper school refusal og skolenekting. Deres forståelse er derfor nokså bred. Kearney (2001) støtter seg til følgende definisjon av school refusal utarbeidet av ham selv og Silverman i 1996: “*School refusal behavior may be generally defined as a child-motivated refusal to attend school, difficulties remaining in classes for an entire day, or both.*” (s. 345). I tråd med Kearney og Silverman sin definisjon legger også Holden og Sällman (2010) til grunn at skolenekting er elevmotivert. Det er et ønske fra elevens side å ikke dra på skolen. Forståelsen av school refusal eller skolenekting er bred i den forstand at den inkluderer all elevmotivert fravær.

Kearney (2001) presenterer fire hovedårsaker til school refusal. Den første årsaken er: Unge som unngår stimuli som fremkaller generelle negative følelser. Den andre årsaken er: Unge som unngår ubehagelige sosiale eller evaluerende situasjoner. Den tredje årsaken er: Unge som nekter å gå på skolen for oppmerksomhet. Den fjerde årsaken er: Unge som nekter å dra på skolen for å oppnå konkrete forsterkninger utenfor skolen. Holden og Sällman (2010) baserer sin inndeling av skolenekting på denne inndelingen av school refusal, men er noe ulik ved at de først og fremst deler skolenekting inn i to hovedkategorier med to årsaker i hver kategori. De to hovedkategoriene er: Skolenekting for å unngå eller unnslippe ubehag og Skolenekting for å gjøre noe mer attraktivt. Ved første øyekast kan det se ut til at hovedkategoriene deres deles inn i skolevegring og skulk. Imidlertid er det ikke så enkelt. Under kategorien: Skolenekting for å unngå eller unnslippe ubehag, inngår; konkrete steder og/eller situasjoner vekker ubehag, og ubehagelige sosiale situasjoner og/eller situasjoner som innebærer evaluering. Under kategorien: Skolenekting for å gjøre noe mer attraktivt, inngår; skolenekting for å oppnå kontakt med omsorgspersoner, og skolenekting for å utføre konkrete, attraktive aktiviteter. Denne inndelingen tar for seg flere årsaker til skolenekting, skolevegring inkludert, men også, slik vi forstår det, skolefobi, separasjonsangst og skulk. I denne masteroppgavens forståelse av skolevegring inngår ikke skulk. Vi tar derfor avstand fra denne inndelingen av årsaker til school refusal og skolenekting, og forståelsen av begrepene school refusal og skolenekting. Teoretiske inndelinger som dette bidrar dessuten til en usynliggjøring av kompleksiteten til problemet i praksis.

I denne masteroppgaven forstås skolevegring som en reaksjon eller et symptom hos elever som vil, men ikke klarer å gå på skolen (Havik, 2016). Det er et ønske fra elevens side å dra på skolen, men av ulike barrierer, i familien, i eleven selv, og/eller i skolen, hindres han. Vi har i denne masteroppgaven valgt å bruke følgende definisjon av skolevegring *“Difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression.”* (King & Bernstein, 2001, s. 197). Definisjonen er opprinnelig fra King og Bernstein, men flere forskere støtter seg til denne forståelsen av skolevegring, blant annet Ingul (2005), Thambirajah, Grandison og De-Hayes (2008) og Havik (2016). Thambirajah, Grandison og De-Hayes (2008) omtaler at elever som viser skolevegring er motvillige eller ikke klarer å dra på skolen på grunn av alvorlige emosjonelle problemer. Ingul og Havik oversetter King og Bernstein sin definisjon til *“Vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag”* (Ingul, 2005, s. 28; Havik, 2016, s. 94). Definisjonen peker på hovedproblemet, altså skolefravær, og en antatt årsak til fraværet, nemlig emosjonelle problemer, som for eksempel angst og depresjon. Dessuten utelukker definisjonen skulk og fravær motivert av foresatte. I denne masteroppgaven støtter vi oss således til King og Bernstein (2001) sin forståelse av skolevegringsbegrepet, og definisjon av skolevegring.

Da denne definisjonen tar opp emosjonelle problemer som angst og depresjon som mulige årsaker til skolevegring, vil vi gjøre rede for angst og depresjon, de vanligste psykiske lidelsene i den norske befolkningen (Helsedirektoratet, 2016).

## **3.2 Angst og depresjon**

Redsel og angst er kroppens reaksjoner på fare. Dette er naturlige reaksjoner når man føler seg truet. De fleste mennesker vil i løpet av livet kjenne på disse reaksjonene, men i ulik grad, fra spenning, uro og angst til panikk (Berg, 2005). Noen mennesker er mer disponert for å utvikle angst enn andre, avhengig av arv og miljø (Folkehelseinstituttet, 2015).

Skolevegring er som nevnt nært forbundet med emosjonelle problemer som angst og depresjon (Øverland & Bru, 2016; Havik, 2018). Mange elever som viser skolevegring har ubehagsfølelser og kroppslige symptomer i form av hjertebank, pustevansker, svimmelhet, muskelspenninger, skjelvinger, svetting, følelsen av å miste bevissthet, hyppig urinering og kvalme. Dette er de samme symptomene som oppstår ved angst (Berg, 2005; Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Det vil være naturlig å trekke seg unna situasjoner som

utløser slike angstsymptomer. For elever som viser skolevegring vil disse symptomene oppstå ved å delta på skolen. Noen vil etter hvert unngå skolen totalt og bli helt fraværende. Unngåelsesatferden er imidlertid en vesentlig årsak til at skolevegringen opprettholdes (Helsedirektoratet, 2017). Angst kan føre til somatiske symptomer som hodepine og magevondt, irritabilitet, konsentrasjonsvansker og søvnvansker. Når angsten har satt seg og det blir vanskelig å leve et normalt liv, har angsten utviklet seg til en angstlidelse (Berg, 2005; Havik, 2018).

Det er ulike typer angst, og det er forskjell på angst og en angstlidelse. De fleste mennesker har som nevnt kjent på angst i ulik grad, en eller annen gang i livet. Følelsen av å stå veldig høyt oppe og være redd for å falle ned, følelsen når du skal til tannlegen eller ha en operasjon, eller følelsen av å gå seg bort i mørket, kan føles som angst. Denne typen angst kalles hverdagsangst og er vanlig. Hverdagsangst er som oftest kort og selvbegrensende. I møte med en stressende situasjonen øker angstnivåene raskt, men de avtar også raskt igjen (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). En angstlidelse derimot, er hemmende og et hinder for å leve et normalt liv og ha en normal utvikling. Den vanligste angstlidelsen hos elever som viser skolevegring er sosial angstlidelse (Havik, 2018). Disse elevene er vanskelig å oppdage, fordi de ofte lider i stillhet. Man kan tro at eleven er sjenert og tilbaketrukket i sosiale sammenhenger, mens det kan ligge en sosial angstlidelse bak. Andre typer angstlidelser er for eksempel prestasjonsangst, separasjonsangst eller generalisert angst. Elever med prestasjonsangst har angst relatert til å ikke prestere godt nok, de kan for eksempel være redde for å holde presentasjoner, ha prøver og eksamener. Elever med separasjonsangst har angst relatert til å være borte fra sine foresatte, mens elever med generalisert angst har angst som ikke er relatert til noe spesielt (Havik, 2018).

Angst kan forekomme i kombinasjon med depresjon (Helsedirektoratet, 2014). Det er flere symptomer på depresjon, men tre kjernesymptomer er: gjennomgående og vedvarende tristhet, tap av glede og interesse for aktiviteter som en var interessert i og gledet seg over tidligere, redusert motivasjon eller engasjement for skolearbeidet, eller endring av appetitt som fører til vekttap eller vektøkning som ikke skyldes diett (Bru, Garvik, Øverland & Idsøe, 2016, s.73). For mange er depresjon og angst en betydelig utfordring og har stor innvirkning på hverdagen i negativ forstand.

Tidligere studier viser en sammenheng mellom psykiske lidelser og langvarig sykefravær fra arbeidsplassen. Det er likevel tvetydig hva som kommer først, det langvarige sykefraværet eller en psykisk lidelse. Langvarig sykefravær fra arbeidsplassen kan føre til unngåelsesatferd, særlig hos de som viser angst, og kan gjøre det enda vanskeligere å komme tilbake (Folkehelseinstituttet, 2012). Det disse studiene viser kan overføres til elever som viser skolevegring. Et langvarig fravær fra skolen som følge av emosjonelle problemer som angst og depresjon, kan gjøre det enda vanskeligere å komme tilbake på skolen.

### **3.3 Forekomst av skolevegring**

King og Bernstein (2001) trekker frem en survey utført av Stickney og Miltenberger i 1998, hvor school refusal ble undersøkt på 288 skoler i North Dakota. I denne surveyen ble det varslet om school refusal hos 2,3% av elevene, inkludert elever som skulker. Halvparten av elevene klaget på somatiske plager. King og Bernstein (2001) mener på bakgrunn av nylige anmeldelser at skolevegring oppstår hos ca. 5% av alle elever. Høsten 2012 ble det utført en undersøkelse som omfattet 45 skoler fordelt på syv norske kommuner. Det var totalt 5465 elever fra 6.-10. trinn som deltok. Undersøkelsen viste at 3,6% av elevene rapporterte at deres fravær var relatert til skolevegring (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015). Det er vanskelig å anslå nøyaktig hvor mange elever som viser skolevegring, men det kan se ut til at forekomsten ligger et sted mellom 1-5%.

Med utgangspunkt i det foregående kan det sies at skolevegring er et nasjonalt, komplekst problem som følge av et emosjonelt ubehag. Et langvarig fravær fra skolen som følge av emosjonelle problemer som angst og depresjon, kan gjøre det enda vanskeligere å komme tilbake på skolen. Forekomsten av skolevegring på 1-5% påpeker hvor stort problemet faktisk er. I det følgende vil det bli gjort rede for hvordan skolen, foresatte, og eksterne instanser kan forebygge og håndtere skolevegring.

### **3.4 Forebygging og håndtering av skolevegring**

Masteroppgavens problemstilling er som nevnt: *“Hva er skolens behov for bistand når elever viser skolevegring, og i hvilken grad imøtekommer skolevegringsteamet disse behovene?”*.

For å kunne belyse hva skolens behov for bistand er når elever viser skolevegring, vil vi først og fremst se på hva skolens rolle er i forebygging og håndtering av skolevegring. Tidlig identifisering og intervensjon er viktig i skolens forebyggende arbeid og håndtering av

skolevegring. Det er mer effektivt å jobbe med skolevegring i en tidlig fase, enn å jobbe med skolevegring når det har utviklet seg til et komplekst problem (Havik, 2018). Jo lenger eleven er borte fra skolen, desto vanskeligere er det å få ham tilbake (Ingul, 2005). Som nevnt, mener Bronfenbrenner at man må studere individet i samspill med ulike miljøer, men man må også studere miljøene i samspill med hverandre. Vi vil derfor også belyse hjemmets rolle og eksterne instansers rolle, i forebygging og håndtering av skolevegring. I tråd med systemteori, vil samspillet mellom de ulike miljøene påvirke eleven som viser skolevegring, og det er derfor helt nødvendig med et nært og godt samarbeid mellom skole, hjem og eksterne instanser.

### **3.4.1 Skolens rolle**

Skolen er den arenaen utenom hjemmet der barn og unge oppholder seg ofte, og skolen har på den måten mulighet til å oppdage elever som viser skolevegring, og sette inn tiltak tidlig (Berg, 2005). Skolen er således i en unik posisjon til å utrette mye i forhold til tidlig identifisering og intervensjon som, tidligere nevnt, er viktig i skolens forebyggende arbeid og håndtering av skolevegring. Det er derfor av stor betydning at lærere har kunnskap og handlingskraft når det gjelder skolevegringsproblematikk (Havik, 2018).

I det videre vil vi gjøre rede for fraværsregistrering, forutsigbarhet og trygghet, et godt læringsmiljø, og gode relasjoner. Dette er tiltak som er særlig betydningsfullt for elever som viser skolevegring. Forutsigbarhet og trygghet, et godt læringsmiljø og gode relasjoner ivaretar elevens faglige og sosiale utvikling. Dette er tiltak som er viktig for alle elever generelt, men for elever som viser skolevegring spesielt. Det blir kanskje ansett som selvsagt på enhver skole og i ethvert klasserom å skape forutsigbarhet og trygghet, et godt læringsmiljø og gode relasjoner. Imidlertid er det ofte de små, enkle, selvsagte tiltakene som faller fra i en hektisk skolehverdag.

#### *Fraværsregistrering*

I skolen er fraværsregistrering en viktig del av tidlig identifisering av elever som viser skolevegring. En god rutine for fraværsregistrering, både for hele dager, enkelttimer og forsentkomming, er nødvendig for å oppdage elever som viser skolevegring (Havik, 2018). Skolevegring kan som tidligere nevnt skjule seg bak et dokumentert fravær. Det blir derfor viktig å kartlegge alt fravær grundig og se etter eventuelle mønstre i fraværet regelmessig.

Mønster i fraværet kan blant annet skyldes vegring for spesifikke fag, aktiviteter eller en spesiell lærer. Når skolen oppdager et mønster i fraværet er det viktig å finne ut av hva fraværet kan skyldes, for å deretter sette inn relevante tiltak for å øke elevens deltakelse på skolen (Havik, 2018). Enkelte skoler eller lærere kan være preget av en vente-og-se-holdning og mene at fraværet skyldes en fase eller at det er noe eleven prøver ut, og at det vil gå over av seg selv. En slik vente-og-se-holdning er imidlertid en måte å bagatellisere problemet på (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008).

### *Forutsigbarhet og trygghet*

*“Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørge for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø.”* (Opplæringslova, 1998 § 9 A-4).

Forutsigbarhet og trygghet er to viktige faktorer for at elever som viser skolevegring skal ha et trygt og godt skolemiljø. Skolen kan imidlertid være en uforutsigbar og utrygg arena for disse elevene. En skolehverdag består av mange faglige og sosiale aktiviteter som kan virke ustrukturerte og uoversiktlige for elever som viser skolevegring. Det å ikke vite hva som skal skje kan trigge det emosjonelle ubehaget hos disse elevene. Faglige aktiviteter som kunst og håndverk, mat og helse, kroppsøving og svømming er fag med liten grad av struktur og faste rammer. Disse fagene er derfor spesielt vanskelige for elever som viser skolevegring (Havik, 2018). Sosiale aktiviteter som friminutt, utedager og idrettsdager er også vanskelig da sosiale aktiviteter er preget av like liten grad av struktur og faste rammer, om ikke mindre, som faglige aktiviteter. For elever som viser skolevegring er det særlig viktig å tilrettelegge disse faglige og sosiale aktivitetene ved å skape økt grad av forutsigbarhet og trygghet.

Overganger generelt er også vanskelig for elever som viser skolevegring (Havik, 2018). Det kan være de større overgangene som å dra på skolen etter ferie eller langtidsfravær, overgangen fra barnehagen til barneskolen, eller overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Men det kan også være de mindre overgangene fra hjem til skole, fra time til friminutt eller fra time til time. Tilrettelegging i overganger er derfor ofte nødvendig.

Digitale ressurser er eksempler på nyere tiltak som kan tilrettelegge overganger. Digitale ressurser kan være nyttig for elever som viser skolevegring fordi det hjelper dem for det første med å legge opp og strukturere skolehverdagen, og for det andre forberede dem på hva som skal skje. Digitale ressurser kan på denne måten gjøre overganger enklere for elever som viser skolevegring. Eksempler på digitale ressurser er appene MemoAssist, Fotokalenderen og VisTimer. Appene er ikke utviklet direkte for elever som viser skolevegring, men kan bidra til å skape forutsigbarhet og trygghet, noe som disse elevene ofte har et stort behov for. MemoAssist er en kalenderapp som gir oversikt, struktur og som minner eleven på hva som skjer i løpet av dagen. Kalenderen er i utgangspunktet tom og eleven velger selv hva som skal legges inn i appen, enten med bilder, tekst eller lyd. Fotokalenderen er en lignende app og kan brukes på tilsvarende måte som MemoAssist. VisTimer er en app med en visuell nedteller i form av et kakediagram. Den visuelle nedtelleren gir eleven mulighet til å strukturere tiden og forberede ham på neste aktivitet. VisTimer kan være spesielt aktuelt for elever på barnetrinnet som ikke kan klokken. En av fordelene med digitale ressurser i form av apper er at dette er tiltak som gjør tilretteleggingen i overganger mindre synlig for andre rundt eleven og er dermed mindre stigmatiserende enn for eksempel dersom eleven ble fulgt av en lærer overalt. Imidlertid er det en ulempe at man med digitale ressurser mister det mellommenneskelige forholdet som for elever som viser skolevegring er helt elementært. Man må ikke glemme at skolevegring er et kompleks psykososialt problem som utad fremstår som en måte å trekke seg tilbake fra skole, lærere og medelever, men behovet for å bli sett og hørt står likevel sterkt. Digitale ressurser vil fungere som et tillegg til andre tiltak, men vil aldri kunne erstatte en god relasjon til lærer og signifikante andre.

### *Læringsmiljø*

En lærer har hele tiden ansvar for å jobbe for et godt læringsmiljø. Et godt læringsmiljø innebærer at elevene kan utfolde seg innenfor trygge rammer hvor de blir ivaretatt og respektert. God klasseledelse har betydning for et godt læringsmiljø. Proaktiv, støttende, relasjonsorientert, tydelig og konsekvent er gode kvaliteter ved det som kalles en autoritativ klasseleder (Nordahl & Manger, 2005). Når læreren viser respekt for elevene, kommuniserer på en vennlig og høflig måte og er støttende viser han hvordan elevene skal være mot hverandre. En lærer som setter realistiske mål og klare forventninger til elevene bidrar til å skape et godt og trygt læringsmiljø (Havik, 2018). Et godt læringsmiljø preges av nulltoleranse for mobbing. I et læringsmiljø hvor mobbing forekommer vil elever som viser skolevegring bli enda mer engstelige, uavhengig av om det er eleven selv som blir direkte



utsatt for mobbingen (Havik, 2018). For elever som viser skolevegring vil et dårlig læringsmiljø hvor det forekommer mobbing kunne bidra til at skolevegringen eskalerer.

### *Relasjoner*

En god relasjon mellom lærer og elev, og gode relasjoner mellom elevene har særlig betydning for frafall, skolefravær og skolevegring. Det er viktig at de ansatte på skolen konstant arbeider for gode relasjoner mellom elevene og gode relasjoner mellom seg og elevene. God relasjon til voksne på skolen og gode relasjoner til medelever har vist seg, som tidligere nevnt, betydningsfullt for elevens ønske om å delta på skolen (Kearney, 2001).

Et godt læringsmiljø og gode relasjoner har positiv påvirkning for elevens faglige prestasjoner og elevens trivsel på skolen (Havik, 2018). Elever som viser skolevegring kan fort henge etter i den faglige utviklingen, ikke fordi de er faglig svake, men ved at de mister mange skoledager, særlig de som har vært borte fra skolen over lang tid. Det langvarige fraværet skaper også distanse til medelever, noe som bidrar til at elever som viser skolevegring ofte har vansker med å etablere og opprettholde gode relasjoner. Forskning viser at manglende sosial omgang som barn, kan gi utslag i manglende sosial omgang som voksen (Frønes, 2013). Å gå glipp av sosialisering med jevnaldrende kan gjøre det vanskeligere å tilpasse seg samfunnets krav senere i livet (Glavin & Lindback, 2014). Barn sammenligner seg med andre barn og relasjonen mellom seg og sine medelever har påvirkning på elevens følelse av likeverdighet (Frønes, 2013). Sosial kompetanse og faglige prestasjoner henger sammen og påvirker hverandre (Glavin & Lindback, 2014). Det er derfor viktig at skolen fokuserer på den sosiale tilretteleggingen i like stor grad som den faglige.

### **3.4.2 Hjemmets rolle**

I tillegg til skolen, har hjemmet og foresatte også en viktig rolle i forebygging og håndtering av skolevegring. De fleste foresatte ønsker at barnet deres skal ha det bra, og at barnet ikke skal preges av redsel og angst knyttet til å delta på skolen. Foresatte har likevel et ansvar for at barnet deres er på skolen. Hver dag kan bli en kamp for å få barnet på skolen, og det kan være vanskelig å se sitt eget barn vegre seg for å dra på skolen. Det kan være utfordrende og tidkrevende å være foresatte til barn som viser skolevegring, og det kan være vanskelig å stå i over lengre tid.

Når barn viser skolevegring, kan noen foresatte tro og mene at det er nødvendig å ta permisjon fra jobb for å være hjemme med barnet og ta seg av barnet når han ikke er på skolen. Imidlertid er dette lite hensiktsmessig da teorien forespeiler at det skal opprettholdes en så normal hverdag som overhodet mulig. For å opprettholde en tilnærmet normal hverdag må foresatte holde på faste rutiner og ikke normalisere det å være hjemme og ikke på skolen. For foresatte vil dette bety at de drar på jobb, og for barnet vil dette bety å stå opp tidlig, spise frokost og gjøre skolearbeid med innlagte pauser gjennom dagen (Havik, 2016).

Data, nettbrett, TV, spillkonsoller og mobil opptar store deler av tiden til barn og ungdom. Det kan gå ut over skolearbeid og leggetid. For eleven som viser skolevegring så er det ekstra viktig å begrense bruk av teknologiske verktøy (Havik, 2018). Når en elev viser skolevegring og blir hjemme i flere dager, kan det være fristende å spille spill og se på TV i stedet for å gjøre skolearbeid. Eleven kan føle seg mislykket fordi han ikke klarer å dra på skolen, motivasjonen er nede og hverdagen går fortere ved å spille spill og se på TV, enn ved å gjøre skolearbeid. Foresatte kan synes synd på barnet sitt, særlig dersom han sliter med angst og depresjon, og av den grunn bli mindre konsekvente og strenge. Rutinene sklir ut og det går ut over eleven. Ikke bare går han glipp av det som læres på skolen, det vil bli enda vanskeligere å komme tilbake igjen.

Samarbeidet mellom skole og hjem kan være komplisert, særlig når et barn har vansker (Dalen & Tangen, 2012). Samarbeidet blir ekstra vanskelig når man ikke vet hva årsakene til skolevegringen er, og det er uklart hvem som har ansvar for hva. Det hender at skolen legger for mye ansvar på foresatte i skolevegringssaker (Evdsten, 2007), blant annet ved å vise til opplæringsplikten. Skolen har plikt til å registrere fravær og rapportere det til foresatte, de skal også tilpasse skolemiljøet (Holden & Sällman, 2010). Skolen kan synes det blir vanskelig å tilrettelegge opplæringen for eleven som viser skolevegring, når han ikke er på skolen. Enkelte foresatte mener at skolen på denne måten driver ansvarsfraskrivelse (Holden & Sällman, 2010). Det er viktig med et godt samarbeid mellom skole og hjem for å gi eleven en helhetlig oppfølging. Imidlertid er det ikke alltid like lett å samarbeide, noe som trolig skaper et større behov for eksterne instanser.

### **3.4.3 Eksterne instansers rolle**

Det er flere tilbud av eksterne instanser som skolen kan kontakte for hjelp, råd og veiledning. Skolens viktigste samarbeidspartnere omfatter: Helsetjenesten, pedagogisk - psykologisk tjeneste (PPT), skolevegringsteamet (SVT), barne - og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) og barnevern (Solheim, Due-Tønnesen, Andersen, & Grønvold, 2009).

Det vil kort bli gjort rede for de ulike eksterne instansers mandat, men fordi andre del av masteroppgavens problemstilling er: *“I hvilken grad imøtekommer SVT skolens behov for bistand i skolevegringssaker”*, vil det i redegjørelsen legges større vekt på PPTs mandat og SVTs oppdrag.

**Helsetjenesten** omfatter skolehelsetjenesten og allmennhelsetjenesten/fastlege.

Helsetjenesten kan utføre medisinske undersøkelser. Elever som viser skolevegring kan ofte gi uttrykk for at de har somatiske plager, og det er da viktig å undersøke dette. De somatiske plagene kan ha medisinske årsaker, psykosomatiske årsaker, eller det kan være andre årsaker (Solheim, Due-Tønnesen, Andersen, & Grønvold, 2009).

**BUP** er et tilbud innenfor spesialhelsetjenesten for unge under 18 år og deres familier.

Dersom tiltak på kommunalt nivå ikke har hjulpet og barnet trenger psykisk helsehjelp, anbefales det å henvise til BUP (Solheim, Due-Tønnesen, Andersen, & Grønvold, 2009).

BUP kan gi individuell behandling til eleven, og veilede skolen i tilrettelegging for eleven i skolesituasjonen (Berg, 2005).

**Barnevernet** kan kartlegge barnets hverdag, situasjonen barnet er i og familiedynamikken rundt barnet, og sikre at barnet får nødvendig omsorg. På bakgrunn av kartleggingen skal barnevernet gi hjelp til både barnet og familien. Som regel gjøres tiltak etter samtykke fra foresatte, men ved alvorlige omstendigheter hvor barnets helse og utvikling er i fare, og familien ikke samtykker til tiltak, er det Fylkesnemnda for sosiale saker som har mandat til å fatte vedtak (Solheim, Due-Tønnesen, Andersen, & Grønvold, 2009).

### **PPTs mandat og SVTs oppdrag**

Alle kommuner og fylkeskommuner skal ha en pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), dette er regulert av opplæringsloven § 5-6. PPT sitt mandat er å bistå med råd og veiledning i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i barnehager og skoler (Opplæringslova, 1998). PPT veileder lærere i hvordan de skal legge opplæringen til rette for

elever med særskilte behov. PPT jobber således både system- og individrettet. (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Når barnehage, skole og foresatte ikke klarer å hjelpe eleven som viser skolevegring er det naturlig å henvende seg til PPT. Barnehagen og skolen kan drøfte bekymringer rundt et barn anonymt med PPT i skolens ressursteam, som er den formelle arenaen der PPT og skole diskuterer elevsaker. For å sende en formell henvisning må man ha samtykke fra foresatte eller kun eleven selv etter fylte femten år (Utdanningsdirektoratet, 2017). Holden og Sällman (2010) hevder at PPT ikke alltid klarer å bistå i skolevegringssaker og at de jobber relativt lite med slike saker. En fordel kan da være, i følge Havik (2018), å etablere et skolevegringsteam eller et skolefraværsteam på skolen eller i kommunen som skal ha det overordnede ansvaret for fraværssaker. På oppdrag fra Utdanningsetaten og Helse- og velferdsetaten i Oslo kommune er det opprettet et skolevegringsteam i PPT. PPT er delt inn i seks seksjoner A-F, det er ca. en til to personer fra hver seksjon som er tilknyttet SVT. Oppdraget til SVT er først og fremst å veilede skolen og aktuelle samarbeidspartnere i forebygging og tiltak ved skolevegring. Veiledningen går ut på å bistå skolen i å lage gode rutiner og systemer for å fange opp eleven så tidlig som mulig slik at problematikken ikke utvikler seg til å bli skolevegring. SVT følger også opp enkeltsaker hvor det er etablert en skolevegringsproblematikk, ved behov. SVT ble opprettet høsten 2008 og var ment som et toårig prosjekt (Solheim, Due-Tønnesen, Andersen & Grønvold, 2009). Likevel eksisterer teamet i dag, men endret navn til fraværsteamet i 2018. Vi bruker i denne masteroppgaven imidlertid navnet skolevegringsteamet, fordi det er dette navnet skolene kjenner til.

SVT har eksistert i ti år og er fortsatt under utvikling. De er i en prosess hvor de nå diskuterer og drøfter hva de kan tilby skolen og hvordan de skal jobbe. SVT har blitt bevisste at deres mandat er uklart ut mot brukerne og ønsker å være mer tydelig i sitt mandat, slik at de kan lykkes bedre som et team.

Det er teamet i sin helhet som gjelder og gruppens resultater som avgjør om de lykkes. For å lykkes som et team er det noen punkter i følge Hennings Bang, spesialist i arbeids- og organisasjonspsykologi, som er særlig viktige. Det første punktet omhandler at alle må være enige om hvorfor teamet eksisterer og hva man ønsker å oppnå som et team. Det andre punktet påpeker betydningen av ansvarsfordeling og avklare roller, og at alle kjenner til hverandres roller og ansvarsområder (Psykologforeningen, 2018). Rolle- og ansvarsavklaring

av medlemmer innad i teamet påvirker deres arbeid. Hver rolle i teamet burde defineres i bakgrunn av individuelle ansvarsoppgaver og ønskede resultater. For at teamet skal være effektivt og kompetent må alle medlemmene vite sin rolle og hvordan de skal arbeide (Laing, 2003). Det tredje punktet omhandler at man må vurdere fortløpende om teamet består av de rette personene, for mange personer, eller for få personer. Det fjerde punktet påpeker viktigheten av å bli enige om hvordan man skal jobbe sammen, for å lykkes som et team. Det femte og siste punktet handler om at man må bli enige om hvordan man skal utvikle seg som et team, og hva som kan gjøres dersom arbeidet i teamet ikke fungerer som det skal. Et godt lærende team bruker tid på å diskutere og reflektere over hvordan de fungerer og hva som må justeres (Psykologforeningen, 2018).

Man er nødt til å studere og jobbe med skolevegring i den konteksten det forekommer i (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Når det oppdages at en elev viser skolevegring er det derfor viktig med et godt samarbeid mellom skolen og foresatte og i noen tilfeller også eksterne instanser, for å hjelpe eleven. De eksterne instansene kan bistå skolen med veiledning, råd, behandling, kartlegging av eleven og utredning, praktisk hjelp, videre henvisning eller hjelpe til i hjem-skole-samarbeidet, dersom det er vanskelig. Et hjem-skole-samarbeid kan bli særlig vanskelig når eleven har vært lenge borte og flere tiltak ikke har fungert. Det kan og være en utfordring å finne årsaken til hvorfor eleven viser skolevegring og hva som skal til for å få eleven tilbake på skolen. Jo lenger eleven er borte, jo vanskeligere blir det. Når flere instanser jobber sammen er de nødt til å dra i samme retning, være koordinerte og jobbe mot et felles mål for å få eleven tilbake på skolen (Havik, 2018).

## 4 Metode

For å kunne svare på problemstillingen “*Hva er skolens behov for bistand når elever viser skolevegring, og i hvilken grad imøtekommer skolevegringsteamet disse behovene?*”, har vi måtte foreta en rekke valg vedrørende hvilke fremgangsmåter som ville være hensiktsmessig å benytte ved innsamling, bearbeiding og analysering av datamaterialet. Først vil vi presentere det vitenskapsteoretiske perspektivet som er gjennomgående i masteroppgaven, hermeneutikk og førforståelse. Deretter vil vi presentere og begrunne valg av metode og analysestrategi. Avslutningsvis vil vi reflektere rundt etiske hensyn knyttet til fritt, informert og uttrykkelig samtykke og kvalitetsvurderinger knyttet til beskrivende validitet, fortolkende validitet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet, evalueringsvaliditet, reliabilitet og transparens.

### 4.1 Hermeneutikk og førforståelse

Føllesdal og Walløe definerer hermeneutikk som “*studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse*” (2000, s. 89). I samfunnsvitenskap studerer man, og prøver å forstå fenomener som uttrykker meninger i form av menneskers ytringer, handlinger og erfaringer. Hermeneutikk vil derfor være sentral i all samfunnsvitenskapelig forskning. Hermeneutikken har forståelse som mål, og dette oppnås gjennom uttrykk, tolkning og oversettelse (Nilssen, 2012). Uttrykk i vårt tilfelle er det informantene forteller oss i intervjuene. Informasjonen som blir gitt kan virke kompleks, uklar og enkelte ganger selvmotsigende. Tolkning innebærer derfor å finne en underliggende mening, og fremsette det på en tydeligere måte. Uttrykk vil alltid forstås subjektivt og fortolkningen vår vil aldri bli absolutt korrekt eller sann (Nilssen, 2012).

I forskning danner man seg hypoteser om det som skal studeres. Dersom hypotesene ikke stemmer med det man møter ute i felten vil man danne seg nye hypoteser. Hypotesene endres kontinuerlig gjennom en prosess (Føllestad & Walløe, 2000). Denne kontinuerlige frem- og tilbakeprosessen mellom hypotesedanning og forståelse av helheten kalles den hermeneutiske sirkel. Man tolker og forstår delene i lys av helheten og man tolker og forstår helheten i lys av delene (Kvale & Brinkmann, 2017; Nilssen, 2012). Dette kan også forstås som en spiral da tolkningen er kontinuerlig og åpner for en stadig dypere forståelse av mening uten et

sluttpunkt (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2017). Denne tolkningsprosessen preges av forskerens førforståelse.

Førforståelse innebærer at vi møter det nye og ukjente med bakgrunn i det vi kjenner til fra før. Det vi bringer med oss inn i situasjonen kaller Gadamer (1998) en for-dom. Gadamer bruker betegnelsen for-dom der bindestreken er ment for å fjerne de negative assosiasjonene ved ordet fordom. Det er viktig å være bevisst på ens egne for-dommer slik at teksten kan presentere seg selv i all sin opprinnelighet og viser sin egen sannhet mot ens egen førforståelse (Gadamer, 1998). Førforståelsen omfatter ikke bare det teoretiske rammeverket, men også mer eller mindre skjult bagasje som erfaringer, verdier, kunnskaper forskningsfilosofi og holdninger til feltet eller område vi skal studere (Nilssen, 2012). Førforståelsen vår kan vise seg å stemme eller å ikke stemme overens med det vi ønsker å forstå. Når førforståelsen ikke stemmer er vi nødt til å modifisere den (Føllestad & Walløe, 2000). Ut i fra tidligere praksis vi har hatt gjennom vår utdanning i spesialpedagogikk, hadde vi begge en førforståelse om at lærere ikke hadde en klar forståelse av SVTs mandat. Det viste seg etter intervjuene at de hadde bedre forståelse av SVTs mandat enn antatt, og vi var derfor nødt til å modifisere vår hypotese.

## **4.2 Kvalitativ metode**

Metode defineres som en planmessig fremgangsmåte og kan forklares med det å følge en bestemt vei mot et mål (Tranøy, 2014). Videre beskrives metode som et redskap vi kan bruke for å se virkeligheten bedre (Bjørndal, 2011). I vår masteroppgave er den virkeligheten vi ønsker å se bedre knyttet til elever som viser skolevegring og samarbeidet mellom skolen og SVT, og det redskapet vi bruker for å muliggjøre det er kvalitativ metode og intervju som datainnsamlingsverktøy. Kvalitativ metode generelt søker å gå i dybden av de fenomener som studeres (Thagaard, 2009), ved at metoden søker innsikt og forståelse, fremfor oversikt og forklaring (Tjora, 2017). Kvalitativ metode preges av at forsker er tett på de eller det man forsker på, for eksempel ved bruk av ulike former for intervju og observasjon. Kvalitativ metode preges altså av en nær kontakt mellom forsker, felt og informanter, noe som kan gi tilgang til fyldig data om det som studeres (Thagaard, 2009). I vårt forskningsprosjekt har vi benyttet oss av intervju og kommer derfor tett på de og det vi forsker på. Vi ønsker å studere skolens behov for bistand når elever viser skolevegring og samarbeidet mellom skolen og skolevegringsteamet, i dets naturlige kontekst. Med dette menes at den virkeligheten vi

ønsker å se bedre skal få lov til å utfolde seg så uforstyrret som mulig, uten at vi skal sette betingelser og ta kontroll over det som skjer. Dette er et viktig moment i kvalitativ metode (Fog, 2004; Ryen, 2002). Sist, men ikke minst er kvalitativ metode et redskap for å utvikle forståelse av menneskers opplevelse av egen sosial virkelighet, og hvordan hun eller han forholder seg til denne (Dalen, 2011). Begrepet livsverden brukes ofte for å belyse nettopp det. I kvalitativ metode er begrepet godt egnet fordi det fokuserer på informantenes opplevelser og ikke bare på informantenes beskrivelser. I vårt forskningsprosjekt ønsker vi innsikt i hva skolen har behov for av bistand i skolevegringssaker, og hvordan skolen og skolevegringsteamet opplever samarbeidet dem imellom. Vi ønsker å ta del i våre informanters livsverden ved å prøve å forstå og gi mening til det de forteller oss.

#### **4.2.1 Intervju som datainnsamlingsverktøy**

Vi vil benytte intervju som datainnsamlingsverktøy. Kvale og Brinkmann (2017) betegner intervju som en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Et kvalitativt intervju er godt egnet for å få fylldig informasjon i form av en detaljert beskrivelse av informantenes tanker, opplevelser og erfaringer om sin livssituasjon (Bjørndal, 2013; Dalen, 2011). Andre fordeler med et intervju er at man har mulighet til å oppklare misforståelser som kan oppstå underveis, man kan be om utdypelse og man kan få øye på detaljer som ellers kunne blitt oversett. Imidlertid er intervju tidkrevende på grunn av forberedelser, gjennomføring, transkribering og analyse av datamaterialet (Bjørndal, 2013).

Vi har valgt å benytte semistrukturert intervju, også kalt halvstrukturert intervju.

Semistrukturerte intervjuer kjennetegnes ved at bestemte temaer er valgt ut på forhånd (Dalen, 2011). Grunnen til valg av semistrukturert intervju er blant annet fordi graden av struktur i semistrukturerte intervjuer gjør det mulig å sammenligne datamaterialet vi får fra ulike informanter. Mulighet til å sammenligne datamaterialet er særlig ønskelig da vi har to informantgrupper. Intervjuformen gir også fleksibilitet til å endre rekkefølgen på spørsmål og stille oppfølgingsspørsmål underveis dersom det er behov for det (Bjørndal, 2013).

#### **4.2.2 Intervjuguide**

En intervjuguide er en oversikt over temaer og spørsmål som vi ønsker å ta opp i intervjuet. Temaene og spørsmålene i intervjuguiden vil fungere som en støtte under intervjuet, ved at det blir lettere å holde fokus på det vi ønsker å få svar på. Vi har utarbeidet to intervjuguider,



en intervjuguide for sosiallærere og en intervjuguide for ansatte i skolevegringsteamet. Kategoriene og spørsmålene er utformet tilnærmet likt for begge intervjuguidene, men enkelte spørsmål har vi måttet tilpasse til de to ulike informantgruppene. Grunnen til at vi har utformet intervjuguidene mest mulig likt er for å danne et sammenligningsgrunnlag for senere analysearbeid. Følgende kategorier er utformet i intervjuguiden: “forståelse”, “erfaring”, “skolens behov”, “samarbeid mellom skolevegringsteamet og skolen”, og “tiltak”. I tillegg har vi utformet en siste kategori som gjelder informantene i skolevegringsteamet som er “samarbeid innad i teamet”. Spørsmålene vi har laget har vi formulert så nøytralt som mulig med intensjon om å påvirke informantene i minst mulig grad. Svar avgitt fra informanten under påvirkning fra intervjueren er ikke ønskelig fordi det vil redusere validiteten, altså gyldigheten, for resultatene (Bjørndal, 2013).

Intervjuguiden er bygd opp etter det Dalen (2011) betegner som “traktprinsippet”. Ut i fra dette prinsippet innleder man bredt, med spørsmål som kan omhandle informantens utdanning, bakgrunn og erfaring i feltet. Det vil trolig skape en avslappet stemning som kan bidra til en trygg samtale for informanten. Deretter avgrenses fokuset til å gjelde relevante temaer og spørsmål knyttet opp mot problemstillingen. Det vil ofte kreve mer refleksjon hos informanten, enn ved de innledende spørsmålene, da disse spørsmålene knyttes til følelser, opplevelser og forståelse av informantens livsverden. Til slutt stiller vi spørsmål som angår mer generelle temaer knyttet til for eksempel om de har noen spørsmål eller om de ønsker å tilføre noe, som en avrundning av intervjuet (Thagaard, 2009).

### **4.2.3 Utvalgsriterier og rekruttering av informanter**

For å ha mulighet til å svare på problemstillingen trengte vi informasjon først og fremst fra skolen, men også skolevegringsteamet. Dette resulterte i to informantgrupper som vi tenkte kunne uttale seg om skolevegring på en reflektert måte (Tjora, 2017), ansatte i skolen og ansatte i skolevegringsteamet. I starten av forskningsprosjektet ønsket vi å intervju flere informantgrupper i skolen, som rektor, spesialpedagog og lærer, for å få et helhetlig bilde av hvordan skolen arbeidet med elever som viser skolevegring. Etter diskusjon med eksterne veileder fant vi ut at sosiallærere var et bindeledd mellom skolen og SVT, og at det kunne være mer hensiktsmessig å kun intervju sosiallærere i skolen. Dette var grunnet i at vi mest sannsynlig ikke ville hatt tid til å intervju nok informanter fra hver informantgruppe og da ville det blitt vanskelig å få utfyllende svar på problemstillingen. Sosiallærere er også et

bindeledd mellom lærere som har kontakt med elevene, og ledelsen på skolen. De har erfaring med elever som viser skolevegring og er ofte i samarbeid med SVT, og vil derfor mest sannsynlig ha kjennskap til prosessen i samarbeidet som problemstillingen etterlyser. I tillegg var det ønskelig med informanter som er ansatt i skolevegringsteamet, fordi de har erfaring og kompetanse om temaet vi forsker på. Formålet med å anvende to informantgrupper er for å fange opp nyanser og mangfold i datamaterialet, og for å belyse ulike perspektiver på samme sak.

I oppstartsfasen tok vi kontakt med ulike instanser som PPT, BUP, Læringsmiljøteamet (LMT) og SVT på bakgrunn av at de muligens hadde noen tips eller råd til vår forskning på skolevegring. SVT viste stort engasjement som førte til et samarbeid. Teamlederen ble også vår eksterne veileder for masteroppgaven. Det skulle vise seg at hun og de andre i SVT ble viktige “sponsorer” i videre rekruttering av informanter, Hammersley og Atkinson gjengitt av Dalen (2011, s. 32). En sponsor er en person som allerede har tilgang til feltet, og kan gjøre det enklere å få tak i informanter som har nødvendig kunnskap og erfaring om valgt tema. Etter at SVT hadde informert aktuelle sosiallærere om forskningsprosjektet, fikk vi tilsendt navneliste, slik at sosiallærerne kunne kontaktes av oss direkte.

For å ivareta kravet om konfidensialitet, anonymisering og taushetsplikt har vi gitt informantene fiktive navn. Vi tror også at fiktive navn gjør det enklere å se sammenhenger og motsigelser i analysen enn ved for eksempel nummerering. Vi har intervjuet fire sosiallærere og to SVT-veiledere. Sosiallærerne har fått navnene Astrid, Hedda, Mona og Åse. SVT-veilederne har fått navnene Pia og Solveig.

#### **4.2.4 Prøveintervju**

I forkant av de reelle intervjuene utførte vi såkalte prøveintervjuer (Dalen, 2011). Vi utførte to prøveintervjuer, ett hver. Hensikten med prøveintervjuene var blant annet å prøve ut intervjuguidene, å prøve oss i rollen som intervjuer, og for å teste det tekniske utstyret.

Prøveintervjuene ga oss en indikator på om spørsmålene i intervjuguiden var forståelige, entydige og konkrete. Det viste seg å være nødvendig med noen endringer da enkelte spørsmål ikke var tydelige nok og abstrakte i forhold til problemstillingen. Vi fjernet for eksempel spørsmålet: *“Har skolevegringssteamet vært involvert i alle saker med elever som viser skolevegring?”*, da det uansett ikke ville bidra til å belyse problemstillingen. Noen

informanter vil gi lange og utfyllende svar på spørsmål som blir stilt, mens andre gir korte og lite utfyllende svar. Vi fjernet derfor lite relevante spørsmål, og hadde heller flere oppfølgingsspørsmål å ty til, i tilfelle noen av våre informanter skulle gi korte og lite utfyllende svar.

Etter at vi hadde utført prøveintervjuene fikk vi begge konstruktiv kritikk fra prøveinformantene, på hvordan vi var i rollen som intervjuer. Tilbakemeldingene gikk ut på at vi begge intervjuet på en profesjonell måte, vi virket interesserte, og prøveinformantene følte seg sett og ivaretatt. Vi kunne imidlertid jobbe med å holde et roligere tempo, og legge inn lengre tenkepauser etter spørsmål ble stilt. Dette var viktige tilbakemeldinger som vi tok med oss inn i den reelle intervjusituasjonen. I flere av intervjuene ga informantene ytterligere informasjon på spørsmål etter å ha fått tid til å tenke seg om. Disse pausene var skapende, slik Dalen (2013) beskriver at de kan være, ved at informantene fikk god tid til å reflektere over spørsmål og flere av dem kom med mer informasjon enn det de kanskje ville gjort uten pausene.

Prøveintervjuene ga også mulighet til å prøve ut det tekniske utstyret. Lydopptakeren holdt høy kvalitet, og det var god lyd på opptakene. Dersom opptakene er av dårlig teknisk kvalitet, vil transkriberingen ofte bli vanskelig. Innholdet i utsagnene blir uklare, og det blir vanskelig å bruke dem som grunnlag for senere analyse (Dalen, 2011).

#### **4.2.5 Den reelle intervjusituasjonen**

Det har vært viktig for oss å skape en så trygg intervjusituasjon som mulig for informantene. Det har også vært viktig for oss at intervjuet skulle være minst mulig tidkrevende for informantene, i en ellers hektisk arbeidshverdag. Det var derfor opp til den enkelte informant å velge møtested, men med forbehold om at møtestedet var støyfritt og uten forstyrrelser fra andre. Alle informantene valgte et grupperom på egen arbeidsplass som møtested.

Det har gått mye tid til å reflektere og diskutere hvordan vi skulle utføre intervjuene, med tanke på at vi er to om denne masteroppgaven. Vi hadde i utgangspunktet bestemt oss for å dele oss og ta halvparten av intervjuene hver for å ha tid til å intervju flest mulig informanter. Etter videre diskusjon fastslo vi at det viktigste var at vi begge var med på alle intervjuene. Til tross for at opplevelsen av en intervjusituasjon alltid vil være subjektiv,

ønsket vi likevel å ha en så felles forståelse som mulig. Forståelsen av intervjusituasjonen ville vært annerledes dersom den ene skulle gjenfortalt sin opplevelse til den andre. Vi mener også at en noe ulik forståelse av intervjusituasjonen vil kunne bidra til en helhetlig analyse av datamaterialet. Vi tok derfor annet hvert intervju, hvor den ene hadde en aktiv rolle som intervjuer, og den andre hadde en passiv rolle og tok notater underveis i intervjuet.

Da vi gikk inn i intervjusituasjonen prøvde vi å være bevisste våre for-dommer (Gadamer, 1998). Vi var særlig opptatt av å stille spørsmålene mest mulig likt det som sto i intervjuguiden, og vi var opptatt av å ikke legge føringer for informantenes svar.

#### **4.2.6 Lydopptak**

Det var ønskelig å ta lydopptak av intervjuene, først og fremst for å bevare informantenes egne uttalelser (Dalen, 2011), men også for å få med alt som ble sagt under intervjuet (Thagaard, 2009). Ved bruk av lydopptak kan man som intervjuer vie informanten stor oppmerksomhet ved at man blir frigjort intensiv notatskriving og man kan konsentrere seg kun om informantenes uttalelser og reaksjoner (Thagaard, 2009). Det blir også enklere å be om utdyping og konkretisering av temaer dersom det er nødvendig (Tjora, 2017). Lydopptak ga oss muligheten til å lytte til intervjuene flere ganger, noe som kan fremme refleksjon og oppdagelse av viktig informasjon, også i etterkant av intervjuene (Bjørndal, 2013).

#### **4.2.7 Transkribering**

Vi har hatt seks intervjuer til sammen og transkribert alle intervjuene. Datamaterialet bestod derfor av seks transkriberte intervjuer, fire fra sosiallærere og to fra SVT-veiledere. Vi har i tillegg brukt notater som ble skrevet underveis i intervjuet (av den passive personen) for å vurdere og underbygge valg av hvilket materiale vi så på som svært relevant og viktig i analysearbeidet.

Transkribering kan være en komplett overføring av rådata, eller det kan være en nedkortet og redigert versjon (Befring, 2007). Vi har valgt en komplett overføring fra lydopptakene. En skriftlig tekst gir vesentlig bedre muligheter for en systematisk gjennomgang av et materiale enn kun lydopptak. Transkripsjon er tidkrevende, men viktig fordi transkribering kan bidra til å styrke den vitenskapelige kvaliteten av analysen ved at den gjør det mulig å legge merke til aspekter i samtalen mer tydelig, enn lydopptaket alene (Malterud, 2011).

Det er viktig å være bevisst at en transkripsjon kun gir en indirekte gjengivelse av virkeligheten. Transkripsjonene vil mangle en betydelig del av virkelighetens sentrale egenskaper. Ved bruk av lydopptak og transkripsjon av opptakene mister man det nonverbale i en samtale, og man vil derfor kunne tolke en samtale på noe ulik måte når man hører og leser den, enn når man selv deltar i samtalen (Malterud, 2011). Det anbefales å transkribere umiddelbart etter utførelse av intervjuene for at gjengivelsen skal bli så nøyaktig og identisk som mulig, og fordi det gir en mulighet til å bli kjent med eget materiale (Dalen, 2011).

I vår masteroppgave har vi etter beste evne skrevet transkripsjonene mest mulig nøyaktig informantenes egne ytringer, men likevel vil de aldri gi mer enn et avgrenset bilde av det vi har studert. Vi intervjuet tre personer hver og valgte derfor å transkribere hverandres intervjuer først, for å deretter bytte og gå i gjennom lydopptakene og transkripsjonen til hverandre. Dette gjorde vi for å sikre transkripsjonenes nøyaktighet og at informantene skulle være gjengitt mest mulig riktig i forhold til hvordan de uttrykte seg. Transkripsjonsprosessen bidro til at vi ble godt kjent med intervjuene.

Oversettelsesleddene fra intervjuet, til lydopptak og til slutt transkripsjon vil innebære former for filtrering hvor mening går tapt eller forvrenges underveis i prosessen (Malterud, 2011). De færreste mennesker snakker slik at en direkte skriftliggjøring av samtalen gir en gyldig gjengivelse av det som ble sagt og hørt. Malterud (2011) vektlegger derfor at forskeren tenker nøye igjennom hvilke transkripsjonsprosedyrer som ivaretar meningsinnholdet på en mest pålitelig og gyldig måte.

Ved at vi har vært to som har diskutert informantenes ytringer og hverandres transkripsjoner har det kommet tydelig frem hvilke ytringer som kan tolkes forskjellig, eller hvilke ytringer som har hatt en usikker mening. Av den grunn har vi valgt å vike unna noen av informantenes ytringer i analysen, fordi vi har vært usikre på hva de har ment å formidle. Å være to i en slik prosess genererer større refleksjon rundt det informantene uttrykker enn dersom vi hadde transkribert hver for oss. Vi tror at vår fremgangsmåte å transkribere på har frembragt en mer helhetlig analysering av datamaterialet i etterkant.

#### **4.2.8 Analysestrategi**

Analysen skal bygge bro mellom rådata og resultater, dette gjøres ved at man organiserer, fortolker og sammenfatter datamaterialet. Når man skal analysere kvalitative data stiller man spørsmål til datamaterialet. Med utgangspunkt i problemstillingen leser man og organiserer dataene for å deretter gjenfortelle svarene på en systematisk, forståelig og relevant måte (Malterud, 2011). Da vi skulle analysere våre seks transkriberte intervjuer har vi benyttet trekk av Malterud sin modifisering av Amedeo Giorgis analysemodell. Malterud beskriver analyseprosessen i fire trinn. 1) Å få et helhetsinntrykk - fra villnis til temaer, 2) Å identifisere meningsdannende enheter, 3) Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene, og 4) Å sammenfatte betydningen av dette. Valg av analyseverktøy er begrunnet i at denne fungerer bra for vår måte å arbeide på, men også fordi at analysearbeidet kan bli mer gjennomførbart og meningsfylt ved bruk av en trinnvis strategi som dette.

#### *Trinn 1: Å få et helhetsinntrykk - fra villnis til temaer*

Vi startet med å gjøre oss kjent med materialet, for å få et helhetsinntrykk. Alt materiale ble lest igjennom, hver for oss med et fugleperspektiv. Vi lagde notater underveis om hva teksten formidlet. Under lesingen systematiserte vi ikke noen av notatene eller de tankene vi gjorde oss. Da begge hadde lest igjennom alle transkripsjonene oppsummerte vi våres inntrykk. Vi diskuterte sammen hvilke foreløpige temaer vi kunne se i teksten som kunne svare på hvilke behov skolen har for bistand fra SVT og i hvilken grad SVT imøtekommer skolens behov for bistand. De foreløpige temaene var ikke kategorier eller resultater, men de representerte et første intuitivt steg i organiseringen av materialet. Vi lagde en liste sammen hvor vi ga alle temaene navn. Etter den første lesningen hadde vi både forskjellige temaer, men også noen ganske like, blant annet: Ansvarsfraskrivelse, skolens håndtering, fraværsregistrering, fellestrekk, homogen versus heterogen, ønsketenkning, foresattes perspektiv, positiv til SVT, eksterne instanser, organisasjonsendring, teamarbeid, trygghet, støtte, råd og veiledning, samarbeid, oppdatert forståelse, forebyggende arbeid. Vi brukte god tid på å diskutere de foreløpige temaene som vi hadde satt opp hver for oss. Deretter omformulerte vi og samlet de begrepene vi ønsket å ta med i det videre arbeidet: Forståelse av skolevegring, forebyggende arbeid, skolens håndtering, råd og veiledning, teamarbeid og hjelpeapparatet. Det har absolutt vært en stor fordel å være to i analysearbeidet. Til tross for at vi ser mye av det samme, er det flere konsepter og tolkninger av materialet vi ser hver for oss. Slik skapes et analytisk rom for detaljer og trolig en bedre kvalitet over de resultatene vi sitter igjen med til slutt.

### *Trinn 2: Å identifisere meningsdannende enheter*

Deretter begynte vi å sortere og organisere materialet. Da forsøkte vi å skille relevant tekst fra irrelevant, og tok de delene av teksten som vi tenkte kunne belyse vår problemstilling i det videre arbeidet. Dette samsvarer med Malterud sin modifisering av Giorgi sin analyseprosess (Malterud, 2011). Vi gikk så igjennom materialet linje for linje og identifiserte de enhetene vi så på som meningsbærende. At en enhet er meningsbærende vil si tekst som bærer med seg kunnskap om noe (Malterud, 2011). I dette trinnet av analyseprosessen ønsket vi å finne meningsbærende enheter om temaene fra første trinn og systematisere dem, dette kalles koding. Med utgangspunkt i de temaene fra første trinn i analysen markerte vi de enhetene som hadde noe til felles, for å deretter sette de inn i kategorier. Det ble også tatt vekk enheter som viste seg å ikke si noe om selve problemstillingen.

### *Trinn 3 og 4: Å abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene, og å sammenfatte betydningen av dette*

Etter at vi hadde klassifisert de meningsbærende enhetene, ble temaene vurdert på nytt og kategorier ble utformet: Forståelse av skolevegring og elever som viser skolevegring, Hva gjør skolen, Hva trenger skolen hjelp til, SVT sin rolle, Det eksterne tilbudet.

Analyseprosessen har tatt tid og krevd mye arbeid, men vi tror det ville vært veldig vanskelig uten en måte å strukturere arbeidet på. Kategoriene hjalp oss med å få struktur over datamaterialet og en god oversikt over sentrale temaer. Etter hvert som vi arbeidet oss videre gjennom materialet ble noen kategorier slått sammen og det ble utviklet nye. Vi endte opp til slutt med kategoriene: Forståelse av skolevegring, Skolens forebyggende arbeid og håndtering av skolevegring, Skolens behov for bistand, Skolevegringsteamets mandat og Det tverrfaglige samarbeidet. Vi har etter beste evne formidlet informantenes ytringer på en lojal og beskyttende måte overfor informantene, som gir innsikt og tillit til leseren. Kategoriene vi endte opp med til slutt mener vi er hovedelementene fra materialet som bidrar til å belyse vår problemstilling.

## **4.3 Etiske hensyn**

Forskningsprosjektet er meldt inn til og blitt godkjent av Norsk senter for forskningsdata.

### **4.3.1 Fritt, informert og uttrykkelig samtykke**

Fritt samtykke vil si at valget om deltakelse i forskningsprosjektet er av egen vilje, og uten noen form for press. Det inkluderer at informanten har rett til å trekke seg når som helst i prosessen uten at det skal ha negative konsekvenser for vedkommende (NESH, 2016).

Informert samtykke vil si at informanten skal få nødvendig informasjon om hva det vil si å delta i forskningsprosjektet. Informasjonen skal legges frem på en nøytral måte slik at alle sider ved forskningsprosjektet kommer tydelig frem. Informasjonen skal være forståelig, det vil si at den er tilpasset informanten (NESH, 2016).

Uttrykkelig samtykke vil si at informanten bekrefter å ha forstått hva det faktisk innebærer å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016).

Da vi tok kontakt med de forespurte informantene via mail, ble det vedlagt informasjonsskriv og samtykkeerklæring. I skrivet ble det presisert at det var frivillig deltakelse, og at det var fullt tillatt å trekke tilbake samtykket. Det ble informert om bakgrunn og formål for forskningsprosjektet og hva det ville innebære å delta. Det ble også opplyst om at intervjuene skulle tas opp med lydopptaker. Informantene ble spurt om å signere samtykkeerklæringen før intervjuet fant sted.

### **4.3.2 Konfidensialitet, anonymisering og taushetsplikt**

Informantene som deltar i et forskningsprosjekt har krav på at den informasjonen de deler om personlige forhold, skal behandles konfidensielt, det vil si at informasjonen som brukes ikke skal kunne spores tilbake til informanten. For å sikre høy grad av konfidensialitet ble det lagt stor vekt på at alle informantene i vårt forskningsprosjekt, ble anonymisert. Det ble, som nevnt i det foregående, opplyst om at intervjuene skulle tas opp med lydopptaker, men deltakerne ble også forsikret om at ingen andre enn intervjuerne hadde tilgang til lydfilene. Etter at intervjuene var transkribert ble lydfilene slettet. Transkripsjonene ble beholdt så lenge forskningsprosjektet pågikk, men de inneholdt ingen navn eller opplysninger som kunne føre datamaterialet tilbake til sin opprinnelige kilde.

To av informantene våre jobber i et lite team bestående av ni personer. For ikke å avsløre hvem innad i teamet vi har brukt som informanter, har kravet om konfidensialitet og anonymitet stått ekstra sterkt i henhold til dem. Når vi har brukt informanter fra et så lite



team som SVT, har det stilt krav til oss som forskere om hvilke data vi kan ta med i masteroppgaven. For å være sikre på at informantene fra SVT følte seg trygge på at kravet om konfidensialitet og anonymitet ble ivaretatt, sendte vi dem deler av masteroppgaven før publisering, for at de skulle få mulighet til å sjekke at ingen detaljer i siteringer eller andre typer utdrag kunne gjøre dem gjenkjennelig for andre (Tjora, 2017).

Taushetsplikten flettes inn i konfidensialitet og anonymisering. Taushetsplikt er plikt til å hindre andre i å få kunnskap om og tilgang til visse opplysninger. Vi har taushetsplikt overfor våre informanter gjennom hele prosessen som inkluderer steder vi har vært, hvem vi har oppsøkt og hva vi har fått vite. Taushetsplikten gjelder ikke bare hva vi kan skrive og ikke skrive i masteroppgaven, men også hva vi kan si og ikke si til andre rundt.

## 4.4 Kvalitetsvurderinger

I alle forskningsprosjekter bør det være fokus på validitet, reliabilitet og transparens. Det første begrepet, validitet, handler om forskningens gyldighet. Det andre begrepet, reliabilitet, handler om forskningens pålitelighet. Det tredje begrepet transparens, handler om forskningens gjennomsiktighet.

### 4.4.1 Validitet

Validitet, eller gyldighet, handler om i hvilke grad resultatene fra forskningsprosjektet representerer den virkeligheten man har studert (Befring, 2007). Ved høy grad av validitet ser man at det er en logisk sammenheng mellom problemstillingen, utforming og funn (Tjora, 2017). Validiteten er derfor et uttrykk for hvor godt datamaterialet samsvarer med forskerens intensjoner med datainnsamlingen og forskningsprosjektet. Vi kan styrke validiteten ved å være tydelig i hvordan vi har utført forskningen, hvilke spørsmål vi har stilt og hvilke svar informantene har gitt.

Maxwell (1992) deler validitet inn i fem kategorier: beskrivende validitet, fortolkende validitet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Vi vil i det følgende gi en kort redegjørelse for hver av de fem kategoriene.

**Beskrivende validitet** handler om den faktiske nøyaktigheten av datamaterialet. Forskeren skal ikke finne opp eller blande sammen ting han har sett og hørt. Er utsagnet faktisk det

informanten har sagt? Eller har forskeren hørt feil, transkribert feil, husket feil eller tolket feil? (Maxwell, 1992). Vi har ved bruk av lydopptak kunne ta opp informantenes ordrette uttalelser, og på den måten hatt mulighet til å transkribere intervjuene nøyaktig slik informantene uttalte seg. Validiteten blir styrket ved teknisk utstyr som holder høy kvalitet (Dalen, 2011). Våre lydopptak av informantenes uttalelser hadde høy kvalitet og deres uttalelser kom tydelig frem. Ved bruk av lydopptak kunne vi spole frem og tilbake for å sikre oss at vi gjenga informantene nøyaktig. Vi har også lest igjennom og korrigert hverandres transkripsjoner for å øke graden av den beskrivende validiteten.

**Fortolkende validitet** handler om å finne ut hva informantene faktisk mener med det de sier. Man søker å forstå et fenomen, ikke med forskerens perspektiv og kategorier, men fra informantenes perspektiv. For å kunne fortolke informantenes utsagn og få tak i helheten er det nødvendig å stille spørsmål som gir fyldige og rike svar (Maxwell, 1992). Vi har forsøkt å stille åpne spørsmål, samt oppfølgingsspørsmål, for å kunne få utdypende svar fra informantene. Dalen (2011) påpeker at validiteten i datamaterialet styrkes ved at man stiller “gode” spørsmål, spørsmål som er forståelige, tydelige og har høy relevans for det som forskes på. For å øke grad av validitet har vi tatt utgangspunkt i problemstillingen når vi har utformet spørsmålene og temaene i intervjuguiden.

**Teoretisk validitet** handler om å beskrive validitet gjennom teori av fenomenet. I vår masteroppgave har vi benyttet oss av faglig oppdatert og relevant litteratur. Eksempler på dette er nyere forskning om skolevegring, forebygging og håndtering av skolevegring og nyere nasjonale undersøkelser som viser forekomst av skolevegring.

Maxwell (1992) deler **generaliseringsvaliditet** inn i intern og ekstern generaliserbarhet. Intern generaliserbarhet handler om generaliserbarhet eksisterer i miljøet som har blitt studert. Ekstern generaliserbarhet handler om forskningens funn kan generaliseres til situasjoner som ikke ble studert. Generaliseringsvaliditet handler således om hvorvidt man kan overføre de resultatene som har fremkommet i et forskningsprosjekt til andre populasjoner, mennesker, tider eller settinger enn det som konkret er studert. Generaliserbarhet vil alltid være en begrensning ved kvalitativ metode fordi man ofte har et begrenset utvalg, samt at det vil være umulig å forske på alt og alle. Det er vanskelig å generalisere ut i fra dette forskningsprosjektet. Først og fremst fordi fire sosiallærere, fra fire forskjellige skoler, vil verken kunne representere egen skole, eller skolen i sin helhet. Det

samme gjelder for de to SVT-veilederne. De vil verken kunne representere SVT i Oslo, eller SVT andre steder i landet. For det andre er forskningsprosjektet basert på kvalitative intervjuer som datainnsamlingsverktøy. Med flere informanter totalt, og med flere former for datainnsamlingsverktøy, som eksempelvis spørreundersøkelser og observasjon, kunne masteroppgavens generaliserbarhet blitt styrket. Formålet med forskningsprosjektet er således ikke å generalisere, men å bidra til å øke forståelsen av skolens behov for bistand når elever viser skolevegring. Likevel ser vi tendenser i datamaterialet som kan være gyldig utover det som har blitt forsket på. På den måten er forståelsen som utvikles innenfor rammen av dette forskningsprosjektet, også relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2009).

**Evalueringsvaliditet** handler om å beskrive og forstå datamaterialet uten å være evaluerende og dømmende (Maxwell 1992). For å ivareta evalueringsvaliditeten har vi vært tydelige i presentasjonen av resultatene fra forskningsprosjektet, ved å underbygge våre tolkninger med sitater fra informantene.

I et kvalitativt forskningsprosjekt som dette, vil det være begrensninger som svekker validiteten i noen grad. Validiteten i denne masteroppgaven vil fortsatt være høy, særlig fordi våre resultater representerer den virkeligheten vi har studert i stor grad.

#### **4.4.2 Reliabilitet**

Reliabilitet, eller pålitelighet, er en angivelse om undersøkelsen viser den virkelige situasjonen og i hvilken grad resultatene kan etterprøves. Det er høy reliabilitet dersom en annen forsker gjennomfører en identisk undersøkelse med samme metode og premisser, og kommer frem til samme resultat. Reliabilitet handler om det er sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet og om forskningsprosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig måte (Tjora, 2017). Dette innebærer blant annet å redegjøre for hvordan informanter har blitt valg ut. Fremgangsmåten kan svekke eller øke grad av reliabiliteten. Vårt forskningsprosjekt var ikke åpen for alle sosiallærere i skolen, ettersom våre informanter ble rekruttert gjennom SVT. Etter at SVT hadde informert aktuelle sosiallærere om forskningsprosjektet, fikk vi tilsendt navneliste, slik at sosiallærerne kunne kontaktes direkte. Dette utgjør dermed et ikke-tilfeldig utvalg, og kan ha påvirket datamaterialet i den forstand at SVT bestemte hvilke sosiallærere som skulle intervjues. Det er uvisst nøyaktig hvilke kriterier som ble lagt til grunn for å velge de aktuelle sosiallærerne, men det bør påpekes at SVT selv mente å ha tatt høyde for et spredt utvalg, der også kritiske stemmer skulle bli hørt.

### **4.4.3 Transparens**

Transparens eller gjennomsiktighet er et av de viktigste kravene til presentasjon av all forskning. Det handler om å forklare tydelig hvilke valg man har tatt og hvordan i forskningsprosjektet. Mens pålitelighet og gyldighet reflekterer hvor godt slike valg tas, handler transparens om hvor godt disse valgene formidles i forskningsprosjektet. Målet er å gi leseren et så godt innblikk i empiriske data og hvordan analysen er gjennomført, at de kan vurdere kvaliteten av forskningen (Tjora, 2017). I metodekapittelet har vi prøvd å gi en grundig beskrivelse av vår fremgangsmåte og gjennomførelse av forskningsprosjektet. Vi har definert og beskrevet hva vi har gjort, og hvordan vi har kommet frem til de resultatene vi har, og på den måten vært mest mulig transparente i masteroppgaven.

## 5 Resultater

Masteroppgavens problemstilling er som nevnt: *“Hva er skolens behov for bistand når elever viser skolevegring, og i hvilken grad imøtekommer skolevegringsteamet disse behovene?”*

For å svare på denne problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan forstår skolen og skolevegringsteamet skolevegring?
- Hva ber skolen om bistand til fra skolevegringsteamet i skolevegringssaker?
- Hvordan bistår skolevegringsteamet skolen i skolevegringssaker?
- Hvordan oppleves samarbeidet mellom skolen og skolevegringsteamet?
- Hvordan oppleves det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring?

Det er utarbeidet følgende kategorier:

Forståelse av skolevegring.

Skolens forebyggende arbeid og håndtering av skolevegring.

Skolens behov for bistand.

Skolevegringsteamets mandat.

Det tverrfaglige samarbeidet.

Det vil forekomme sitater som er lange, men vi har valgt å beholde dem for å ivareta den helhetlige forståelsen av informantens utsagn.

### 5.1 Forståelse av skolevegring

Kategorien Forståelse av skolevegring tar for seg informantenes forståelse av skolevegring. Informantenes forståelse av skolevegring svarer ikke direkte på masteroppgavens problemstilling, men påvirker likevel indirekte med å svare på forskningsspørsmålet *“Hvordan forstår skolen og skolevegringsteamet skolevegring?”* som igjen er knyttet opp mot problemstillingen. Kategorien Forståelse av skolevegring legger dessuten grunnlag for videre analyse av de påfølgende kategoriene. Informantenes forståelse av skolevegring påvirker skolens forebyggende arbeid og håndtering av skolevegring, og skolens forebyggende arbeid og håndtering av skolevegring har ytterligere betydning for skolens behov for bistand.

Vi presenterer forståelse av skolevegring gjennom underkategoriene Heterogen gruppe, Høyt fravær, Eskalering, Ubehag, redsel og angst, Somatiske plager, Innagerende atferdstrekk og Skolevegring versus skulk.

### 5.1.1 Heterogen gruppe

Det ser ut til at informantene forstår elever som viser skolevegring som en heterogen gruppe som ikke kommer seg på skolen av ulike grunner. Sosiallærer Åse forteller at skolevegring kan være grunnet forhold ved skolen, forhold ved hjemmet og/eller forhold ved eleven selv. Dette stemmer overens med teorien vi har presentert i det foregående om årsaker til skolevegring, og at skolevegring er en sammensatt problematikk (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Informantene forteller at skolevegringssaker er forskjellige og helt individuelle, og at det er umulig å sammenligne elever som viser skolevegring. Tiltak som settes inn må derfor tilpasses i hvert enkelt tilfelle nettopp fordi det er såpass bredde på skolevegringssaker. Sosiallærer Hedda sier:

*“Og de tilfellene er så individuelle, eh, jeg kan ikke si at dette er felles fordi, fordi at de sakene er helt, helt forskjellige og det er helt, helt forskjellige årsaker til at, at de ikke klarer å komme seg på skolen. Og de behandles helt, helt... Helt, helt, helt, individuelt da.”*

Samtlige av informantene påpeker at elever som viser skolevegring kan være ressurssterke og faglig sterke, eller ressursvake og faglig svake. Enkelte av informantene legger likevel mer vekt på at elever som viser skolevegring ofte er høyt kompetente. Det faktum at enkelte informanter erfarer at elever som viser skolevegring er oftest ressurssterke og faglig sterke, kan være helt reelt, men mest sannsynlig tilfeldig, da teorien forespeiler at det er en normal fordeling av intelligens blant elever som viser skolevegring (Heyne & Rollings, 2002). Det kan også tolkes dit hen at disse informantene vil undertrykke egne og andres eventuelle fordommer om at elever som viser skolevegring også er lavt kompetente. Når elever har ulike faglige, sosiale og psykiske vansker knyttet skolen, og har særskilte behov for tilrettelegging i opplæringen, medfører det dessverre ofte fordommer og stigmatisering hos medelever og lærere (Befring, 2012).

Elever som viser skolevegring forstås, blant informantene, således som en heterogen gruppe ved at det er flere årsaker til skolevegring, tilfellene er helt forskjellige og individuelle, og

elever som viser skolevegring kan være ressurssterke og faglig sterke eller ressursvake og faglig svake. Imidlertid blir det blant informantene fremhevet enkelte fellestrekk for elever som viser skolevegring. Sosiallærer Astrid sier:

*“Eh, jeg har vært borti flere skolevegringsaker, eh, ikke bare her, vi har jo det her, og jeg har vært borti det før, eh, på mange måter så er dem ganske ulike, men på mange måter så er dem også ganske like.”*

### **5.1.2 Høyt fravær**

En fellesnevner i forståelsen av skolevegring blant informantene er høyt fravær. Høyt fravær er den faktoren som samtlige av informantene nevner først. Når høyt fravær nevnes først kan det tenkes at det er fordi høyt fravær er konkret og synlig. Samtidig kan det være vanskelig å forstå at noen som ikke er tilstede, likevel blir så synlig. Elever med et høyt fravær blir synlig nettopp ved å ikke være tilstede. Når høyt fravær nevnes først kan det også tenkes at det er fordi høyt fravær er mer konkret og synlig enn eksempelvis ubehag, redsel og angst, som også nevnes som fellestrekk for elever som viser skolevegring. Ubekymret, redsel og angst er indre spenninger i kroppen som er mindre konkret og synlig.

Høyt fravær er et relativt begrep, og få informanter utdyper hva de anser som høyt fravær, bortsett fra SVT-veileder Pia. Hun sier:

*“Eh, det er jo, eh, en elev som har høyt fravær, det vi definerer det som er jo bekymringsfullt fravær, ikke sant, mer en sånn som vi har blitt enige om da, er jo mer enn tre enkeltdager per måned, eh, ja, høyt sykefravær 5-10%, tre ganger for sent komming sier vi, og ugyldig fravær fra enkelttimer, eh, ti dager sammenhengende fravær.”*

### **5.1.3 Eskalering**

En annen fellesnevner i forståelsen av skolevegring blant informantene er at skolevegring eskaleres. Sosiallærer Åse, sosiallærer Mona og sosiallærer Astrid forteller at fraværet ofte starter i enkelte fag, og så eskaleres det til å gjelde hele skoledager. Sosiallærer Astrid bruker begrepet dominoeffekt om denne eskaleringen. Hun sier:

*“(...) også har det bare gjort at det har eskalert seg mer og mer, også har det fått*

*litt sånn dominoeffekt, at det går over i andre fag, også har det vært sånn at vi har, at dem kan komme, om dem har hatt fysisk aktivitet på morgenen at dem gjerne har fått fritak fra den fysiske aktiviteten og de timene der, men i de sakene så har det bare ført over til alle andre fag og.”*

Sosiallærer Astrid og sosiallærer Mona forteller at fraværet ofte starter i fag med fysisk aktivitet som gym og svømming. Ifølge Havik (2018) er kroppsøving ofte utfordrende for elever som viser skolevegring, først og fremst fordi faget har liten grad av struktur og forutsigbarhet, men også fordi det er mye eksponering og det er mer tydelig hvilke elever som er usikre, hvem som står utenfor og hvem som ikke mestrer. Sosiallærer Astrid, sosiallærer Mona og sosiallærer Åse forteller at skolen reduserer timeplanen til eleven og fjerner fag som er utfordrende, for å få eleven på skolen. Helsedirektoratet (2014) påpeker imidlertid viktigheten med fysisk aktivitet for å bedre den psykiske helsen. Tiltak som å redusere timeplanen til eleven og fjerne fag som er utfordrende, som gym og svømming, anses således som lite hensiktsmessig. Imidlertid kan det være behov for individuell tilrettelegging av fag som er utfordrende for elever som viser skolevegring. Et alternativt undervisningsopplegg i gym og svømming kan derfor være aktuelt (Havik, 2018).

#### **5.1.4 Ubehag, redsel og angst**

En tredje fellesnevner i forståelsen av skolevegring blant informantene er at skolevegring ofte er knyttet til at eleven føler et ubehag, er redd eller har angst for å dra på skolen. SVT-veileder Pia sier at elever som viser skolevegring ofte opplever et ubehag på skolen. Sosiallærer Åse og sosiallærer Astrid forteller at elever som viser skolevegring ofte er redd for å gå på skolen. Sosiallærer Astrid sier:

*“Nå er det ikke vi alene som definerer at et barn er skolevegrer, men det er jo gjerne at, eh, det er jo gjerne forbundet med angst og at dem er redd for ting (...) men, ja, ellers så er, det er jo det at de ønsker gjerne å komme på skolen, de vil gjerne (...) men så er det når de kommer inn mot skolegården så klarer de ikke, så trekker de seg. (...) men, eh, de vil de vil, men de får det ikke til.”*

SVT-veileder Solveig sier: *“(…) ja hvert fall majoritetene av de elevene jeg har møtt, så tenker jeg at 90 % er angstrelatert i en eller annen form.”*



### *Hvorfor eskaleres fraværet?*

Ut i fra det foregående ser det ut til at skolevegring ofte eskaleres og er forbundet med ubehag, redsel og angst. Teorien forespeiler at ubehag, redsel og angst behandles med eksponeringsterapi (Heyne & Rollings, 2002). Dette innebærer å utsette seg for det som er ubehagelig, og hjelpe eleven med å takle stressfaktorer som er knyttet til å komme tilbake på skolen og/eller å opprettholde deltakelse på skolen. Som tidligere nevnt forteller sosiallærer Astrid, sosiallærer Mona og sosiallærer Åse at skolen ofte reduserer timeplanen til eleven og fjerner fag som er utfordrende, for å få eleven på skolen. Når skolen gjør dette går de imot det teorien forespeiler. Da er det ikke uforståelig at fraværet eskaleres. Når eleven får slippe fag som de synes er ubehagelig, demper det angsten, og jo oftere eleven får slippe fag som er ubehagelig, jo høyere blir terskelen for å delta i det faget og/eller å komme på skolen.

### **5.1.5 Somatiske plager**

En fjerde fellesnevner i forståelsen av skolevegring blant informantene er at somatiske plager kan være tegn til skolevegring. Sosiallærer Mona, sosiallærer Åse og SVT-veileder Pia forteller at elever som viser skolevegring kan ha vondt i magen og vondt i hodet, og at dette kan ha andre årsaker enn medisinske. Mona sier:

*“(…) Fordi veldig mange foreldre sier, jo, men de har jo vondt i hodet, vondt i magen, sånne type ting. Jeg tenker jo at det er en grunn til at man har eventuelt det da. For det er ikke vanlig at man skal ha, altså å ha det, som ung.”*

Ingul (2005) skriver at somatiske plager som hodepine, magevondt, kvalme og oppkast, ryggplager og brystmerter kan oppfattes som fysisk sykdom, men være relatert til psykiske vansker.

### **5.1.6 Innagerende atferdstrekk**

En femte fellesnevner i forståelsen av skolevegring blant informantene er at elever som viser skolevegring viser innagerende atferdstrekk.

Sosiallærer Hedda sier:

*“Det kan være at de blir mer innadvendte, eh, at de liksom slutter seg, eh, mer inne. Det kan være at, eh, det kan være at, eh, i praktiske, estetiske fag, eh, hvor det ofte er*

*en veldig sånn sosial setting med interagering med andre, at de blir mer sånn, at de trekker seg unna.”*

Sosiallærer Åse sier: *“Noen elever som jeg har vært borti har kanskje vært sånn introverte, litt sånn forsiktige, stille, men det blir jo litt sånn generalisering, ja, kan streve litt med å hevde seg og finne, ta plass da.”* SVT-veileder Solveig sier: *“(…) og mye av disse litt forsiktige, tilbaketrukne barna, de som aldri kommer ut å tar noe initiativ, klarer ikke ta noe, ha et engasjement selv.”* Lund (2012) har forsket på og skrevet mye om innagerende atferd. Hun skriver blant annet at elever som viser innagerende atferd er vanskeligere å oppdage fordi eleven gjør lite ut av seg.

Det ser ut til at skolevegring ofte er forbundet med somatiske plager og innagerende atferdstrekk. Somatiske plager og innagerende atferdstrekk er som teorien forespeiler vanskelig å oppdage. Det er således positivt at informantene er bevisst dette, da det gir større mulighet for å oppdage elever som viser skolevegring.

### **5.1.7 Skolevegring versus skulk**

Som en del av kategorien Forståelse av skolevegring er det interessant å se nærmere på informantenes forståelse av skulk, først og fremst for å se om de skiller skolevegring og skulk, slik vi har valgt å gjøre (jf. kapittel 2 og 3). For ikke å påvirke informantenes svar eller antyde et skille mellom begrepene utformet vi spørsmålene *“Hvordan vil du definere skolevegring”* og *“Hvordan forstår du skulk?”*.

Sosiallærer Åse forteller at skulk er noe eleven bevisst velger å gjøre i skjul for foresatte og skolen. Hun forteller at noen elever som skulker har en oppopperende atferd, de stjeler og gjør hærverk. Dette kan tyde på at elever som skulker viser en mer utagerende atferd enn elever som viser skolevegring. Hun sier videre at foresatte og skolen har kjennskap til fraværet når elever som viser skolevegring ikke er på skolen. Sosiallærer Hedda forteller at elever som skulker gjør sosiale ting i stedet for å være i timen. SVT-veileder Pia forteller at elever som skulker som regel trives på skolen, de er ressurssterke og har gode relasjoner til medelever. Hun forteller videre at elever som skulker bare tar seg en liten pause iblant. Sosiallærer Solveig forteller at skolevegring ofte starter med skulk. Hun forteller videre at elever som skulker fremmedgjør seg for skolen og et samfunn som det forventes at alle barn og unge skal delta i. Det ser ut til at hun mener at dette kan være angstfremkallende og føre til

skolevegring. Sosiallærer Astrid skiller mellom skolevegring og skulk, men forteller at hun har mindre erfaring med sistnevnte da skulk forekommer sjeldent på barneskolen. Sosiallærer Mona er den eneste som ikke tydelig skiller skolevegring og skulk. Hun forteller at et skille mellom skolevegring og skulk ikke er nødvendig. Hun sier:

*“Eh, jeg tenker at skulk og skolevegring av og til er litt vanskelig og på en måte skille jeg. Sånn at eh, for noe kan jo begynne som skulk, men man må jo nesten sjekke hvorfor skulker man, er det noe man faktisk vegrer seg for. Eh, er det noe man synes er vanskelig på skolen, er det derfor man skulker, altså hva er årsaken? (...) Fordi jeg tenker at det er like viktig å undersøke skulk eh, fordi det kan handle om ting som ligger bak, som gjør at man faktisk velger å skulke.”*

Det viser seg at de fleste informantene skiller mellom skolevegring og skulk. Selv om Mona forteller at hun ikke skiller mellom skolevegring og skulk så forteller hun likevel at det er viktig å finne årsaken til fraværet. Dette tenker vi er et viktig poeng for å håndtere fravær på best mulig måte.

## **5.2 Skolens forebyggende arbeid og håndtering av skolevegring**

Kategorien Skolens forebyggende arbeid og håndtering av skolevegring tar for seg skolens forebyggende arbeid og håndtering av skolevegring. Skolens forebyggende arbeid og håndtering av skolevegring svarer ikke direkte på masteroppgavens problemstilling, men bidrar likevel indirekte fordi den danner grunnlag for påfølgende kategorier. Skolens forebyggende arbeid og håndtering av skolevegring tar utgangspunkt i den foregående kategorien Forståelse av skolevegring, men danner grunnlag for den påfølgende kategorien Skolens behov for bistand fra SVT. Ved å se nærmere på hva skolen gjør for elever som viser skolevegring er det lettere å se hva skolen trenger bistand til for å få eleven tilbake på skolen.

Vi presenterer skolens forebyggende arbeid gjennom underkategoriene Fraværsregistrering og Relasjoner. Deretter presenteres Skolens håndtering av skolevegring gjennom underkategoriene Generelle tiltak, og Hjemmebesøk og hjemmeundervisning.

### 5.2.1 Fraværsregistrering

Både SVT-veileder Pia og SVT-veileder Solveig forteller at fraværsregistrering er nødvendig i forebygging av skolevegring. Dette stemmer overens med hva teorien forespeiler. Et godt registreringssystem for å oppdage og registrere fravær på skoler, er helt nødvendig for å tidlig oppdage fravær. Det er viktig å registrere fravær nøyaktig, slik at det blir mulig å se mønstre i fraværet som kan gi indikasjoner på hvorfor eleven er borte (Havik, 2018). Alle sosiallærerne forteller at de har innarbeidet gode rutiner for fraværsregistrering på skolen, de kartlegger og ser etter mønstre i fraværet jevnlig. Hedda sier:

*“(...) Så vi går jo igjennom eh, fraværet til elevene med jevne mellomrom eller vi tracker elevene, som vi kaller det, eller følger de opp på godt norsk. Hm. Hvor vi har et, eh. Et excel ark som liksom med jevnlig mellomrom setter inn fravær også ser vi lett, om det går opp eller ned, også i fag da, i basisfagene.”*

Mona sier:

*“(...) Eh, nå har jeg også, jeg kan jo gå inn og så sjekke fraværet til alle elevene på ungdomstrinnet. Eh, det gjør jeg innimellom og da går jeg alltid inn, hvis jeg ser her at det er noen som har, som jeg synes har et ganske stort fravær da. Så går jeg inn, også sjekker jeg, og så ser jeg er det noe mønster, kan jeg se et mønster, ikke sant, er det noen dager som går igjen, eller er det noen timer som går igjen.”*

Sitatene forespeiler at skolen har gode rutiner for fraværsregistrering, og kartlegger og ser etter mønstre jevnlig. Det er derfor et paradoks når teorien forespeiler at skolen ofte kommer for sent inn i forbindelse med skolevegring (Havik, 2018). Ser vi nærmere på hva SVT-veilederne forteller, ser det ut til at ikke alle er like fornøyde med skolens rutiner for fraværsregistrering. Det ser ut til at SVT-veileder Pia synes fraværsregistreringen på ungdomsskolen er mangelfull. Hun sier:

*“(...) sånn som, eh, ungdomsskolen der er det mye lærere og det kan fort bli mye rot, og man registrerer fravær litt ulikt og kan være litt slepphendt på det, også kommer det en vikar inn, og så glemte den å føre fravær, også kan man se at eleven har hatt ganske høyt fravær over lang tid.”*

SVT-veileder Pia gir et eksempel for å illustrere hvor langt det kan gå når skolen ikke har gode rutiner for fraværsregistrering. Hun forteller om en elev som var borte fra skolen i flere dager, men at skolen ikke tok noen form for kontakt med foresatte. Det var til slutt en av de foresatte til eleven som oppdaget at eleven ikke hadde vært på skolen på en hel uke.

Sosiallærer Mona erfarer, i tråd med det SVT-veileder Pia forteller og i henhold til det teorien forespeiler, at ungdomsskolen kommer for sent inn i skolevegringssaker fordi barneskolen ikke har vært flinke nok til å fange opp tidlige tegn til skolevegring. Hun sier:

*“Det er jo veldig forskjell tenker jeg, det vi vet og ser, er jo på en måte at vi på ungdomsskolen kommer ofte for sent inn. Ikke sant, det har vært tegn til vegring tidligere på barneskolen, men så har man kanskje ikke vært flinke nok til å fange det opp.”*

SVT-veileder Solveig påpeker at det er mulig å se tegn til skolevegring allerede i barnehagen, og at det er viktig å gjøre ansatte bevisste på hva tidlige tegn til skolevegring kan være. Hun forteller at noen skoler kan ha en “vente-og-se-holdning”, og at skolene må ta kontakt med SVT tidligere.

### **5.2.2 Relasjoner**

God relasjon til voksne på skolen og gode relasjoner til medelever har vist seg, som tidligere nevnt, betydningsfullt for elevens ønske om å delta på skolen (Kearney, 2001). Sosiallærer Astrid, sosiallærer Hedda og sosiallærer Åse trekker frem viktigheten av å bygge gode relasjoner mellom elevene og mellom lærer og elev. Sosiallærer Åse sier:

*“(…) en faktor som jeg tenker er viktig, det er det og, eh å bygge, bygge relasjoner da, for eleven. At eleven har trygge relasjoner på skolen, voksne, barn. At eleven føler at han har noen, noen her som han er trygg på.”*

Sosiallærer Hedda sier: *“Eh, så vi trenger, de trenger, mange her trenger voksenpersoner som de får en god relasjon til. Og i mange tilfeller så holder det med den relasjonen for å få de inn på skolen.”* Sosiallærer Astrid sier at det er viktig med et helhetsbilde for å fange opp vansker tidlig. Dette gjøres ved å se på hele læringsmiljøet, bygge gode relasjoner, jobbe mot mobbing, se og høre det enkelte barn og skape gode rammer og trygghet rundt elevene. Hun

forteller at disse tiltakene er proaktive nettopp for skolevegringsproblematikk. Det ser ut til at sosiallærerne mener, i tråd med teorien (Kearney, 2001), at gode relasjoner er helt essensielt for elevens skoledeltakelse.

SVT-veileder Solveig forteller at det kan være vanskelig å oppdage om elever har venner eller ikke. Hun forteller at enkelte elever som viser skolevegring har få eller ingen venner, og at mobbing kan forekomme. Mobbing er vanskelig å oppdage fordi mye er skjult, og skjer over nett. Da hender det at skolen ikke oppdager skolevegringen før det har blitt et komplekst problem. Hun sier:

*“(...) jeg tenker jo at mobbing er noe som er en stor årsak til mange av disse sakene, og i dag så er det så utrolig vanskelig å oppdage en del av denne mobbingen fordi det skjer så, det er liksom så skjult, barn er, de, dette med blikk og kommentarer og måten kroppsspråk og samtidig nettet, så det tar ofte lang tid, og så er det så veldig det å så være den som blir mobbet, det å være en elev og erkjenne at du blir mobbet og erkjenne at du ikke har noe sosialt liv på skolen, det sitter så langt inne for mange elever, og hvis du da ikke har så mye dialog hjemme og læreren ikke klarer å plukke det opp så går du og så tar du deg sammen i så mange år, og så når det da, så da sitter du hjemme.”*

### **5.2.3 Generelle tiltak**

Alle informantene forteller at skolen kan tilpasse mye for eleven som viser skolevegring, etter hva som er elevens behov. Tiltakene utarbeides i samarbeid med eleven, og flere av skolene har ressursteam hvor skolevegringssaker blir tatt opp og diskutert. Ressursteam består av flere voksne som er involvert i elevens sak. Tiltak som går igjen hos sosiallærerne er først og fremst, og som allerede nevnt, redusering av timeplan for en midlertidig periode. Eleven får også valg mellom å sitte i klasserommet for å jobbe, på grupperom alene eller sammen med noen få elever. Eleven får tilbud om å være andre steder i storefri og bli fulgt fra time til time. Sosiallærer Hedda forteller at det ikke er noe skolen ikke kan tilrettelegge for elever som viser skolevegring. Hun sier:

*“Men vi kan tilrettelegge alt, det er liksom ingenting som vi ikke kan fikse, på en måte. Jo, men altså, hva trenger de? Trenger de at noen kommer å følger de på*

*skolen, ja, men da fikser vi det! Altså, det er jo veldig mange ting man kan gjøre. Eh, også må man bare finne ut av hva trenger akkurat denne her da”.*

Sosiallærer Åse forteller at skolen prøver å finne ut av hva eleven vegrer seg for og deretter setter inn tiltak som retter seg mot å trygge eleven i de situasjonene. Hun forteller at for å øke elevens tilstedeværelse på skolen vektlegger sosiallærer Åse elevsamtaler med helsesøster, med henne selv eller noen som eleven kjenner godt, for eksempel kontaktlærer. Hun forteller videre at elevsamtaler sikrer tett oppfølging av eleven, og at han blir sett og hørt. Sosiallærer Åse påpeker, som teorien forespeiler, at struktur og forutsigbarhet er viktig for å trygge eleven på skolen (Havik, 2018). Dette gjør de ved å blant annet lage avtaler i samarbeid med eleven og gå igjennom dagsplanen på morgningen. Hun sier:

*“Nei, at de, tenker at de, jeg tenker at de, de trygges veldig ved at de veit hva som skal skje da. At man har, vet, de går på skolen, men at de veit at i første time skal de det, i andre time skal de det, også er det spising, i friminuttet veit jeg, kan jeg sitte der, eller jeg kan gjøre det eller jeg kan være sammen med henne, eller. At det viser trygghet, at dagen er så strukturert og forutsigbar og man kan lage avtaler.”*

#### **5.2.4 Hjemmebesøk og hjemmeundervisning**

Alle informantene forteller at skolen tilbyr å dra hjem til elever som viser skolevegring, enten med hensikt om å se til eleven, eller med hensikt om å undervise eleven. Det vil derfor skilles mellom hjemmebesøk og hjemmeundervisning. Sosiallærer Åse sier:

*“(…) skolen kan komme hjem eh, med det formålet med å på en måte opprette eller holde på den der, eh, kontakten da, med skolen, ja, så det kan være å komme hjem å levere en ukeplan og snakke litt og si litt om hva klassen har gjort og lage en plan kanskje.”*

Sosiallærer Hedda sier:

*“Eh, kontaktlærer eller hun som er avdelingsleder, har vært hjemme hos de, jeg har vært hjemme, eh, hos de. Eh, avhengig litt av relasjon, fordi at hele målet er jo og klare å så en eller annen sånn ide, spire til at man klarer liksom å komme seg på*

*skolen igjen da, eh, så det kan være, det kan være forskjellig, de får SMS eller telefon hjem hver dag. ”*

SVT-veileder Pia sier:

*“(...) banker på døren hjemme hos eleven, hei nå skal du på skolen, vil ikke, vil ikke, nei, men du skal, jeg sitter utenfor her til du kommer, også kommer de da tuslende, også følger de over, så det er en mulighet, det kan i mange tilfeller også, man kan prøve det og det er ikke alltid det fungerer, men i noen tilfeller så fungerer det fint.”*

Det ser ut til at formålet med hjemmebesøk er først og fremst å opprettholde kontakt med eleven, og involvere ham i hva som skjer på skolen, både faglig og sosialt. Men også for å prøve å få med seg eleven på skolen.

Sosiallærer Hedda og sosiallærer Åse forteller at de ser hjemmebesøk som nyttig. Men sosiallærer Åse forteller også at noen elever synes det er vanskelig. Sosiallærer Mona forteller imidlertid at hun føler at slike hjemmebesøk er et overtramp, ved at eleven blir disponert av lærer i alle sine sårbare situasjoner. Hun forteller at slike hjemmebesøk ikke skal gjøres av skolen, men mener at det er barnevernet eller en behandler sin oppgave. Hun sier:

*“(...) Det er jo et overtramp, altså vi kjenner jo også på det som skole. Altså, når jeg var hjemme der og skulle hente han, jeg føler jo det som et overtramp. Jeg er liksom innenfor døren deres, jeg står utenfor soveromsdøren hans, ikke sant også skal. Jeg, jeg kjenner på at det er en sånn, en grense faktisk hvor du beveger deg egentlig litt for langt inn. Det er ikke, jeg tenker at det er kanskje litt mer barnevernet som er, burde være der. Eh, eventuelt en behandler, men ikke noen fra skolen. For at det er klart at det blir mye, mye vanskeligere, da ikke sant. Da ser du han i alle sårbare situasjoner”.*

Alle informantene ser et behov for at noen drar hjem til eleven når eleven ikke kommer på skolen. Imidlertid er det enkelte informanter som føler at slike hjemmebesøk er å gå over en grense. Det er en vanskelig balansegang mellom å pushe eleven for mye og pushe eleven for lite. For hvor går grensen mellom å opprettholde kontakt med eleven, involvere ham i hva som skjer på skolen, prøve å få eleven på skolen, og det å krenke eleven? Det er ikke et



konkret fasitsvar på hva som er det riktige å gjøre, og det forblir et av skolens etiske dilemmaer.

Hva gjelder hjemmeundervisning forteller sosiallærer Mona at skolen tilbyr hjemmeundervisning, men anbefaler det ikke. Sosiallærer Åse forteller at hjemmeundervisning er noe man kan ha på sikt, og at SVT helst ønsker å unngå det. Sosiallærer Astrid forteller at de tilbyr hjemmeundervisning for å sikre elevens opplæringstilbud. Hun forteller videre at når eleven ikke er på skolen, forplikter skolen seg å dra hjem til eleven for å sikre opplæringstilbudet. Hun sier: *“Vi må komme hjem fordi han ikke kommer på skolen. For vi forplikter jo, vi er jo, vi må sikre opplæringstilbudet til barnet”*. SVT-veileder Pia forteller at i noen tilfeller vurderes behovet for hjemmeundervisning i en kort periode, men det er ikke noe som anbefales.

Det er forståelig at skolene har ønsker om å ivareta elevens faglige utvikling, og anser hjemmeundervisning som et tiltak når eleven er hjemme over lengre tid. Vi støtter oss til rådende teori om at hjemmeundervisning ikke er å anbefale av flere grunner (Havik, 2018). En grunn til at hjemmeundervisning ikke er å anbefale er at man ikke ønsker å normalisere hjemmetilværelsen. Det vil undergrave grunnen til å dra på skolen for eleven, og jo lenger eleven er borte fra skolen, jo vanskeligere er det å komme tilbake (Ingul, 2005). En annen grunn til at hjemmeundervisning ikke er å anbefale er at eleven som viser skolevegning går glipp av aldersadekvat sosialisering og relasjoner til jevnaldrende. Dette skaper en distanse mellom eleven og skolen, og eleven kan føle mindre tilhørighet til skolen da inkluderingsprinsippet ikke blir ivaretatt.

### **5.3 Skolens behov for bistand**

Kategorien Skolens behov for bistand tar først og fremst for seg om det faktisk foreligger et behov for bistand, men også hva skolen ber om bistand til, hvordan SVT bistår skolen, og i hvilken grad SVT imøtekommer skolens eventuelle behov. Kategorien Skolens behov for bistand svarer direkte på problemstillingen ved at den både inkluderer skolens behov for bistand når elever viser skolevegning, og i hvilken grad SVT imøtekommer disse behovene.

Vi presenterer skolens behov for bistand gjennom underkategoriene Har skolen behov for bistand? Hva forteller skolen at de har behov for av bistand, og hva forteller SVT at skolen

har behov for av bistand? Hvordan bistår SVT skolen i skolevegringssaker, og I hvilken grad imøtekommer SVT behovene skolen har for bistand i skolevegringssaker?

### **5.3.1 Har skolen behov for bistand fra SVT i skolevegringssaker?**

På spørsmålet *“Har skolen behov for bistand fra SVT i skolevegringssaker?”* svarer alle sosiallærerne entydig ja. Sosiallærer Astrid sier *“(…) så ja, vi trenger, trenger dem, trenger å ha dem på banen.”* Sosiallærer Hedda sier *“Absolutt! Eh, absolutt, det har vi.”* Sosiallærer Mona sier *“Ja, det tenker jeg vi har, veldig.”* Og sosiallærer Åse sier *“Ja, jeg synes at i noen saker så har det vært veldig fint å samarbeide med skolevegringsteamet.”*

Det er tydelig at skolen har behov for bistand fra SVT i skolevegringssaker. Det er imidlertid interessant å undersøke nærmere hva skolen ber om bistand til fra SVT i skolevegringssaker.

### **5.3.2 Hva forteller skolen at de har behov for av bistand, og hva forteller SVT at skolen har behov for av bistand?**

I intervjuene med sosiallærerne er det gjennomgående at skolen har behov for å drøfte og diskutere skolevegringssaker med SVT, og behov for råd og veiledning i skolevegringssaker. Sosiallærer Astrid og sosiallærer Åse forteller at skolen ikke alltid konkretiserer behovene for bistand, men at skolen ofte henviser til SVT når skolevegringen blir såpass alvorlig at skolen ikke lenger kan ha ansvaret alene. Sosiallærer Astrid forteller at skolen har behov for bistand ute i felten og i direkte kontakt med elever som viser skolevegring. Sosiallærer Åse legger til at skolen har behov for hjelp til å kartlegge fraværet til eleven og se etter hvilke faktorer som opprettholder vegringen. Sosiallærer Åse og sosiallærer Hedda forteller at skolen har behov for bistand til koordinering i skolevegringssaker. Sosiallærer Hedda og sosiallærer Mona forteller at skolen har behov for å lære mer om skolevegring for å kunne forebygge og håndtere skolevegring bedre.

I intervjuene med SVT-veilederne er det gjennomgående at skolen har behov for å få oversikt over og struktur i skolevegringssaker. De forteller at skolen ber om bistand først når skolevegringssaker har blitt så komplekse at skolen ikke kommer videre. De påpeker at skolen, som regel, frem til da har strukket seg langt, men uten å lykkes. SVT-veilederne forteller at skolen har behov for at noen kan vurdere saken fra en annen synsvinkel. De

forteller også at skolen har behov for å finne ut hva som egentlig er utfordringene deres, og se helheten av skolevegringssaken. SVT-veileder Pia sier:

*“Mhm, det typiske er at de eh har prøvd veldig mye før de kontakter skolevegringsteamet, satt i gang mange tiltak, mange har prøvd mye, mye forskjellig, strukket seg langt i de aller fleste sakene, prøvd masse forskjellige tiltak, eh, også kanskje kan man bli litt oppgitt, også blir man liksom, ja trenger rett og slett noen til å se på saken med nye øyne.”*

SVT-veileder Solveig sier: *“Veldig mye dette å få en struktur på hva som faktisk er utfordringen deres, få en struktur på de opplever som problemet for det det ofte er det sånn kaotisk og krise.”* SVT-veileder Pia sier:

*“Eh, litt i forhold til hva skal skolen gjøre, hva skal vi gjøre, hvem skal kartlegge, vi må liksom finne ut årsaken til vanskene, eh, hva kan kontaktlærer gjøre når eleven er bort f.eks., eh, hvilken altså hvor er ledelsen opp i dette ikke sant, vi må ofte ha en plan hvis eleven kommer på skolen og så er læreren borte må vi ha en plan B, kanskje må vi ha en plan C, eh, ja så vi lager på en måte struktur da, som de ofte synes er okay, og sier det at vi skal møtes hver 14.dag for eksempel eller tett oppfølging.”*

SVT-veileder Solveig forteller at skoleledelsen ofte har en tendens til å tenke lovverk og er opptatt av å “ha ryggen fri” i tilfelle det skulle bli en retts sak i senere tid. Skoleledelsen er derfor opptatt av å dokumentere hvordan skolevegringssaker blir håndtert. Samtidig som skoleledelsen er opptatt av å “gjøre alt riktig”, forteller SVT-veileder Solveig at skoleledelsen ofte uttrykker stor frustrasjon over hvor mye tid og ressurser som brukes på én enkelt elev. SVT-veileder Solveig forteller videre at lærerne ofte har en tendens til å tenke kunnskapsløftet og læreplaner, og alt det faglige elevene som viser skolevegring går glipp av. Hun forteller at skolen dermed blir utålmodig og stresset i skolevegringssaker. Det ser ut til at hun mener at dette er lite hensiktsmessig, og at skolen må slå seg til ro med å ta små skritt, og at ting tar tid. Hun sier:

*“(…) det som jeg syntes går veldig mye igjen er dette her med å bidra å trygge dem på at det for mange av disse elevene er det snakk om at du må ta så innmari små skritt og du må ha så innmari tålmodighet, sånn at du ser ikke nødvendigvis fremskrittene, det*

*kan gå uker på en måte uten at du ser fremskritt, og det gjør jo at de, for det at også begynner de å tenke læreplaner, også begynner de å tenke alt det elevene går glipp av også har de tretti andre elever, så det er litt den der, eh, det er den balansegangen der med å klare å stå i det, og det føler jeg ofte er kanskje noe av det viktigste, det der at de trenger, trenger støtte til å stå i det, og frigjøre tid, og det er ofte, og det skjønner jeg kjempegodt, men det er ofte veldig vanskelig å få ledelsen med på.”*

SVT-veilederne påpeker også at skolen har behov for et godt system for registrering av fravær, og trenger hjelp til å kartlegge fravær, og se etter hvilke faktorer som opprettholder vegringen. De forteller at skolen har behov for å bevisstgjøres i forhold til hvordan de skal oppdage skolevegring, hva de skal se etter av tidlige tegn, og når det er grunn til bekymring. SVT-veileder Solveig sier: *“(…) det og så hjelpe skolen å bli klar over de tidlige tegnene og samtidig som vi kan gå inn å hjelpe dem med å lage tiltak rundt elevene i den tidlige fasen.”* SVT-veileder Pia legger til at enkelte skoler har behov for mer kunnskap om skolevegring generelt. Hun sier:

*“(…) men at man trenger kompetanseheving i forhold til hva det er hos de kontaktlærere som har det, det er det ingen tvil om, eh, også er det tror jeg at denne bevisstgjøringen rundt eh, dette fraværssystemet skolene har, hvordan oppdage, eh, hvordan, hva ser man etter, eller når skal man være bekymret, og har et skikkelig godt system.”*

SVT-veilederne er også entydige på at skolen har behov for tett oppfølging og støtte til å stå i skolevegringssaker.

Samlet sett ser det ut til at skolen har behov for en sparringspartner til å drøfte og diskutere skolevegringssaker med, generelle råd og veiledning i skolevegringssaker, hjelp ute i felten og i direkte kontakt med elever som viser skolevegring, hjelp til å kartlegge fravær, og se etter hvilke faktorer som opprettholder vegringen, koordinering, kompetanseheving om skolevegring, oversikt og struktur i skolevegringssakene, tett oppfølging og støtte til å stå i problemet.

### **5.3.3 Hvordan bistår SVT skolen i skolevegringssaker?**

Samtlige av sosiallærerne forteller at SVT fungerer som sparringspartnere. Skolen kan drøfte og diskutere skolevegringssaker med SVT, og de bistår skolen med råd og veiledning.

Sosiallærer Mona sier: *“(...) For at det er liksom noe med å gi noe veiledning til, eh lærerne på hvordan de kan prøve å håndtere det, og hva de kan gjøre.”* Sosiallærer Åse forteller at SVT veileder skolen på hvordan de skal bygge relasjon til eleven og hvordan skolen kan redusere stresset rundt eleven. Hun forteller at SVT også veileder skolen med å vurdere om det er behov for å henvise til BUP. Sosiallærer Hedda forteller at SVT veileder skolen i hvordan de skal gå frem når de oppdager et mønster i fraværet. Hun sier: *“(...) også må man ha sånn basiskunnskap for hva gjør man når man mistenker.”* SVT har mer kompetanse og erfaring med skolevegringssaker enn skolen, noe som bidrar til å skape trygghet.

Sosiallærerne forteller også at SVT er viktige bidragsytere når det gjelder tiltak for elever som viser skolevegring. Sosiallærer Astrid sier:

*“(...) Dem bidrar jo, dem har jo en litt større verktøykasse på hva som har fungert før, eh, og en del sånn forslag i drøfting på tilsetting av tiltak da, og hvordan vi bør organisere og prøve ut, men det betyr jo ikke at det passer den eleven, men dem har en god verktøykasse på hvordan vi kan gå fram, okei, så virker ikke det, da prøver vi det. Så dem er en god drøftingspartner i tiltaksdelen for å prøve å få barna tilbake.”*

Hun forteller videre at SVT hjelper skolen i hvordan de kan organisere tiltakene, og hvordan de kan prøve å få elevene tilbake på skolen. Sosiallærer Mona forteller at SVT bistår dem i utforming av tiltaksplaner, ved at de har gått i gjennom skolens tiltaksplan, og kommet med innspill. Sosiallærer Hedda forteller at SVT har veiledet skolen på hvordan de kan være proaktive, og hvor viktig det er med flere planer for å alltid være forberedt på å ta i mot eleven som viser skolevegring dersom han klarer å komme på skolen. Sosiallærer Hedda sier:

*“(...) Hun sitter jo med en helt annen kompetanse ikke sant, ja, vi må ha en plan A vi må ha en plan B, må ha en plan C også må du ha en D. Eh, og hvordan man kan liksom jobbe ja, også fått en del sånn materiale. Eh, for å kunne, hva skal jeg si. Kartlegge hva som er vanskelig hvor det er vanskelig, når det er vanskelig, er det noen spesielle lærere, er det fag?”*

Hun forteller videre at SVT har gjort dem bevisste på å pushe og realitetsorientere elevene i større grad enn det de har gjort tidligere for å få dem på skolen.

*“Ja, vi har nok ikke gjort det litt, som fordi vi ikke har visst bedre, eller ikke har liksom kunnet nok om det. Eh, så har vi liksom vært sånn, at man ikke skal liksom presse. Eh, men det gjør vi i større grad nå. Også er det vanskelig å finne den balansen da. Hvor langt kan du gå? Eh, også er vi nok mye mere realitet, eh vi realitetsorienterer elevene i mye større grad. Enn det vi gjorde før.”*

Realitetsorientere innebærer å fortelle eleven konsekvenser av det å være borte fra skolen over lenger tid og hva de vil møte når de kommer på skolen. Samtlige av sosiallærerne sier også at SVT har hjulpet skolen med å se verdien av å bruke andre støttepersoner som eksempelvis miljøterapeut og helsesøster. Miljøterapeuten kan hente eleven hjemme og følge eleven til timer, og helsesøster kan samtale med eleven.

SVT-veilederne forteller at SVT har mer kompetanse om skolevegring og bistår skolen med råd og veiledning. SVT bistår skolen i møtesammenheng, de bistår med å samle eksterne instanser til møter, de lager oversikt og struktur ved å lage planer og fordele oppgaver. SVT bistår også skolen i utforming av tiltaksplaner.

Samlet sett ser det ut til at SVT bistår som sparringspartnere, råd og veiledning, lager oversikt og struktur, bistår i utforming av tiltaksplaner, bistår i møtesammenheng og bistår i koordineringen av det tverrfaglige samarbeidet.

### **5.3.4 I hvilken grad imøtekommer SVT behovene skolen har for bistand i skolevegringssaker?**

Sosiallærerne forteller at SVT imøtekommer behovene skolen har for bistand i skolevegringssaker i stor grad. Sosiallærer Mona forteller at SVT strekker seg langt i å bistå skolen i skolevegringssaker. Hun forteller at det er godt å være flere som jobber med skolevegringssakene, og at skolen har mer tro på at de får det til når SVT er med. Sosiallærer Åse forteller at det er godt å ha et team rundt eleven. Hun forteller at samarbeidet med SVT er en trygghet for skolen og hun tror det er en trygghet for foresatte. I møter kan SVT trygge både skolen og foresatte ved å si at dette har de vært igjennom før, og dette kommer til å gå bra. Hun forteller videre at på bakgrunn av SVT sin brede erfaring med mange

skolevegringssaker klarer de å skape optimisme blant skolen og foresatte. Sosiallærer Hedda forteller at hun synes SVT-veileder er veldig tilgjengelig. Skolen og SVT-veileder samarbeider nesten daglig. Hun forteller videre at SVT har hjulpet skolen mye med å oppdage og håndtere skolevegring, slik at skolevegringen ikke forverres. Skolen føler de får mye støtte og råd, og at den hjelpen de får fra SVT er nyttig. Sosiallærer Astrid forteller at hun opplever SVT som veldig anerkjennende og støttende og at de viser stor forståelse for situasjonen skolen er i. Hun forteller at SVT spiller på lag med skolen, og hun føler at SVT drar i samme retning som dem. Hun forteller at hun opplever at skolen og SVT har et felles mål, og det er å få eleven tilbake på skolen.

Til tross for at sosiallærerne sier at SVT imøtekommer skolens behov for bistand i skolevegringssaker i stor grad, er det flere av informantene som uttrykker ønsker om hva SVT skulle gjort mer av, og hva SVT skulle gjort annerledes.

Sosiallærer Astrid forteller at hun ønsker at SVT kan jobbe mer ute i felten sammen med skolen. Først og fremst for å prøve ut tiltak sammen med skolen, men også for å få en relasjon til eleven. Når SVT ikke er med ut i felten blir eleven avhengig av den enkelte skoles kompetanse, ressurser og muligheter til å følge ham opp.

Hun sier:

*“(...) jeg skulle ønske at dem kunne vært mer ute i felten, kanskje vært med hjem og prøvd ut de tiltakene, ikke bare i teorien, men fysisk vært med å prøvd ut, fordi BUP er ikke med oss og hjelper oss, og ikke skolevegringsteamet, det er skolene som sitter der med den kompetansen de har, så da er man veldig avhengig av den enkeltes skoles kompetanse og ressurser og muligheter, for det er veldig tidkrevende, skoledagen er veldig kort, så ja, skulle ønske at skolevegringsteamet kunne vært mer med hjem da, og dem er jo egentlig ikke så mye i kontakt med barnet, kjenner jo ikke barnet, har jo egentlig ikke hilst på disse barna, eh, så dem har jo egentlig bare et bilde hvis man får vite det, så det er jo et menneske dem ikke har en relasjon til, selv om jeg opplever at dem forstår alt vi sier, og møter oss på det, så det har aldri vært noe negativt i forhold til det, men dem har jo ikke sett dette barnet, dem er jo ikke i kontakt, dem er jo liksom i samarbeid med personalet.”*

Sosiallærer Astrid forteller også at de rådene og den veiledningen som SVT gir til skolen høres lettere ut i teorien, enn det faktisk er å gjennomføre de i praksis. Det er skolen som til slutt sitter med ansvaret for saken. Hun sier:

*“(...) ting er ofte lett i teorien og høres veldig fint og flott ut, men det er ikke alltid like lett (...) det er jo til syvende og sist så er det skolen som sitter der og skal gjøre alt sammen.”*

Sosiallærer Åse forteller i tråd med det sosiallærer Astrid sier, at hun føler det er skolen som til slutt sitter igjen med ansvaret for saken. Hun sier

*“(...) Også syns jeg skole, jeg syns at skole, vi sitter jo med det, det der, eh, det er vårt ansvar da. (...) det er vårt ansvar til syvende og sist, at eleven følger opp skoleplikten sin.”*

Sosiallærer Åse forteller også at det er skolen som sitter med det koordinerende ansvaret for samarbeidet mellom eksterne instanser, uavhengig av SVT, og at SVT tar lite kontakt og initiativ i skolevegringssaker. Hun sier:

*“(...) skole er, koordinerer det hele, og SVT jobber litt sånn på, det syns jeg at de jobber litt sånn på bestilling da. Det skal dem jo gjøre, men de tar kanskje ikke så mye initiativ, kontakt i en sak. De venter på at vi skal ta kontakt, venter på at de skal bli innkalt til møter, venter på at de skal, på en måte.”*

Sosiallærer Åse sier videre:

*“(...) men jeg opplever, jeg tror ikke at hvis SVT plutselig ikke hører noe mer fra oss, i forhold til en elev da. Så tror jeg ikke de reg, tror ikke de merk, nødvendigvis, eh, reagerer på det.”*

Det ser ut til at sosiallærer Åse skulle ønske at SVT tok mer initiativ og kontakt med skolen i skolevegringssaker.

Sosiallærer Hedda forteller at hun ønsker et team som kommer raskere inn i skolevegringssaker og koordinerer alle instansene. Hun sier videre: *“Eh, så vi opplever nok*



*at vi ikke, når vi virkelig står fast at vi ikke får hjelp fort nok. Det tar for lang tid og da har eleven allerede etablert et mønster som ikke er ønskelig.”* Når sosiallærer Hedda forteller dette, snakker hun ikke om SVT, men et hvilket som helst team som kan fylle denne rollen.

Samlet sett ser det ut til at skolen skulle ønske at SVT kunne jobbet mer ute i felten, hatt en større koordinerende rolle, tatt mer kontakt og initiativ i skolevegringssaker, og tatt større del i sakene for at skolen ikke skal stå alene med ansvaret.

SVT-veilederne forteller at det er veldig variabelt fra skole til skole og fra sak til sak i hvilke grad de imøtekommer skolens behov. SVT-veileder Pia forteller at hun tror at SVT imøtekommer skolens behov i stor grad i de tilfellene som løser seg, og eleven kommer tilbake på skolen. I de tilfellene som ikke løser seg, og eleven forblir hjemme, er hun usikker på hvor tilfreds skolen er. Hun håper likevel at skolen klarer å se at SVT var der og at de prøvde. Hun forteller at hun tror at skolen ser for seg at SVT jobber direkte med elevene over lenger tid, enn det de gjør. Hun sier:

*“(…) altså i de sakene der man løser og elevene kommer tilbake så tenker man at de har gjort en kjempejobb, men i de tilfellene man ikke får det til så er jeg usikker på hvor fornøyde de er, eh, også tenker jeg at de kanskje hadde sett for seg at vi jobbet mye mer direkte med elevene, eh, over lenger tid.”*

SVT-veileder Solveig forteller at bistanden SVT gir avhenger av kapasiteten der og da. Noen ganger har de mulighet til å være med i saken over lenger tid og bidra mye, andre ganger får de ikke vært noe særlig inne i saken. Hun forteller at ut i fra den måten SVT jobber på i dag så tenker hun at de ikke klarer å tilfredsstille behovene eller de forventningene som er til dem som et skolevegringsteam. Hun forteller videre at dette kan være på grunn av at SVT ikke har vært flinke til å definere hvem de er og hva de kan tilby. Når deres rolle ikke er avklart ut mot skolen så vil ikke forventningene samsvare med hva de kan tilby. Hun sier:

*“(…) eh, jeg tenker, det er sånn jeg ser det, sånn ut fra måten vi jobber på i dag så tenker ikke jeg at vi klarer å tilfredsstille behovene eller de forventningene som er til oss som et skolevegringsteam, men så går nok det kanskje også på det at vi har nok ikke vært flinke nok til å definere hvem vi er og hva vi kan tilby, at det har vi ikke, for det er noe vi fremdeles sitter å jobber med, hva er det som faktisk er vårt tilbud som et*

*skolevegringsteam.”*

SVT-veilederne forteller at de ønsker at SVT kan jobbe mer forebyggende, men per i dag jobber de med håndtering av skolevegringssaker som allerede har blitt komplekse. SVT-veileder Solveig forteller at SVT kommer inn når det brenner. SVT-veilederne mener at med en høyere prosentandel og en bedre arbeidsinstruks på hvem SVT er og hva de faktisk kan tilby, kunne de imøtekommet skolens behov i mye større grad.

Det ser ut til at sosiallærerne mener at SVT imøtekommer skolens behov for bistand i stor grad. Likevel uttrykker de ønsker om hva SVT skulle gjort mer av, og hva SVT skulle gjort annerledes. Det kan stilles spørsmålstegn ved om forventningene er reelle til det som er SVT sitt mandat per i dag, eller om forventningene overgår mandatet. Det ser ut til at skolen har behov for mer bistand i skolevegringssaker utover det SVT per i dag har mulighet og kapasitet til å tilby.

## **5.4 Skolevegringsteamets mandat**

Kategorien Skolevegringsteamets mandat tar for seg SVTs mandat innad i teamet og hvordan de arbeider med en rolleavklaring. Kategorien tar videre for seg SVTs mandat utad og rolleforventninger som skolen har. Til slutt tar kategorien for seg SVTs tid og kapasitet. Kategorien Skolevegringsteamets mandat svarer ikke direkte på masteroppgavens problemstilling, men bidrar til å forstå foregående kategori Skolens behov for bistand og hvorfor bistanden ikke er optimal.

Vi presenterer skolevegringsteamets mandat gjennom underkategoriene Mandatet innad. Rolleavklaring, Mandatet utad. Rolleforventninger, Tid og kapasitet.

### **5.4.1 Mandatet innad. Rolleavklaring.**

Det fremgår av samtlige intervjuer at SVT ikke har en tydelig definert rolle innad. Det er få retningslinjer for hvordan de skal disponere tid, og hvordan de skal jobbe. SVT-veileder Solveig sier *“det er litt sånn veien blir til mens man går.”* Ettersom SVT ikke har noen konkrete arbeidsbeskrivelser blir det utadrettede arbeidet ulikt. SVT-veilederne jobber ut mot hver sine seksjoner, og måten hver enkelt SVT-veileder jobber på er forskjellig. Noen SVT-veiledere jobber for eksempel direkte med elever, mens andre gjør ikke det.

Det siste halvannet året har SVT jobbet mye med å definere sin rolle. SVT-veilederne forteller at det er behov for en felles plattform, og felles retningslinjer for arbeidet de gjør. De forteller at de derfor jobber mye med å strukturere arbeidet, og strukturere planer med mål om å jobbe mer likt og bruke det samme materialet og de samme modellene ute på skolen. SVT-veilederne forteller at det kunne være aktuelt å jobbe i par, og at to og to går felles inn i skolevegringsaker. Det er en mulighet til å utfylle hverandre, og det er lettere å være fleksible. SVT-veileder Pia sier:

*“(...) så nå prøver vi i hvert fall å strukturere arbeidet vårt sånn at, (...) laget en slags plattform da på en måte, for vi jobber nok ganske ulikt, eh, ute, og vi skulle jobbet mye mer likt da, og det jobber vi, nå har vi jo satt av fagdag, vi har jobbet mye tettere sammen det siste, ja, halvannet året kanskje, eh, og utviklet ganske gode, gode retningslinjer for det videre arbeidet da.”*

#### **5.4.2 Mandatet utad. Rolleforventninger.**

Det fremgår av samtlige intervjuer at SVT ikke har en tydelig definert rolle utad. En sosiallærer forteller at hun tidligere ikke visste at det fantes et skolevegringssteam, og en annen sosiallærer forteller at hun ikke helt har forstått hva SVT er, og hva de gjør.

Sosiallærer Mona sier:

*“Nei, det var egentlig, egentlig så må jeg innrømme at jeg var ikke helt, altså skolevegringsteamet var litt borte for meg i mange år, altså jeg visste faktisk ikke helt at de fantes. Også var det vel vår PP-rådgiver som plutselig sa, ja, kanskje vi skal koble inn skolevegringsteamet, også sier jeg, hæ, har vi skolevegringsteamet, selvfølgelig må vi koble på de da, altså, så det var litt, jeg oppfattet det hvert fall, at det var litt tilfeldig.”*

Sosiallærer Hedda sier *“(...) Etersom jeg har forstått skolevegringsteamet, jeg tror kanskje ikke jeg har forstått det heller”*.

Det at SVT ikke har en tydelig definert rolle utad, kan være en følge av at de ikke har en tydelig definert rolle innad. Når SVT ikke er klare på hva de er og hva de gjør, er det ikke

uforståelig at skolen heller ikke vet hva SVT er og hva de gjør. For at et team skal fungere godt og effektivt må alle medlemmene vite deres rolle og hvordan de skal arbeide (Laing, 2003).

Det at SVT ikke har en tydelig definert rolle utad, og ikke er klare på hva de er og hva de gjør, kan bidra til høye forventninger hos skolen. Bare navnet Skolevegringsteamet i seg selv kan skape et forventningspress. SVT-veileder Solveig opplever at skolen ofte har høye forventninger til SVT og at skolen ofte blir skuffet når de forstår at SVT ikke er et team som kommer inn og overtar saken. Hun forteller at skolen må innse at SVT ikke er den ekstra personen som kommer og overtar problemet. Hun sier:

*“(...) Det jeg ofte synes er vanskelig er at veldig mange har jo veldig store forventninger til, nå kommer skolevegringsteamet inn, og da er det litt den der, eh, jeg føler litt at de ser det litt sånn, nå kommer ambulanseteam og både overtar saken og henter eleven hjemme, følger han til skolen, snakker med, at vi da, det skjønner jeg jo godt når vi snakker om at nå skal en fra skolevegringsteamet komme, så den har jeg kjent på ofte, du kan sitte på en del av disse møtene med en dårlig smak i munnen fordi da, ja hva gjør dere da, så det er jo, eh.”*

Hun forteller også at SVT-veilederne jobber ut i fra hva de har tid og kapasitet til. I noen tilfeller har de tid til å følge opp mye, mens i andre tilfeller har de ikke tid til det. SVT-veileder Solveig sier:

*“(...) For det vi jobber litt ut fra hva vi har kapasitet til, og da blir det jo litt sånn forskjeller at noen ganger så har du, så da får du fulgt opp noen veldig tett, for det hadde du faktisk tid til akkurat da, og så er det andre perioder hvor sakkyndighetsarbeidet bare ligger der oppe og da er det bare sånn du føler du er innom og ja, jeg vet ikke jeg, bare viser deg.”*

Det er ikke uforståelig at skolen har høye forventninger til SVT når man ser det i sammenheng med at SVT jobber ut i fra hva de har tid og kapasitet til. SVTs arbeid utad kan på den måten bli tilfeldig. Skolens tidligere erfaringer med at SVT har bistått i stor grad i et tilfelle kan gi forventninger om at SVT skal bistå i stor grad også i andre tilfeller.

### 5.4.3 Tid og kapasitet

SVT-veilederne forteller at stillingsprosenten som er tilknyttet SVT er 10-20 % per veileder. De forteller at SVT møtes annenhver uke i en og en halv time. De påpeker at stillingsprosenten som er tilknyttet SVT er for lav til å imøtekomme skolens behov, og at stillingsprosenten er mye av grunnen til at SVT-veilederne jobber ut ifra hva de har tid og kapasitet til. SVT-veileder Solveig forteller at jobben i SVT blir “litt på siden arbeid”, fordi det kommer i tillegg til alt annet. Hun forteller at en høyere stillingsprosent i SVT ville vært bedre. SVT-veileder Pia forteller at opptil 50 % stilling i SVT ville vært optimalt. Hun sier: *“(…) da tror jeg, eller jeg tror ikke vi ville gjort en bedre jobb, jeg vet vi ville gjort en bedre jobb”*.

Samlet sett ser det ut til at SVTs utydelige rolleavklaring innad gir uoppnåelige rolleforventninger utad. SVTs arbeid kan være tilfeldig fordi SVT-veilederne jobber ut i fra tid og kapasitet. Ser man imidlertid dette i sammenheng med stillingsprosenten på 10-20 % per SVT-veileder er det ikke påfallende at SVTs bistand ikke alltid samsvarer med skolens behov.

Vi ser tendenser til at skolen har behov utover SVTs mandat. SVT-veileder Solveig sier: *“(…) Per i dag så tenker jeg at vårt tilbud ikke står i relasjon til det å kalle seg et skolevegringssteam”*. Hun forteller at det er behov for et operativt team som er tettere på, som kan følge opp både skolen, foresatte og eleven i større grad enn det SVT har tid og kapasitet til per i dag. Hun forteller at skolevegringssaker er komplekse, vanskelige og tidkrevende. Videre forteller hun at skolen og foresatte har behov for noen som skal stå i saken sammen med dem, gjennom hele prosessen. Hun sier:

*“(…) Jeg ser at behovet for et operativt team, der man kan jobbe tettere på, følge opp veiledning bedre, både på skolene, foreldrene, og elevene, at det, jeg tror nok det kunne gitt en bedre effekt, det og så være mer i sakene, for det det tenker mye for disse, for både skolene og foreldrene så er det noe med og så ha noen der som bekrefter at det de gjør er riktig, og bekrefter at dette er beintøft, det er kjempevanskelig for det er så, det der å ha et barn som ikke går på skolen det er så synlig i dag, og det er, er det noe du skal så er det å være på skolen, så det, du, det gjør noe med deg som forelder å sitte på møte etter møte å ikke få til det og så få, for det på en måte så er det så elementært, man skal jo på skolen men han er jo ikke der.”*

SVT-veilederne forteller at i dag jobber SVT mye med “å slukke branner”, altså håndtering av skolevegringssaker, men SVT-veileder Solveig forteller imidlertid at dette er for tidkrevende i forhold til den kapasiteten de har per i dag. Hun sier:

*“(…) det å skulle begynne å følge eleven på et sånt nivå det krever såpass mye at det er noe med det å sette i gang med noe du tenker at du kanskje ikke har tid til å gjennomføre, så, for det at hvis jeg da skal begynne med å møte eleven hjemme og ha samtaler der, og begynne å lage planer tilbake, eller en tilbakeføring direkte med eleven ved at du er nødt til å møte dem hjemme fordi de ikke kommer seg ut”*

SVT-veilederne forteller at per i dag har SVT tid og kapasitet til å jobbe på et forebyggende og oppdagende nivå. Det vil si å veilede skolen på å bli klar over de tidlige tegnene og samtidig gå inn å hjelpe dem med å sette inn tiltak rundt elevene i den tidlige fasen. De forteller at det er på et forebyggende og oppdagende nivå at de har mest å tilby skolen, og kan bidra mest, sett i forhold til måten SVT er organisert på i dag.

Hun sier:

*“(…) så sånn sett ser jo vi litt at, eh, vi kanskje har mer å tilby sånn som vi jobber og sånn som kapasiteten er i dag, på et sånn der, eh, forebyggende nivå, så det er jo noe vi jobber mye med på teamet, dette med å lage strukturer, lage planer, lage oversikter for skolene, på det nivået”*

Det ser ut til at skolen har behov for mer bistand på et forebyggende og oppdagende nivå, men det ser også ut til at skolen har behov for mer bistand på et håndterende nivå. SVT-veilederne anerkjenner behovet for et operativt team som kan bistå skolen i større grad enn det SVT har tid og kapasitet til. SVT sitt mandat tilsier heller ikke at de skal jobbe som et operativt team. SVT må tydeliggjøre sin rolle og sitt mandat innad, for at skolen skal vite hva SVT kan bistå dem med, og for at forventningene deres blir realistiske.

Når det er sagt vil ikke realistiske forventninger til SVT fjerne skolens behov for mer bistand. Noen mulige løsninger er at SVT øker stillingsprosenten og dermed kan jobbe på alle tre nivåer, eller så må det dannes et nytt team som kan jobbe med skolevegringssaker på alle tre

nivåer. SVT-veileder Pia sier *“Vi ønsker jo egentlig, alle ønsker jo egentlig å være, å gjøre en enda bedre jobb der ute.”*

## **5.5 Det tverrfaglige samarbeidet**

Kategorien Det tverrfaglige samarbeidet tar for seg samarbeidet mellom skolen og SVT, men også samarbeidet til andre eksterne instanser som PPT, BUP og barnevern og belyser det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring. Kategorien Det tverrfaglige samarbeidet svarer ikke direkte på masteroppgavens problemstilling, men påvirker likevel indirekte med å svare på forskningsspørsmålet *“Hvordan oppleves det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring?”*, som igjen er knyttet opp mot problemstillingen. Kategorien Det tverrfaglige samarbeidet retter blikket utover masteroppgavens problemstilling.

Vi presenterer skolens behov for bistand gjennom underkategoriene Hvordan opplever skolen samarbeidet til SVT? Hvordan opplever SVT samarbeidet til skolen? Og Det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring.

### **5.5.1 Hvordan opplever skolen samarbeidet til SVT?**

Det ser ut til at sosiallærerne opplever samarbeidet til SVT som positivt. Sosiallærer Hedda forteller at skolen kan samarbeide med SVT så mye de vil, og at SVT-veileder er veldig tilgjengelig. Hun forteller videre at samarbeidet er bra og nyttig, og gir rom for å prøve og feile. Sosiallærer Mona forteller at samarbeidet til SVT er bra fordi det er godt å ha en sparringspartner. Hun forteller at da er det flere som jobber med disse sakene og det gjør at hun får mer tro på at de kan løses. Hun påpeker at SVT strekker seg langt i skolevegringssaker. Sosiallærer Astrid forteller at samarbeidet har fungert bra, SVT spiller på lag med skolen. Sosiallærer Åse forteller at samarbeidet er bra og hun syntes det er positivt at SVT vil møtes hyppig. Hun trekker også frem at SVT-veileder er veldig tilgjengelig.

### **5.5.2 Hvordan opplever SVT samarbeidet til skolen?**

Det fremgår av intervjuene at SVT-veilederne opplever samarbeidet til skolen som variabelt.

SVT-veileder Pia forteller at hun opplever at samarbeidet er bra når skolen har tro på at det skal gå bra, og er villig til å sette av tid og ressurser. Det ser ut til at hun opplever

samarbeidet som bra når alle er med og trekker i samme retning. Hun sier:

*“(…) Du har en ledelse som sier at nei, men vi må sette av tid til dette, dette må vi bruke ressurser på, vi må tenke lurt, eh, og sammen, og så tenker jeg de gode møtene er da vi spiller ball med hverandre, vi trenger ikke sitte nødvendigvis med svaret, eh, vi kan være mer den som strukturerer og rammer det inn og sluser det videre.”*

Hun sier også:

*“(…) De gode møtene er der alle kommer med ideer og forslag, ikke bare at de, de ser på oss, også liksom bare, \*knipser med fingrene\*, fiks det liksom, det, det er de møtene der det er mye ideer, forslag og alle er villig til å gjøre hver sin jobb.”*

Det ser imidlertid ut som at hun opplever samarbeidet som mindre bra når skolen har gitt opp. Hun sier:

*“Det blir veldig vanskelig når man, når de er lei på en måte for da har de, de sier liksom vi har prøvd alt, vi har prøvd alt vi, så uansett hva du kommer med av tiltak så, de har prøvd alt, eh, ja, også blir det da ledelsen som syntes man har brukt for mye ressurser på en enkelt elev som burde kommet tretti til gode i stedet liksom, eh, ja, der er det litt vanskelig.”*

Likevel virker det som at hun tar det som et godt tegn når skolen tar kontakt med SVT, og ønsker et samarbeid. Hun sier: *“Det betyr jo bare at vi vil, er villig til å snu enda flere steiner, for å se hva kan vi få gjort i denne saken.”*

Ut i fra hva SVT-veileder Solveig forteller ser det ut til at hun opplever ofte samarbeidet til skolen som vanskelig på grunn av rolleforventninger som SVT ikke kan imøtekomme. Hun sier:

*“Jo, de tenker nok samarbeid og, men de tenker nok mye at nå får vi hjelp, og da er det vi som er den som får gjort alle de tingene, og det er jo kanskje det som er mest utfordrende også, fordi når de erkjenner, og jeg skjønner, jeg kan skjønne mye av den reaksjon når de da erkjenner at å ja det er bare enda en som kommer å gir oss råd, og gir veiledning, og det er ikke det at vi ikke kan følge opp lærerne noe og bistå, men vi*



*er ikke den person de så for seg i hodet som kom inn og så nå fulgte de eleven i en periode til eleven ble bra igjen, så det, så den rolleforventningene er ofte vanskelig.”*

Hun forteller videre at hun ofte må sette seg ned med skolen og avklare forventninger slik at samarbeidet kan bli lettere.

### **5.5.3 Det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring**

SVT-veileder Solveig forteller at det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring ikke dekker behovet. Hun forteller at deler av det eksterne tilbudet fungerer, men som en helhet så er det ikke et godt nok eksternt tilbud for denne elevgruppen. Hun forteller videre at de eksterne instansene ikke er tydelige på hva de kan bistå med, og at på møter med skolen, foreldre, PPT, BUP og barnevern forteller alle hva de ikke kan gjøre. Hun sier:

*“(…) På litt større møter hvor du sitter med BUP, og barnevernet og skole og foreldre og PPT og alle er veldig gode på å fortelle hva de ikke kan, at nei, det kan ikke jeg gjøre, det er ikke vår oppgave, det er ikke det feltet vi jobber på, og da blir det ofte en litt sånn stemning at man alle kommer jo litt i forsvar, for sitter jo å skjønner at dette kommer det jo ikke noe godt ut av, for vi sitter jo bare å forteller hva vi som hjelpeinstans ikke kan hjelpe til med.”*

SVT-veileder Pia forteller at eksterne instanser har hver sin del å jobbe med i skolevegringssaker. PPT jobber med eleven i skolesituasjonen, BUP jobber med elevens psykiske tilstand og barnevernet jobber med foresatte og eleven i hjemmesituasjonen. Hun forteller at alle delene henger sammen, men at det ofte er vanskelig å få satt delene sammen til en helhet, fordi alle de eksterne instansene “jobber på hver sin tue”. Hun forteller at i noen tilfeller tar ingen ansvar, i stedet skylder man på at de andre ikke gjør nok. Hun sier:

*“(…) Og særlig i de sakene der alle jobber på hver sin tue, BUP holder på med det, og så holder barnevernet på med det, og så får vi liksom ikke den felles tankegangen, eh, eleven blir allikevel hjemme da, eh, og så kaster ut åh nei det er liksom barnevernet sin skyld fordi de gjør ikke nok eller BUP, han kommer jo ikke hit så hva kan jeg få gjort, og skolen sier sånn ja men eleven kommer så vi får ikke gjort noen*

*ting da, eh, og da, da er det, det er triste tilfeller, det er nettopp det at det er ingen som tar ansvar.”*

Hun forteller at hun tror eksterne instanser fraskriver seg ansvaret fordi skolevegringssaker er så komplekse og krevende, det kan ta lang tid, noen ganger flere år.

Sosiallærer Hedda forteller at det er vanskelig å få til et helhetlig tilbud for elever som viser skolevegring. Hun forteller at det tar lang tid fra man henviser, til hjelpeapparatet er på plass.

Det ser ut til at hun skulle ønske at hjelpen kom forttere. Hun sier:

*“(…) Jeg ønsker jo at det skal være mindre byråkrati, på den måten at hjelpen kommer forttere fra de instansene som vi søker hjelp hos. Eh, men det tar tid, ikke sant. Barnevernet har tre måneders behandlingstid. Og det må det være fordi at de skal gjøre grundige undersøkelser. Men det betyr jo at fra vi melder bekymring, så går det tre måneder før man har noen. Så ja. Eh, ting tar veldig, veldig lang tid.”*

Hun forteller videre at de eksterne instansene av og til jobber mot hverandre og ikke klarer å dra i samme retning. Ikke fordi de ikke vil, men fordi samarbeidet dem imellom er utfordrende. Hun forteller at taushetsplikten gjør kommunikasjonen mellom eksterne instanser vanskelig.

Sosiallærer Åse forteller at det eksterne tilbudet for elever som viser skolevegring er bra dersom samarbeidet mellom de eksterne instansene er bra. Hun forteller at det er nok instanser å ta kontakt med, men at utfordringen ligger i samarbeidet. Hun forteller at koordineringen er ofte vanskelig, og at skolen bruker mye tid på å samle alle de eksterne instansene til møter.

Hun forteller videre at BUP ofte tar avstand i skolevegringssaker, og at BUP mener at skolevegring er PPTs ansvarsområde. Hun sier:

*“(…) Fordi BUP kan jo være litt sånn, eh, åh, nei, skole det er på en måte ikke vårt, skole er ikke vårt ansvar, vi utreder, behandler eleven, men om eleven går på skolen eller hvordan eller det, det er på en måte PPTs ansvarsområde da. Det er forskjell på BUP, BUP-psykologene da, noen involverer seg veldig i forhold til skole, og, mens andre overlater det mer til PPT.”*

Sosiallærer Astrid forteller at hun har erfart store forskjeller på BUP, at det avhenger av hvilken BUP man tar kontakt med og hvilke ansatte man møter. Hun sier:

*“(...) Jeg opplever litt sånn, med all respekt for BUP sin organisering av arbeidsoppgaver og sånn, men jeg opplever jo at her kommer det et barn på kontoret hos dem, det er et annet barn enn i en klassekontekst eller hjemme, og blant annet i den saken vi er i nå så ser vi veldig stor forskjell på barnet på skolen og barnet hjemme, veldig stor forskjell, eh, og, eh, og ja, nei, opplever også kanskje, og det vet jeg også noen BUPér gjør, det er veldig store forskjeller på BUPéne.”*

Det ser ut til at hun er kritisk til måten BUP jobber på særlig fordi BUP ser eleven på kontoret, ute av kontekst. Det ser ut til at hun mener at det gir et feilaktig bilde av eleven, og skulle ønske at BUP arbeidet mer i hjemmet og på skolen for å få et mer helhetlig og riktig bilde av eleven.

Sosiallærer Mona forteller at hun ikke har en positiv oppfattelse av barnevernet. Hun forteller at hun synes det er forundrende at tiltak fra barnevern er basert på frivillighet, samtidig som at det er en skoleplikt. Hun sier:

*“(...) Min oppfattelse av barnevern er vel ikke veldig positivt må jeg innrømme. Jeg synes at de er veldig bakpå, eh, men jeg skjønner jo at de har et lovverk og, og at det aller meste må være frivillige tiltak, eh, sånn at det har jo egentlig kanskje ikke så mye med barnevernet å gjøre, det handler vel mer om de lover og regler de må forholde seg til da. Men jeg synes det er litt pussig, at, eh, at alt er basert på frivillighet. Når vi har en skoleplikt, det er noe som skurrer litt for meg. For vi har liksom en plikt til å gå på skolen også, men barnevernet har ingen, eh, tiltak som ikke er frivillig. Eh, det forundrer jeg meg litt over da.”*

Det ser ut til at hun imidlertid har et godt inntrykk av BUP og at de er raske når det kommer til skolevegringssaker.

Samlet sett ser det ut til at de eksterne instansene ikke alltid samarbeider godt sammen. Dette fører til at det ikke blir et godt helhetlig tilbud for elever som viser skolevegring. Det viser seg at de eksterne instansene fraskriver seg ansvar i skolevegringssaker, at det er store forskjeller blant de eksterne instansene og bistanden skolen får er personavhengig.

## 6 Oppsummering av viktige resultater og avsluttende refleksjoner

Vi vil avslutningsvis foreta en oppsummering av forskningsprosjektets viktigste resultater med utgangspunkt i masteroppgavens problemstilling: *“Hva er skolens behov for bistand når elever viser skolevegring, og i hvilken grad imøtekommer skolevegringsteamet disse behovene?”*, og forskningsspørsmålene:

- Hvordan forstår skolen og skolevegringsteamet skolevegring?
- Hva ber skolen om bistand til fra skolevegringsteamet i skolevegringssaker?
- Hvordan bistår skolevegringsteamet skolen i skolevegringssaker?
- Hvordan oppleves samarbeidet mellom skolen og skolevegringsteamet?
- Hvordan oppleves det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring?

**Kategorien Forståelse av skolevegring** ble presentert gjennom underkategoriene Heterogen gruppe, Høyt fravær, Eskalering, Ubehag redsel og angst, Somatiske plager, Innagerende atferdstrekk og Skolevegring versus skulk.

Det fremgår av analysen at elever som viser skolevegring forstås som en heterogen gruppe. De er en heterogen gruppe ved at det er flere årsaker til skolevegring, tilfellene er helt forskjellige og individuelle, og elever som viser skolevegring kan være ressurssterke og faglig sterke eller ressursvake og faglig svake. Imidlertid fremgår det også enkelte fellestrekk for elever som viser skolevegring som høyt fravær, eskalering, ubehag, redsel og angst, somatiske plager og innagerende atferdstrekk.

Informantenes forståelse av skolevegring er faglig oppdatert, og tilnærmet lik den forståelsen av skolevegring som ligger til grunn for denne masteroppgaven, tatt i betraktning den teorien som vi har presentert om skolevegring i kapittel 1, 2 og 3. Informantene skiller mellom skolevegring og skulk. Et slikt skille mellom ulike former for skolefravær anses som nødvendig i forebygging og håndtering av skolefravær.

**Kategorien Skolens forebyggende arbeid og håndtering av skolevegring** ble presentert gjennom underkategoriene Fraværregistrering, Relasjoner, Generelle tiltak og Hjemmebesøk og hjemmeundervisning.

Det fremgår av analysen at skolen setter inn flere tiltak for tidlig identifisering og intervensjon for elever som viser skolevegring. Skolen mener at deres rutiner for fraværsregistrering er gode. SVT mener imidlertid at skolens rutiner for fraværsregistrering er mangelfulle og at skolen kan ha en “vente-og-se-holdning”. Det kan dermed stilles spørsmålsteget ved om skolens rutiner for fraværsregistrering er så gode som de selv uttrykker.

Det fremgår videre av analysen at skolen legger stor vekt på å danne gode relasjoner mellom elever, og mellom lærer og elev for å forebygge og oppdage skolevegring. Generelle tiltak som går igjen blant informantene er å redusere timeplan og fjerne fag som er utfordrende, trygge eleven i situasjoner han vegrer seg for på skolen, med struktur og forutsigbarhet. Det blir imidlertid vanskelig å tilrettelegge elevens opplæring når han ikke kommer på skolen. Skolen tilbyr hjemmebesøk og hjemmeundervisning, men det viser seg å være delte meninger om dette. Det er en balansegang mellom å opprettholde kontakt, sikre et opplæringstilbud, og gå over en grense og krenke eleven.

Det fremgår videre av analysen at skolen mener at de kan håndtere de fleste skolevegringssaker selv, men at de har behov for bistand fra SVT når skolevegringen har blitt et komplekst problem. SVT mener at skolen tar kontakt først “når det brenner”. SVT må derfor bistå skolen med håndtering av skolevegringssaker, og mindre med forebygging enn det de ønsker. Skolens mangelfulle rutiner for fraværsregistrering, og en “vente-og-se-holdning” gir grobunn for å tro på det teorien forespeiler om at skolen og eksterne instanser kommer for sent inn i forbindelse med skolevegring (Havik, 2018).

**Kategorien Skolens behov for bistand** ble presentert gjennom underkategoriene Har skolen behov for bistand fra SVT i skolevegringssaker? Hva forteller skolen at de har behov for av bistand, og hva forteller SVT at skolen har behov for av bistand? Hvordan bistår SVT skolen i skolevegringssaker? Og I hvilken grad imøtekommer SVT behovene skolen har for bistand i skolevegringssaker?

Det fremgår av analysen at skolen har behov for bistand fra SVT i skolevegringssaker. Skolen forteller at de har behov for en sparringspartner til å drøfte og diskutere skolevegringssaker med, generelle råd og veiledning i skolevegringssaker, hjelp ute i felten og i direkte kontakt med elever som viser skolevegring, hjelp til å kartlegge fravær og se etter

hvilke faktorer som opprettholder vegringen, koordinering og kompetanseheving om skolevegring. SVT forteller at skolen har behov for oversikt og struktur i skolevegringssaker, at noen kan vurdere saken fra en annen synsvinkel, tett oppfølging og støtte til å stå i skolevegringssaker.

Det fremgår videre av analysen at SVT bistår som sparringspartnere, med råd og veiledning, lager oversikt og struktur, i utforming av tiltaksplaner, i møtesammenheng og i koordineringen av det tverrfaglige samarbeidet.

Skolen forteller at SVT imøtekommer behovene skolen har for bistand i skolevegringssaker i stor grad. Imidlertid er det flere av sosiallærerne som uttrykker ønsker om hva SVT skulle gjort mer av, og hva SVT skulle gjort annerledes. Skolen skulle ønske at SVT kunne jobbet mer ute i felten, hatt en større koordinerende rolle, tatt mer kontakt og initiativ i skolevegringssaker og tatt større del i sakene for at skolen ikke skal stå alene med ansvaret. SVT forteller at det er veldig variabelt fra skole til skole og fra sak til sak, i hvilken grad de imøtekommer skolens behov. Det er variabelt fordi SVTs bistand avhenger av deres tid og kapasitet.

Det er tydelig at skolen har behov utover SVTs mandat. Det ble innledningsvis i denne masteroppgaven hevdet at det er for stor avstand mellom lærerne, som ser og er sammen med elevene daglig, og de eksterne instansene (Hofgaard, 2017). Denne avstanden må minskes og det fordrer at de eksterne instansene må ut av kontorene og inn i skolen.

**Kategorien Skolevegringsteamets mandat** ble presentert gjennom underkategoriene Mandatet innad. Rolleavklaring, Mandatet utad. Rolleforventninger, og Tid og kapasitet.

Det fremgår av analysen at SVT ikke har en tydelig definert rolle innad og at dette medfører at SVT ikke har en tydelig definert rolle utad. En utydelig rolleavklaring innad fører til uoppnåelige rolleforventninger. SVT-veilederne jobber ut ifra tid og kapasitet og har en stillingsprosent på 10-20% per veileder. Det er tydelig at skolen har behov utover SVTs mandat, og at det er behov for et operativt team som kan bistå skolen på et forebyggende, oppdagende og håndterende nivå i skolevegringssaker.

**Kategorien Det tverrfaglige samarbeidet** ble presentert gjennom underkategoriene Hvordan opplever skolen samarbeidet til SVT? Hvordan opplever SVT samarbeidet til skolen? Og Det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring.

Det fremgår av analysen at sosiallærerne opplever samarbeidet til SVT som positivt. SVT-veilederne opplever samarbeidet til skolen som variabelt. Det fremgår videre at det eksterne tilbudet som finnes for elever som viser skolevegring ikke dekker behovet. Deler av det eksterne tilbudet fungerer, men som en helhet fungerer det ikke optimalt. Det ser også ut til at det tar lang tid før hjelpeapparatet er på plass. Grunner til dette er blant annet byråkrati og taushetsplikt som gjør samarbeidet utfordrende.

Det fremgår videre av analysen at eksterne instanser jobber hver for seg med sitt, og at det er utfordrende å samle alle de eksterne instansene. De eksterne instansene legger skyld på hverandre, ingen tar ansvar, og ingen vil eie problemet. Det ser ut til at problemet er at de eksterne instansene fraskriver seg ansvaret. Det fremgår av intervjuene at de ulike instansene fraskriver seg ansvaret fordi skolevegringssaker er komplekse, sammensatte og tidkrevende. Når man jobber med elever som viser skolevegring, er det ikke rom for forklaringer som fører til ansvarsfraskrivelse.

Det fremgår videre av analysen at det er tilfeldig hvilken instans SVT og skolen er kritiske til. Det fremgår av intervjuet med den ene SVT-veilederen at BUP alltid er med i skolevegringssaker, men det fremgår av intervjuet med den andre SVT-veilederen at BUP avviser skolevegringssaker. Noen av sosiallærerne er kritiske til BUP, mens andre er kritiske til barnevern. Det ser derfor ut til at tilbudene de eksterne instansene gir er veldig avhengig av hvilken BUP eller hvilket barnevern, og at det er personavhengig.

I spenningsfeltet mellom teori og praksis, hva er det som går galt? SVT hevder at i tverrfaglige møter får man ingen til å eie problemet, mens skolen hevder at det er dem som eier problemet. Med et eksternt hjelpeapparat som fraskriver seg ansvar, og der bistanden avhenger av person ser vi at elever som viser skolevegring faller mellom to stoler i hjelpeapparatet. Det kan dermed stilles spørsmålsteget ved hvem det egentlig er som eier problemet. Til syvende og sist er det verken de eksterne instansene, skolen eller foresatte som eier problemet. Det er eleven som eier problemet. Det er eleven som taper skolegang, taper akademiske kunnskaper, taper oppnåelse i utdanningssystemet, og taper oppnåelse på

arbeidsmarkedet. Det er eleven som taper aldersadekvat sosialisering og relasjoner til jevnaldrende. Det er eleven som utvikler senere psykososiale vansker. Det er eleven som blir ufør i grunnskolealder. Til syvende og sist: det er eleven som eier problemet.



# Litteraturliste

- Andersen, S. W. & Trengereid, S. K. (2016). *Digitale ressurser for struktur og organisering*. StatpedMagasinet, Nr. 2, 20-21. Hentet fra [http://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/pdf-2-2016/statpedmagasinet\\_2\\_2016\\_dobbeltsidig\\_oppslag.pdf](http://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/pdf-2-2016/statpedmagasinet_2_2016_dobbeltsidig_oppslag.pdf)
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: Historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.33-58). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2(3), 253-259.
- Bru, E., Garvik, M., Øverland, K. & Idsøe, T. (2016). Depresjon. I E. Bru., E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.70-92). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.220-237). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Evdsten, M. (2007). "Jeg synes de kunne tatt en prat med meg": en kvalitativ studie av skolevegring med fokus på mødre og døtters opplevelser i møte med skolen og hjelpeapparatet. Universitetet i Oslo: Oslo.
- Fog, J. (2004). *Det kvalitative forskningsinterview. Med samtalen som utgangspunkt* (2.utg.). København: Akademisk Forlag.
- Folkehelseinstituttet. (2012, 31. juli). Angst og depresjon øker risikoen for sykefravær. Hentet 22. mars 2018 fra <https://www.fhi.no/nyheter/2012/angst-og-depresjon-oket-risikoen-fo/>
- Folkehelseinstituttet. (2015, 22. februar). *Fakta om angstlidelser*. Hentet 14. mars 2018 fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskelidelser/angstlidelser---faktaark/>

- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H. G. (1998). *Truth and method* (2. rev. utg.). New York: Continuum.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru., E. C. Idsø & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.93-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendals Akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). *Assessing Reasons for School Non-attendance, Scandinavian Journal of Educational Research*, 59:3, 316-336, DOI: 10.1080/00313831.2014.904424.
- Helsedirektoratet. (2014, 24. april). *Effekter på kropp og sinn ved aktivitet*. Hentet 29. april 2018 fra <https://helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/effekter-pa-kropp-og-sinn-ved-aktivitet>
- Helsedirektoratet. (2014, 27. mai). *Angstlidelser*. Hentet 22. mars 2018 fra <https://helsenorge.no/sykdom/psykiske-lidelser/angst/angst-og-angstlidelser>
- Helsedirektoratet. (2016, 5. august). *Angst og depresjon*. Hentet 22. mars 2018 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/angst-og-depresjon>
- Helsedirektoratet. (2017, 14. februar). *Angst*. Hentet 14. mars 2018 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/angst-og-depresjon/angst>
- Heyne, D. & Rollings, S. (2002). *School Refusal*. Oxford: BPS Blackwell.
- Hofgaard, T. L. (2017, 15. mai). Høyt skolefravær øker risikoen for frafall og er et tydelig signal om at den unge har behov for hjelp. *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/nEJJ5/hoeyt-skolefravaer-oeker-risikoen-for-ftafall-og-er-et-tydelig-signal-om-at-den-unge-har-behov-for-hjelp>
- Holden, B. & Sällman, J. I. (2010). *Skolenekting: Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. I Befring, E., Talseth, R., & Veia, I (Red.), *Barn i Norge: Årsrapport om barn og unges psykiske helse*. Oslo: Voksne for Barn.
- Kearney, C.A., & Silverman, W.K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*,

3(4), 339-354.

- Kearney, C. A. (2001). *School refusal Behavior in Youth: a functional approach to assessment and treatment*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- King, N, J. & Bernstein, G, A. (2001). *School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years*. Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry, Vol. 40(2), 197-205.
- King, N. J., Ollendick, T. H. & Tonge, B. J. (1995). *School refusal: assessment and treatment*. Allyn & Bacon: Boston.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Laing, K. (2003). *Teambuilding*. A part of Gastroenterology Nursing, Vol. 26(4), s. 156-158.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.) Oslo: universitetsforlaget.
- Maxwell, J, A. (1992). *Understanding and Validity in Qualitative Research*. Harvard Educational Review, Vol. 62(3), 279-300.
- NESH, red. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora* (4.utg.). Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. Lov 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa.
- Psykologforeningen. (2018, 16. april). *Hvordan lykkes med teamarbeid?* Hentet 25. april 2018 fra <https://www.psykologforeningen.no/publikum/videoer/videoer-om-arbeidsliv/hvordan-lykkes-med-teamarbeid>
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solheim, L., Due-Tønnesen, M., Andersen, T.G. & Grønvold, H. (2009). *Skolevegring. En*

- praktisk og faglig veileder*. Oslo: Utdanningsetaten.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Tranøy, K.E. (2014). Metode. I *Store norske leksikon*. Bergen: Universitet i Bergen.
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 6. september). *Fravær i videregående skole*. Hentet 23. mars 2018 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vitnemal/fravar-i-videregaende-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29. august). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet 14. mars 2018 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru., E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.45-69). Oslo: Universitetsforlaget.

# Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *Skolevegring*

#### **Bakgrunn og formål**

Vi er to studenter fra Institutt for spesialpedagogikk på universitetet i Oslo som skal skrive masteroppgave om oppfølging av skolevegring. I samarbeid med skolevegringsteamet i Oslo vil vi forske på hva skolen trenger bistand til i oppfølging av skolevegring, og hvordan dette samsvarer med skolevegringsteamets tilbud. Problemstillingen vår er som følger: ”*Hva trenger skolen bistand til i oppfølging av elever som viser skolevegring, og hvordan samsvarer dette med skolevegringsteamets tilbud?*”. For å svare på denne problemstillingen har vi utarbeidet følgende forskningsspørsmål: Hvordan forstår ansatte i skolen og skolevegringsteamet skolevegring? Hva har skolen behov for av bistand fra skolevegringsteamet i oppfølging av skolevegring? Hvordan bistår skolevegringsteamet skolen, hva innebærer tiltakene? Hvordan fungerer samarbeidet mellom skolevegringsteamet og skolen?

Det er ønskelig med informanter som har erfaring med elever som viser skolevegring, gjerne ansatte på skoler i Oslo. I tillegg er det ønskelig med informanter som er ansatt i skolevegringsteamet i Oslo.

Formålet med å anvende to informantgrupper er for å fange opp nyanser og mangfold i datamaterialet, og for å belyse ulike perspektiver på samme sak.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Prosjektet er en kvalitativ studie hvor intervju vil bli benyttet som datainnsamlingsmetode. Intervjuet vil ha en varighet på 45 minutter til én time. Spørsmålene vil omhandle erfaringer med elever som viser skolevegring, og erfaringer med oppfølging av elever som viser

skolevegring. Videre vil spørsmålene omhandle erfaringer med samarbeid mellom skolen og skolevegringsteamet. Det er ønskelig å ta lydopptak av intervjuene.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun prosjektgruppen, bestående av to studenter, og veiledere som vil ha tilgang til datamaterialet. Datamaterialet og eventuelle lydopptak av intervjuene vil oppbevares innelåst i et skap. Alle personopplysninger vil anonymiseres, og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1.juni 2018. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og lydopptak slettes.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alt datamaterialet bli slettet. Har du spørsmål til studien, ta kontakt med Annelen Fladby (tlf.nr: 99327724) eller Marte Holmern Anderssen (tlf.nr: 97082083). Veiledere for prosjektet er Kolbjørn Varmann (E-postadresse: [kolbjorn.varmann@isp.uio.no](mailto:kolbjorn.varmann@isp.uio.no)), og Camilla Bergland (E-postadresse: [camilla.u.bergland@gmail.com](mailto:camilla.u.bergland@gmail.com)). Disse kan også kontaktes for spørsmål angående prosjektet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 2: Intervjuguide for sosiallærer

## Oppvarmingsspørsmål

Fortell oss litt om jobben din

Hvor lenge har du jobbet som sosiallærer?

Fortell oss litt om deg selv (Utdannelse, bakgrunn og erfaringer)

## Spørsmål knyttet til skolevegring

### *Forståelse*

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

Hvilke kjennetegn/symptomer eller atferdsmønster gjør deg mistenksom for skolevegring

Hvordan forstår du skulk?

### *Erfaring*

Hvilke erfaringer har du med elever som viser skolevegring?

Jobber du med noen skolevegringssaker nå?

Fortell om prosessen i saker med elever som viser skolevegring, hva gjør dere for å oppdage elever med skolevegring og hva gjøres når det er mistanke om skolevegring? (Før, underveis, etter)

## Spørsmål knyttet til samarbeid mellom skolevegringsteamet og skolen

### *Skolens behov*

- Har dere behov for bistand fra skolevegringsteamet når elever viser skolevegring?
- Hva ber dere om bistand til fra skolevegringsteamet når elever viser skolevegring?

Samarbeid mellom skolevegringsteamet og skolen

- Fortell oss om samarbeidet med skolevegringsteamet i oppfølging av skolevegring. (Kom med eksempler på enkeltsaker, samarbeid på godt og vondt)
- Hvordan tror du skolevegringsteamet opplever samarbeidet med skolen?

### *Tiltak*

- Hvordan bistår skolevegringsteamet skolen? (Hva innebærer tiltakene?)
- Fortell om tiltak som har gitt effekt. Hvorfor har de vært gode? Fortell om tiltak som ikke har gitt effekt. Hvorfor har de ikke vært gode?
- I hvilke grad imøtekommer skolevegringsteamet behovene skolen har for bistand i saker som gjelder skolevegring?

### *Eksterne instanser*

- Hva tenker du om de eksterne tilbudene som finnes for elever som viser skolevegring?
- Enkelte fagpersoner hevder at barn som viser skolevegring faller mellom to stoler innenfor hjelpeapparatet, hva synes du om en slik uttalelse?

### **Avslutningsspørsmål**

- Har du noe du ønsker å tilføre?
- Har du noen spørsmål til oss?
- Hvordan har det vært å prate med oss?



# Vedlegg 3: Intervjuguide for skolevegringsteamet

## Oppvarmingsspørsmål

- Fortell oss litt om jobben din
- Hvor lenge har du jobbet i skolevegringsteamet?
- Fortell oss litt om deg selv (Utdannelse, bakgrunn, erfaringer)
- Fortell oss litt om skolevegringsteamet (Hvem, hva, hvor, hvordan, hvorfor)

## Spørsmål knyttet til skolevegring

### *Forståelse*

- Med utgangspunkt i din erfaring, hvordan vil du definere skolevegring?
- Hvilke kjennetegn/symptomer eller atferdsmønstre er typisk hos elever som viser skolevegring?
- Hvordan forstår du skulk?

### *Erfaring*

- Hvilke erfaringer har du med elever som viser skolevegring?
- Fortell om prosessen i saker med elever som viser skolevegring, hva gjør dere for å oppdage elever med skolevegring og hva gjøres når det er mistanke om skolevegring? (Før, underveis, etter)

## Spørsmål knyttet til samarbeid mellom skolevegringsteamet og skolen

### *Skolens behov*

- Hva mener du at skoler har behov for av bistand fra skolevegringsteamet når elever viser skolevegring? (Typisk)
- Hva mener skolen at de trenger bistand til i saker med elever som viser skolevegring?

### *Samarbeid mellom skolevegringsteamet og skolen*

- Fortell oss om samarbeidet med skoler i oppfølging av skolevegring (Kom med eksempler på enkeltsaker, samarbeid på godt og vondt).
- Hvordan tror du skolen opplever samarbeidet med skolevegringsteamet?

### *Tiltak*

- Hvordan bistår skolevegringsteamet skolen? (Hva innebærer tiltakene?)

- Fortell om tiltak som har gitt effekt, hvorfor har de vært gode? Fortell om tiltak som ikke har gitt effekt, hvorfor har de ikke vært gode?
- I hvilke grad imøtekommer skolevegringsteamet behovene skolen har for bistand i saker som gjelder skolevegring?

#### *Eksterne instanser*

- Hva tenker du om de eksterne tilbudene som finnes for elever som viser skolevegring?
- Enkelte fagpersoner hevder at barn som viser skolevegring faller mellom to stoler innenfor hjelpeapparatet, hva synes du om en slik uttalelse?

#### *Samarbeid innad i teamet*

- Hvordan fungerer samarbeidet innad i skolevegringsteamet? (Jobber dere i par eller hver for dere, drøfting av enkeltsaker i fellesskap, hvor ofte møtes teamet?)

#### **Avslutningsspørsmål**

- Har du noe du ønsker å tilføre?
- Har du noen spørsmål til oss?
- Hvordan har det vært å prate med oss?

# Vedlegg 4: Kvittering fra NSD



Jan Grue  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 13.12.2017

Vår ref: 57610 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.12.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>57610</i>	<i>Skolevegringsteamets bistand i oppfølging av skolevegring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Grue</i>
<i>Student</i>	<i>Annelen Fladby</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Oslo er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

#### **Forskningsetiske retningslinjer**

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

#### **Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet**

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

#### **Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet**

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### **Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt**

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

### **Gjelder dette ditt prosjekt?**

#### **Dersom du skal bruke databehandler**

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

#### **Hvis utvalget har taushetsplikt**

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

#### **Dersom du forsker på egen arbeidsplass**

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Sri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Sri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / [Sri.Myklebust@nsd.no](mailto:Sri.Myklebust@nsd.no)