



UNIVERSITETET I  
NORDLAND

Tittel

**«Plutselig er det et økende fravær - I etterpåklokskapens  
lys kan vi se tilbake og oppdage tegnene som lå der»**

- Undersøkelse av skolens erfaringer med skolevegring

Kand.nr. 53

Ant studiepoeng: 40

ST306L Masteroppgaven

Våren 2012

Profesjonshøgskolen. Lærerutdanning, kunst og kulturfag

BODØ

## Forord

Jeg er nå ferdig med en faglig reise i det spesialpedagogiske feltet. Å skrive en masteroppgave er en krevende og spennende vei å befinne seg på.

Proessen har vært utrolig lærerik. Etter hvert som jeg fikk økt kunnskap og innsikt i teorien, kjente jeg på nysgjerrighet og engasjement for å finne ut mer om temaet. Forskning er interessant. Jeg har lært å bli nysgjerrig på hvordan andre er kommet fram til resultater og stiller spørsmål til hvordan kom de til den konklusjon? Etter hvert som jeg selv har gått inn i eget materiale, har jeg ønsket å gå videre, dypere, i materialet. En plass må en imidlertid si stopp i forhold til tid. Jeg har lært å vite hvordan jeg skal gå fram for å stille faglig nysgjerrighet som ikke er uttømt, selv om oppgaven er ferdig.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter som delte sine erfaringer med meg. I en travel skolehverdag er det ikke alltid like enkelt å sette av til tid til andres nysgjerrighet. Hver og en av dere har gitt meg gode innspill til refleksjon og analyse. Tusen takk for de gode samtalene.

Björg Mari Hannås har vært min faglige veileder og støtte i dette arbeidet. I starten av idemyldringen hadde vi et godt møte, der du stilte gode reflekterte spørsmål. Disse fikk meg til å tenke videre på hvordan jeg skulle favne temaet. Underveis i arbeidet har du gitt raske, konstruktive og gode tilbakemeldinger. Tusen takk for at du har vært veiviser i prosessen.

Familien har vært en utrolig god støtte for meg denne tiden. Kjell Ole, min kjære mann. Takk for god mat og omsorg, slik at jeg kunne konsentrere meg om oppgaven. Våre to barn, Morten og June som hele tiden har sagt at dette får du til. Dere er en flott heiagjeng. Min søster Janne har lest korrektur. Tusen takk. Søster Eli. Du har vært i masterløp samtidig. Tusen takk for interessante faglige samtalene, både om vitenskapsteori og fagteori.

Sist men ikke minst er jeg så heldig å ha to gode venninner. Dere har betydd utrolig mye for meg i prosessen. Aina, min kjære venninne og beste kollega. Tusen takk for at du hadde tro på meg. Vi har hatt mange gode faglige samtaler underveis. Du har støttet og «dyttet» ved behov. Kjære Rita. Takk for at du har «hentet meg ned» og gitt meg pauser underveis.

Stokmarknes, november 2014

Ingunn Arntun

## Sammendrag

I Norge er det bred politisk enighet om skolens mål; å gi barn og unge mulighet for allmenndannelse. Alle skal få muligheten til personlig utvikling, kunnskap og ferdigheter. (Meld. St.18 2010 – 2011)

En del av elevene i grunnskolen og den videregående skole viser etterhvert tegn på mistriivsel og vegrer seg for å møte opp til undervisningstimer eller hele skoledager. Dette fenomenet blir av mange beskrevet som *skolevegring*. (Befring og Tangen 2012, Hanssen 2007, Ingul 2005, Kearney og Silverman 1996, King og Bernstein, 2001)

Det er ikke gjort mye forskning i Norge på skolevegring (Havik, Bru, Ertsvåg 2013, Ingul, 2005). I de senere år er det utgitt en del artikler, undersøkelser og masteroppgaver som omhandler temaet. Dette sett fra flere perspektiv. Myhrvold-Hanssen (2007) hevder at symptomet er et alvorlig signal på barn og ungdoms mistriivsel og må utforskes, kartlegges og utredes så raskt som mulig. For å ivareta flest mulig unge i deres personlige utvikling og læring må vi løfte denne utfordringen fram i lyset og lytte til erfaringer og utfordringer sett fra de ulike medaktørers ståsted.(Ibid) Etter fordypning i aktuell teori, samt diskusjon med veileder, medstudenter og gode kolleger ble målsettingen å finne ut hvilke erfaringer skolen som system har med skolevegring.

Kvalitativ metode ble utgangspunkt for innsamling av empiri. Problemstillingen ble som følger:

«*Hvilke erfaringer har grunnskolen med fenomenet skolevegring?*»

Det var med ydmykhet og spenning jeg satt i gang arbeidet. Å være en stemme som tar sikte på å formidle andres erfaringer i en slik grad at det kan bli pålitelig og troverdig, krever at jeg må være åpen og lyttende gjennom denne reisen jeg la ut på.

Skolens erfaringer med skolevegring knyttes opp mot at årsakene må forstås i et helhetsperspektiv. Faktorer for skolevegring kan ikke bare tolkes fra et ståsted. Årsakene er ofte sammensatte og mangesidig.( Ingul 2005, Holden og Sällman 2010, Kearney 2008a/b, Thambirajah et.al 2008)

Bronfenbrenner (1979) har over flere tiår utviklet og beskrevet barns psykologiske utvikling med at utviklingen ikke bare skjer i barnet, men i gjensidig samspill mellom barnet og omgivelsene. Hvordan skolen erfarer, møter og ivaretar denne utfordringen vil dermed ha stor betydning for hvordan skolevegring blir ivaretatt i forhold til den enkelte elev og dens foreldre. (Ingul 2005, Holden og Sällman 2010, Kearney 2008a/b, Thambirajah et.al 2008)

Utvalget har bestått av 6 informanter i skoler fra et distrikt i Nordland fylke. For å få fram bredden på systemnivå, inviterte jeg både pedagoger og inspektører som informanter i studien. Informantene har villig delt sine erfaringer, med utgangspunkt i at dette ønsker de mer fokus og forskning på. Empirien i denne studien viser informantenes mangfoldige erfaringer med skolevegring. Et interessant moment er tidsperspektivet fra erkjennelse av skolevegring som utfordring og fram til gjennomførbare tiltak.

I det jeg trekker fram både pedagoger og inspektørers erfaring, håper jeg å kunne bidra til å øke fokus og refleksjon rundt denne elevgruppens utfordringer. Dersom mitt bidrag kan være en brikke i et større bilde, der forståelsen av fenomenet kan sees i sammenheng med andre involverte grupper/instansers perspektiv, har jeg oppnådd målet med dette arbeidet.

## Abstract

There is a broad political consensus in Norway that the goal of school is to provide a general education for children and youth. Everyone shall have the right to personal development, to acquire knowledge, and to improve his or her skills. (Meld. St.18 2010 – 2011)

A number of students in both elementary and high school level institutions begin to show signs of unhappiness and become reluctant to attend lessons and even whole days at school. This phenomenon has by many been described as “school refusal”. (Befring og Tangen 2012, Hanssen 2007, Ingul 2005, Kearney og Silverman 1996, King og Bernstein, 2001).

There has been little research into school refusal in Norway (Havik, Bru, Ertsvåg 2013, Ingul, 2005). In recent years, a few articles, enquiries and masters’ theses have been published on the subject, offering different perspectives. Myhrvold-Hanssen(2007) claims that children and youth displaying symptoms of school refusal is a serious signal of their failure to thrive within the school system, and is therefore a cause for immediate research, mapping and investigation. In order to preserve these young people’s personal as well as academic development it is necessary to highlight this challenging issue through the experiences of students and other participants’ points of view (ibid.). The goal of my work has, through in-depth analysis of relevant theory, discussions with my supervisor, fellow students and good colleagues, been to discover what experiences the school as an institution has with school refusal.

Qualitative methodology was the basis for the collection of empirical data. My research question became as follows:

*«What experiences do elementary schools have of the phenomenon school refusal?»*

I approached the work with humility and excitement. Being a voice that aimed to convey the experiences of others to such an extent that it would be reliable and credible, demanded openness, honesty and receptivity throughout the journey I embarked on.

A holistic understanding of the causes for school refusal is closely linked to the school’s experiences thereof. The causes for school refusal are often complex and multifaceted (Ingul 2005, Holden and Sällman 2010, Kearney 2008a/b, Thambirajah et.al 2008).

Bronfenbrenner (1979) has over decades developed and described childrens' development as taking place not only within the child itself, but through reciprocal interaction between the child and its environment. How the school experiences, encounters and manages this notion will thus have a great impact on the way that school refusal is handled in relation to the individual child and its parents (Ingul 2005, Holden and Sällman 2010, Kearney 2008a/b, Thambirajah et.al 2008).

My committee has consisted of 6 informants from schools in a district in Nordland county. To achieve breadth on an institutional level, both teachers and inspectors were invited to participate in my enquiries. The informants have willingly shared their experiences of school refusal, hoping to see more research into and focus on the issue. The empirical data of my study show the informants' diverse experiences of school refusal. The time from acknowledging school refusal as a challenge to the implementation of viable measures proves an interesting point.

In drawing on the experiences of both teachers and inspectors I hope to contribute in raising awareness and in increasing reflection upon this particular group of students and their problems. If my contribution can be seen as a piece in a larger picture, in which the understanding of the phenomenon can be seen in the context of other involved groups/authorities' perspectives, the goal of my work has been achieved.

## Innhold

Forord .....	ii
Sammendrag .....	iii
Abstract .....	v
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Begrepsavklaring.....	2
1.2.1 Gyldig og ugyldig fravær .....	2
1.2.2 Ulike begreper som beskriver fravær .....	3
1.2.3 Skolevegning.....	3
1.3 Oppgavens oppbygging.....	5
2.0 Problemformulering .....	6
2.1 Avgrensning av oppgaven .....	6
2.2 Problemstilling .....	7
3.0 Teoretisk grunnlag.....	7
3.1 Tidligere forskning .....	8
3.1 Skolens styringsdokument.....	9
3.2 Økologisk modell – systemteoretisk grunnlag .....	10
3.2.1 Mikrosystem .....	11
3.2.2 Mesosystem .....	11
3.2.3 Eksosystem.....	12
3.2.4 Makrosystem .....	12
3.2.5 Tidssystemer.....	13
3.3 Grader av skolevegning .....	14
3.4. Forekomst.....	15
3.5 Skolevegringsatferd.....	15
3.5.1 Innadvendte problemer- internalizing problems .....	15
3.5.2 Utadvendte problemer – externalizing problems .....	15
3.6 Årsaker til skolevegning .....	16
3.6.1 Faktorer i hjemmet .....	16
3.6.2 Faktorer i skolen.....	17
3.6.3 Faktorer hos eleven .....	18
3.6.4 En faktor utelukker ikke andre faktorer .....	19
3.7 Konsekvenser av skolevegning.....	20
3.8 Kartlegging .....	20
3.8.1 Informasjon fra foreldrene.....	21
3.8.2 Informasjon fra skolen .....	21

3.8.3	Informasjon fra eleven.....	22
3.8.4	Felles spørsmål for alle partene.....	22
3.9	Tiltak .....	22
3.10	Forebygging .....	23
4.0	Metode og design .....	24
4.1	Valg av metode.....	24
4.1.1	Læren om tolkning - hermeneutikk.....	24
4.1.2	Fenomenologi – filosofisk tradisjon.....	25
4.2	Forskningsdesign.....	25
4.3	Det kvalitative forskningsintervju .....	26
4.4	Utvalg .....	27
4.4.1	Presentasjon av informantene.....	28
4.5	Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer.....	29
4.5.1	Prøveintervju .....	31
4.5.2	Intervjuene.....	31
4.5.3	Transkribering av intervjuene .....	32
4.6	Bearbeidelse av data og analyse .....	33
4.7	Reliabilitet og validitet– pålitelighet og troverdighet .....	34
4.7.1	Reliabilitet .....	34
4.7.2	Validitet.....	35
4.8	Etiske refleksjoner.....	36
4.8.1	Meldeplikt .....	36
4.8.2	Kjennskap til informantene. ....	37
5.0	Presentasjon av resultater og drøfting .....	38
5.1	Systemteoretisk grunnlag for pedagoger og skolens administrasjon .....	38
5.2.	Erfaringer fra pedagoger og administrasjon.....	40
5.2.1	Skolevegring på alle trinn .....	41
5.2.2	Signaler på skolevegring - skolevegringsatferd .....	43
5.2.3	Tilpasset opplæring .....	45
5.2.4	Fraværsføring og oppfølging av fravær .....	46
5.2.5	Framtredende faktorer for skolevegring.....	48
5.2.6	Kartlegging av årsakene til skolevegring .....	50
5.3	Kurs og kompetanse .....	51
5.3.1	Andre faggrupper inn i skolen.....	52
5.3.2	Samarbeid på tvers av skolene/kommunene .....	52
5.4	Samarbeid med hjem/skole .....	53
5.5	Samarbeid med andre instanser.....	54



5.5.1 Samarbeid innad i skolen .....	55
5.6 Endringer på systemnivå .....	56
5.6.1 Ressurser .....	56
5.6.2 Fordeling av ansvar .....	57
5.6.3 Strategiske planer .....	58
6.0 Oppsummering og konklusjon .....	59
6.1 Oppsummering av funn .....	60
6.1.6 Punktvis framvisning av hovedfunn .....	60
6.2 Konklusjon .....	62
6.2.1 Hva møter eleven idet det blir vanskelig å mestre skolen og de utfordringer barnet/ungdommen har? .....	62
6.2.2 Hvilke erfaringer har skolen med denne type utfordring? .....	63
6.2.3 Har skolen relevante kunnskaper om problemstillingen? .....	63
6.3 Videre forskning .....	64
6.3.1 Avsluttende kommentar .....	65
Litteraturliste .....	66
Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD .....	72
Vedlegg 2 Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt .....	73
Vedlegg 3 forberedende spørsmål til informantene, sendt på e post .....	75
Vedlegg 4 Fullstendig intervjuguide, med underspørsmål .....	77

## 1.0 Innledning

Frida - 13 år, går i åttende klasse på Solvik skole. Hun har hatt en del fravær det første halvåret siden hun begynte i ungdomsskolen. Etter juleferien har hun bare møtt to dager på skolen i januar måned. Frida kjenner på at hun ikke er flink nok på skolen og tror at de andre ikke bryr seg så mye om henne. Hun forsøker så godt hun kan å unngå skolen, medelever og lærere.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I mitt arbeid som spesialpedagog i skolen, har jeg opplevd mange gode, interessante og engasjerende møter med barn og unge som har utfordringer og problemstillinger i hverdagen sin. En del av disse elevene kan være ganske frustrerte over egen situasjon og det er ikke alltid det er like lett å veilede dem i riktig retning. Men hva er nå riktig retning? – for hvem? For skolen, oss voksne, foresatte, eleven?

Møte med «Frida» for noen få år siden, gav meg innblikk i en problematikk jeg ikke hadde noe videre kompetanse på. Hennes lange, kronglete og utfordrende vei tilbake til skolen etter lang tids fravær gjorde meg nysgjerrig. Det gav meg ønske om å øke mine egne kunnskaper og erfaringer på dette området. Hvordan kan en fange opp og ivareta elever som av ulike årsaker ikke finner seg til rette i skoledagen og vegrer seg for å møte opp til timer og skoledager. I tillegg hadde det vært en gevinst dersom dette arbeidet kunne føre til økt forståelse og kunnskap for fenomenet i en større sammenheng. Muligens kan min «lille brikke» være et bidrag i en helhetlig forståelse og perspektiv på skolevegring.

Etter å ha lest en del faglitteratur om emnet, ble valg av fokus å se nærmere på skolens erfaringer med fenomenet skolevegring.

Formålet med oppgaven er å få fram skolens erfaringer med denne type utfordringer for å øke egen kunnskap og forståelse på området. Men også at vi kanskje kan dele disse erfaringene med flere slik at innsikt og kompetanse også økes på systemnivå. Der kunnskap og forståelse er god, er det lettere å fange opp signaler tidlig. Tidlig igangsatte tiltak og lengden på fravær, øker sannsynligheten for vellykket tilbakeføring til skolen. (Ingul 2005, Kearney 2001, Thambirajah, Grandison, De-Hayes 2008)

## 1.2 Begrepsavklaring

Fenomenet skolevegring er historisk beskrevet med ulike begreper og definisjonene er brukt om hverandre og definert på forskjellige måter.

### 1.2.1 Gyldig og ugyldig fravær

Fravær deles som oftest inn i gyldig og ugyldig fravær (Befring 1994, Kearney 2008b, Thambirajah et. al 2008). Gyldig fravær beskrives med medisinske symptomer, ting som skjer innad i familien og planlagte reiser. Ved kriser og hendelser i familien der barnet/ungdommen blir hjemme over tid kan det oppstå utfordringer med å komme tilbake til skolen. Barn og unge kan få fysiske og psykiske symptomer som over tid kan føre til høyt fravær. En del foresatte velger å søke om permisjon fra skolen i forbindelse med lengre reiser. Dette kan skje både i oppstart av nytt skoleår og midt i skoleåret. Noen elever opplever det vanskelig å komme inn i den sosiale settingen i klassen etter lengre tids fravær. Spesielt der eleven kanskje i utgangspunktet er sårbar for sosiale utfordringer. (Ingul 2005)

Ugyldig fravær settes ofte i sammenheng med sosiale, miljømessige og psykiatriske utfordringer. (Kearney 2008b) Hendelser på vei til skolen som gjør barnet/ungdommen engstelig, eller situasjoner og krav i skolen kan også føre til fravær. Separasjonsangst, eller ønsket om å bli sett av en voksen kan gjøre at eleven ikke vil på skolen. (ibid) Her kommer også fravær der eleven velger bort skolen til fordel for venner eller andre aktiviteter. Fremont (2003) referert i Kearney 2008b beskriver ugyldig fravær med ikke gyldig, skjult fravær som foreldrene ikke vet om, og skolen ikke har godkjent. Barn og unge med stort aktivitetsbehov og muligens en uberegnelig, ustrukturert atferd vil ha som konsekvens at det ofte vil oppstå konflikter og gnisninger med andre. De oppleves også ofte som å ha problemer med å innrette seg etter normer og regler i sosial sammenheng (Befring 2012). Dette vil kunne føre til forhøyet fravær som kan lede til vegring.

Kearney (2008a) beskriver begrepet *school withdrawal*, der foreldrene holder barnet fra skolen for å være barnevakt eller for å jobbe for familien. Andre holder barna hjemme fordi de er psykisk syke og trenger hjelp av barnet/ungdommen. Det er også skolevegring når eleven er på skolen, men ikke deltar i undervisningen. Det samme gjelder stadig forsentkomming. (Holden og Sällman 2010)

### 1.2.2 Ulike begreper som beskriver fravær

Ingul (2005) beskriver begrepene skulk, skolefobi, psykonevrotisk skulk og etter hvert skolevegring og skolevegringsatferd. Holden og Sällman (2010) velger å bruke begrepet «skolenekting». De sier at begrepet skolevegring indirekte forteller om årsaken til fraværet – en motvilje mot noe som er ubehagelig. De mener skolenekting er et mer nøytralt ord, direkte oversatt av det engelske ordet «school refusal», som Kearney og Silverman lanserte i 1990. Banger, Warholm, Sundby (2009) introduserte i sin undersøkelse begrepet «problematisk skolefravær». Olsen og Tørstad (2011) velger å bruke «langvarig skolefraværproblematikk» som de mener er et mer dekkende begrep som ivaretar en helhetlig forståelse, heller enn et individperspektiv.

Kearney (2003) Gjør oss oppmerksom på faren ved å bruke for mange begreper for å beskrive fravær i skolen. Det blir vanskeligere å se forskning i sammenheng, samt at det kan påvirke utviklingen av tiltak for denne elevgruppen. Psykologer, pedagoger og andre yrkesgrupper som jobber med barn bør samles om et begrepsapparat som omfatter alle former for fravær. Han fremmer samlebegrepet «School refusal behavior». Jeg velger å oversette det til skolevegringsatferd, som flere andre her i Norge også har valgt (Solheim, Tønnesen og Andersen 2010, Ingul 2005, Lauritsen 2013, Løvereide 2011, Roness 2013, Østevik 2009)

### 1.2.3 Skolevegring

«Vegre» er ifølge bokmålsordboka; sette seg imot, nekte, avstå. Skolevegring blir dermed å utebli fra skolen, ut over det som regnes som ordinært og gyldig fravær. Jeg legger til grunn den definisjonen som Kearney & Silverman (1996) lanserte:

School refusal behavior refers to child-motivated refusal to attend school or difficulty remaining in classes for an entire day.

Kearney & Silverman 1996

Dette er en vid definisjon som favner det meste av fravær. *Barns vegring mot oppmøte på skolen eller å skulle oppholde seg på skolen en hel dag*, oversatt til norsk.

King og Bernstein kom i 2001 (referert i Ingul 2005) med definisjonen:

Vansker med å gå på skolen assosiert med følelsesmessig ubehag, spesielt angst og depresjon

King og Bernstein 2001

Disse to definisjonene forklarer fenomenet med litt ulike vinklinger, da vegring mot å møte opp på skolen beskriver elevens atferd, mens den siste definisjonen beskriver elevens følelser. Oslo kommunes veileder (2009) sier i veilederen at det også er hensiktsmessig å legge til et kognitiv (tanker, oppfatninger og forventninger) og fysisk aspekt i forståelse av skolevegring. I min tankegang blir dette riktig, ikke fordi jeg ønsker å gi elevene ansvar for vegringen, men fordi jeg mener det er flere faktorer som igjen kan føre til skolevegring.

I systemtenkning, henvist f.eks. til Bronfenbrenner (1979) kan vi se vegringen i sammenheng med samspillet mellom eleven og de ulike arenaene de lever i, samt de forventninger og utfordringer som skjer underveis i samspillet. Det omfatter andre mennesker, både barn og voksne, som barnet omgås med eller som på andre måter har betydning for barnets stilling. (Gulbrandsen 2006). Her dreier det seg om kulturelle forhold som gir mening til barnets innsikt i og videre om fysiske, materielle og institusjonelle forhold i barnets liv. Alt dette har konsekvenser for personers utvikling gjennom oppvekst og videre i livet (ibid). I skolen må vi være bevisst vårt ansvar ved å se den enkelte elev og dens behov. Vegring oppstår i et samspill mellom faktorer ved elev, skole og hjem (Thambirajah et.al 2008).

Skolevegring er ikke i seg selv en diagnose, men må heller sees på som et symptom. (Løvereide 2011) Vi må dermed ikke utelukkende se på elevens medisinske eller psykologiske tilstand, men se på helhetlig situasjon fordi vansken også trolig har mye å si på flere arenaer. (ibid)

### 1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven består av seks kapitler. I hvert kapittel er det nummererte underkapitler. Innholdsfortegnelsen vil gi deg som leser en grei oversikt over hvordan du kan finne frem i oppgaven.

#### **Kapittel 1**

Her har jeg argumentert for valg av tema i min forskning, samt redegjort for sentrale begreper for å få en felles forståelsesramme rundt teorigrunnlaget.

#### **Kapittel 2**

Her begrunner jeg avgrensning i forhold til temaet. Jeg presenterer problemstillingen og forskningsspørsmål som er utgangspunkt for utarbeidelse av intervjuguiden.

#### **Kapittel 3**

I dette kapitlet framstiller jeg teori som er betydningsfull for å gi svar på problemstillingen jeg har satt fram. Jeg gir først et kort innblikk i tidligere forskning som bakteppe for nåværende forståelse av fenomenet. Så presenteres styringsdokumentene som ligger i bunnen for pedagogisk arbeid i skolen. Deretter setter jeg elevers perspektiv inn i den økologiske modellen til Bronfenbrenner. (1979) Videre legger jeg fram norsk og utenlandsk forskning som er gjort vedrørende fenomenet skolevegring.

#### **Kapittel 4**

Her redegjør og begrunner jeg valg av metode for denne forskningen. Jeg beskriver arbeidet jeg har lagt til grunn for undersøkelsen og for intervjuet. Etske refleksjoner studiets reliabilitet, validitet og generalisering er bearbeidet i dette kapitlet.

#### **Kapittel 5**

I dette kapitlet presenterer jeg fram og drøfter data som kom frem i undersøkelsen. Kapitlet bygger på informantenes svar, ut fra de koder jeg fant i materialet. Jeg knytter Bronfenbrenners økologiske modell (1979) til skolens som system sitt perspektiv og elevperspektivet. Drøfting av funnene gjøres systematisk gjennom kodene opp mot teori.

#### **Kapittel 6**

Her oppsummeres arbeidet som er gjort. Deretter konkluderer jeg med utgangspunkt i problemstillingen. Jeg legger frem forslag til videre forskning.

## 2.0 Problemformulering

Begrepet skolevegring kan sees på og beskrives med ulike perspektiver, sett ut fra hvilket fokus en legger vekt på i forståelsen av fenomenet. Det er et alvorlig signal på barn og unges manglende trivsel og må kartlegges, utredes og følges opp med tiltak så snart som mulig. (Myhrvold-Hanssen 2009)

Det er viktig at flere belyser dette tema ut fra alle involverte parters erfaringer og sett ut fra teoretisk ståsted. På den måten kan vi etter hvert utvide vår kunnskap og erfaring med denne typen utfordring.

### 2.1 Avgrensing av oppgaven

Jeg avgrenser oppgaven til å se på fenomenet ut fra systemnivå. Jeg kunne gjerne ønske å ha gjort en metodetriangulering av oppgaven, å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode (Johannessen, Tuftes og Christoffersen 2010) Først kunne jeg ta i bruk en kvantitativ metode ved å innhente data om fravær i barn - og ungdomsskolen i et gitt distrikt, for så å intervju aktører fra skolen i samme distrikt om deres erfaringer med denne type elever. Målet med det ville da bli at tallene fra de kvantitative resultatene kunne påvise utbredelsen i et representativt utvalg av elevene i distriktet. En interessant ide, men dessverre ikke gjennomførbart idet jeg er alene om å skrive oppgaven, samt at det nok i utgangspunktet vil bli for mye data å analysere i et masterarbeid. I tillegg er det fullt mulig å gjøre en kvalitativ undersøkelse på erfaringer, selv om en ikke har konkrete data på utbredelse av fenomenet. (Kvale og Brinkmann 2010, Johannessen et.al 2010)

Det er gjort noen masteroppgaver der det er sett nærmere på tiltak i skolen, elevperspektiv, foreldreperspektiv og andre samarbeidspartneres perspektiv.

Mitt utgangspunkt ble, etter å ha fordypet meg i eksisterende litteratur, å belyse erfaringer pedagoger og administrasjon i skolen har gjort seg med elever som vegrere seg for å møte opp til enkelttimer og hele skoledager. Jeg var tydelig i informasjon til mulige informanter om at jeg ønsket deres erfaring opp mot all form for vegring, både de med gyldig og ugyldig fravær.

Jeg vurderer ikke de tiltak skolene skisserer at de setter i verk, eller hvilke effekter disse kan ha i forhold til å få elevene tilbake til skolen. På bakgrunn av det velger jeg også kun en kort framstilling i teori om tiltak i teoridelen.

Presentasjon av den økologiske modellen blir ikke veldig omfattende. Jeg kunne fort skrevet flere sider for å begrunne og vise frem på hvilken måte jeg tenker den som bakteppe for hvordan jeg forstår fenomenet skolevegring. Likevel er det det den er- et bakteppe, og oppgavens lengde tillater dessverre ikke flere sider med gode eksempler og begrunnelser for samspillet i de fem systemene virker i forhold til hverandre.

## 2.2 Problemstilling

For å få fram kjernen i utgangspunktet for temaet har jeg arbeidet meg fram til følgende problemstilling:

*Hvilke erfaringer har grunnskolen med fenomenet skolevegring?*

For å belyse temaet grundig, kom jeg etter egen refleksjon og samtale med veileder og medstudenter fram til følgende forskningsspørsmål:

- Hva møter eleven idet det blir vanskelig å mestre skolen og de utfordringer barnet/ungdommen har?
- Hvilke erfaringer har skolen med denne typen utfordring?
- Har skolen relevante kunnskaper om problematikken?

## 3.0 Teoretisk grunnlag

I arbeidet med større oppgaver leser vi ikke først og fremst for å huske, men for å bruke det vi trenger idet vi fordyper oss i et valgt tema.(Dalland 2007) Gjennom å lese og reflektere over teori har jeg dannet meg et bakteppe for å avdekke relevant litteratur for temaet.

Her vil jeg presentere min teoretiske forståelse etter å ha fordypet meg i gjeldende litteratur om temaet skolevegring.

Skolen er en viktig arena for elevenes læring, både faglig og sosialt. De fleste barn og unge trives i hverdagen og har det rimelig greit mens de oppholder seg på skolen. Nesten 90 % av elevene oppgir at de trives på skolen. Samtidig er syv av ti «Helt enig» eller litt enig» i at de kjeder seg. (Øia 2011)

Kompetanse er viktig for den enkelte, de nærmeste omgivelsene og for samfunnet.

Grunnskolen og den videregående skolen skal sette den enkelte elev i stand til å møte et



kunnskapsbasert samfunn der den enkeltes ressurs er verdiskaping for samfunnet. Arbeidslivet etterspør høy kompetanse og Norge har et inkluderende og tilrettelagt utdanningssystem som ivaretar de fleste elever, også de som har særlig behov. Dette er nærmere beskrevet i opplæringsloven av 1998.

### 3.1 Tidligere forskning

Broadwin (1932) referert i Thambirajah et.al (2008) gir den første beskrivelsen av skolevegring. Han beskriver skolevegring som en form for skulk, men han er den første som skiller mellom skulk og sykdom.

I Norge er det ikke gjennomført mye forskning på fenomenet skolevegring. (Havik et.al 2013, Ingul, 2005) Befring (1994) beskriver gyldig og ugyldig fravær, skulk og skolefobi. Det meste av aktuell forskning og litteratur finner vi fra USA, England og andre engelsktalende land. (Holden og Sällman 2010) Den amerikanske forskeren og professor i psykologi Christopher A. Kearney, har siden først på 1990 tallet beskrevet *school refusal behavior*, alene og sammen med andre kollegaer. (Hjemmesiden til Universitetet i Nevada) De har i stor grad bidratt til generell kunnskap om hvordan vi i dag forstår og setter i verk tiltak for elever med skolevegring (Holden og Sällman 2010).

Ingul (2005) har skrevet en oversiktsartikkel på temaet, Bauger et. al (2009) har gjort en studie av forekomst, mulige årsaker og tiltak i en større bykommune. Holden og Sällman (2010) har skrevet bok der hovedfokuset på fenomenet er årsaker, kartlegging og behandling av skolevegring, eller *skolenekting* som er deres benevnelse for skolevegring.

Oslo Kommune, Utdanningsetaten (2009) og Barn – og ungdomspsykiatrisk avdeling ved Stavanger universitetssykehus (2007) har begge utarbeidet veileder dokument i forhold til skolevegring.

En del norske aktører har skrevet artikler i fagtidsskrifter. Her nevnes; Havik et.al (2013), Eriksen (2011), Hanssen (2007), Holden B (2011), Koritzinsky (2007) Minde og Mæhle (2011), Olsen og Tørstad (2011), Solheim et, al (2010)

Etter hver er det kommet flere masteroppgaver med temaet, her nevnt ved; Egren(2011), Evdsten (2007), Lauritsen (2013), Roness (2013), Rudjord K (2009), Østevik (2009)

### 3. 1 Skolens styringsdokument

Elever i norsk skole har både rett og plikt til opplæring ifølge opplæringsloven § 1-1. (Lovdata 1998) Det innebærer at elevene har krav på skolegang, men at de også har plikt til å gjennomføre 10 år i grunnskolen. I det videregående løpet har elever rett til 3 år skole, men det er frivillig å gjennomføre denne.

Å gjennomføre hele løpet i grunnskolen og den videregående skolen kan by på utfordringer for enkelte elever/elevgrupper.

Samme lov § 2-1 gir den enkelte elev rett til tilpassing av opplæringen ut fra den enkelte elevs evner og forutsetninger. Skolen må legge til rette for alle elevers forutsetninger og utfordringer. Tilpasset opplæring ble første gang beskrevet i M87, Mønsterplan (læreplan)for grunnskolen. (Backmann og Haug 2006) Tilpasset opplæring ble fremhevet som satsingsområde for skolen da Meld. St. 30 (2003/2004) ble lagt fram av myndighetene. I innledningen beskriver de utfordringen slik:

Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Alle elever er likeverdige, men ingen av dem er like. Både «teoritrotte» og «teoritørste» elever skal møtes med respekt. Hvis vi behandler alle likt, skaper vi større ulikhet. Å ta hensyn til forskjeller er krevende, men samtidig norsk skoles største utfordring (s 4)

Elever med betydelig fravær kan komme i situasjon der de har mistet mye av undervisningen, og ikke vil oppnå fullt utbytte av den ordinære undervisningen. De vil da etter opplæringsloven § 5-1, kunne ha rett til spesialundervisning, der det særlig legges vekt på elevens utviklingsutsikter. Før kommunen eller fylkeskommunen utløser denne retten skal det foreligge ei sakkyndig vurdering, beskrevet i samme lov § 5-3.

Rettigheter i forhold til spesialundervisning følges opp med enkeltvedtak fra skolen. Definisjonen av enkeltvedtak beskrives som forvaltningsloven § 2 første ledd bokstav b: ”et vedtak som gjelder rettigheter eller plikter til en eller flere bestemte personer”.

Opplæringsloven § 9a- 2 sier at det fysiske miljøet skal legges til rette for og ta hensyn til elevens trygghet, helse, trivsel og læring. I de situasjoner der elever som av ulike årsaker for eksempel ikke kan/mestrer å være i klasserommet, har fysiske utfordringer for å komme til

klasserommet eller andre utfordringer, må skolen legge til rette for egne tilpassede rom og hjelpemidler, slik at eleven kan oppnå et så godt læringsmiljø som mulig.

Skolen har også et miljømessig ansvar for elevene. Dette er beskrevet i samme lov § 9a- 3. Denne sier at skolen har plikt til å gripe inn og sørge for tiltak dersom det er mistanke om at eleven utsettes for mobbing eller andre psykososiale utfordringer. Skolen må bevisst arbeide for en trygg atmosfære og gode sosiale relasjoner mellom elev/elev, elev /voksen og voksen/voksen. Når de voksne er gode forbilder, samarbeider og har god dialog med hverandre og elever, ligger det gode forutsetning for at utfordringer mellom elever kan bli fanget opp og bearbeidet. Dersom de voksne med kroppsspråk og ord viser forakt, sinne, dårlig samarbeidsevne og liten interesse for eleven eller voksne, vil det ikke være like gode forutsetninger for å oppdage og arbeide med elevers miljømessige utfordringer. Tiltak under § 9a-3 kan utløse enkeltvedtak i forhold til forvaltningsloven § 2b.

I forskrift til opplæringsloven (2006), endret ved forskrift og iverksatt fra 01.08. 2010, står det at fravær skal føres på vitnemål fra 8. klasse. Fraværet skal føres dager og enkelttimer. Enkelttimer kan ikke konverteres til dager. Eleven eller foreldrene kan kreve at årsaker til fraværet legges ved vitnemålet dersom det er dokumentasjon for fraværet. Kearney (2001) mener at mangelfull fraværssystem, lite oppfølging av fravær og selvmotsigende regler i forhold til fravær har forbindelse med skolevegring.

Opplæringsloven § 2-11 gir eleven rett til permisjon inntil to uker dersom det er forsvarlig. Elever med trosretning utenfor den norske kirke har rett på fri ved helligdager. Foreldrene må sørge for nødvendig undervisning i permisjonstiden. Her må skolen vurdere elevens evne til å komme tilbake i den sosiale settingen, ettersom det er dokumentert at det kan være vanskeligere å komme tilbake etter ferie/permisjon. (Ingul 2005, Kearney 2001)

### **3.2 Økologisk modell – systemteoretisk grunnlag**

Bronfenbrenners økologiske modell er en helhetlig og dynamisk utviklingsmodell, utviklet og videreført over flere tiår. Barnets psykologiske utvikling skjer ikke bare i barnet, men i samspillet, eller i konteksten, barnet samhandler og lever i. Det betyr at utviklingen skjer i et gjensidig samspill mellom barnet og omgivelsene. Med de fem samvirkende systemene

finner vi et bredt spekter av fenomener vi må se nærmere på for å bygge opp forståelsen av barns utvikling. (Gulbrandsen 2006)

I min forskning vil det bety forventning om mestring for eleven – eller å kjenne på mangel av mestring. Dette i møte med skolen, venner, familie, naboer, bekjente og andre som eleven møter i sin hverdag. Disse møtene vil ha betydning for hvordan den enkelte elev utvikler og opplever sin psykiske helse. Mestring, eller mangel på mestring, - her på flere områder, er ofte en del av bildet for de elever som har utfordringer med skolevegring. (Ingul 2005)

### **3.2.1 Mikrosystem**

Dette systemet omfatter miljøet eleven vokser opp i og samhandler med - de menneskene som har direkte kontakt med eleven. Gulbrandsen (2006)

I det nære mikrosystem befinner eleven seg i samspill mellom flere gjennom oppveksten. Først og fremst med foreldre, søsken og nær familie. Når barnet begynner i barnehage/grunnskole utvider mikrosystemet seg. Barnets rolle dannes på godt og vondt disse første årene. Er familien sosialt aktiv, eller er de mye for seg selv i eget miljø. Er de fysisk aktiv, eller sitter de mye inne, ser på TV, spiller data og samhandler med sine nære/bekjente, eller er de mye alene?

Er barnet innadvendt eller utadvendt? Blir barnet/ungdommen sett, forstått og veiledet dersom de er stille, engstelige og lite flink til å mestre det sosiale samspillet med venner og andre? (Holden og Sällman 2013, Ingul 2005, Kearney 2001 og 2008b, Thambirajah et.al 2008)

Hvordan blir barnet/ungdommens møte med skolen? Får de gode eller mindre gode relasjoner til medelever og voksne omkring seg? Hvordan blir barnet/ungdommen møtt og forstått i samspillet? Alle disse elementene og flere til, er viktige for hvordan elevens psykologiske utvikling blir. (Ibid)

### **3.2.2 Mesosystem**

Her finner vi forbindelsen mellom to eller flere miljø som eleven deltar aktivt i.

Bronfenbrenner (1979) referert i Gulbrandsen (2006)

I mesosystemet møter vi eleven som selve forbindelseslinjen i systemet (Gulbrandsen 2006)

Et eksempel på det er hvordan skole- hjemsamarbeidet fungerer. Dersom skolen har gode rutiner på føring av fravær, er det lettere å ha oversikt dersom fravær hos elever blir

foruroligende høyt. I motsatt fall, kan det gå lang tid før skolen blir oppmerksom på utfordringen. Har skolen gode rutiner for kontakt med hjemmet, er det lettere å bringe denne problemstillingen eller andre utfordringer på banen. Ligger det ikke til rette for gode samarbeidsrutiner, men er tilfeldig fra lærer til lærer, kan det slå negativt ut i møte mellom skolen, foresatte og elev. Det vil kunne få stor betydning for elevens positive eller negative opplevelse av å bli møtt, anerkjent og forstått på et individuelt grunnlag. (Ingul 2005, Kearney 2008a/b, Thambirajah et.al 2008)

### 3.2.3 Eksosystem

Eksosystemet utgjøres av forbindelsen mellom to eller flere miljø, der minst en av deltakerne ikke direkte samhandler med eleven, men likevel påvirker prosesser indirekte i miljøet som omhandler eleven. Bronfenbrenner (1979) referert i Gulbrandsen (2006)

De fleste foreldre jobber utenfor hjemmet. Dette vil være med på å påvirke samspillet mellom foreldre og barn. Dersom foreldrene trives i jobben, har arbeidsoppgaver de trives med og har gode sosiale forbindelser, vil det ofte være en styrke for barnet. Dersom foreldrene mistrives i jobb, ikke opplever mestring, vil det kunne føre til negative konsekvenser for barnet over tid. Arbeidsledighet og usikre arbeidsforhold er også faktorer som kan virke negativt inn i samspillet mellom eleven og foreldre.

### 3.2.4 Makrosystem

Makrosystemet henviser til de overenstemmelser vi finner i form og innhold i de lavere ordens systemer(mikro, meso, ekso) på kultur- eller subkulturnivå, sammen med ethvert trossystem eller ideologi som skaler grunnlag for slike overenstemmelser. Bronfenbrenner (1979) referert i Gulbrandsen (2006)

Makrosystemet omgir og kommer til uttrykk i alle foregående system. (Gulbrandsen 2006)  
Det er en del av den kulturelle måten vi opptrer på overfor hverandre, hvilket trossamfunn vi tilhører, hvilke politisk ideologi samfunnet vi befinner oss i styres av, i hvilken historisk periode vi er inne i, betydning av kjønn, med videre. Dette er ikke statisk, men dynamiske prosesser. Prosessene endres i takt med blant annet; påvirkning innad i systemet, ny kunnskap, endrede holdninger, reklame og andre mediepåvirkning, Samhandlingen skjer både «ovenfra» og «nedenfra» i et samfunn (ibid)

Et eksempel sett fra elevers ståsted er at tidligere kunne skoletrøtte ungdommer få jobb på farens fiskebåt, bli bonde, reise til sjøs eller jobbe i industrien. I dag er det nesten umulig uten formell kompetanse (Arnesen 2003, referert i Befring og Tangen 2012, Øia 2012)

Et annet eksempel er de politiske føringene skolen som system må arbeide etter. Ulikhet i økonomi, helse, demokratisk deltagelse og utdanning henger sammen. Meld. St.16 (2006 – 2007) beskriver tidlig innsats, tettere oppfølging og bedre kvalitet både i barnehage og skole som hovedstrategier for å utjevne sosiale forskjeller. Meld. St 22 (2010 – 2011) beskriver motivasjon, mestring og muligheter for elever i ungdomsskolen. Dette dokumentet er også et viktig redskap for sosial utjevning.

### 3.2.5 Tidssystemer

Bronfenbrenner (1979) referert i Gulbrandsen (2006) beskriver tre tidslinjer for å kunne forstå psykologisk utvikling. En personlig tidslinje som gjelder fra elevens fødsel til død. En historisk tidslinje der eleven plasseres i sin historiske epoke. Til sist en generasjonslinje der eleven plasseres i forhold til foregående og etterfølgende generasjoner.

I den personlige tidslinjen vil elevens erfaringer med skole og mestring av skolehverdagen kunne få betydning framover i livet. Ungdom som ikke fullfører grunnskolen har økt risiko for å få økonomiske, psykologiske og sosiale vansker i voksen alder. (Kearney 2008b, Thambirajah et.al 2008)

I et historisk perspektiv kan vi se samfunnsendringer over tid. Et eksempel på det er at ulike skolereformer fra 1950 tallet og fram til i dag, har endret barn og unges hverdag. Skolen er blitt mer krevende og tar mer tid enn tidligere. (Øia 2013)

I et generasjonsperspektiv ser vi et samfunn i endring. Rapporten Ungdata (2014) beskriver en ungdomsgenerasjon som er hjemmekjær, de trives i skolen og hjemme og har mindre problemer med rus. Likevel ser vi at de har en økende tendens til psykiske problemer. De setter fram spørsmålet om vi opplever en «stresset ungdomsgenerasjon».

### 3.3 Grader av skolevegring

Skolevegring forekommer i ulike grader og har forskjellig varighet. Enkelte er borte enkelttimer og enkeltdager, andre forlater skolen i løpet av skoledagen, noen har større problemer og uteblir fra skolen lengre perioder. De med mest alvorlig vegring blir kronisk vegrere. Eleven blir borte flere måneder, kanskje år. I verste fall ender de med å droppe helt ut av skolen. (Bauger et. al 2009)

Kearney og Albano (2000), referert i Holden og Sällman (2010) opererer med grader av skolenekting:

1. *Alvorlig skolevegring* dersom eleven er helt borte fra skolen, eleven møter opp – men forlater skolen i løpet av dagen, Eleven er på skolen etter å ha fremvist alvorlig problematferd – sinneutbrudd eller protester, eleven viser uvanlig stort ubehag i løpet av skoledagen.
2. *Akutt skolevegring* vil si at minst et av de overstående eksempler har vært gjeldene store deler av tiden i løpet av en periode mellom to uker og et kalenderår
3. *Kronisk skolevegring* betyr at vegringen har vart lenger enn et kalenderår og har vært et problem det meste av tiden i løpet av to skoleår.

Kearney (2008a/b) presenterer en mer nyansert inndeling av skolevegring. Her ser vi at terskelen for hva som regnes for skolevegring er litt lavere.

1. Skoleoppmøte, stressende for eleven og eleven forsøker å slippe
2. Repeterte episoder med dårlig oppførsel om morgenen for å slippe skolen
3. Repeterte episoder med forsentkomminger om morgenen fulgt av oppmøte
4. Periodisk fravær eller unngår enkelttimer
5. Repeterte episoder med fravær eller unngåelse av enkelttimer sammen med oppmøte
6. Fullstendig fravær fra skolen over en viss periode av skoleåret
7. Fullstendig fravær fra skolen i en forlenget tidsperiode

Skolevegring blir med denne inndelingen mer presis, og omfatter fravær fra der eleven alltid er borte fra skolen, til de elevene som sjelden er borte – men likevel må presses for å møte opp og delta i skolen. (Holden og Sällman 2010)

Det er ingen uttalt nedre grense for hvor høyt fraværet skal være før vi definerer det som skolevegring. Vi må sammen bli enig om det er skolevegring eller ikke og så i neste omgang arbeide fram best mulig løsning på utfordringen for eleven. (ibid)

### **3.4. Forekomst**

Bauger et. al 2009 gjorde en undersøkelse i ungdomsskolen, i en større norsk bykommune. De fant ut at 1,26 % av elevene hadde fravær over halvparten av skoletiden og 2,87 % av elevene hadde mellom 25 – 50 % fravær. I USA fastslår Kearney (2001) at mellom 5-28 % av barn og unge i skolealder strever med skolevegring. Ingul (2005) og Myhrvold - Hanssen (2007) hevder at det er vanskelig å sammenligne og finne forekomst av skolevegring fordi begrepet har blitt definert på så ulike måter. Myhrvold - Hanssen (2007) mener det er rimelig å tro at omtrent 1 % av barnebefolkningen har ulike grader av skolevegring. Internasjonalt er det en viss enighet om at forekomsten er økende. (Evans 2000 referert i Holden og Sällman (2010) Det er nok det samme inntrykket i Norge, selv om dokumentasjonen er liten (ibid)

### **3.5 Skolevegringsatferd**

Skolevegringsatferd beskriver hvilken måte vegringen skjer på, eller hvilken adferd eleven viser idet den uteblir fra skolen. Her finner vi store variasjoner fra elev til elev og også til dels variasjon fra gang til gang. (Holden og Sällman 2010)

#### **3.5.1 Innadvendte problemer- internalizing problems**

I denne kategorien finner vi elever med psykiske utfordringer, samt somatiske symptomer. Kearney og Albano (2000) referert i Holden og Sällman (2010) har listet opp følgende; generell angst, sosial angst, depresjon, frykt. Trøtthet og klager over somatiske plager. De mest vanlige somatiske plagene er vondt i magen, hodepine, kvalme og skjelvinger.

#### **3.5.2 Utadvendte problemer - externalizing problems**

Her har (ibid) skissert følgende måter å reagere på; Sinneutbrudd i form av gråt, skriking og motorisk uro, trusler og utskjelling, fysiske angrep, søken etter forsikringer, klenging, proteseter mot å forflytte seg, ulydighet og å stikke av fra hjem eller skole.



### 3.6 Årsaker til skolevegring

Det er mange og ulike årsaker til at barn og unge vegrer seg for å møte opp på skolen.

Fraværet kan være et uttrykk for både grunntrekk ved skolen og bakenforliggende personlige problemer (Befring 2012)

Vegring oppstår i alle aldre og i flere situasjoner. Det viser seg å være aldersmessig økning av vegring i alderen; 7-8 år og 12-14 år. (Kearney 2001, Thambirajah et.al 2008). Forskning viser at det er større risiko for vegring ved skolestart, i overganger fra barn til ungdomsskole, etter ferier, ved skolebytte og etter langvarig sykdom (Ingul 2005, Kearney 2001)

Idet jeg velger å se fenomenet i lys av systemtenkning og at atferd kan tolkes og sees i elevens relasjon og kontekst med omgivelsene, vil jeg presentere årsakene ut fra ulike faktorer og de betydninger de kan få for eleven.

#### 3.6.1 Faktorer i hjemmet

Hjemmemiljø og de foresattes psykiske og fysiske helse kan forårsake eller forsterke skolevegring hos en del barn og unge. (Kearney 2001) Foreldre kan være sårbare for egne erfaringer i oppveksten, idet de selv har opplevd ensomhet og vansker med å komme inn i det sosiale felleskapet. Dersom barnet aner foreldrenes fortvilelse, vil det kunne øke barnets følelse av å være alene og ikke få til det sosiale samspillet med jevnaldrende (Myhrvold-Hanssen 2007)

Traumatiske opplevelser som dødsfall, samlivsbrudd, nye familieforhold kan også føre til skolevegring. Familieforhold som preges av rus og vold er også risikofaktorer. (Ingul 2005) Kearney 2001 hevder at det antydes en økt forekomst av skolevegring hos barn og unge der det viser seg at foresatte selv sliter med psykiske vansker. Foreldres vansker kan prege barn og ungdom fordi oppdragelse, kommunikasjon og samhandling kan påvirkes av foreldrenes vansker. ( Ingul 2005, Solheim et.al 2009)

Knollmann et. al (2010) referert i Løvereide 2011 understreker også betydningen av oppvekstvilkår for å forstå vegring fullt ut. Han trekker frem foreldrenes sosialøkonomiske status, deres oppfatninger av skole og skolegang, oppdragerstil, skolens grad av tilpasset opplæring, foreldres grad av kontroll over ungdommen.

Thambirajah et.al. 2008 viser i tillegg til overstående forhold; at overbeskyttende foreldre, ofte mor, kan overføre sin separasjonsangst over til barnet. Under slike forhold kan det føre til at foresatte holde barna bevisst eller ubevisst hjemme.

### 3.6.2 Faktorer i skolen

Kearney (2001,2008) beskriver at skolen kan fremvise flere risikofaktorer for skolevegring. Høyt fravær blant lærere kan skape utrygghet og sårbarhet hos enkelte elever. Mangelfull fraværstøring kan føre til lite eller ingen oppfølging av høyt fravær. Lite eller ingen faglig tilpassing til kompetansemål og måloppnåelse kan føre til at eleven mister troen på egen mestring. (Ingul 2005). Holden og Sällman (2010) trekker frem faktorer som; uklare og inkonsekvente regler på skolen og i undervisningen, uro i timene, lav grad av klasseledelse, konflikter, og hærverk. Slike faktorer gir lite trivsel i klassen.

Thambirajah et.al (2008) mener den største faktoren i skolen er mobbing. Mange elever som blir mobbet mister troen på seg selv og får et lavt selvbilde. Over tid kan mobbingen føre til sosial eksklusjon. (Ibid)

Vurdering, krav om framlegg i klassen, gruppearbeid og skolebytte kan også være risikofaktorer som frembringer skolevegring (Kearney 2008, Thambirajah et.al 2008, Holden og Sällman 2010)

I de tilfeller der eleven ikke føler tilhørighet til skolen, f.eks. føler seg utestengt fra felleskapet og føler seg lite verdsatt, lite respektert og akseptert av medelever og -eller lærere, øker sannsynligheten for skolevegring. Elever som har vansker med å knytte sosiale relasjoner kan oppleve at dette forsterker følelsen av mangel på tilhørighet og på sikt føre til sosial tilbaketrekking (Holden og Sällman 2010, Lie i Klepp K, Aarø L (red) 2009)

Kearney(2001 ), Thambirajah et.al (2008), Ingul (2005) melder også at overgangen fra barnetrinn til ungdomstrinn et kan være en større overgang for enkelte sårbare elever, dersom de ikke blir sett og ivaretatt på best mulig måte i oppstarten av overgangen. Lie, i Klepp og Aarø (red) (2009) fremhever viktigheten av trygg base for ungdom i høyrisikosone. Vi må se og forstå, bruke tid for å komme inn under huden på ungdommen.

Manglende forståelse og kompetanse på psykiske vansker hos barn og unge kan være en risikofaktor som øker forekomsten av skolevegring (Solheim et.al 2010)

Havik et.al (2013), Berg et.al (2010) har i en undersøkelse av foreldreperspektivet ved skolevegring funnet at skole – hjemssamarbeidet også er viktig. Der det er godt samarbeid mellom foresatte og skole, kan vegring oppdages tidligere og de oppnår et støttende miljø rundt eleven. En av forutsetningene for godt skole - hjemssamarbeid er lærerens engasjement og støtte. Idet foreldre opplever et positivt klima, der lærer involverer seg i elevens ve og vel utover det faglige perspektiv, ligger det gode forutsetninger for å ivareta elven med skolevegring. Der det er manglende samarbeid, dårlig kommunikasjon og manglende beredskap kan foreldre oppleve at skolevegringen forlenges fordi elevens utfordringer kanskje ikke blir forstått og ivaretatt på eleven og foreldrenes premisser. (Ibid)

### 3.6.3 Faktorer hos eleven

Thambirajah et.al (2008) beskriver den typiske skolevegrerprofilen hos barn og unge slik; De har en tendens til å være introvert og ha lav selvtillit og lavt selvbilde/selvaktelse. De blir lett overveldet av stress og har lettere for å bli engstelig og redd i situasjoner. Ofte er de avhengig av en voksen og kan være umoden i oppførsel og måten å tenke på. Noen kan vise separasjonsangst, og da ofte overfor mor. Dette gjelder ikke alle barn. De har behov for stor grad av bekreftelse og følelse av mestring. Deres lave selvaktelse hindrer dem ofte i å tro at de er gode nok, kanskje både i faglige utfordringer og i sosiale settinger.

Ingul (2005) sier i sin oversiktsartikkel at problemer med angst synes så være et vanlig problem hos barn og unge med skolevegring. Risikofaktorene kan som tidligere nevnt være av biologisk, psykologisk, miljømessig og systemisk karakter.

Kearney (2008b) hevder at en del barn unngår å komme på skolen fordi skolen gir dem angst og ubehag, og i mange tilfeller somatiske plager som hodepine, kvalme, vondt i magen, m.m. Kearney og Albano (2000) referert i Holden og Sällman (2010) beskriver to hovedårsaker til barn og unges vegring. Første kategori er de som vil unngå eller å komme fra ubehag. Det kan være steder på skolen, eksempelvis ganger, toaletter, enkelte rom som virker skummel for eleven. Turen til og fra skolen kan oppleves som en utfordring for enkelte elever. Den andre årsaken til angst er situasjoner der elven må prestere skolefaglig. Eksempler på det er;

evaluering av arbeid, å lese høyt i klassen, legge frem for klassen/lærere, kroppsøving og svømming, eller i matfriminutt der eleven må spise sammen med sine medelever.

Den andre kategorien (Ibid) er vegring for å gjøre mer attraktive ting en å være på skolen. En del elever ønsker å være samme med omsorgspersonene sine. Det kan være flere grunner til at barnet eller ungdommen vil være sammen med foresatte. Andre søsken kan være mye syk og ha stort behov for omsorg/pass, yngre søsken/småbarn kan kreve de voksnes oppmerksomhet i stor grad eller de kan være vant til å ha foreldrenes oppmerksomhet i så stor grad at det blir en utfordring når de begynner på skolen og de «mister» det vante fokus.

For en del barn og unge blir trangen til dataspill, tv og følge med på internett så stor at det overskygger lysten til å gå på skolen. Fokus på læring og samhandling med andre blir vanskelig dersom barnet/ungdommen har vært oppe mesteparten av natta for å få med seg attraktive gjøremål. Ande elever synes det er trivelig å møte venner og bekjente på arenaer utenfor skolen, f.eks. på kjøpesentra eller andre arenaer.( Fremont 2003, referert i Kearney 2008b) I de tilfellene eleven kommer i miljø der rus og kriminalitet har fått forfeste, er det en smal sak å velge «frihet» framfor skole. Det er også sett eksempler der ungdommer har valgt å være ute og tagge om natten. (Thambirajah et.al 2008) Det gir selvfølgelig lite motivasjon til skole og læring om dagen.

### **3.6.4 En faktor utelukker ikke andre faktorer**

Kearney og Albano (2000) referert i Holden og Sällman (2010) understreker at en årsak ikke nødvendigvis utelukker en annen. Idet elever over tid har vært hjemme som følge av engstelse og angst, kan vegringen gå over til at den foretrekke å være hjemme fordi de finner det mer attraktivt å gjøre ulike ting i heimen, enn de faglige kravene og utfordringene de møter i skolen. I motsatt retning kan elever som har valgt å være hjemme og drive med andre attraktive gjøremål, oppdage at skolen har endret seg, de føler manglende mestring fordi de har gått glipp av læring eller det er skjedd endring i klassestruktur og skolebytte. Dette kan føre til angst for å komme tilbake til skolen – en ny hovedårsak.

Fagvansker, lærevansker og evnenivå ser ikke ut til å være en mer fremtredende eller en utløsende årsak for skolevegring (Egren 2009, Ingul 2005)

### 3.7 Konsekvenser av skolevegring

Betydelig fravær vil kunne gi store utfordringer for eleven, den nærmeste familie, men også for samfunnet.

Elever som ikke fullfører grunnskolen, er i økt risiko for økonomiske, psykiske og sosiale problemer senere i voksen alder. (Kearney 2008b, Thambirajah et.al 2008)

Elever som blir tapere i dagens skole viser seg å være mer sårbar enn for få tiår siden fordi det nesten ikke er alternativer til skolegang. Tidligere kunne skoleslitne elever få arbeid på gård, reise til sjøs, bli fiskere eller å få jobbe i industrien. I dag er det små muligheter for dette uten formell kompetanse. Elevene blir både stengt ute og stengt inne (Arnesen 2003 referert i Befring og Tangen 2012, Øia 2011)

Foreldrene og andre nære vil føle stress og ubehag fordi de ikke vet om de skal legge press på barnet/ungdommen, eller gi etter og akseptere at barnet/ungdommen behøver ha en pause fra skolen og dets krav. Søsken vil også kunne bli forvirret og ikke forstå hvordan de skal møte sine søsken som strever med å møte opp på skolen. (Myhrvold - Hanssen 2007)

### 3.8 Kartlegging

Den første tilnærmingen må bli å sjekke elevens somatiske tilstand for å kartlegge at det ikke ligger somatisk sykdom til grunn for elevens fravær. Ved sykdom må først behandling iverksettes. I etterkant må hjem og skole i samarbeid finne de beste løsningene for å komme tilbake til skolehverdagen. (Ingul 2005)

I kartleggingen av skolevegring er det sentralt å få en grundig oversikt over hvordan vegringen fungerer både i skolen og hjemme. I tillegg må vi finne ut hvordan eleven opplever sin egen situasjon. (Solheim et.al 2009, Bjønness og Langeland 2007, Ingul 2005)

Holden og Sällman (2010) mener at uansett hva et problem går ut på, må vi gå gjennom hele historien og se hvordan utfordringene har utviklet seg over tid. De anbefaler på generell basis å ha samtaler med elev, foreldre og personalet i skolen. Kearney og Sims (1997) referert i Holden og Sällman (2010) mener det er særlig verdifullt å gjøre egne samtaler med eleven, dersom eleven er interessert i det.

Kearney (2002, 2006) referert i Holden og Sällman (2010) har laget et redskap for å kartlegge årsaker til skolenekting. (Han har gjort en revidert utgave, derav R) Dette er et skjema for

vurdering av skolenekting, der eleven skåres ut med en profil på de fire hovedfunksjonene til skolevegring. (SRAS-R) Der er det utarbeidet et skjema for eleven og et skjema for foreldrene. Spørsmålene er i praksis identiske, stort sett er det pronomener som varierer. Målet er å få et innledende inntrykk av hva skolenektingen skyldes. Det anbefales også å gjøre ytterligere kartlegging, selv om skjemaet kan gi riktig konklusjon i utgangspunktet. Det er også viktig å finne ut hvordan skolen oppfatter utfordringen. Samlet informasjon vil dermed gi en pekepinn på hvordan videre tilrettelegging, hvilke tiltak og oppfølging som bør iverksettes.

Holden og Sällman (2010) har fått tillatelse fra Kearney til å utforme et likelydende skjema for lærere. Deres erfaringer med bruk av dette skjemaet har vært blandede. I noen tilfeller har læreren sett at de har god nok bakgrunn for å fylle ut skjemaet. I andre tilfeller ble læreren usikker ved utfylling av skjemaet på grunn av at læreren tolket at skolen ble årsaken til eleven vegring. I de verste tilfellene gikk også lærere i forsvar for å unngå å føle skyld.

Utdanningsetaten i Oslo (2009) har laget en praktisk og faglig veileder for skolevegring. De hevder at kartlegging og tiltak ofte vil overlappe hverandre. Jeg velger å ta utgangspunkt i deres (Ibid) inndeling for å innhente informasjon fra de aktuelle partene. Jeg legger også til noen spørsmål under punktene ut fra teorifakta jeg har presentert tidligere i oppgaven.

### 3.8.1 Informasjon fra foreldrene

- Beskrive hvordan eleven starter dagen. Vanskelig/enkel å få opp av senga, humør og eventuell vegringsatferd de kan se hjemme
- Idet eleven har fravær fra skole, ha gjør eleven hjemme?
- Hvordan vurderer de elevens helsemessige forhold, og hvilken betydning har det for elevens fungering og fravær?
- Har det skjedd traumatiske opplevelser i eleven og familiens miljø i det siste?
- Hvordan er elevens hjemmemiljø? Er det kjent problematikk med psykisk helse/rus/vold?

### 3.8.2 Informasjon fra skolen

- Har eleven en god voksenrelasjon på skolen og hvordan fungerer den i forhold til eleven?
- Skolen må gi en oversikt over elevens fravær og eventuelle fraværsmønster

- Vurdere elevens skolefaglige prestasjoner. Hvordan ser du eleven fungerer under framlegg i klassen, vurderinger i fag?
- Har eleven fått tilpasset opplæring?
- Vurdere elevens sosiale kompetanse. Har den venner, er den introvert eller ekstrovert, har eleven tilhørighet til klassen/skolen?
- Har skolen oversikt over om eleven blir mobbet eller plaget i skoletiden, på skoleveien eller på fritiden?
- Har skolen gode overganger fra barnetrinn til ungdomstrinn?

### 3.8.3 Informasjon fra eleven

- Er det situasjoner eller oppgaver som er spesielt utfordrende for eleven?
- Hvilke forhold har eleven til lærere eller andre voksne, både positivt og negativt?
- Hvilke fag/situasjoner er vanskelig/ubehagelig. Hvilke følelser er knyttet til disse situasjonene, og hvor sterkt påvirker dette eleven i situasjonen?
- Er det situasjoner eller aktiviteter utenfor skolen som er mer attraktiv enn å være på skolen?

### 3.8.4 Felles spørsmål for alle partene

- Hvilke forsøk på løsninger er iverksatt tidligere og hvordan har disse fungert?
- Kan dere gi eksempler på situasjoner der eleven mestrer å møte på skolen eller delta i aktiviteter som vanligvis er vanskelige? Hva kan grunnen til at det gikk bra i akkurat det tilfelle?
- Hvilke ønsker og mål har partene for samarbeidet?

## 3.9 Tiltak

Det er stor enighet om at jo tidligere en setter i verk tiltak der en ser tegn til skolevegring, jo større er sjansen til at eleven kommer tilbake til en normal skolehverdag. (Ingul 2005, Kearney 2001, Thambirajah et. al 2008)

Tiltak der en tar utgangspunkt i kognitiv atferdsterapi er ofte benyttet og casestudier viser gode resultater i forhold til det. (Kearney 2008, Thambirajah 2008)

Koritzinsky (2007) sier at barn og unge må trenes i å håndtere sin egen angst på en mer adekvat måte. De må trenes i situasjoner de tidligere trakk seg unna. Struktur og forutsigbarhet gir trygghet for vekst og læring. Prosessen kan ligne på et byggverk av

murstein. Det forsterkes jo flere steiner som bygges. En stein kan være opplevelsen av å forstå en matematisk problemløsningsoppgave, en annen kan være eleven får til et forsøk i naturfag mv. Dess flere steiner i grunnmuren, dess tryggere vil eleven bli (Ibid)

### 3.10 Forebygging

Gode og systematiske rutiner for fravær er et sentralt virkemiddel for å forebygge skolevegring. Ingul (2005) ser viktigheten av et godt system for hvordan skolen behandler fravær, samt at skolen involverer foreldrene tidlig og søker hjelp hos eksterne samarbeidspartnere ved behov.

Det er viktig å ivareta elevens psykososiale læringsmiljø, j.fr opplæringsloven § 9a-3. (1998) Tiltak som bør iverksettes er fokus på å øke trygghet og tilhørighet for elever, sette i gang kampanjer for å senke forekomsten av mobbing samt øke elevenes sosiale kompetanse. (Utdanningsetaten Oslo kommune 2009, Thambirajah et.al 2008)

Det er flere systematiske programmer for å forebygge mobbing og å lære bedre sosial kompetanse. Her nevnes; PALS (Positiv Atferd, Støttende Læringsmiljø og Samhandling) samt eksempler på program mot mobbing; Olweus og Zero.

Skole-hjem samarbeid må alltid være fokusområde for skolen. Dette for å kunne ivareta elev og foreldre i systemtenkende perspektiv (Thambirajah et.al 2008) Der det er godt samarbeid og åpenhet mellom skole og hjem, er det enklere å avdekke og ivareta elever med skolevegring. I motsatt vei, kan et lite gjennomtenkt og planmessig samarbeid mellom hjem og skole føre til misforståelser, ansvarsfraskrivelse, dårlig kommunikasjon og senere identifisering av skolevegring og graden av skolevegring. (Kearney 2001, Thambirajah et.al 2008)

Utdanningsetaten Oslo kommune (2009) beskriver også strategiske planer som punkt for forebygging. Handlingsplan for fravær samt tydelig kommunikasjon mellom foresatte og personalgruppe, involvering av FAU og klare samarbeidsrutiner med andre instanser, bruk av program for sosial kompetanse, kompetanseheving om skjult mobbing, ha rutiner for godt arbeidsmiljø for elevene og sikte god informasjonsflyt ved lærerbytte og i overganger mellom trinn, beskrives som viktige momenter i et slikt planverk.



## 4.0 Metode og design

Å bruke en metode er i følge Johannessen et.al (2010) å følge en bestemt vei til målet. Det betyr å samle inn, analysere og tolke data. Dette er viktig for å komme fram til ny erkjennelse. Jeg stiller meg gjerne bak deres forståelse av begrepet. Foreleser Jan Birger Johansen har også lagt vekt på viktigheten av å forstå begrepet metode godt. Jeg er også enig med han at vi må ha en «vitenskapelig innstilling» til dette arbeidet. I det legger Johansen (forelesning 02.13) vekt på ærlighet, grundighet og nøyaktighet. I prosessen må vi som forskere være så objektiv som vi kan og se med saklige øyne på det materialet vi behandler. Vi må heller ikke gå i den fellen å være forutinntatt, det vil si at vi er sikker på at vi egentlig vet svaret før vi begynner å forske. Da risikerer vi å se ensidig på spørsmål og nye sentrale funn kan overses om vi har bestemt oss i forkant.

### 4.1 Valg av metode

Metodisk tilnærming til metode ble en kvalitativ undersøkelse med intervju som metode for å samle data, analysere og tolke de funn jeg får av mine informanter. Jeg ønsker å få innblikk i hvilke erfaringer lærere i skolen har gjort seg i forhold til elever med skolevegring. Disse erfaringene ønsker jeg å sammenligne ut fra hva den enkelte skoles tilbakemelding. Jeg setter ikke frem hypoteser i arbeidet, men søker å gjøre et induktivt resonnement Lund (red) (2002), der jeg tar utgangspunkt i et fenomen/tilfelle og trekker generelle slutninger på bakgrunn av disse enkelttilfellene. Det blir mine informanters subjektive opplevelser av fenomenet sett opp mot deres sosiale og faglige virkelighet (Dalen 2011)

#### 4.1.1 Læren om tolkning - hermeneutikk

I mitt arbeid med å analysere, tolke og forstå informasjonen jeg får av mine informanter, vil hermeneutisk tilnærming være til hjelp for å forstå prosessen. Hermeneutikk danner et vitenskapelig fundament for vektleggingen av forståelse og fortolkning av informasjonen (Dalen 2009). Tolkningen i arbeidet mitt vil preges av vekslingen mellom helhet og del, det vil si dynamikken i arbeidsprosessen. Det som skal fortolkes og min egen forståelse, og mellom det som skal tolkes og konteksten. Dette skjer vekselvis mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse – beskrevet som *den hermeneutiske sirkel*. Fuglseth og Skogen (red) (2010). I det vi fordyper oss gjennom flere runder, skjer det gjerne en endring – eller bedre

forståelse jo mer vi leser. Da kan en snakke om *En hermeneutisk spiral* (Ibid) Hermeneutisk perspektiv kan lære meg å analysere intervjuene mine som tekster og gjøre et overblikk her og nå i intervjuet. Samtidig må vi være oppmerksom på de kontekstuelle betingelsene som ligger i pedagogenes yrkestradisjon og historikk. Kvale og Brinkmann (2010) Måten vi forstår verden på blir skapt av og opprettholdes av sosiale prosesser (Bronfenbrenner 1979)

#### 4.1.2 Fenomenologi – filosofisk tradisjon

Fenomenologisk tilnærming beskriver Johannesen et. al (2010) som: *utforske og beskrive mennesker og deres erfaring med, og forståelse av, et fenomen*. Jeg må prøve å forstå meningen i begrepet skolevegring og videreformidle informantenes opplevelser av fenomenet. Det blir interessant å finne ut skolens forståelse av fenomenet. Jeg har med meg en førforståelse av fenomenet og fortolker/prøver å finne meninger i det informantene beskriver av sine erfaringer. Dette blir grunnlaget mitt for bearbeidelse av data og analyse.

#### 4.2 Forskningsdesign

I mitt forskningsprosjekt tar jeg utgangspunkt i virkeligheten. Jeg ønsker å finne ut hvilke erfaringer og opplevelser lærere har av et gitt fenomen. Dette er en samfunnsvitenskapelig tilnærming. Johannesen A et.al (2010) beskriver et skille mellom «harde» og «myke» data. Forenklet kan en si at harde data er datamaterialet som kan registres ved hjelp av tall. Myke data beskriver tekst, eventuelt lyd eller bilde. Jeg har valgt å få frem «de myke data» der jeg ved hjelp av intervju vil transkribere, analysere og tolke dataen jeg samler inn.

Oppgaven blir da *case studie design*. Denne tilnærmingen egner seg godt til å studere fenomener slik de ser ut i den virkelige verden. Skogen, i Fuglseth og Skogen (2006) vil si det kommer inn under typen *sammensatt (embedded) singlecase*. Jeg vil gjøre 6 intervjuer med lærere/inspektør ved skoler i regionen og kunnskapen fra intervjuene vil jeg bruke som bakgrunn for analyse og tolkning innenfor casen som i mitt tilfelle er erfaringer med fenomenet skolevegring.

### 4.3 Det kvalitative forskningsintervju

Hensikten med et kvalitativt forskningsintervju er å få tak i intervjupersonens egen beskrivelse av livssituasjonen han eller hun er i akkurat nå. Dalland (2010) Det er forskerens strategi for innsamling av data.

Intervju betyr egentlig «en utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker om et felles tema (Kvale og Brinkmann (2010)

Oftest legges det til rette for et intervju, der spørsmålene tar utgangspunkt i forskerens teoretiske og erfaringsmessige bakgrunn. Dalen (2011) legger vekt på struktur og gjennomtenkt hensikt med intervjuet. Kvale og Brinkmann (2010) sier omentrent det samme i sin fremstilling. Kunnskapen produseres i samhandling mellom intervjuer og informant. Det er viktig at intervjuer er godt forberedt til intervjuet i forhold til tema, har teoretisk forståelse for intervju som metode og (helst) mengdetrening for å bli en høyt kvalifisert intervjuer.

Maktforholdet i et intervju er ofte asymmetrisk. (ibid) Med det menes at intervjuer har ansvaret for samtalen/utspørring, mens informanten svarer. Dette kan sees som en motsetning til dagligdagse samtaler der det er gjensidighet idet vi utveksler synspunkter.

Førsteintrykket mellom intervjuer og informant kan ofte ha en avgjørende betydning i den innledende fasen for utfallet. Dalland (2010) Viktigheten av å være godt forberedt kan dermed ikke understrekes godt nok.

Kvale og Brinkmann (2010) beskriver en systematisk planlegging av intervjuundersøkelsen i syv faser. Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering, rapportering. Disse syv fasene lå som bakteppe idet jeg hadde intervju med mine informanter.

All informasjon mine informanter gir meg skal behandles konfidensielt (Dalen 2011)

Informantene skal anonymiseres. Jeg oppgir ikke hvilken skole de jobber på, sier ingen ting om hvilken kommune vi befinner oss i og har gitt beskjed om at informantene ikke må omtale elever på en slik måte at de kan gjenkjennes i analyse materialet. Informanten og deres elever vil ikke nevnes ved kjønn i oppgaven. Etter at oppgaven er ferdig og godkjent fra universitetet, vil lydopptakene bli slettet fra datamaskinen. Disse forsikringene håper jeg vil gi mine informanter nok trygghet til å dele sine erfaringer med meg som forsker.

#### 4.4 Utvalg

Å velge informanter avhenger helt av hva som er praktisk mulig å gjennomføre for meg som masterstudent. I forhold til problemstillingen, er det klart at informantene befinner seg i grunnskolen. Det kunne være skoler i hele landet, fylket, kommunen eller bare en eller to i nærmiljøet. Skulle jeg velge et *tilfeldig utvalg* (randomisert), eller et *sannsynlighetsutvalg*? Her spilte omfang og tidsfrist inn. Det var ikke mulig for meg å gjøre utvalg i hele populasjonen (samfunnet). Jeg måtte snevre betydelig inn. (Johannessen et. al (2010)

Etter veiledning og egen vurdering sendte jeg forespørsel til alle skolene i egen kommune, samt skolene i nabokommunen. Dersom flere skoler blir informanter, blir det bredde i materialet. I følge Johannessen et. al (2010) har jeg da gjort et *sannsynlighetsutvalg*. Dette garanterer ikke et representativt utvalg, men gir sannsynlighet for at utvalget er representativt, og gjør det mulig å foreta analyse og tolkning av funn. Dalen (2011) minner meg imidlertid om at antall informanter ikke må bli for stort fordi jobben med intervjuene og bearbeidelse av dataen er en tidkrevende prosess.

Kriterier for valg av informanter ble bestemt ut fra Johannesen et.al (2010), der de viser til variasjon i utvalget av informanter. Et ensartet utvalg kan vanskeliggjøre prosessen med å finne essensen og forskjeller mellom informantenes opplevelser og erfaringer med fenomenet.

Mine kriterier ble som følger:

- Henvendelse til både en til ti skoler, samt rene ungdomsskoler
- Få både kvinnelige og mannlige informanter
- Pedagoger og inspektører/rektor, da de nok har ulike erfaringer fra systemnivået
- Kort eller lang erfaring i skolesystemet og erfaring med skolevegring

Kriteriene ble ikke formidlet i informasjonsskrivet, da jeg var redd for at det kunne sette begrensninger i forhold til å takke ja til å delta som informant.

Erfaring fra tidligere undersøkelser i studier jeg har gjennomført, gjorde at jeg var klar over at ikke alle skolene vil kunne finne tid til å svare på min henvendelse. For å sikre svar fra flere skoler, valgte jeg da å sende forespørsel til nabokommunens skoler i tillegg til kommunens egne skoler.

#### 4.4.1 Presentasjon av informantene

Jeg fikk positiv tilbakemelding om deltagelse fra fire skoler. Tre skoler i egen kommune og en skole fra nabokommunen. Tre av de fire skolene er 1 – 10 skoler, mens den fjerde skolen er ungdomsskole. Den minste skolen har i overkant av hundre elever, en skole har opp mot trehundre elever, en har litt i overkant av firehundre elever, mens den største skolen har i underkant av firehundre og femti elever.

I informasjonsskrivet, med samtykkeerklæring, (se vedlegg) beskrev jeg at jeg ønsket pedagoger og inspektør som har eller har hatt erfaring med skolevegring som informanter. Etter første e post fikk jeg ett positivt svar, ganske umiddelbart. Etter to uker ringte jeg inspektør ved de andre skolene og fikk positiv respons fra tre skoler. To skoler meldte at de ikke hadde erfaring med skolevegring, og ved to skoler tok de ikke telefonen, enda jeg ringte flere ganger. Erfaringsmessig vet jeg at ved mindre skoler er det ofte ikke sekretær i full post. Ved disse skolene er det ikke alltid like lett å få tak i personalet til en hver tid.

Mine informanter har fra 7 år til 30 års erfaring med arbeid i skolen. 4 av informantene er menn og 3 informanter er kvinner. 3 av informantene har jobbet ved samme skole i alle år, mens de andre informantene har erfaring fra flere skoler.

Sett ut fra modell av analyse, samt kravet til anonymisering, velger jeg å referere mine informanter med koder, presentert på denne måten:

Skole A	Lærer/Spesialpedagog 1	A1
Skole B	Inspektør 1 Rektor 2	B1/2
Skole C	Lærer 1 Lærer 2 Inspektør 3	C1 C2 C3
Skole D	Inspektør 1	D1

I skole B fikk jeg samtale med inspektør og rektor sammen. Jeg tolker dem som en informant. Informantene fikk tilsendt hovedspørsmålene på forhånd slik at de kunne forberede seg til intervjuet.

Jeg avtalte møtested med den enkelte informant, slik at det kunne skje på deres premisser, når det passet best, og i omgivelser de selv ønsket. Ved skole A ønsket informanten at vi møttes utenfor skolen, da det er stadig pågang på kontoret til vedkommende. Informanten ryddet tid, og vi møttes til samtale i et annet offentlig bygg. Vi fikk låne et godt rom der vi kunne prate uforstyrret. Ved skole B var det skolefri, dermed kunne møterom benyttes, uten press i forhold til oppgaver som ventet og spørsmål som måtte besvares fra pedagogisk personale og elever.

Møterom var også tilgjengelig ved skole C, og informantene hadde satt av nok tid til intervju i planleggingstid etter endt undervisning.

Inspektør ved skole D ønsket også møte utenfor egen skole, og vi fikk til et formiddagsmøte i rolige omgivelser, der vi kunne snakke uten forstyrrelser.

#### **4.5 Utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføring av intervjuer**

For å få fram den fenomenologiske essensen i intervjuene, for min del skolens erfaring med fenomenet skolevegring (Postholm 2010), ble det viktig at spørsmålene informantene fikk i forkant var åpne, slik at det ikke ble stilt ledende spørsmål der eventuelt mine tanker og meninger om fenomenet ville skinne gjennom og påvirke informantenes svar (Ibid)

Intervjuet er delvis semistrukturert, det vil si at det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale og Brinkmann 2010) Spørsmålene er stilt ut fra tema, men med fokus på at informanten skal fortelle egne erfaringer uten at forskeren legger føringer for hvordan svarene skal gis. (Ibid)

I dette skrevet har jeg satt inn definisjon av skolevegring, samt sagt at jeg ønsker erfaringsdeling med alle former for fravær, både gyldig og ugyldig. Jeg ser nå i etterkant at det kunne stått presist slik, og ikke bare definisjonene på fravær. Jeg gjorde imidlertid oppmerksom på det i starten av samtalen, samtidig som jeg informerte om at informantene ikke måtte snakke om enkeltelever på en slik måte at de kunne identifiseres i datamaterialet.

### Hovedpunkter til intervjuet

1. Kan du kort beskrive din pedagogiske bakgrunn og angi hvor lenge du har jobbet i skolen.
2. Kan du fortelle hvilke erfaringer du har hatt med elever som av ulike grunner ikke møter i til timer eller hele skoledager
3. Hvilke signaler la du først merke til, idet du mistenkte at eleven vegret seg for skole og skolearbeid?
4. Ser du noen faktorer som er framtreddende i møte med denne elevgruppen? Her tenker jeg både skolerelaterte faktorer, miljøbaserte faktorer og individbaserte faktorer.

Skolerelaterte faktorer: uto i timer, disiplin/klasseledelse, uklare regler, føring av fravær, lite/manglende tilpasning, lite utfordring/kjedelig skolehverdag, ustabil lærerdekning i klassen, manglende skoletilhørighet

Miljøbaserte faktorer: Lav/manglende oppfølging hjemme, utrygge hjemmeforhold/konflikter i hjemmet, konflikter i elevgruppen,

Individbaserte faktorer: Unnslippe ubehag, angstlidelser, somatiske plager, andre aktiviteter er mer attraktiv enn skolen, problematferd i skolen

5. Kan du fortelle om hvordan samarbeidet med eleven, foresatte og andre instanser har vært underveis i prosessen
6. Har dine erfaringer og dermed også skolens erfaringer ført til endringer hos dere på systemnivå

Disse spørsmålene er retningsgivende i forhold til intervjuet. Dersom du har flere punkter/erfaringer du ønsker å tilføye, må du veldig gjerne gjøre det.

### 4.5.1 Prøveintervju

Dalen (2011) anbefaler å gjennomføre prøveintervju før selve intervjuprosessen starter. Det er flere årsaker som taler for det. For det første for å se om intervjuguiden er grei, eller om en oppdager at spørsmål må omformuleres eller tema vektlegges på annen måte. Det er også viktig å utprøve rollen som intervjuer. Her kan en få konstruktive tilbakemeldinger om spørsmålsstilling og hvordan jeg som intervjuer opptrer i situasjonen. Og om jeg stiller ledende spørsmål eller ikke. I tillegg får en øve på å vente til informanten har tenkt seg ferdig og ikke være for snar å stille oppfølgingsspørsmål (Dalen 2011) Prøveintervjuet gav meg også en pekepinn på at de faktiske intervjuene vil kunne gjennomføres i en tidsramme på 35 – 50 minutter.

Det er viktig å prøve ut teknisk utstyr en vil benytte under intervjuet. Finne ut av hvordan lyden virker, hvor lenge er det strøm på batteriene, i det hele tatt hvordan det fungerer teknisk. Jeg transkriberte intervjuet og prøvde opptakeren flere ganger for å bli sikker på å bruke den på riktig måte.

Min opplevelse med prøveintervju var både bra og litt utfordrende. Jeg oppdaget med en gang at jeg måtte bli bedre på å lytte – å gi informanten tid til å komme med svaret. Intervjuguiden var ganske grei, men jeg ble bevisst om å la informantene bruke mer tid, før jeg stilte oppfølgingsspørsmål, eller søkte bekreftelse på om jeg oppfattet deres utsagn slik de hadde tenkt det. Dalen 2011, peker på at det er viktig å gi seg tid, slik at det helt klart er informantenes utsagn som kommer frem, og ikke i påvirkning av meg som intervjuer eller hva de tror jeg vil de skal svare.

### 4.5.2 Intervjuene

Gjennomføring av intervjuene foregikk over en periode på seks uker. Etter første henvendelse via e - post, kontaktet jeg dem på telefon for å avtale tidspunkt og sted. Det var ikke problematisk å finne egnede lokaliteter til intervjuet. Informantene hadde satt av god tid til gjennomføring, slik at intervjuene var positiv ladet og samtlige informanter uttrykte interesse av å formidle tanker og erfaringer om temaet. Ingen viste negativ oppmerksomhet i forhold til at det ble brukt lydbåndopptaker.



I oppstart av hvert intervju understreket jeg at dette var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. Samtidig sa jeg at vi ikke skulle benytte navnet til den enkelte eller skolen. Ei eller annen informasjon som kunne identifisere informanten eller enkeltelever.

Jeg hadde investert i en brukbar lydbåndopptaker med god kapasitet på batteri, samt god filtrering av lyd. Lydkvaliteten var kjempebra, det var klar og tydelig stemme og uttale ved avspilling av samtlige intervju. Lydbåndopptakeren var liten, og tok ikke mye plass eller fokus, jfr. (Dalen 2011) Den var enkel å betjene, med klare instruksjoner og hadde et greit program for å legge inn filene etter hvert intervju, samt for bearbeidelse. Det var enkelt å lage kodelås på filene, slik at bare jeg har hatt tilgang til lydfilene underveis i prosessen.

Alle begynte med å presentere seg selv med en kort beskrivelse av hvor lenge de hadde jobbet i skolen, hvilken funksjon de har hatt og hadde i det intervjuet foregikk, samt at de fortalte hvilke skoletyper de hadde erfaring fra. Kvaale og Brinkmann 2010, sier at de første minuttene av et intervju er avgjørende for hvordan kvaliteten på samtalen blir. Med utgangspunkt i dette valgte jeg at informanten skulle starte med å presentere sin pedagogiske bakgrunn, for på den måten, «løse opp» stemningen og for å forberede oss til temaet.

Etter hvert intervju, begynte jeg å bli tryggere og tryggere i prosessen, så Kvale og Brinkmann 2010 har rett i at det er viktig å møte godt forberedt og å ha mengdeerfaring for å gjøre gode intervjuer. Bare det å stille oppfølgende spørsmål gikk ganske mye bedre i de siste intervjuene, enn i de første.

### 4.5.3 Transkribering av intervjuene

Å transkribere intervjuene var en spennende og møysommelig prosess. Jeg startet med prøveintervjuet og gjorde det ferdig før jeg begynte med hovedintervjuene. Det gjorde jeg for øvelse og innsikt i å transkribere tekst. I det vi gjør om fra muntlig form til skriftlig tekst, forenkles analyseprosessen, fordi det blir en bedre struktur og oversikt i materialet. (Kvaale og Brinkmann 2010)

Intervjuene er transkribert ord for ord, og jeg har satt inn tegn for tenkepause og småord informanten kommer med. Jeg startet med å skrive på dialekt, men ombestemte meg underveis, og valgte å skrive bokmål. Enkelte særuttrykk er beholdt på dialekt, for å få fram informantens poeng. Postholm 2010 mener at det er viktig at forskeren selv gjør arbeidet med

å transkribere, da det foregår analysering hele veien i arbeidet. I bearbeidelsen har jeg fulgt Postholms råd med å ha god plass i dokumentene slik at jeg kunne sette inn notater og koder etter hvert som jeg kom i gang med å analysere teksten.

#### 4.6 Bearbeidelse av data og analyse

Dette er en omstendelig og tidkrevende prosess som er viktig for å bearbeide den empiri jeg har samlet inn. Postholm 2010 sier at dataanalyse er prosessen der forskeren henter betydning ut av sine innsamlede data.

Nielsen og Repstad (2006) beskriver dette i fugleperspektiv; Fra nærhet til distanse – eller fra frø til fugleperspektiv. Jeg må samle empirien – analysere den i sine enkeltdeler – på avstand, for så å knytte det sammen til organisasjonens hverdag.

Malterud (2003) i Johannessen et. al (2010) beskriver at analyse av meningsinnhold består av fire hovedmomenter.

*Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold.* Jeg som forsker har lest gjennom hele teksten og dannet med et helhetsinntrykk av datamaterialet. Her menes hovedtemaene, ikke detaljene.

*Koder, kategorier og begreper.* Det gjelder å finne, meningsbærende elementer i materialet. Finne ut hva som er relevant for problemstillingen. Her måtte jeg systematisere elementene i koder. Kode ble da et utsnitt av teksten, en kategorisering av innholdet. Kodene ble brukt for å avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene, og hjalp meg til å redusere og ordne datamaterialet slik at analysen av teksten ble enklere. Dette ble en krevende og spennende prosess, både tidsmessig og for å danne meg inntrykk av innholdet. Kodingen ble et ledd i tolkningsprosessen (Ibid)

*Kondensering.* Tar også utgangspunkt i koding. Jeg måtte trekke ut delene av teksten jeg identifiserte meningsbærende. Kodeordene satte jeg inn i en tabell. Da fikk jeg oversikt over materialet jeg kunne drøfte og skrive videre på.

*Sammenfatning.* Siste fase i bearbeidelsen. Jeg jobbet meg systematisk gjennom denne bearbeidelsen. Kvale og Brinkmann (2010) beskriver det hermeneutiske fortolkningsprinsipp. Det har vært med meg gjennom hele reisen. Gjennom den kontinuerlige frem- og

tilbakeprosessen mellom deler og helhet, som resultat av den hermeneutiske sirkel. Der vi i utgangspunktet i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolker de ulike delene og setter så disse sammen i ny relasjon til helheten. Det ble nærmest en spiral som åpnet for en stadig dypere forståelse av meningen.

Analysen har også et lite tilsnitt av *Grounded theory* (Dalen 2011) over seg fordi jeg har en åpen problemstilling som prøver å finne ut hvordan virkeligheten ser ut for pedagoger i grunnskolen, med fokus på å finne ut deres erfaringer med skolevegring. Problemstillingen setter rammen for hva jeg vil undersøke og jeg har ikke satt fram hypoteser i forbindelse med problemstillingen. Jeg har ikke til hensikt å sette fram ny *grounded theory* som resultat, men målet mitt er å finne en grundig beskrivelse erfaringer i skolen med fenomenet skolevegring. (Ibid)

## 4.7 Reliabilitet og validitet- pålitelighet og troverdighet

Kvale og Brinkmann (2010) fremhever begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet som en treenighet. De viser til viktigheten av at spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet bør være i fokus under arbeidsprosessen, og fungere som kvalitetskontroll i alle leddene i forskningen. Postholm (2010) sier at vi som forskere må være metodisk nøyaktig for å kunne få fram helheten i intervjuene. Vi må være klar over at vi kan være påvirket av forventninger, eller at enkelte informanter kan bruke sin påvirkning på oss som forskere.

### 4.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet er viktig med tanke på om mine funn senere kan stadfestes av andre forskere. Er mine funn pålitelig og gyldig i forhold til det arbeidet jeg har utført? (Johannesen et.al 2010) Ble intervjuprosessen en god og riktig prosess for informanten? Vil en annen forsker få andre svar i et intervju de samme spørsmål blir stilt mine informanter? Kan skje stiller jeg ubevisst ledende spørsmål i intervjuet? (Kvale og Brinkmann 2010) Vi vet også at en annen forsker stiller med sine forkunnskaper, pedagogiske syn og vil nok i sine subjektive måter å se verden på, oppfatte og tolke virkeligheten på en noe annen måte enn meg (Ibid)

I følge Postholm (2010) er spørsmålet om hvorvidt undersøkelsen er konsekvent utført og relativt stabilt over tid og på tvers av forskere og metode.

Et spørsmål er om jeg virkelig har fått fram det informantene mener. Er jeg objektiv nok? Er jeg farget av min førforståelse? Her er mange ting å ta i betraktning for at helheten skal bli så god som mulig.

Under intervjuet hadde alle informantene satt av tid til gjennomføringen. I tillegg befant vi oss i de fleste intervjuene på informantenes arbeidssted, skjermet på møterom, der vi ikke ble forstyrret underveis. Dette kan være med å øke pålitelighetene i informantenes svar (Kvaale og Brinkmann 2010, Dalen 2011) Kvaliteten på lydbåndopptakeren var veldig god. Den hadde også god batterikapasitet, slik at jeg trengte ikke å stresse med tid under intervjuene. (Ibid) Kjønnfordelingen er også ganske jevn. Det er tre kvinnelige og fire mannlige informanter. Det er også fordeling av kvinner/menn blant pedagogene og inspektørene.

#### 4.7.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2010) beskriver at validitet i samfunnsvitenskapen betyr hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det jeg som forsker ønsker å belyse. De teoretiske funn jeg gjør, begrepsmessig klarhet og de metodologiske vurderingene jeg velger er viktige komponentene i spørsmålet om validitet (Postholm 2010)

Den informasjon og svar jeg får fra informantene bør være så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig. Så vil min (forskers) fortolkning av disse uttalelsene være preget av forholdet mellom forsker og informant (Dalen 2011) I mitt tilfelle forsker jeg på eget fagfelt, og tre av mine informanter er kollegaer. Dette kan være både positivt og negativt. I positiv retning kan kjennskap til egen organisasjon føre til at jeg lettere kan stille utdypende spørsmål. På den andre siden kan min nærhet til organisasjon også føre til at ikke all informasjon blir gitt, idet informantene regner med at forsker vet hvordan ting kan være. (Nielsen og Repstad 2006)

I mitt arbeid er ikke hensikten å generalisere mine funn. Omfanget i oppgaven er liten, slik at det ikke er mulig å si om resultatet også gjelder for hele populasjon (Johannessen et.al 2010). Likevel vil de erfaringene mine informanter gir, et innspill og en liten brikke i det totale bildet på fenomenet. Ifølge Andenæs (2001) referert i Dalen 2011, er det den/de som mottar mine resultater fra oppgaven som avgjør hvor nyttig den er for andre situasjoner.

## 4.8 Etiske refleksjoner

Enhver forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering om de handlinger vi gjør er riktige eller gale. (Johannessen et. al 2010) For meg blir det viktig å tenke nøye gjennom egen holdning i forhold til arbeidet jeg er i gang med.

### 4.8.1 Meldeplikt

Idet en samler inn personopplysninger, må det vurderes om disse er meldepliktige, eventuelt konsesjonspliktige. (Dalen 2011) Jeg har valgt å bruke båndopptaker under intervju, dermed komme prosjektet innunder disse reglene. Jeg sendte søknadsskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) og fikk godkjenning for prosjektet (se vedlegg)

Jeg har i informasjonsbrev gitt informantene beskjed om at de når som helst i prosessen kan trekke seg ut, uten at det får konsekvenser for dem. I lydopptakene nevnes ikke informantens navn eller skolested. Informantene benevnes med «Informant 1» og i stigende rekkefølge etter hvert som intervjuene ble gjennomført. Jeg har også forsikret meg om at de intervju jeg har gjort, ikke blir omtalt med navn og sted i oppgaveteksten. (konfidensialitet) Her ser jeg ikke stor fare for at en i oppgaven kan kunne si at det var den læreren ved denne skolen som sa akkurat det. Likevel kan det være at enkelte vil kunne si at det må være en fra den eller den skolen, i og med at vi kommer fra et distrikt i Nord Norge. I oppgaven er informantene kodet med en bokstav for skolen og et tall som beskriver lærer/inspektør.

I starten av hvert intervju presiserte jeg overfor mine informanter at de ikke måtte snakke om eller beskrive enkeltelever på en slik måte at de vil kunne gjenkjennes av andre som leser oppgaven. Dette for å forhindre at enkeltelever skulle kunne gjenkjennes i oppgavens materiale.

Dersom jeg bare for to/tre informanter er faren for gjenkjenning større. Kvale og Brinkmann (2010) Jeg har seks informanter fra fire skoler. Enkelt trekk angående skolestørrelse og skoletype, kan gi indikasjon på hvilken skole det kan være snakk om, men det har ikke betydning i analysen og vil dermed ikke bli problematisert i oppgaven. Etter at jeg er ferdig med oppgaven og den er blitt godkjent, vil opptak av samtalene bli slettet fra datamaskinen. (I tråd med godkjennelsen fra SND)

I informasjonsbrevet som ble sendt ut til skolene lå det også ved samtykkeskjema som informantene måtte skrive under før intervjuet. Dette som dokumentasjon på at informantene har vært villig til å delta undersøkelsen og å dele sine refleksjoner med meg i mitt forskningsarbeid. (Dalen 2011)

#### **4.8.2 Kjennskap til informantene.**

Idet informantene kan være kolleger vil samtalen kunne preges i forhold til hva de ønsker å dele med meg. Dert kan ha både positive og negative sider. På den ene siden kan det hende det skaper trygg situasjon der mye informasjon kommer frem. På den andre siden kan min førforståelse prege samtalen og tolkningen ikke blir objektiv nok. I tillegg kan også god kjennskap være en stopper for deling av informasjon dersom informanter ikke er sikker på hvor vidt jeg ivaretar konfidensialiteten til informanten. (Nielsen og Repstad 2006)

Tre av mine informanter jobber på samme skole som meg. De to lærerne jobber på et annet team, og jeg har ikke samarbeidet eller jobbet sammen med dem siden jeg begynte i nåværende jobb. Inspektøren på skolen har jeg naturlig nok noe samarbeid med. En annen informant har jeg møtt i tidligere jobbsammenheng, men jeg har ikke hatt kontakt med personen på et par år, før vedkommende fikk spørsmål om å delta i undersøkelsen. Jeg kjenner lite til pedagogisk personale ved de andre skolene i kommunen, likevel er ikke distriktet større enn at pedagogisk personale møtes til felles kurs og seminarer av og til.

I mitt arbeid er ikke målet et kritisk blick på organisasjon, men erfaringsdeling. Dermed unngår jeg forhåpentligvis at informantene pynter på sannheten, utelater deler av helheten eller dekker over de faktiske forhold. (Nielsen og Repstad 2006) Flere av mine informanter uttrykte glede og entusiasme over mitt tema. De ville mer enn gjerne dele sine erfaringer, fordi de ønsket å få mer fokus på dette viktige emnet innenfor skolens virksomhet.

## 5.0 Presentasjon av resultater og drøfting

I denne delen av prosessen har jeg benyttet det hermeneutiske fortolkningsprinsippet (Kvale og Brinkmann 2010) Jeg har lyttet til intervjuene og lest den transkriberte teksten flere ganger. Jeg har laget meg tabell med koder og utsagn fra muntlig og skrevet tekst. Her har jeg gått fra helhet til deler som en del av den hermeneutiske sirkelen. Etter hvert som jeg nærmet meg empirien både gjennom hørsel, tanker og syn – begynte en del momenter å ta form i materialet. Jeg mener at jeg med øvelse, greide å se i fugleperspektiv. (Nielsen og Repstad 2006) Jeg fikk en distanse til informasjonen jeg satt og arbeidet med. Etter hvert kunne jeg øyne spor av interessante elementer i teksten.

### 5. 1 Systemteoretisk grunnlag for pedagoger og skolens administrasjon

Mine informanter har svart ut fra sine egne perspektiv og ståsted. Dette i konteksten og samspillet informantene opplever med sine omgivelser. Pedagogene arbeider i mikrosystemet der de samspiller med eleven. Hvordan lærerne opptrer i relasjon til eleven og hvordan de møter elever som enkeltindivider får konsekvenser for elevens oppfatning av seg selv som individ.

Havik et.al (2013) sier lærerens evne til å involvere seg i elevens emosjonelle, læring og sosiale fungering betyr mye for hvordan skolevegringen utvikler seg. Dersom læreren er emosjonelt støttende og ser elevens generelle utfordringer med involvering, vil det være forebyggende for elever som er i risikozonen for å utvikle skolevegring. I motsatt fall vil kanskje vegringen kanskje bli mer omfattende dersom eleven ikke blir møtt i sine frustrasjoner og emosjoner.

Samtidig har pedagogene bena godt plantet i mesosystemet i form av forpliktende føringer for fravær, foreldresamarbeid og kontakt innad i egen organisasjon. Skolens pedagogiske personale må forholde seg til gjeldene lover og forskrifter som blir gitt fra sentralt hold. Lover og forskrifter knyttes til makrosystemet. Overordnede mål, målstyring og føringer for hvordan skolen skal ivareta eleven ligger som bakteppe i mikrosystemet.

Dette gjelder blant annet opplæringsloven (1998) med forskrifter (2006) og Kompetanseløftet. (2006)

Inspektør og rektors rolle i forhold til eleven finner vi først og fremst i mesosystemet. Der har administrasjon ansvar for den formelle delen av skolens rutiner og praksis i forhold til skolens planmessige og pedagogiske systemer. Rutiner for kontakt og samarbeid mellom skolens ledelse og det pedagogiske personalet får konsekvens i elevenes skolehverdag.

Der personalet møter åpen kommunikasjon inn til administrasjon, og administrasjon tar pedagogenes spørsmål og bekymring på alvor, vil det ligge positive rammer i forhold til å ivareta elevenes utfordringer.

Dersom personalet erfarer at det kan være vanskelig å få kontakt med administrasjon, eller at pedagogene opplever at de står alene i ansvaret for utfordringer i klassen, vil det kunne føre til at elevene ikke blir godt nok ivaretatt i skolehverdagen. Et eksempel på det kan være at pedagogenes fokus heller mer mot frustrasjon over egen arbeidsforhold enn på elevenes trivsel og fungering i hverdagen.

Skolen og ledelsens pedagogiske profil vil også kunne ha innvirkning på elevenes hverdag. Der grunnlaget i skolen består av konkrete pedagogiske tanker, planer og føringer for rutiner, samarbeid og oppfølging, vil elevens faglige og sosiale utvikling bli ivaretatt (Ingul 2005, Kearney 2008a/b, Thambirajah et.al 2008)

I enkelte skoler mangler det tydelig og klar pedagogisk profil, eller det kan være uklare rutiner for samarbeid, føring av fravær og oppfølging. Her vil elevens faglige og sosiale utvikling stå i fare for ikke å bli godt nok ivaretatt/oppfanget tidlig. (Ibid)

Dette kan føre til frustrasjoner i det pedagogiske personalet og vil muligens få konsekvenser for forbindelsen mellom elev og skole i eksosystemet. Skolens pedagogiske miljø, om det er positivt ladet eller negativt ladet vil ha betydning i samhandling med elevene og deres utfordringer, ut fra beskrivelsen overfor.

Både pedagogisk personalet og skolens ledelse forholder seg bevisst eller ubevisst til makrosystemet. De samme utfordringene som i eksosystemet vil vi finne her. Tydelig pedagogisk profil eller uklare rolleforventninger og utydelige grenser i pedagogisk profil vil ha betydning for hvordan vi kulturelt opptrer overfor hverandre i skolen. Hvordan vi påvirkes av politiske føringer, trosretning samfunnet støtter seg til og hvilken historisk periode samfunnet er inne i vil også prege skolens måte å håndtere ulike utfordringer. Og får ringvirkninger for hvordan elevene blir ivaretatt i skolesystemet. (Gulbrandsen 2006)



## 5.2. Erfaringer fra pedagoger og administrasjon

Alle informantene beskriver erfaringer med skolevegring ut fra sin rolle og ståsted i systemet. Pedagogene erfarer problemet tett innpå seg i skolehverdagen, mens inspektør og rektor møter vegringen mest som en administrativ utfordring. Inspektør og rektor får en distanse til utfordringen som læreren ikke har. Det er en naturlig konsekvens fordi pedagogene har tilstedeværelse i klasserommet, mens inspektør og rektor har det overordnede ansvaret overfor elever og skolens ansatte.

Informant A1 har jobbet i skoleverket i 30 år. Vedkommende beskriver at det har skjedd endringer i måten å håndtere denne utfordringen under disse årene. I de første arbeidsårene var det kontaktlærer og foreldre som måtte ordne opp dersom det var bekymringsfullt fravær. Informanten beskriver det slik: *«På 80 tallet var det lite snakk om hjelp utenfra. Det var liksom kontaktlærer og foreldre som eide problemet. (...) Så var det mer relatert til foreldrenes plikt til å sende barn til skolen, og hvis det ikke gikk var det en sak mellom skolen og heimen. (...) Jeg tror at tidligere var det privatisert i forhold til den enkelte lærer og hjemmet. Det var ikke så mye fokus på skolen som helhet og kanskje er vi mer oppmerksom på det i dag (...) I mine første år som lærer, da var det kontaktlærer som hadde oversikt over fravær. Og så regnet vi ut fraværsprosenten i slutten av juni.»*

Etter L97 og K06 er målstyring og dokumentasjon mye mer vektlagt. Informant B1-2 bekreftet disse endringene i intervjuet med dem da jeg spurte om det hadde vært endring i måten å ivareta elever med skolevegring de siste to tiårene. Informant B1-2 reflekterte over det og kom med følgende kommentar; *«Før, hvis du tenker 20 år tilbake i tid. Hvis du skulle snakke med rektor, ja da var det jo «kriser» (...) Vi er nesten blitt et servicetorg som tar unna og hjelper, støtter og trør til der det behøves. Sånn sett er det blitt et mye bedre samarbeid rundt de som jobber med elvene»*

### 5.2.1 Skolevegring på alle trinn

Informantene forteller om erfaring med vegring på alle trinn. A1 ønsket å dele erfaring inn i barnetrinn og ungdomstrinn, fordi praksis etter flere år har vist at det ofte er tydelige forskjeller på vegring i barneskolen og ungdomsskolen. Da 6 åringene begynte i skolen opplevde A1 at både enkelte foreldre og barn gikk gjennom en vanskelig periode, der foreldre syntes det var for tidlig å slippe barnet ut i den store verden. «Barnet var for liten til å møte skolens krav». Informanten har møtt foreldre som argumenterte at det ikke var tradisjon i deres familie å ta utdanning, eller at de ikke var så skoleflinke. Skolen ble presentert som et onde familien bare måtte gjennom. Og eneste grunn til at de sendte barnet på skolen, var dersom de lot være, ble barnevernet koblet inn. Enkelte generte, forsiktige barn syntes også det var vanskelig å forlate hjemmet for å gå på skolen hver dag. Kearney (2008) og Thambirajah et. al (2008) bekrefter samme funn i sin forskning.

Her ble tiltaket å trygge foreldre og barn på en tydelig måte. Informanten som kontaktlærer og rektor gikk sammen i tett samarbeid med foreldrene med konkrete avtaler om hvor en skulle møte barnet og hva eleven skulle ha med seg på skolen. Tiltak var basert på kort utprøvingstid før evaluering i samarbeid med heimen. De startet helt i det små, for å trygge begge parter. Foreldrene måtte trygges på at skolen ikke var et sted der ungen hadde det vondt, og eleven måtte oppleve egen mestring og tro på seg selv som et lærende individ. I klassen jobbet de aktivt med det sosiale miljøet, slik at ingen elever skulle føle seg utilpass, eller utenfor i elevgruppen. De sakene informantene jobbet lengst med var barn som ikke hadde gått i barnehagen. I dag går de fleste barn i barnehage slik at adskillelsen allerede er innøvd.

B1-2, C2 og C3 uttrykte også at det var enklere å få de yngste tilbake til skolen. C3 beskriver at tett arbeid med foresatte, samt å jobbe med det psykososiale miljøet i klassen var med å få disse elevene tilbake til skolen. B1-2 viser til enkelte foreldre som synes det er vanskelig når de minste ønsker å være hjemme. Veiledning til foreldrene og miljøtiltak i klassen er deres oppskrift på å få de yngste tilbake til skolen.

I forhold til økologisk modell, mener jeg at skolen her tenker helhetlig. Mine informanter tok tak i utfordringen i et helhetsperspektiv. Både foreldre og elev ble forstått ut fra tanken om at

elevens psykologiske utvikling skjer i samhandling med omgivelsene. Tiltakene som ble satt inn kan kobles direkte til mikro- og mesosystem, fordi barnet og foreldrene ble positivt møtt av skolens fagpersoner. (Bronfenbrenner 1978)

På mellomtrinnet er det også enklere å få elever tilbake til skolen, i følge A1, C1, C2, C3 og D1. Her tilbyr A1 og C3 samtaler med eleven, dersom eleven ønsker det. Også her vektlegges miljøtiltak i klassen og trygging av eleven og dens behov for tilrettelegging i og utenfor klasserommet.

I ungdomsskolen kan det være en større utfordring å få eleven tilbake til skolehverdagen. Dette stadfester alle informantene. A1 er klar på at det er viktig å være tydelig overfor eleven; *Erfaringen min med ungdom er at når du har de sjøl med på lag, må du være konkret og direkte med en gang. Er det noe som de misliker er det når sånne gamle tanter som kommer og sier «stakkars deg, ka e det? kan du snakk om det som e vanskelig?» Men dersom du er konkret og sier «Du har vært borte hver onsdag når det har vært gym. Fortell meg ka som skjer» Da er det raskere å komme til kjernen av problemet.*

De enkleste sakene å løse i ungdomsskolen er i de tilfellene der klare og konkrete tiltak settes tidlig inn. C1, C2 og D1 beskriver begge tilfeller hvor ekstra kontaktmøte med elev og foresatte, der konkrete og målbare tiltak har vært satt inn, førte til fullt oppmøte i skoen.

*De vanskeligste sakene, og i stadig flere av de tunge sakene må vi koble inn hjelpeapparat som PPD, BUP eller barnevern.* Dette formidler A1, B1-2, C1 og C3. Rapport om barn og unges hverdag rapporterer om at stadig flere unge opplever å få psykiske problemer. (Ungdata 2014) Alle informantene er enig i at elever i ungdomsskolen kan være veldig vanskelig å ivareta i skolen.

Elever i opposisjon til skole, foreldre og andre, kan være en utfordring. B1-2 refererer til erfaring der de fikk elev med opp mot 40 % fravær tilbake til skolen. Etter prøving og feiling lyktes de å finne de riktige voksne som greide å få en god relasjon til eleven. Samarbeidet mellom aktørene fungerte, eleven ble trygg i skoledagen og de foresatte følte seg ivaretatt. God relasjon til en eller flere voksne er i følge Ingul (2005), Holden og Sällman (2010), Kearney (2001, 2008) og Thambirajah et.al (2008) en viktig forutsetning for å lykkes i å få elever med skolevegring tilbake etter lang tid vegring.

En del unge sitter oppe hele natten og spiller på data eller andre spillmaskiner. Da er det selvfølgelig ikke lett å være våken og ta mot læring i skoledagen. Det er ikke alltid foreldrene har oversikt over barnets aktiviteter utover de sene nattetimer. Dette ifølge A1, C1, C3 og D1. A1 har også møtt elev som de i ettertid fikk rede på var ute om natten og bedrev kriminelle handlinger. Dette var ikke kjent for skolen, foresatte eller barnevern.

Disse eksemplene viser hvor viktig det er å kartlegge og få oversikt over hvordan vegringen fungerer både i skolen og i hjemmet. Det er viktig å få fram elevens opplevelse av sin egen situasjon. (Solheim et.al 2009, Bjønness og Langeland 2007, Ingul 2005)

A1 forteller om innvandrerjenter som plutselig uteblir fra skolen. Ofte er det snakk om foreldre som ikke ønsker at de skal være i skolen fordi de er «gifteklar» og ikke bør ha sosial kontakt med gutter. Her er det ikke snakk om skolevegring, fordi det er foreldrene som hindrer barnet i å møte på skolen. Likevel er dette et økende problem, som skolen må ta tak i. Her velger skolen å iverksette tiltak i samråd med kommunen og politiet, da skolen ikke har myndighet til å ivareta denne type problematikk.

B1-2 har gjort seg tanker om deres fremmedspråklige elever. Skolen er flerkulturell og flerspråklig. Kan det være slik at skolen alltid tolker disse elevenes fravær basert på traumer og psykiske utfordringer? *Det er ikke sikkert vi klarer å fange like godt alle som har skolevegring. Der vi i noen tilfeller har flerspråklige elever, tilegner vi dem kanskje andre årsaker til fraværet enn vegringsproblematikk.*

### 5.2.2 Signaler på skolevegring - skolevegringsatferd

Signaler på skolevegring er i følge teorien sammensatt og kompleks. (Ingul 2005, Myhrvold-Hanssen 2007, Kearney 2008b, Thambirajah 2008) Informantene beskriver både innadvendte og utadvendte problemer (Kearney og Albano (2000) referert i Holden og Sällman 2010) *I det en ser tilbake,(...) I etterpåkløskapens lys, skjønner man jo at dette ikke er noe som begynte i går.* Dette utsagnet kom fra A1. Små forvarsel, stadige unnskyldninger for å utelate arbeid, glemme utstyr, hodepine som kommer snikende, eller situasjoner der eleven sier «Jeg må hjem, jeg klarer ikke å være på skolen».

C1 forteller at problematikken med skolevegring var kjent idet eleven skulle begynne i ungdomsskolen. Den første tiden var eleven til stede stort sett daglig. Etter en liten periode

uteble eleven deler av dagen, for så å bli borte flere dager i strekk. C1 kunne ikke se mønster i fraværet i forhold til spesielle fag, men vedkommende hadde fanget opp at eleven ikke hadde god mestringsfølelse i matematikkfaget. Informanten mener det var psykiske faktorer som hindret eleven i å møte på skoen. Angsten var så stor at den hindret eleven i å møte på skolen.

C2 registrerte først at eleven ble mye alene. Eleven isolerte seg og trakk seg unna det sosiale felleskapet i klassen. C2 meklet mellom elevene i klassen, dette ble diskutert på foreldremøte og det ble arrangert sosiale treff på ettermiddagstid. Det var ikke noe system i hvilke fag eleven uteble fra. C2 oppdaget at eleven bare distanserte seg, koblet ut det som hadde med skolen å gjøre.

Det gikk ganske mange måneder før informanten skjønnte omfanget av skoleveggingen, fordi hun over tid jobbet med klassemiljø og meglings mellom de impliserte partene i konflikten.

A1 mener å ha registrert forskjeller i hvilke fag elevene uteblir, ut fra hvilken type problematikk det er snakk om. De elevene som strever med tiltagende psykiske vansker er de som oftest først faller ut av gym og fellesaktiviteter. Disse klarer seg ofte bedre i skolefagene. Elever som er usikker på seg selv og strever med fag har en tendens til at de «glemme» produsert tekst eller innlevering hjemme, eller eleven er «syk» når den skal ha fremlegg.

B1-2, C3 og D1 som inspektører/reaktor mottar primært bekymring og faresignaler fra kontaktlærere. C3 opplever at det kan være «uklare fag» elever først får fravær fra. Fag som gym og kunst og håndverk, der det ikke er den faste klasseledelsen, de vante lærerne eller den vante gruppa. D1 beskriver elever som er utilpass og trekker seg unna samhandling med andre. B1-2 beskriver at helsesituasjonen til eleven ofte blir endret. Kvalm, vondt i magen, vondt i hodet. De forteller også om tilbaketrekking i friminutter og andre sosiale aktiviteter.

Karakteristikken av signaler på skolevegging informantene beskriver er klassiske sett ut fra forskning. (Ingul 2005, Kearney og Albano (2000) referert i Holden og Sällman (2010), Thambirajah et.al 2008)

### 5.2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er en rett elever har gjennom opplæringsloven. (1998)

Det fins i følge Berg og Nes (2007) ingen enkel oppskrift på hvordan skolen kan sikre tilpasset opplæring. Dette fordi det ikke foreligger navngitte metoder som pr definisjon fører til tilpasset opplæring. Lærere tenker og samhandler ulikt, dermed vil metoder iverksettes forskjellig. Elevene er også ulike og tilegner seg læring på forskjellig vis. (Ibid)

A1 er redd for at noen elever kommer til kort i skolen, og disse elevene opplever at det blir for store krav til dem i skolehverdagen. C3 uttaler at tilpassing varierer fra klasse til klasse. I noen klasser er det lettere å tilrettelegge for tilpassing enn i andre klasser. I enkelte tilfeller har det gått litt langt før skolens ledelse har fått oversikt over problematikken og prøver da å omorganisere ressurser slik at tilretteleggingen blir god for eleven.

D1 sier de i dag har et mye bedre system for å ivareta tilpasset opplæring. For noen år siden var det mer opp til den enkelte lærer å tilrettelegge. I dag har skolen systematisk kartlegging og rutiner for oppfølging av elever som presterer faglig svakt.

B1-2 hevder det er automatikk i tilpassa opplæring. Alle elever skal ha tilpassing, og ut fra deres erfaring er kontaktlærerne flinke til å tilpasse undervisningen for elevene. Informant C1 sier det var lagt godt til rette for tilpasset opplæring i det eleven startet i ungdomsskolen.

Eleven fikk egne planer, tilbud om eneundervisning på grupperom, perioder med hjemmeundervisning og tilrettelegging ut fra faglig nivå.

C2 beskriver det slik; *Eleven fulgte en annen elev i spesialpedagogiske gruppa. I matematikk spesielt. Men det opplevdes vanskelig, for eleven var ikke motivert i seg selv, og hvis du jobbet med en ting den ene dagen- så neste dag var den ikke der. Så hvis du hadde gjort noen avtaler i forhold til hva som skulle gjøres, så gikk det kanskje tre dager til neste gang du så eleven.*

Havik et. al (2013) har gjort en undersøkelse der foreldre er blitt intervjuet i forhold til erfaring med skolevegring. (Ibid) fant i sin undersøkelse at foreldres erfaring er at tilpasset opplæring ofte blir satt for sent inn. Skolevegringen har allerede befestet seg før tilpassing skjer. Berg et.al 2010) framstiller lignende erfaringer i deres intervju med foreldres erfaring. Manglende kommunikasjon mellom lærer og elevens særskilte behov var noe som gikk igjen.

#### 5.2.4 Fraværsføring og oppfølging av fravær

Fravær og fraværsføring beskrives i teorien som et viktig moment i forebygging av skolevegring (Ingul 2005, Kearney 2008a/b, Sundby et.al 2009, Thambirajah et.al 2008)

I dag registreres fravær digitalt i skolens datasystem. I digital fraværsføring vil prosentvis fravær regnes fortløpende og oversikten over fravær blir tydelig. Dersom lærerne følger opp journalføring og registrering, er det enklere å følge med prosentvis fravær. Forskning viser derimot at skolen ikke alltid er like systematisk i sin fraværsføring (Ingul 2005, Olsen og Tørstad 2011, Kearney 2001)

I skoler der administrasjon ikke legger tydelig krav til systematisk føring av fravær, kan konsekvensen bli ulik praksis fra klasse til klasse. Også innad på trinn kan det bli ulikheter. Der en kontaktlærer fører fravær daglig, kan en annen kontaktlærer kanskje før fravær bare en gang i uken eller sjeldnere. En som ikke registrerer daglig, kan stå i fare for å glemme/miste notater der registreringen står. Dermed vil ikke fraværet bli nøyaktig nok. I en travel hverdag der dager og uker går fort, vil det kanskje gå noe tid før det eksakte fraværet blir forstått. Systemet er også avhengig av at faglærere systematisk registrerer fravær for sine timer. I noen tilfeller er det stort fravær blant kontaktlærere eller faglærere. Føring av fravær for elevene vil i høy grad by på utfordring, dersom også pedagoger har stort fravær fra jobb. (Ibid)

Samtlige informanter beskriver 20 % fravær som en absolutt grense for bekymringsfullt fravær. Informant A1 sier at deres skole har innført 15 % regel der de ser økende fravær. Da melder skolen bekymring til barnevernstjenesten. Samtidig som de melder barnevernet, tar de kontakt med heimen. Skolen har ingen myndighet til å gå inn i heimen for å undersøke og kartlegge om det er utfordringer der, det kan barnevernstjenesten gjøre. Dette fordi skolen mener det er viktig å starte arbeidet på flere arena samtidig.

Informant C1 sier også at flere lærere melder fra i forkant av 20 % fravær, fordi lærerne blir bekymret for sin elev. Også ved denne skole har de rutiner på å melde til barnevernet straks det nærmer seg 20 % fravær. Informant C3, inspektør ved denne skolen, stadfester C1 sitt utsagn i intervjuet med C3. Informant D1 melder at skolen er på alerten i forhold til fravær. Kontaktlærere tar tidlig kontakt med administrasjon idet lærere er bekymret for utvikling av fravær.

På bakgrunn av informantenes opplysninger er det nærliggende å tolke at fravær følges godt opp.

Samtidig som alle melder bekymring, registrerer fravær og mener de setter i gang tiltak, viser deler av empirien at det er en tendens til at det likevel tar tid før prosessene kommer ordentlig i gang.

Informant C2 beskriver følgende; *Ja, det gikk jo ganske lang tid før vi egentlig skjønnte hva som foregikk. Så det var jo da – fra om høsten til omtrent påsketider, faktisk. (...) Det er jo ikke alltid så lett med delte hjem. Det er jo ikke alltid de snakker i lag, at de kommuniserer i lag. Så det ble mye fravær.*

B1-2 sier; *Det er jo først og fremst primært kontaktlærer som melder faresignal. Når de etter en del gjentatte henvendelser og oppfølging ser at det ikke endrer seg til det bedre, det er da vi blir koblet inn. Det er da vi eventuelt søker ekstern kompetanse for å bidra. Da gjerne nærmeste er jo helsesøster som kobles inn relativt tidlig. (...)*

C1 beskriver i sin erfaring om fravær for en elev som startet på mellomtrinnet. Først da eleven var på tur over i ungdomsskolen koblet skolen inn PPD og BUP. Overgangen til ungdomsskolen ble nøye planlagt, men dessverre eskalerte elevens fravær enda mer i ungdomsskolen. Skolen la til rette for undervisning i liten gruppe/eneundervisning, tilpassing av fagstoff og etter hvert tilbud om hjemmeundervisning. I tillegg fikk familien og eleven veiledning og oppfølging fra BUP og PPD.

A1 har også erfart at tidsperspektivet ikke alltid er på skolens side. Foreldre har kommet til skolen med frustrasjon om at nå har vi snakket om vår frustrasjon side i høst- nå er det mange måneder siden vi meldte bekymring til dere, hva skjer nå? Informanten har også opplevd at strakstiltak fra f.eks. BUP kan bety lang venteliste og samtale en gang i måneden. Dette blir utfordrende for en ungdom som føler at livet holder på å falle i grus.



## 5.2. 5 Framtredende faktorer for skolevegring

Teorien beskriver flere modeller for å forstå skolevegring. Jeg har basert min forståelse i systemteori, gjennom Bronfenbrenner (1979) sin økologiske modell. Barnets utvikling skjer ikke bare i barnet, men i samspill mellom barnet og konteksten barnet samhandler og lever i (Ibid)

Jeg valgte å dele faktorene inn i tre undergrupper i intervjuguiden og i samtalen med informantene. Skolerelaterte faktorer, miljørelaterte faktorer og individbaserte faktorer. Kearney og Albano (2000) referert i Holden og Sällman (2010) understreker imidlertid at en årsak ikke nødvendigvis utelukker en annen.

B1-2 er ikke i tvil om at alle faktorene er relevant for skolevegring. I forhold til skolerelaterte faktorer er skolen oppmerksom. De jobber med -og har struktur på klassedisiplin, tilpassing og forebygging av uro. Erfaringsmessig har de flest saker der individbaserte og miljøbaserte faktorer spiller inn. D1 gir også opp miljørelaterte og individrelaterte faktorer som fremtredende ved deres skole.

C3 sier det er mange faktorer som spiller inn. Ofte er det en sammenheng mellom faktorene. I enkeltsaker kan det være ting i heimen, eller ting på skolen. Jevnt over er det en kombinasjon.

A1 ville skille mellom aldersgrupper i dette spørsmålet. For de yngste er det oftest en kombinasjon av de miljøbaserte og individbaserte faktorene. De små har ofte individbaserte symptomer med de mest fantasifulle somatiske plaget. Informanten opplevde en seksåring som var så giktisk at han ikke kunne komme på skolen.

For de eldre kan fravær ofte knyttes til somatiske plager. Ved nærmere ettersyn viser det seg ofte at eleven kan ha angst for å oppholde seg på skolen. Angst for små rom, store forsamlinger, for ikke å komme på skolen eller andre ting. Det kan være skjult mobbing, trusler, eller redsel for ikke å strekke til faglig. Informanten opplever også diagnosegrupper som er overrepresentert med psykiske plager, spesielt i puberteten. Dette gjelder elever i autismespekteret, Asperger og sosial angst, AHD elever med lav impuls kontroll og stort behov for å lære gjennom praktisk erfaring. Informanten har heldigvis møtt veldig få saker der de ikke har lyktes med og fått eleven tilbake til skolen.

Ungdatas rapport (2014) tilsier at skolen må være årvåken i forhold til elevers psykiske helse. De melder at andelen unge som melder om psykiske plager er forbausende høye. Mest fremtredende er typisk stress- symptomer. Tre av ti melder om at de den siste uke har opplevd å være «ganske mye» eller «veldig mye» plaget av tanker om at «alt er et slit» eller at de «bekymrer seg for mye om ting»

Når det gjelder skolerelaterte faktorer synes A1 det er de tristeste faktorene. *Det kan være lærere som ikke ser elevens vansker. Dermed kan det ta lang tid før dette blir oppdaget. Lærer kan utvise forakt for elevens svakhet. Og jeg har dessverre vært utsatt for saker der foreldre har meldt over tid og ikke blitt tatt på alvor. Eleven har uttrykt noen ganger, og kanskje med rette at læreren ikke liker eleven eller at eleven føler seg utfrosset- ja kanskje mobbet av læreren. Jeg har også opplevd noen klare systemsvikt mellom overgang mellom barneskole og ungdomsskole der PPT har vært forsøkt koblet inn. Men rutiner har ikke vært fulgt opp og starten i ungdomsskolen ble for dårlig. Overgangen til ungdomsskolen er jo et enormt hinder for disse elevene i utgangspunktet.*

Heldigvis ser informanten stadig bedre og bedre rutiner på den tette kontakten mellom barneskole og overgangen til ungdomsskole i deres distrikt.

Til sist vil A1 fremheve en siste gruppe der informanten ofte møter manglende systemtenkning på overordnet nivå. Det gjelder de svakeste elevene. De med moderat utviklingshemming, autismspekteret eller store fysiske handicap. Det er tydelig at dette engasjerer informanten; *Jeg har erfaringer fra to kommuner. Da over flere år, men jeg ser at det er et fellestrekk når det gjelder fysiske forhold, lokaler og kompetanse på disse utfordringene. Da blir overgangen veldig sårbar(...) Og vi vet jo at mange med krevende diagnoser opplever puberteten som spesielt vanskelig.*

Egren 2009 og Ingul 2005 mener at fagvansker, læreversker og evnenivå ikke ser ut til å være mer fremtredende eller en utløsende årsak for skolevegring.

Ikke desto mindre er det viktig å sørge for forutsigbarhet, trygghet og tilrettelegging for alle elever.

### 5. 2. 6 Kartlegging av årsakene til skolevegring

Det er viktig å komme så raskt som mulig i gang med kartlegging av årsakene til skolevegring. Holden og Sällman (2010) har erfart skoler og andre instanser som har vist forbausende avslappet holdning i forhold til elever som over lang tid ikke har møtt på skolen. Deres holdning er nok preget av at de får henvist en del tilfeller av skolevegring som har blitt oppfattet som vanskelig, ifølge dem selv. Mange spørsmål må avklares og det er viktig å bli enig om hvem som skal gjøre hva.(Ibid)

Kearney (2008) og Thambirajah (2008) presiserer begge betydningene av tidlig kartlegging og igangsetting av tiltak for å få eleven tilbake til skolen.

Kartlegging og iverksetting av tiltak bør i følge informantene komme raskt på banen. D1 sier at dette gjør kontaktlærer og skolens ledelse sammen. B1-2, C1, og C3 sier det samme.

A1 har flere erfaringer å bidra med. I noen tilfeller er skolen tidlig tett på, mens i andre tilfeller har skolen brukt tid før kartleggingen og iverksettingen av tiltak har kommet godt i gang. Overgangen mellom barneskole og ungdomsskole har i noen tilfeller ført til at rutiner i forhold til overgang ikke har vært gode nok.

C2 beskriver i sin erfaring støtte fra skolens ledelse i arbeidet med å få en av sine elever tilbake til skolen. I starten gjorde informanten som de fleste pedagoger, prøvde over tid å megle og løse konfliktene innad i klassen på egen hånd. Informanten sier skolens ledelse støttet opp og meldte videre til barnevern og skolepsykolog. C2 de stadig «rykket tilbake til start». I oppfølgingsspørsmål fra meg spurte jeg om andre instanser var koblet inn, men det var det ikke gjort forsøk på. I det forskning viser at kartlegging av hele situasjonen er viktig, mener jeg det har skjedd systemsvikt her. Olsen og Tørstad (2009) beskriver i sine kjennskaper til skolevegring at det ofte ikke er et samlet ansvar for eleven. En må være flere i lag og løfte i flokk for å få eleven tilbake til normal fungering i skolen. Solheim et.al (2010) fremhever også samarbeid på tvers av faggrupper. Det må utarbeides plan for kartlegging og tiltak som inneholder konkrete og realistiske mål.

### 5.3 Kurs og kompetanse

Skolevegning er ofte et komplekst og sammensatt utfordring, Forskning viser elever med psykiske vansker, separasjonsangst, engstelse, familiære forhold, traumer, kriser, mobbing og følelse av mangel på mestring i skolen er alle mulige årsaker til skolevegning. (Havik et.al 2013, Ingul, Kearney 2008, Solheim et.al 2010, Thambirajah et.al 2008)

I skolen er det naturlig nok mest kunnskap om pedagogikk. Planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. I tillegg skal skolen ivareta elevens helhetlige utvikling. Læringsplakaten(beskrevet i K06) sier blant annet at skolen skal ivareta elevens læring, personlige utvikling og identitet, estetiske, sosiale og kulturelle kompetanse. Det krever mer innsikt og viten enn kun pedagogisk fagkunnskap.

Informant A1 har videreutdanning innenfor psykososialt arbeid med barn og unge. A1 beskriver utdanningen som et skjæringspunkt mellom spesialpedagogikk og psykiatri. Denne videreutdanningen, samarbeid med psykiatri og barnevern, møte med elever og foreldre, samt ønske om å fordype seg i temaet, har gitt informanten de erfaringene som formidles videre i samtalen. I tillegg var vedkommende i Tromsø på kurs med forfatter og foredragsholder Margot Jørgensen (Peter Schreiner er medforfatter i boken)«Barns kamp med voksne» (1986) Der fikk tilhørerne innspill i forhold til barn som var i fighterrelasjon med foreldrene og andre voksne. I det kurset kom det fram gode tiltak for å ivareta barn og unge som er i opposisjon til voksne.

C3 og B1-2 mener de har fått noe opplæring via små kurs, men ikke kurs som gikk direkte mot skolevegning. B1-2 trekker frem «erfaringsbasert» læring. De har lært av hverandre, i veiledning fra andre instanser og gjennom de sakene de har hatt ved skolen opp gjennom årene.

C1, C2 og D1 har ikke fått noen form for opplæring eller kurs. Her sier C2; *Det er en av mange ting som man bare har måtta lest seg litt opp på, prøvd og feila, det blir jo litt sånn.*

### 5.3.1 Andre faggrupper inn i skolen

Flere av informantene ønsker andre faggrupper inn i skolen. D1 sier det slik; *Vi er lærere og jeg har sagt det mang en gang - og vi har snakket om det mange ganger, at egentlig burde spesielle arbeidsgrupper også ha plass i skolen. Andre grupper som ville kunne sett og taklet disse tingene bedre enn oss.*

Informant C3 fremmer ønske om sosiallærer i skolen noen timer pr uke. Ønsket er at sosiallærer skal kunne hjelpe eleven til å finne seg til rette i skolen slik at faglig utfordringer blir overkommelig. Fagpersonen skulle kunne veilede elever ved personlige eller sosiale vansker som gjelder i og utenfor skolen. B1-2 foreslår å få inn miljøarbeidere i skolen for å tenke alternativt til bruk av ressurser for å ivareta elever med skolevegring.

En del skoler har ansatt sosiallærere og andre arbeidsgrupper, men det er ikke et pålegg fra myndighetene. I vårt distrikt er det ikke en utbredt tradisjon for alternative faggrupper i skolen, selv om enkelte skoler har valgt å tilsette andre faggrupper. Det var ikke ansatt andre faggrupper i mine informanternes skoler.

### 5.3.2 Samarbeid på tvers av skolene/kommunene

Ett annet ønske som kom opp var samarbeid på tvers av kommunene. Informant A1 sier at samarbeid mellom skolene og mellom kommunene burde vært satt i system.

Informant C3 ønsker også samarbeid på tvers av skolene i kommunen. Det å dele erfaringer og se hvilke prosedyrer andre skoler følger kan være lærerikt for alle. Erfaringsdeling kan føre til økt kunnskap i den enkelte skolen.

Bjønnes og Langeland foreslår i sin veileder (2009) et tverrfaglig nettverk som kan tre støttende til i saker der en ser at det er i ferd med å utvikles skolevegring. Informant A1 sier nesten det samme, noe som jeg kunne tenke meg utprøvd i eget distrikt; *Det er jo stor forskjell fra kommune til kommune om de har en miljøtjeneste for eksempel. Det å ha et tverrfaglig team som kan rykke ut og bidra akutt i en sånn fase. Det kan være veiledning til foreldrene, til skolen eller begge deler.*

Jeg kunne tenke meg et regionalt samarbeid, der fagpersoner fra BUP, PPT, barnevern og skole kunne utgjøre et tverrfaglig system som bisto hele vår region der det oppstår alvorlig skolevegring. Fagpersonene bør selvfølgelig i utgangspunktet ha kompetanse på skolevegring.

#### 5.4 Samarbeid med hjem/skole

Forskning viser at samarbeidet mellom skole og hjem har stor betydning for å ivareta og se den enkelte elev og dens behov. (Ingul 2005, Havik et al 2013, Kearney 2008a/b, Thambirajah et.al 2008)

Samtlige informanter fremhever at kontakten med heimen er et av det mest betydningsfulle tiltaket i forhold til å ivareta elever med skolevegring. B1-2, C3 og D1 var klar på at det er enklere å ta tak i utfordringer når heimen er på lag med skolen. Foreldrene ser ofte de samme utfordringene som skolen, og vil gjerne ha hjelp til å løse problemene. C1 meldte også om godt samarbeid med de foresatte, men oppfattet at foreldrene etter hvert resignerte fordi elevens psykiske vansker ble så omfattende.

A1 har flere positive erfaringer der de har avverget og forebygget skolevegring i tett samarbeid med foreldrene. I de sakene det er slitasje og utfordringer i hjemmet, er erfaringen at det er vanskeligere å få samarbeidet til. Dette melder A1, B1-2 og D1.

C2 opplevde kommunikasjon mellom skolen og hjemmet utfordrende i sine erfaringer. Eleven hadde delt bosted. De foresatte kommuniserte ikke veldig godt med hverandre. I den første saken fikk de likevel til løsning på bakgrunn av konkrete og målrettede tiltak. I den andre saken var konfliktnivået høyere, og samarbeidet ble ikke enkelt å håndtere.

Berg et. al (2010) og Havik et. al (2013) har begge gjort undersøkelser der foreldre til barn med skolevegring har fortalt sine erfaringer med denne type utfordring. Berg et. al beskriver manglende kommunikasjon og samarbeid mellom hjem og skole, mens Havik et.al har oppfanget at samarbeidet mellom hjem og skole først ble tatt på alvor etter at skolevegringen var startet. Evdstens (2007) resultater i sitt masterarbeid viste at samarbeid mellom hjem og bostedsskole ikke fungerte tilfredsstillende.

## 5.5 Samarbeid med andre instanser

Skolen har flere naturlige samarbeidspartnere utenfor skolen. Informant C1 sier følgende; *Vi er på tilbudssiden og gjør det vi kan, men det må fagfolk inn som har bedre greie på dettan – bedre enn det vi har.*

Samarbeid på tvers av faginstanser oppleves som regel positivt for involverte parter. (Olsen og Tørstad 2009). Bjønness og Langeland (2007) hevder at forutsetningen for å lykkes i samarbeidet er gode rutiner for samarbeid. Dette i nært samarbeid med hjemmet. (Ibid) formidler at skolevegningen har pågått en tid før de henvises til spesialisthelsetjenesten. Gode samarbeidsrutiner på tvers av tjenestenivå må dermed på plass for å ivareta skolevegningen i et helhetlig tjenestetilbud.

Mine informanter uttrykker positive og lærerike møter med andre instanser. Samtidig har noen av mine informanter opplevd frustrasjon fordi kontakten med, og oppfølgingen av andre samarbeidsparter ikke har fungert optimalt.

C1 beskriver det slik; *Jeg vet ikke helt hva jeg skal si.(...)Det var ikke enkelt. Du følte til slutt at du stanga hodet i veggen. Foreldrene visste til slutt ikke hva de skulle gjøre og ga mer eller mindre opp, (...) vi på skolen var på tilbudssiden – eleven gikk jevnlig til BUP, uten at jeg på en måte følte at det ikke bar fram på et vis(...) men eleven falt i samme spor da vedkommende kom tilbake. Nei det var ikke enkelt, dette.*

Erfaringene til A1 er mange og hun forteller følgende; *(...) Noen av erfaringene i samarbeidet med ulike instanser er at vi har veldig ulikt tidsperspektiv. Det er en frustrasjon. Foreldrene kan komme til skolen og si at nå har vi snakket om det siden i høst, og det har gått så og så mange måneder siden(...) Når vi opplever elever med angst/psykiske vansker av ulike slag, som kommer inn i BUP etter hvert, der det er lange ventelister(...) lovnad om tett oppfølging, og det kan være en samtale i måneden.*

Informanten poengterer sterkt at det ikke er vits i å skyldre på hverandre idet situasjonen er blitt vanskelig for eleven og de foresatte. Se framover og finne løsninger er viktigere enn å finne ut hvem som til nå har gjort feil. En må så langt det lar seg gjøre å ha eleven med på lag og samarbeide med de riktige instansene i forhold til den enkelte elevs utfordringer.

A1 foreslår også et tverrfaglig team som kan rykke ut og bidra i akuttfasen. Foreldrene peker på at barnet er blitt så stor at de ikke bare kan dra barnet/ungdommen ut av senga. Og der foreldre opplever psykisk syke barn, er det ikke så enkelt å vite når de skal utøve press mot barnet sitt eller når de skal la barnet/ungdommen få lov til å være i fred. Det samme foreslår Bjønness og Langeland (2007) i sin veileder i skolevegringsproblematikk.

D1 hevder at samarbeidet med PPD er blitt betraktelig bedre det siste par årene. Dette har hatt positiv ringvirkning for skolen i form av økt veiledning i enkeltsaker der skolen har meldt behov for råd og støtte. B1-2 trekker fram målet med å ha eleven i sentrum for samarbeidet. Samarbeidspartnere har ofte gode råd og kjennskap til problematikken, og de blir nå brukt i større grad enn tidligere.

C2 beskriver sine møter med andre instanser på denne måten; *Jeg opplevde at rektor meldte barnevernet og når barnevernet henla saken rykket vi tilbake til start.(...) Vi ble liksom kastet tilbake flere ganger. Sånn opplevde jeg det. Og så kom den psykologen som skulle bli løsningen. Jeg finner ikke ord(...) Eleven var veldig knyttet til meg og det var jo ei lykke, for ellers hadde det aldri fungert, selv om det var jeg som stilte krav og ikke gav opp.*

### 5.5.1 Samarbeid innad i skolen

Samarbeid innad i skolen er viktig. På systemnivå er det viktig at det er gode rutiner for samarbeid, tydelig pedagogisk profil og oppfølging av elever og ansatte, j.fr økologisk modell (Bronfenbrenner 1979).

B1-2 viser til «åpne dører» der de sier; *Her på bruket er det åpne dører, veldig åpne dører.* Der skolen setter eleven i fokus og gjør strategiske tilpassinger. De understreker at skolen må gjøre og mene endringen, ikke bare snakke om endringer.

Informant C1 opplevde godt samarbeid innad i skolen. Da eleven begynte i ungdomsskolen var samarbeidet innad og utad klart definert. Vedkommende kunne dermed sette seg inn i mappen på eleven og starte arbeidet umiddelbart.

Informant C2 er ansatt på samme skole som C1. C2s erfaring er ikke helt i samsvar med informant C1. Informanten forteller dette; *Veien skulle vært kortere for å få hjelp, for at du som kontaktlærer, eller som lærer. – vi har jo ikke kompetanse på mange av de her tingene.(...) Og du har jo store klasser, og ikke bare denne ene eleven. Men det har kjentes*



*sånn i perioder at det var bare denne eleven. (...)Jeg opplever nettet vi har rundt oss som litt passiv.*

## 5.6 Endringer på systemnivå

Samfunnsendringer og politiske styring gir føring for hvordan skolen bør og skal være. Skolen må også vær mottakelig for utvikling og endring. Eksempler på det finner vi f.eks. i meld. St. 18 og meld, st. 22 (2010-2011). Disse viser til politisk enighet om tidlig innsats for bedre læring, samt fornying av ungdomstrinnet.

Informantene er tydelige på at erfaringene de har gjort seg har ført til endringer. Skolen griper tidligere inn i utfordringer og det er laget retningslinjer for varsling av fravær. B1-2 og D1 sier at de har implementert erfaringer i skolens planverk. Samtlige informanter viser også til at det ikke bare er en løsning eller et svar på utfordringen. Den enkelte sak er unik, og skolen må ikke være redd for å tenke alternativt. B1-2 sier; *Vi forandrer hele tiden, ikke hovedlinjene men detaljene. Og det som funker her, funker ikke nødvendigvis på de andre lokale skolene. Det må være rom for lokal tilpassing.*

A1 sier imidlertid; *Om alle følger opp sitt ansvar til en hver tid, det tør jeg ikke å skryte av. Systemtenkningen er jo der, men alt er jo avhengig av at alt fungerer. Og ingen organisasjon er sterkere enn det svakeste ledd.*

Dersom vi tar undersøkelsen om foreldres erfaringer til Berg et.al (2010) og Havik et.al (2013) til følge, vil jeg nok si at skolen enda har en vei å gå for å komme i mål her.

### 5.6.1 Ressurser

Norge har lang tradisjon med klasseundervisning. Størsteparten av opplæringen i skolen har skjedd og skjer i klassen (NOU 1995).

Det er store forskjeller mellom kommunene, hvor enkelte skole har det meste, mens andre har mindre til rådighet. Tidligere var statens penger øremerket til skolene. I dag kommer de i et samlet beløp til kommunen. Det er opp til den enkelte kommune å fordele pengene til skole og andre kommunale oppgaver. (NOU 2001)

Skolene i vårt distrikt mener de har trange pedagogiske og økonomiske rammer i utgangspunktet, så det var interessant å finne ut av hvordan de disponerer ressursene de har tilgjengelig i det det oppstår skolevegring.

Informantene var alle enig om at det ikke er lett å få ekstra pedagogiske ressurser midt i et skoleår. B1-2 fremstiller det slik; *Det er jo en stadig kamp i forhold til hva er nok ressurser. Men vi må tenke alternativt(...) Pr i dag vil jeg si at vi klarer oss, men det har vært en kamp. Kreativitet, løsningsorienterte ting som har måttet ramle på plass for å få det til.*

A1 sier følgende; *Nok ressurser? Både og. Når det blir en alvorlig skolevegring, så opplever jeg at PP tjenesten for eksempel er blitt mye flinkere til å skrive vedtak om hjemmeundervisning, eller påpeke hva som trengs av ressurser i akuttfasen.(...) og jeg opplever at skoleledere i kommunen er flinkere til å forholde seg til at når det er anbefalt så skal det innvilges. Ofte er problemet å få tak i folk hvis det er midt i et skoleår. Men jeg opplever at viljen til å bruke ressurser er der.*

C1 erfarte også at ressursene var på plass da eleven med kjent vegring fra barnetrinnet kom over i ungdomsskolen.

### 5.6.2 Fordeling av ansvar

Skolevegring må forstås i et relasjonelt perspektiv, der samarbeid og samordning må stå i fokus. Her har skolene en vei å gå. (Berg et.al 2010, Havik et. Al 2013Ingul 2005, Koritzinsky 2007, Kearney 2008, Thambirajah et.al 2008). Bjønness og Langeland (2007) foreslår i «*Veileder i skolevegringsproblematikk*» at PPT og BUP som et nettverk, har ansvaret for å koordinere og opparbeide klare retningslinjer og prosedyrer rundt barnet eller ungdommen som er i ferd med å utvikle alvorlig skolevegring. Dette i samarbeid med alle berørte parter rundt eleven.

Solheim et.al (2009) vektlegger at alle involverte parter skal ha sine klare og tydelige ansvarsområder tydeliggjort i samarbeidsmøter angående eleven.

Informant A1 legger ikke skjul på at skolen som system har både styrker og svakheter. *En organisasjon er ikke bedre enn det svakeste ledd.* Likevel mener informanten at det har skjedd en positiv endring de siste tiårene. I dagens skole er det mer åpne systemer. A1 opplever at vi har gått fra «den private klassen» til å bli mer transparent. Det er mer samarbeid mellom lærerne og større åpenheten om at pedagoger har utfordringer med klasser eller enkeltelever. Utenforstående instanser er også mye mer tilgjengelig enn tidligere.

B1-2, C3 og D1 fremhever også samarbeidsinstanser som mer tilgjengelig enn tidligere. C2 har et ønske om at BUP og PP tjenesten i større grad bør vær de som trekker i trådene og koordinerer samarbeidet når skolen står overfor en alvorlig skolevegringsproblematikk.

### 5.6.3 Strategiske planer

Skolene utarbeider egne plandokumenter med lokal forankring. Tiltak for å redusere fravær, forebygge mobbing, fremme godt psykososialt miljø, samarbeid mellom skole og hjem, med videre, bør implementeres i skolens strategiske planverk. I denne planen bør også forebygging av skolevegring ha plass mener Solheim et.al (2009)

Informant B1-2 sier skolen har faste planer innenfor spesialundervisning, tilpasset opplæring og hvordan ordinær undervisning skal tilpasses. De har klare retningslinjer rundt grupper, klasser og rutiner. De iverksetter enkeltvedtak i de tilfeller det er behov for det. Individuell opplæringsplan (IOP) blir iverksatt for elevene. Dette er en lovmessig rett for elever som faller inn under lov om spesialundervisning. (§5-1 og 5-3) Denne retten utløser enkeltvedtak fra forvaltningsloven § 2b. Et vedtak som gjelder rettigheter eller plikter til en eller flere bestemte personer.

D1 sier de ikke har laget egen tiltaksplan, men implementert erfaringene i allerede eksisterende planer.

Gjennom transkribering og analyse av teksten merker jeg meg at dette punktet er minst belyst av samtlige informanter. Jeg registrerer dette og tenker at det kan ha flere årsaker til at de ikke har sagt mer om planer og planverk. En av årsakene kan være at jeg som forsker ikke har stilt godt nok oppfølgingsspørsmål. Det stemmer nok at jeg kunne gått dypere inn på spørsmålet i intervjuene. Jeg ser det nå i etterkant. Samtidig kan det også være at skoles ledelse ikke har diskutert og gjort seg opp tanker om strategi i forhold til utfordringen skolevegring. Det vil kanskje bli en utfordring for skolen dersom alle tenkte utfordringer skal ha egen plan/dokumentasjon.

## 6.0 Oppsummering og konklusjon

I oppsummeringen presenterer jeg resultater og sentrale funn av undersøkelsen. Prosessen er basert på konteksten og samhandlingen jeg er en del av. Min forståelse og fokus er formet som et resultat av holdninger, kunnskaper og ferdigheter jeg bringer med meg inn i arbeidet. (Bronfenbrenner 1979)

Gjennom arbeidet har jeg prøvd å være bevisst min forforståelse av temaet. Fokuset har dreid seg om å legge vekt på ærlighet, grundighet og nøyaktighet i analysen etter råd fra foreleser Jan Birger Johansen i forelesning. (02. 13) Reliabilitet og validitet har vært i fokus underveis i hele prosessen (Kvale og Brinkmann 2010). Jeg ga uttrykk for at undersøkelsen min ikke har til hensikt å generalisere mine funn i metoddelen. (Ibid). Hensikten er heller å bidra med en liten brikke i en større sammenheng.

Jeg har ikke omfattende erfaring med å gjennomføre intervju. Manglende innsikt med å stille oppfølgende spørsmål påvirker ifølge Dalen 2011 validiteten. Ved gjennomgang av analyse ser jeg at jeg kunne stilt flere utdypende spørsmål i enkelte intervju. Samtidig har jeg gjort mitt beste, ut fra forberedelser med gjennomgang av teoretisk forståelse om vitenskapsteori, samt at jeg gjorde prøveintervju med øvelse og refleksjon før jeg satte i gang selve intervjuprosessen.

Kriterier for valg av informanter ble oppfylt. Kjønnfordelingen var ganske lik. Det samme var fordeling av pedagog og inspektørrollen. Jeg fikk informanter fra ungdomsskole og 1-10 skole. Informantene hadde fra 7- til 30 års erfaring fra skolen. Dette gir variasjon i utvalget av informanter (Johannessen et.al 2010).

Informantene hadde satt av god tid til intervjuet og samtlige informanter uttrykte positive signaler i å formidle sine erfaringer. Da ligger det til rette for erfaringsdeling uten bekymring for stress eller uto. Informantene var klar over at de ikke ble navngitt, heller ikke skolens navn kom fram i empirien. Dalen 2011 sier dette gir gode forutsetninger for deling av informasjon.

## 6.1 Oppsummering av funn

I gjennomgangen av intervjuene oppdaget jeg raskt noen elementer. Jeg fant engasjement og optimisme hos mine informanter. Samtidig ytret andre frustrasjon, ja nesten resignasjon. B1-2 uttrykker det slik; *«Og vær ikke redd for å prøve, hvor mange ganger har vi prøvd, prøvd forskjellige ting- vi har snudd, prøvd på nytt, vi har skiftet bemanning, plutselig treffer vi. Da detter alt på plass. Men det er ikke noe fasit på det.»* I motsatt ende har vi informant C2 som sier; *«Jeg har vært kjempebekymret (...) Og ja, jeg har grått mange tårer og spekulert mange netter på hva jeg skulle gjøre»*

Dette viser kontrasten i skolens erfaringer og opplevelser med skolevegring. Samtidig sier dette meg at Holden og Sällman 2010, Kearney 2008 a/b, og Thambirajah et.al har rett i at årsakene til skolevegring er sammensatte og komplekse.

### 6.1.6 Punktvis framvisning av hovedfunn

- Hvordan eleven blir sett og møtt er avgjørende for hvordan skolevegringen blir møtt. (Berg et.al 2010, Havik.et.al 2013, Holden og Sällman 2010, Ingul 2005, Kearney 2001, 2003, 2008, Thambirajah et.al. 2008) I skolens system er menneskelig faktor grunnlaget for samspill. Pedagoger påvirkes i konteksten og samhandlingen med sine overordnede, sine kollegaer og skolen som system. Samhandlingen med eleven skjer både i mikro- og meso systemet (Bronfenbrenner 1979) Systemet kan være sterkt, svakt eller noe midt i mellom, alt etter hvor tydelig og systematisk systemet fungerer. Informant A1 beskriver det så klart i sin uttalelse; *Ingen organisasjon er sterkere enn det svakeste ledd.*
- Eleven påvirkes også av de ytre systemene ekso -og makro.(ibid) Det er politisk enighet om å gi barn og unge mulighet for allmenndannelse. (Meld. St 18 2010 - 2011)
- Rapport fra «Ungdata» (2013) viser til en ungdomsgenerasjon mer stresset enn tidligere. Dette virker inn på ungdom i norsk skole og må tas på alvor. Skolen som system må få systematiske rutiner for oppfølging og pedagogene må involvere seg i elevene. Havik et.al 2013 fremhever lærers emosjonelle støtte og forståelse for hvordan elevens sosiale og læring fungerer. Mine informanter oppgir at psykiske vansker er en del av utfordringen i de vanskeligste sakene med skolevegring.

- Større åpenhet i skolen. Aksept innad i systemet på å innrømme og si ifra at lærere har utfordring og strever med enkeltelever eller klassen.
- Endring i føring av fravær. Tidligere ble fravær regnet ut på slutten av skoleåret. I dag skal fravær føres systematisk. Skolen registrerer fravær i datasystem som automatisk beregner fravær. Alle informanter melder om 20 % fravær som bekymringsgrense. En skole tar affære allerede ved 15 % fravær. Sårbarheten er dersom kontaktlærer eller faglærer ikke noterer fravær daglig. Forskning viser det ikke blir like godt fulgt opp til en hver tid. (Kearney 2008b, Thambirajah et.al2008)
- Informantene melder om klassiske signaler for skolevegring. Innadvendte og utadvendte problemer beskrevet av Kearney og Albano referert i Holden og Sällman 2010.
- Informantene er enige om at skolerelaterte faktorer, miljørelaterte faktorer og individbaserte faktorer er fremtredende ved skolevegring. Erfaringsmessig er det flest miljøbaserte og individbaserte faktorer. De tristeste faktorene er skolebaserte faktorer. A1 beskriver til sist en gruppe som erfaringsmessig mangler systemtenkning på overordnet nivå. Det gjelder de svakeste elevene, hvor overgangene blir svært sårbar dersom tilrettelegging og forutsetninger ikke er på plass i god tid før overgangen skjer. Egren 2009, Ingul 2005 finner derimot ikke fagvansker, læringsvansker og evnenivå som mer framtrædende årsaker til skolevegring i sine undersøkelser.
- Tilpasset opplæring er viktig. Informantene mener det stort sett er god tilrettelegging, mens C3 sier det kan gå noe tid før tilrettelegging kommer på plass. Dette stemmer også i de siste undersøkelser som er gjort. Havik et.al (2013) og Berg et. al (2010) forteller om at tilpasset opplæring først kommer på plass etter at skolevegring er etablert.
- Foreldresamarbeid er i følge informantene vesentlig for å imøtekomme og ivareta elever med skolevegring. Det er ikke alltid like lett å møte foreldre i kommunikasjon. C2 forteller om vanskelig kommunikasjon der foreldre ikke bor sammen lengre og konfliktnivået dem mellom er høyt. I de tilfellene der det er slitasje og utfordringer i hjemmet, kan samarbeidet bli vanskelig melder A1, B1-2 og D1. Dette støttes av Ingul 2005, Kearney 2001, Thambirajah et.al 2008.

- Samarbeid på tvers av faginstanser og på tvers av skoler og kommuner er ønskelig for best mulig å ivareta elevene, foreldrene og gi skolen best mulig utgangspunkt for å hjelpe disse elevene. Alle informantene ser behov for samarbeid.
- Ressursene er ofte til stede. Skolen omorganiserer tilgjengelige ressurser. PPT skriver sakkyndig vurdering med anbefaling av tiltak. Det som kan være en utfordring er å få tak i kvalifiserte folk midt i skoleåret. Et annet moment er at den /de voksne som skal samhandle med eleven må forstå og se eleven på en positiv måte. Dette for å bygge elevens tro på seg selv. Bygge gode relasjoner med eleven. (Havik et.al 2013)
- Skolen ønsker mer kompetanse om skolevegring. Skolene melder om endringer på systemnivå etter hvert som erfaringene befester seg. Erfaringene bør dokumenteres i skolens planverk. Her har nok skolene en vei å gå.

## 6.2 Konklusjon

I denne oppgaven har jeg prøvd å besvare problemstillingen;

*Hvilke erfaringer har grunnskolen med fenomenet skolevegring?*

Jeg har her gjort mitt beste i å forstå meningen og betydningen av skolevegring og videreformidlet informantenes erfaringer av fenomenet.

Jeg gir svar gjennom de tre forskningsspørsmål jeg stilte innledningsvis i oppgaven.

### 6. 2.1 Hva møter eleven idet det blir vanskelig å mestre skolen og de utfordringer barnet/ungdommen har?

For å besvare dette spørsmålet vil jeg knytte svaret opp mot Bronfenbrenners tidslinjer i forhold til eleven.

I den personlige tidslinje er det både et samfunnsøkonomisk og personlig nederlag dersom eleven ikke mestrer skoledagen og får en utdanning. ((Ingul 2005, Holden og Sällman 2010, Kearney 2008a/b, Thambirajah et.al 2008)

Sett opp mot historisk perspektiv har vi nå forstått at det ikke er enkelt å få jobb uten utdanning, samt skolen er mer krevende i dag enn tidligere. (Arnesen referert i Befring og Tangen 2012, Øya 2011)

I et generasjonsperspektiv ser vi økende tendens til psykiske problemer. «En stressende ungdomsgenerasjon» formidler rapporten «Ungdata» 2013.

### **6.2.2 Hvilke erfaringer har skolen med denne type utfordring?**

Skolen har erfaring med skolevegring. Informantene melder om vegring på alle trinn. Dette støttes også i forskning av Kearney 2001, Thambirajah et.al 2008.

Samtlige informanter melder at det er enklere å få tilbake elever på småskoletrinnet. Tiltak basert på kort utprøvingstid før evaluering i samarbeid med heimen. Systematisk fokus på psykososialt miljø i klassen og veiledning til foreldrene har vært suksessrike tiltak i denne aldersgruppen.

De mest utfordrende sakene finner oftest sted i ungdomsskolen. Her kommer i stor grad samarbeid med andre instanser inn i skolen. Skolen må selv innhente og be om assistanse og veiledning fra disse samarbeidspartene.

Tilpassing av opplæring foregår nesten automatisk hevder B1-2. C3 sier det nok i en del tilfeller går noe tid før tilpassingen skjer. D1 sier skolen de har fått til mer systematisk og gjennomtenkt tilpasset opplæring de siste to årene. Det er en positiv utvikling dersom det stemmer, fordi tilpassing kan forebygge vegring samt være med på å få eleven tilbake i skolen.

### **6.2.3 Har skolen relevante kunnskaper om problemstillingen?**

Skolevegring har ikke vært en del av teorien i grunnutdanninga, sier C2, som er den som sist gjennomførte pedagogisk utdanning av mine informanter. De andre informantene var ferdig med sin grunnutdanning for mellom 17 og 30 år siden. I den tiden var ikke skolevegring et begrep. I den tiden kunne elver gå rett fra skolen og ut i arbeidslivet. I dag er det lite rom for arbeid uten formell kompetanse (Arnesen referert i Befring og Tangen 2012, Øya 2011)

A1 hevder det ikke er nok kompetanse om skolevegring i skolen. Jeg støtter henne i utsagnet fordi empirien viser at på den ene siden er skolen oppmerksom og på alerten, mens jeg på den



andre siden ser av utsagnene at det kan ta tid fra det er mistanke om skolevegring til det faktisk blir gjort gode grep i forhold til elever.

C1, C2,C3 og D1 er også klar på at det er lite kompetanse på fenomenet.

Nyere forskning og utgitte artikler bekrefter også dette. (Berg et.al 2010, Havik et.al 2013, Kearney 2008, Thambirajah et.al 2008)

B1 trekker fram «erfaringsbasert» læring. De har lært gjennom erfaringene de har hatt med skolevegring. Det ser jeg på som både en styrke og en svakhet. Det kan være en styrke fordi skolen etter en viss tid opparbeider seg god innsikt og forståelse for fenomenet. På den andre siden kan det hende skolen overser eller mistolker faresignaler på grunn av at de ikke har god nok kunnskaper i forhold til skolevegring.

Manglende forståelse og kunnskap på psykiske vansker hos barn og unge kan være en risikofaktor som øker forekomsten av skolevegring (Solheim et.al 2010) Dette er et viktig poeng idet vi ser en økning av psykiske problemer hos unge (Ungdata 2013)

Kunnskap om skolevegring er veldig viktig fordi forskning viser at jo tidligere en setter i gang tiltak der en ser tegn til skolevegring, jo større er sannsynligheten for at eleven kommer tilbake til en normal skolehverdag. (Kearney 2001, Thambirajah et.al 2008)

Erfaringer og kunnskaper bør føre til endringer på systemnivå og implementeres i skolens planverk, slik at skolen faktisk er oppmerksom og tar skolevegring på alvor.

### **6.3 Videre forskning**

Fenomenologisk tilnærming setter søkelys på hvordan den enkelte tolker og forstår virkeligheten. Dette tolkes ulikt fra person til person. (Kvaale og Brinkmann 2010, Dalen 2011)

Det er behov for flere utdypende undersøkelser i forhold til skolevegring. Jeg er enig med Myhrvold – Hanssen (2007) som sier vi må beskrive fenomenet fra ulike perspektiver for å få større innsikt og kunnskap om skolevegring.

Et viktig spørsmål å undersøke nærmere er tidsperspektivet fra bekymring til gjennomføring av gode tiltak. Skjer det unødvendig forsinkelser i skolens system?

Jeg tror også en systematisk kartlegging av fraværsføring og rutinemessig oppfølging av fravær hadde vært en interessant problemstilling for utfyllende kunnskap og bevissthet.

Systemtenkning på overordnet nivå i forhold til elever med moderat utviklingshemming, fysiske handicap og autismspekterforstyrrelser. Hvordan ivaretar skolen planlegging av overganger for denne elevgruppen?

Det vil også være interessant om noen så nærmere på fremmedspråklige elevers situasjon. Er det elever blant fremmedspråklige gruppen med skolevegring, der skolen definerer elevens vanske med andre utfordringer?

### 6.3 1 Avsluttende kommentar

Det skjer mye bra i skolen i forhold til skolevegring. Uttalelser fra mine informanter viser tydelig at de har erfaringer og at de lærer underveis i prosessen. Det er betryggende at andre samarbeidsparter er mer på banen og lettere tilgjengelig. Samtidig viser empiri systemsvikt i overganger mellom barneskole og ungdomsskole og i forhold til å oppdage foruroligende fravær tidnok. Forståelse og kunnskap om psykiske vansker bør også implementeres i skolen. Jeg ser tidsperspektivet fra erkjennelse av skolevegring og fram til gjennomføring av tiltak som den mest bekymringsfulle utfordringen i skolens system.

Informant A1 minner oss på et viktig poeng i sitt intervju. Idet skolevegring har befestet seg og pågått over tid, er det ikke et poeng å fordele skyld. Vi må heller se framover, brette opp armene og se hvilke tiltak vi kan gjøre sammen å få få eleven tilbake til skolehverdagen. Løfte i flokk som Olsen og Tørstad (2011) så fint sier det. Og sist men ikke minst:

Bronfenbrenner (1976), uttrykker det så bra med denne setningen; *“somebody`s got to be crazy about that kid!”*

Ida, som jeg innledet med, var heldig. Hun møtte til slutt to voksne hun greide å samhandle med og bli trygg på mot slutten av åttende klasse. Disse to personene greide å reise byggverk av trygghet og tro på egen mestring sammen med Ida, sten for sten (Koritzinsky 2007). Ida fullførte ungdomsskolen med karakterer i alle fag. På videregående skole valgte hun yrkesfaglig linje der hun trives og mestrer hverdagen uten tilrettelegging, i følge henne selv.

## Litteraturliste

- Backmann, K og Haug, P (2006) *Forskning om tilpasset opplæring* Høgskolen i Volda, Møreforskning Volda  
[http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf?epslanguage=no) (08. 02. 14)
- Barne –likestillings- og inkluderingsdepartementet (NOU 2001) *Oppvekst med prislapp*  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2001/nou-2001-6/17.html?id=117751>  
(05.11.14)
- Bauger L, Warholm V, Sundby J (2009) *Problematisk skolefravær I ungdomsskolen – en studie av forekomst, mulige årsaker og tiltak i en stor bykommune* Skolepsykologi 02/09 s 39-49
- Befring E (1994) *Læring og skole: Vilkår for eit verdig liv* Oslo Samlaget
- Befring E og Tangen R (2012) *Spesialpedagogikk* Cappelen Damm Akademisk
- Berg K, Kvitvik I, Træen B, og Sundby J (2010) *Skolevegring. En kvalitativ studie av foreldrenes erfaringer med skole og hjelpeapparat* Skolepsykologi 05/10 s 33-40
- Berg G, Nes K (2007) *Kompetanse for tilpasset opplæring* Utdanningsdirektoratet  
[http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse\\_for\\_tilpasset\\_opplaring.pdf](http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf) (13.10.14)
- Bjønnes S, Langeland C (2007) *Veileder i skoleproblematikk for ambulerende enhet, Barne- og ungdomspsykiatrisk avd. – Råd i kartlegging og behandling* Stavanger universitetssykehus
- Bronfenbrenner (1979) *The ecology of human development. Experiments by nature and design* Cambridge MA: Harvard University Press
- Dalen M (2011) *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming* Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland O (2010) *Metode og oppgaveskriving for studenter. (4. utgave)* Oslo Gyldendal norsk forlag
- Det kongelige kirke, utdannings. Og forskningsdepartement (1997) *Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen*  
<http://www.nb.no/nbsok/nb/adf3c4f27b9b41b8e2f231a54988bd42?index=0#0> (12. 04. 14)
- Det kongelige kunnskapsdepartement (2003-2004) *Kultur for læring* Meld. St.30 Oslo:

Departementet

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDDPD FS.pdf> (02.05. 14)

Det kongelige kunnskapsdepartement (2006-2007) *Og ingen sto igjen- tidlig innsats for livslang læring* Meld. St.16 Oslo: Departementet

<http://www.regjeringen.no/rpub/stm/20062007/016/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>  
(02.05. 14)

Det kongelige kunnskapsdepartement (2010 – 2011) *Læring og felleskap* meld.st 18 Oslo: Departementet

<http://www.regjeringen.no/pages/16246827/PDFS/STM201020110018000DDDDPDFS.pdf>  
(08. 02. 14)

Det kongelige kunnskapsdepartement (2010 – 2011) *Motivasjon – mestring – muligheter* meld.st 22 Oslo: Departementet

<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDDPDFS.pdf>  
(08. 02. 14)

Egren L (2011) *Skolevegring i videregående skole* Master i tilpassa opplæring UiB

Eriksen E (2011) *Frafallsfaktorer i et system og individperspektiv*. Spesialpedagogikk 09/11 s 4 – 10

Evdsten, M (2007) *Jeg synes de kunne tatt en prat med meg": en kvalitativ studie av skolevegring med fokus på mødre og døtres opplevelser i møtet med skolen og hjelpeapparatet*. Masteroppgave UIO  
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/31910> (05.06, 2014)

Gulbrandsen L (red) 2006) *Oppvekst og psykologisk utvikling – Innføring i psykologiske perspektiver* Oslo: Universitetsforlaget

Hanssen M. J (2007) *Skolevegring, om å rulle ut en rød løper* Spesialpedagogikk 09/07 s 5 - 14

Havik T, Bru E, Ertsvåg S (2013) *Parental perspectives of the role of school factors in school refusal* Nettartikkel  
<http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2013.816199> (11.02.14)

Holden B (2011) *Skolenekting, Årsaker, kartlegging og mulige tiltak*. Spesialpedagogikk 09/11 s 23 – 29

Holden B og Sällmann J. I (2010) *Skolenekting*. Oslo: Kommuneforlaget

Ingul, J. M (2005) *Skolevegring hos barn og ungdom*. Nettartikkel

[http://www.vfb.no/filestore/Publikasjoner/Barn\\_i\\_Norge/WEB\\_BarniNorge2005.pdf](http://www.vfb.no/filestore/Publikasjoner/Barn_i_Norge/WEB_BarniNorge2005.pdf)

(27.09.12)

Johannesen, A, Tuft, P. og Christoffersen, L (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.utgave) Oslo. Abstrakt forlag

Kearney C.A (2001) *School refusal behavior in youth: A Functional Approach to Assessment and Treatment* Washington D.C: American Psychological Association

Kearney C.A (2003) *Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus* Professional Psychology 34 s 57 – 65

<http://edresearch.yolasite.com/resources/CounselingGap.pdf> (17.03.14)

Kearney C.A (2008a) *Helping School Refusing Children and Their Parents* Oxford University press

Kearney C.A (2008b) *School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review*

<http://ezproxy.uin.no:2081/10.1016/j.cpr.2007.07.012> Clinical Psychology Review 28 s 451 - 471(18.04.14)

Kearney, C.A og Silverman, W.K (1996) *The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior* Clinical Psychology Science and Practice 335 – 354

[http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_201212/rapp\\_201212.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201212/rapp_201212.pdf)

Klepp K, Aarø L (2009) *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* Oslo: Gyldendal akademiske (02.02. 2014)

Koritzinsky R, (2007) *Hvem skal hjelpe skolevegreren?* Spesialpedagogikk 06/07 s 32-35

Kunnskapsdepartementet (NOU 1995) *Ny lovgivning om opplæring*

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18/24.html?id=140389>

(13.10. 14)

Kvale S og Brinkmann S (2010) *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utgave) Oslo:

Gyldendal Norsk forlag

Lauritsen H (2013) *Korleis ser fenomenet skulevegning i Sogn og Fjordane ut fra eit elevperspektiv?* Masteroppgave Høgskolen i Volda

[http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/153904/1/master\\_lauritsen.pdf](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/153904/1/master_lauritsen.pdf)

(12.09. 2013)

Lovdata (1967) *Forvaltningsloven*

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10#KAPITTEL_1) (04.11.14)

Lovdata (1998) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*

<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (31.01. 2014)

Lovdata (2006) *Forskrift til opplæringslova*

[http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

(31.01. 2014)

Lund, T (red) (2002) *Innføring i forskningsmetodologi* Otta: Unipub A/S

Løvereide, S *Forskning om skolevegning* Spesialpedagogikk 04/11 s 16 – 23

Læreplanverket, (2006) *Kunnskapsløftet* <http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>

(12. 04. 14)

Minde G og Mæhle S (2011) *Skolevegning eller skoleutstøting*. Spesialpedagogikk 09/11 s 11

– 18

Olsen M og Tørstad M (2011) *Tilbake til skolehverdagen*. Spesialpedagogikk 09/11 s 19 – 22

Ordbok.no *Bokmålsordboka* Universitetet i Oslo <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=synonymordbok&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>  
(31.01.14)

Postholm M, *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* Oslo: Universitetsforlaget

Roness S (2013) *Skolevegring- hva handler det om? En undersøkelse om hva ansatte ved skole, PPT, BUP og barnevern tenker om skolevegring* Masteroppgave Diakonhjemmet Høgskole Oslo  
<http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/98342> (06.05. 2014)

Rudjord K (2009) *Skolemiljø og skolevegring, Skolerelaterte faktorerens betydning for skolevegring*. Masteroppgave UiS  
<http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Bilder/Publikasjoner/Kristin%20Aareskjold%202009.pdf> (10.10.13)

Solheim L og Tønnesen – Due M, Andersen T (2010) *Skolevegring, hvordan hjelpe?* Skolepsykologi 05/10 s 25-32

Thambirajah M.S, Grandison K J, De-Hayes L (2008) *Understanding School Refusal – A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care* Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia

Ungdata (2014) *Nasjonale resultater 2013* Høgskolen I Oslo og Akershus  
<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2014/Ungdata.-Nasjonale-resultater-2013> (28.08. 2014)

University of Nevada (2014) <https://faculty.unlv.edu/wpmu/ckearney/publications/>  
(22.07. 2014)

Utdanningsetaten Oslo kommune (2009) *Skolevegring; en praktisk og faglig veileder*  
<http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/getfile.php/utdanningsetaten%20%28UDE%29/Internett%20%28UDE%29/PPT/veileder%20PDF.pdf> (05.01. 2014)

Østevik E. K (2009) *Skolevegring og skolebaserte tiltak*. Masteroppgave UiS  
<http://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning/mastergradsoppgaver/article21313-4440.html>  
(27.09.12)

Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater*. NOVA Rapport  
9/11 [http://www.hioa.no/asset/4604/1/4604\\_1.pdf](http://www.hioa.no/asset/4604/1/4604_1.pdf) (14.04.14)



## Vedlegg 1 Godkjenning fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr: 985 321 884

Bjørg Mari Hannås  
Profesjonshøgskolen Universitetet i Nordland  
Postboks 1490  
8049 BODØ

Vår dato: 19.03.2014

Vår ref: 37811 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37811	<i>Skolevegring som fenomen. Undersøkelse av skolens kunnskaper og erfaringer med denne type utfordring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Bjørg Mari Hannås</i>
<i>Student</i>	<i>Ingunn Arntun</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Åndelingspunktene i District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no

TROMSØ: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrra.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no

## Vedlegg 2 Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

### Informasjonsskriv

Jeg er student ved Universitetet I Nordland, og er i gang med mastergrad i tilpasset opplæring- spesialpedagogikk. Som en del av masterarbeidet skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt. Tema for prosjektet er «Skolevegring/ undersøkelse av skolen/pedagogers erfaringer med denne type utfordring». Bjørg Mari Hannås, førsteamanuensis og ansatt ved Universitetet i Nordland er min veileder for dette arbeidet.

Jeg har valgt å ta for meg skolevegring som problematikk da jeg ønsker å få innblikk i hvilke erfaringer grunnskolen har gjort seg opp mot dette. Dine erfaringer og opplevelser vil danne bakgrunn for refleksjon og innspill i forhold til skolens erfaringer med denne type utfordringer. Jeg søker alle erfaringer du har gjort deg, ikke bare omfattende tilfeller der elever f. eks har vært helt ute av skolen over tid.

For å få et forskningsmateriale å bygge på har jeg valgt intervju som metode. Under intervjuet vil jeg benytte lydopptaker, for lettere å få med meg hva som blir sagt. Det vil også gjøre det lettere å få flyt i kommunikasjonen da jeg slipper å gjøre notater. Ditt navn eller skoletilhørighet kommer ikke fram på lydfil. Her vil jeg benytte kode for å identifisere informantene. Lengden på intervjuet vil være ca 30 – 45 minutter. Tid og sted avtales i en senere kommunikasjon.

**Etter at oppgaven er innlevert og godkjent, vil opptakene bli slettet. (etter planen vil det bli i november 2014)**

Å delta i studien og være min informant i dette intervju er frivillig. Du kan når som helst og uten grunn trekke ditt samtykke til å delta i forskningsarbeidet.

**Som informant vil ditt personvern bli ivaretatt gjennom at oppgaven blir skrevet på en slik måte at verken kommune, skole eller deg som person vil kunne identifiseres. Du kan dermed føle deg trygg på at ditt og skolens navn blir mellom oss, mens dine erfaringer blir en del av forskningen gjennom nummerert tallkode.** Opplysningene jeg får vil bli tilstrekkelig anonymisert i tråd med universitetets regler.

**Jeg gjør også oppmerksom på at du som informant ikke skal uttale deg om identifiserbare enkeltelever.** Dette for å ivareta den enkelte elevs personvern. Det er skolen og dine erfaringer med problematikken som er hovedessensen for denne oppgaven.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Tilbakemelding datert 19.03. 2014 gir godkjenning/tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Dersom du ønsker å delta gir du meg svar pr. e- post. Ved og delta må jeg ha et skriftlig samtykke fra deg gjennom signering på en samtykkeerklæring som ligger vedlagt dette informasjonsskrivet. **Denne signeres når vi møtes til intervju.**

Har du spørsmål eller senere i intervjuprosessen ønsker å trekke deg, kan du kontakte meg via:

Telefonnr: 975 73 391 eller e-post: [iarntun@gmail.com](mailto:iarntun@gmail.com)

Med vennlig hilsen

*Ingunn Arntun*

## **Samtykkeerklæring**

Jeg gir herved mitt samtykke i å være informant i forskningsarbeidet som student Ingunn Arntun skal gjennomføre.

Jeg har fått forsikring om at jeg når som helst og uten grunn kan trekke med som informant, og ut av intervjuet. Dette uten at det får konsekvenser for meg.

---

(Signeres av deltagende informant – dato)

Dette bekrefter at jeg har gitt informasjon om studiet, oppgavens hovedformål og ivaretagelsen av personvernet gjennom anonymisering av intervjumaterialet

---

(Signeres av undertegnede med dato for intervjuet)

## **Vedlegg 3 forberedende spørsmål til informantene, sendt på e post**

### **Spørsmål til intervju – skolevegring**

#### **Definisjon av skolevegring:**

«Vegre» betyr å nekte, sette seg imot, være uvillig. Skolevegring blir dermed å utebli fra skolen, ut over det som regnes ordinært og gyldig fravær.

*Barns vegring mot oppmøte på skolen eller å skulle oppholde seg på skolen en hel dag.*

Kearney og Silverman 1996 i Ingul 2005

Dette er en vid definisjon som favner det meste av fravær. Jeg ønsker ikke «å avgrense» vegring til bare å gjelde deler av aspektet. King og Bernstein, 2001 kom med følgende definisjon av skolevegring;

*Vansker med å gå på skolen, assosiert med følelsesmessig ubehag, spesielt angst og depresjon.*

Disse to definisjonene utfyller hverandre, da vegring mot å gå møte opp på skolen beskriver elevers atferd, mens den siste definisjon beskriver elevers følelser. Oslo kommune sier i sin veileder «Skolevegring, en praktisk og faglig veiledning» (2009) at det også er hensiktsmessig å legge til et kognitivt og fysisk aspekt i forståelse av skolevegring.

### **Hovedpunkter til intervjuet**

- 1. Kan du kort beskrive din pedagogiske bakgrunn og angi hvor lenge du har jobbet i skolen.**
- 2. Kan du fortelle hvilke erfaringer du har hatt med elever som av ulike grunner ikke møter i til timer eller hele skoledager**
- 3. Hvilke signaler la du først merke til, idet du mistenkte at eleven vegret seg for skole og skolearbeid?**
- 4. Ser du noen faktorer som er framtreddende i møte med denne elevgruppen? Her tenker jeg både skolerelaterte faktorer, miljøbaserte faktorer og individbaserte faktorer.**

Skolerelaterte faktorer: uto i timer, disiplin/klasseledelse, uklare regler, føring av fravær, lite/manglende tilpasning, lite utfordring/kjedelig skolehverdag, ustabil lærerdekning i klassen, manglende skoletilhørighet

Miljøbaserte faktorer: Lav/manglende oppfølging hjemme, utrygge hjemmeforhold/konflikter i hjemmet, konflikter i elevgruppen,

Individbaserte faktorer: Unnslippe ubehag, angstlidelser, somatiske plager, andre aktiviteter er mer attraktiv enn skolen, problematferd i skolen

- 5. Kan du fortelle om hvordan samarbeidet med eleven, foresatte og andre instanser har vært underveis i prosessen**
- 6. Har dine erfaringer og dermed også skolens erfaringer ført til endringer hos dere på systemnivå**

Disse spørsmålene er retningsgivende i forhold til intervjuet. Dersom du har flere punkter/erfaringer du ønsker å tilføye, må du veldig gjerne gjøre det.

Tusen takk for at du tar deg tid til å være min informant. ☺

## Vedlegg 4 Fullstendig intervjuguide, med underspørsmål

### Intervjuguide

#### Informasjon gitt informant i forkant av intervjuet:

- Formålet med undersøkelsen. Finne ut hvilke erfaringer skolen har med fenomenet
- Problemstillingen: *Hvilke erfaringer har grunnskolen med fenomenet skolevegring*
- Bruk av lydopptak, sletting etter endt godkjenning av oppgave og anonymisering av opplysninger
- Ikke uttale seg om identifiserbare enkeltelever

#### Definisjon av skolevegring:

«Vegre» betyr å nekte, sette seg imot, være uvillig. Skolevegring blir dermed å utebli fra skolen, ut over det som regnes ordinært og gyldig fravær.

*Barns vegring mot oppmøte på skolen eller å skulle oppholde seg på skolen en hel dag.*

Kearney og Silverman 1996 i Ingul 2005

Dette er en vid definisjon som favner det meste av fravær. Jeg ønsker ikke «å avgrense» vegring til bare å gjelde deler av aspektet. King og Bernstein, 2001 kom med følgende definisjon av skolevegring;

*Vansker med å gå på skolen, assosiert med følelsesmessig ubehag, spesielt angst og depresjon.*

Disse to definisjonene utfyller hverandre, da vegring mot å gå møte opp på skolen beskriver elevers atferd, mens den siste definisjon beskriver elevers følelser. Oslo kommune sier i sin veileder «Skolevegring, en praktisk og faglig veiledning» (2009) at det også er hensiktsmessig å legge til et kognitivt og fysisk aspekt i forståelse av skolevegring.

#### Spørsmål og underpunkter til intervju:

**7. Kan du kort beskrive din pedagogiske bakgrunn og angi hvor lenge du har jobbet i skolen.**

**8. Kan du fortelle hvilke erfaringer du har hatt med elever som av ulike grunner ikke møter i til timer eller hele skoledager**

- Ut fra informantens erfaringer - trekker informanten frem kurs/kompetanse

**9. Hvilke signaler la du først merke til, idet du mistenkte at eleven vegret seg for skole og skolearbeid?**

- Gradvis skolenekting eller brå overgang med skolenekting
- Elevens mestringsnivå
- Var det enkelte fag eleven viste liten/ingen interesse for?
- Tilpasset opplæring, i hvilken grad?
- Terskel for problematisk fravær/når å melde bekymring?

**10. Ser du noen faktorer som er framtreddende i møte med denne elevgruppen? Her tenker jeg både skolerelaterte faktorer, miljøbaserte faktorer og individbaserte faktorer.**

- Skolerelatert; Uro i timene, disiplin/klasseledelse, uklare regler, føring av fravær, lite/manglende tilpasning av undervisningen, lite utfordringer/kjedelig i skoledagen, manglende skoletilhørighet,
- Miljørelatert; oppfølging hjemme, utrygge hjemmeforhold/konflikter i hjemmet, konflikter i elevgruppa,
- Individbasert; unnslippe ubehag, angstlidelser, somatiske plager, andre aktiviteter er mer attraktiv enn skolen, problematferd i skolen

**11. Kan du fortelle om hvordan samarbeidet med eleven, foresatte og andre instanser har vært underveis i prosessen**

- Samarbeid/startfasen
- Var det du som oppdaget denne utfordringen, eller var det andre som meldte denne til deg?
- Kan du si /beskrive/skissere prosessen videre, hva ble gjort av hvem?
- Ansvarsområder – hvem koordinerte hva?
- Hvem deltok i arbeidet for å hjelpe eleven tilbake til skolen?
- Utveksling av erfaring/veiledning

**12. Har dine erfaringer og dermed også skolens erfaringer ført til endringer hos dere på systemnivå**

- Tiltaksplan, når og hvor meldes bekymring for fravær
- Hvem har ansvar for denne tupe problematikk/ansvarsfordeling
- Opprettelse av team/forsterking av team
- Trivsel, mestring, læring
- Nok ressurser?
- Ønsker om tiltak?

**Underpunktene i intervjuguiden er til eget bruk underveis i samtalen. Informantene vil få hovedspørsmålene.**