

MASTEROPPGAVE

Emnekode:

Cathrine Veiesund Rønning Kand: 4

ST313L

Vårin Beate Hermansen Kand: 3

«Vanskelig der og da.

I ettertid ser jeg at det var det jeg trengte»

-en studie om tidligere skolevegrere og foresattes
opplevelser knyttet til tilbakeføringsprosessen

Dato: 16.mai 2016

Totalt antall sider: 119

Innhold

1	Innledning.....	6
1.1	Bakgrunn	7
1.2	Avgrensning.....	8
1.3	Problemstilling.....	11
1.4	Oversikt over arbeidet	11
2	Tilpasset opplæring og begreper knyttet til fravær	13
2.1	Tilpasset opplæring.....	13
2.2	Fravær som skaper problemer	15
2.3	Valg av begrep.....	18
3	Skolevegring.....	19
3.1	Skolevegring i et historisk perspektiv	21
3.2	Forskning	22
3.3	Utvikling av skolevegring	23
3.4	Somatiske plager.....	24
3.5	Relasjoner	25
3.6	Forekomst av skolevegring.....	26
3.7	Kartlegging og årsaker.....	28
3.7.1	Kartlegging	28
3.7.2	Årsaker	29
3.8	Samarbeidspartnere	35
3.9	Tiltak i tilbakeføringsprosessen.....	37
4	Vitenskapsteoretisk tilnærming, design og metode.....	40
4.1	Fenomenologi	40
4.2	Hermeneutikk	41
4.3	Design og Metode.....	42
4.3.1	Case design.....	42
4.3.2	Valg av metode.....	43
4.3.3	Metodetriangulering	44
4.3.4	Analytisk tilnærming.....	45
4.3.5	Kvantitativ metode	45
4.3.6	Kvalitativ metode	47
4.4	Datainnsamling	48

4.5	Utarbeiding av spørreskjema og intervjuguide.....	49
4.6	Utvalg	50
4.7	Intervjusituasjonen.....	51
4.8	Analyse av data.....	52
4.9	Validitet og reliabilitet.....	53
4.9.1	Reliabilitet	53
4.9.2	Validitet	54
4.10	Etiske betraktninger	55
4.11	Med kritisk blikk på egen forskning.....	57
5	Presentasjon av spørreundersøkelsen	59
5.1.1	Omfang.....	61
5.1.2	Årsaker	62
5.1.3	Samarbeidspartnere	63
5.1.4	Skolens kunnskap om skolevegring.....	64
5.1.5	Skolens kjennskap til tiltak	65
5.1.6	Grad av tilbakeføring	66
6	Drøfting av resultater	67
6.1	De første skoleårene	68
6.2	Vanskene oppstår.....	69
6.3	Overgangen.....	73
6.4	Tilbakeføringen	76
6.5	Faktorer som bidro til at elevinformantene lyktes med tilbakeføring	80
6.5.1	Undervisning i liten gruppe.....	80
6.5.2	Relasjoner.....	83
6.5.3	Tilrettelegging av skoledagen	85
6.5.4	Tilpasset opplæring	87
6.5.5	Motivasjon.....	88
7	Oppsummering	90
7.1	Videre forskning	93
7.2	Avsluttende kommentar.....	93
	Litteraturliste	95
	Vedlegg 1	101
	Vedlegg 2	102
	Vedlegg 3.....	103

Forord

To år har gått og en lærerik og en spennende og innholdsrik periode er tilbakelagt. Fra vi tilfeldigvis satt ved siden av hverandre på forelesning høsten 2014 og oppdaget at vi hadde samme interessefelt, til vi fikk skrevet masteroppgaven, har vårt samarbeid vært uvurderlig. Vi har dratt hverandre i riktig retning hvis det har vært behov for det, og utfyllt hverandre på en måte som er helt utrolig med tanke på at vi ikke kjente hverandre fra før.

Det har ikke alltid vært like lett å få ordene ned på papiret, men bortsett fra det, har vi kjent skrivekløe sene nattetimer, tidlige morgener og midt på dagen. Det har vært utallige interessante diskusjoner, meningsutvekslinger og latterkramper underveis. Vi har kjent på ydmykhet overfor de menneskene vi har snakket med og lest om i prosessen. Prosessen har vært krevende, men vår opplevelse når vi nå er i mål, kan kun beskrives som ren lykke.

Det er mange som har støttet oss på veien, og som har mye av æren for at vi i dag kan si oss ferdig med oppgaven. Vi vil derfor sende en stor takk til alle som på ulike måter har vært involvert i prosessen, våre arbeidsgivere, kolleger og venner som har støttet oss.

Takk til våre informanter og rektorer ved rene 8.-10.-skoler i Nordland fylke. Vi er veldig takknemlig for at dere tok dere tid til å svare på spørsmål, både i intervjuer og i spørreundersøkelsen. Vi har ikke kunnet skrevet oppgaven uten dere.

En spesiell takk til vår veileder, Anne Marit. Tusen takk for at du har trodd på prosjektet og for at du har gitt oss verdifull og konstruktiv tilbakemelding underveis i prosessen.

Takk til Britt for hjelp med korrekturlesing og til Thomas som har vartet oss opp når vi har hatt arbeidshelger og sørget for at vi fikk ro. Sist, men ikke minst vil vi rette en kjempestor takk til resten av våre familier for deres inspirasjon, støtte og ikke minst tålmodighet i tiden vi har jobbet med masteroppgaven. Dere er gull verdt.

Bodø og Alsvåg 15.mai 2016

Cathrine Veiesund Rønning og Vårin Beate Hermansen

Sammendrag

Skolevegring som fenomen opptrer ofte i norske skoler (Løvereide, 2011). Det kan være en vanskelig jobb både for de foresatte, skolen og støtteapparatet å tilbakeføre eleven, da utfordringene kan være mange og sammensatte (Kearney og Bates 2005; Bauger, Warholm og Sundby, 2009), noe vi også har erfart. I vårt arbeid med ungdommer som vegrer seg for å gå på skolen eller delta i undervisning, har vi hatt et ønske om å forstå hvilke faktorer som har betydning for tilbakeføring av skolevegrere, samt tilegne oss dypere kunnskap om fenomenet som kan være til nytte i vårt videre arbeid.

Med bakgrunn i vår problemstilling *Hvilke opplevelser har tidligere skolevegrerne og foresatte knyttet til tilbakeføringsprosessen?* har vi intervjuet tidligere skolevegrere og foresatte om deres opplevelser med skolevegring, med spesielt fokus på tilbakeføringsprosessen. Vi har gjennom samtaler med informantene fått innsikt i hvilke faktorer de opplever har bidratt til tilbakeføring.

Forskningen vår er basert på intervjuer med tidligere skolevegrere og foresatte, samt en spørreundersøkelse blant rektorer ved rene ungdomsskoler i Nordland fylke.

Vi valgte i vår forskning å la den kvantitative spørreundersøkelsen ligge som et grunnlag for videre forskning, der vi gikk i dybden på felt i spørreundersøkelsen vi fant interessante.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at skolevegring er utbredt blant elever på rene ungdomsskoler i Nordland fylke, og at det er behov for mer kunnskap ved skolene som deltok i undersøkelsen. Tidligere skolevegrere og deres foresatte fremhever følgende faktorer som betydningsfulle ved ungdommenes tilbakeføring; undervisning i liten gruppe, gode relasjoner til lærerne, tilrettelegging av skoledagen, tilpasset opplæring og egen motivasjon.

Abstract

School refusal as a phenomenon often appears in Norwegian schools (Løvereide, 2011). Due to the many and complex challenges involved in this subject, it can be a tough job for everyone involved (Kearney and Bates 2005; Bauger, Warholm and Sundby, 2009). In our work with teenagers who are experiencing difficulties attending school or participating in learning, it has been our intention to understand the factors which contributed to their return to school. At the same time we wished to acquire deeper knowledge of this phenomenon. Knowledge which will be very useful in our daily practise.

Regarding our thesis *Which experiences do former pupils and parents have with school refusal, related to the process of returning to school*, we have interviewed youths with former school refusal and parents, with a clear focus on the process of the pupils return to school. Through conversations with the informants, we have gained a better understanding of the factors they believe contributed to the return.

Our research is based on interviews with youths and parents regarding the process of the youths returning to school along with a survey among head teachers at schools where 8.th-10.th graders are attending. In our research, the quantitative survey, work as a basis for further analysis.

The results from the survey show that school refusal often appears among students at the participating schools. The survey also reveals the need for knowledge about this subject. Pupils with former school refusal and parents emphasize the following determinants as meaningful in the process of the pupils return to school; tuition in a minor group, good relations between the pupils and the teachers, adjustments regarding the pupils timetable, adaptive learning and the pupils motivation.

1 Innledning

Skole og utdanning har stor betydning med hensyn til vår dannelse og sosialisering. Dagens samfunn reguleres av lover og regler som blant annet forplikter barn og unge til å delta i opplæringen. For flesteparten går det helt greit å komme seg på skolen, men noen strever og kan derfor få høyt fravær (Ingul, 2005). I en artikkel i Aftenposten 5.juli 2015 skriver psykolog Monica Haune Skorstad om det hun kaller *problemet alle og ingen eier*; skolevegring. Hun skriver at selv om både foreldre, skolen og helseapparatet som regel er involvert i problemet, kan det lett bli det hun kaller for ansvarsspredning, der alle til sist blir hjelpeløse hjelpere (Skorstad, 2015).

I opplæringsloven § 2-1 slås det fast at alle elever har rett og plikt til grunnskoleopplæring (Opplæringsloven, 1998). Loven er klar på at alle elever skal gjennomføre grunnskolen, men hva skjer når eleven uteblir fra undervisningen? Når tanken på å gå på skolen gir hodepine, kvalme, skjelvinger, angst og ekstremt ubehag? Det kan vise seg å være utfordrende å få barnet eller ungdommen tilbake i undervisning, ikke bare for familien, men også for skolen og støtteapparatet rundt. Utfordringene kan være sammensatt og omfattende, ikke bare for hver enkelt familie, men også for kontaktlærer, ledelse ved skolen, samt hjelpeapparatet ved Barne- og Ungdomspsykiatri (BUP), Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), helsesøster, barnevern og kommunal psykiatritjeneste (Kearney og Bates 2005; Bauger, Warholm og Sundby, 2009).

Vi har forstått at skolevegring er en kjent utfordring (Løvereide, 2011) også i vårt eget fylke. Dette har vi fått bekreftet gjennom en spørreundersøkelse blant rektorer ved rene ungdomsskoler i Nordland fylke, som vi gjennomførte i mars 2015. I undersøkelsen fikk vi et bilde av omfanget av skolevegringen, hvilke årsaker som er hyppigst, skolens samarbeidspartnere og tiltak som er satt i verk i vårt hjemfylke med hensyn til å få skolevegreren tilbake på skolen.

Vi har i vår arbeidshverdag forsøkt å finne gode løsninger og en nøkkel til hva som kan bidra til å tilbakeføre skolevegreren. Det har ikke vært enkelt, og vi har selv erfart kompleksiteten i arbeidet med å finne de rette tiltakene for å hjelpe elever med skolevegring. Likevel har vårt ønske vært å gjøre en forskjell for disse elevene.

Det er vår oppfatning at tidligere skolevegrere og foresatte har mange erfaringer som kan gi oss en dypere innsikt i fenomenet skolevegring, og spesielt hva som har bidratt til

tilbakeføringen til skolen. Derfor har vi snakket med elever som tidligere har hatt skolevegring og foresatte, med håp om at erfaringene de har gjort seg i møte med skolevegringen vil hjelpe oss å forstå bedre hvilke faktorer som har betydning for tilbakeføring av skolevegrere, og hvordan vi som pedagoger kan lykkes bedre i arbeidet med tilbakeføringen.

1.1 *Bakgrunn*

Skolevegring er som nevnt et kjent fenomen i norske skoler (Løvereide, 2011). Det er også en av de hyppigste årsakene til henvisning til BUP. Forskning viser at 1,3 % av elevene på ungdomstrinnet hadde et fravær på mer enn halvparten av skoletiden i en norsk bykommune (Bauger et al., 2009, s. 39). Havik viser til sin forskning som tyder på at det er så mange som 3,6 % av elevene som oppgir fraværsgrunner relatert til skolevegring. Dette utgjør en elev i hver klasse (Havik, 2014; Paulsen, 2014). I en rapport fra Helsedirektoratet som legger frem hovedtall for aktiviteten i psykisk helsevern for barn og unge i 2015, kommer det også frem at skolevegring er en av de ti mest hyppige årsaker til henvisning til BUP uavhengig av kjønn, og en av åtte mest hyppigste grunner når det gjelder gutter over tolv år. Det kan imidlertid være et noe uklart tall, da rapporten viser at det er betraktelige mangler i BUP-sektoren når det gjelder journalføringen av fundamental informasjon om hvilken behandling som er satt i verk (Krogh, 2016). I den forbindelse er skolens rolle særdeles viktig, både med hensyn til å avdekke og med å håndtere elever som strever med å komme seg på skolen.

Børge Holden og Jan-Ivar Sålmann sier i sin bok; *Skolenekting-årsaker, kartlegging og behandling* at dersom skolevegring ikke behandles kan det få alvorlige konsekvenser både på kort og lang sikt. På kort sikt kan konsekvensene for eleven være stress, dårligere skoleprestasjoner, konflikter, feil eller mangelfull behandling (Holden og Sålmann, 2010 s.19). På lang sikt kan det være større risiko at elevene utsettes for ulykker og begår destruktive handlinger som rus og utagerende atferd (Holden og Sålmann, 2010). Ubehandlet skolevegring kan føre til at elever dropper ut av videregående. Det er derfor ingen tvil om at det representerer et stort samfunnsproblem (Holden og Sålmann, 2010, s. 5). Det samme gjelder det faktum at elever utsatt for skolevegring også kan få både emosjonelle og psykiske vansker i voksen alder (Thambirajah, Grandison og De-Hayes, s. 139; Kearny, referert i Løvereide, 2011).

I vårt arbeid, med erfaring som kontaktlærere og spesialpedagoger både på barnetrinnet og på ungdomstrinnet, har vi de siste årene blant annet jobbet målrettet inn mot elever med skolevegringsproblematikk. Vår erfaring skriver seg fra arbeid i både små og store kommuner. Vi har hatt muligheter til å gi elevene ulike tilbud for å mestre hverdagen. Gjennom vårt arbeid har vi erfart hvor viktig det er å ha gode strategier slik at vi kan skape gode mestringssituasjoner for elevene og på den måten gjøre vårt beste for at de får et tilfredsstillende skoletilbud. Vi har som pedagoger et genuint ønske om å gjøre en forskjell for barn og unge med skolevegring, samt bidra til økt fokus på skolevegring som fenomen. Dette ønsker vi, ikke bare for å hjelpe skolevegreren der og da, men for å bidra til å unngå langsiktige konsekvenser ved skolevegring.

Måten lærerne møter elever med skolevegringsproblematikk på, avhenger av deres forståelse av skolevegrerens atferd. I løpet av kort tid kan høyt fravær utvikle seg til å bli et alvorlig problem (Holden & Sällman, 2010, s. 19). Å forvise seg om at alle elevene er integrert i skolesystemet kan derfor være forebyggende i arbeidet med å sikre en god psykisk helse for barn og unge (Klomsten, 2014).

I opplæringsloven § 9a-1 som omhandler elevenes skolemiljø, slås det fast at alle elever i grunnskoler og videregående skoler har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Skolen har i henhold til Opplæringslovens § 9a-3, plikt til å arbeide for dette (Opplæringsloven, 1998). Som spesialpedagoger har vi sett hvor vanskelig det kan være for elever med skolevegring å delta i den ordinære undervisningen som foregår i klasserommet, og dette har resultert i et sterkt ønske om å få et innblikk i tidligere skolevegrere og deres foresattes erfaring med fenomenet, og slik kunne tilegne oss ny kunnskap som kan bidra til at vi på en bedre måte kan ivareta elever med skolevegring. Det var derfor helt naturlig for oss at vi valgte å forske på fenomenet skolevegring, og da spesielt med hensyn til tilbakeføringen til skolen.

1.2 *Avgrensning*

Skolevegring er et fenomen som kan variere i bredde og varighet (Bauger et al., 2009). Når en legger til grunn at årsakene til vegringen ofte er omfattende og allsidige (Havik, 2015 s. 161), sier det seg selv at det er flere forhold ved fenomenet som trenger fokus og flere områder vi

derfor kunne valgt å forske på. For å sikre at forskningen ikke skulle bli for omfattende, gjorde vi derfor noen avgrensninger.

Vi valgte å skrive *tidligere* skolevegrere i problemformuleringen. Dette gjorde vi for å undersøke og sette fokus på faktorer som bidro til at elevene med skolevegring ble tilbakeført til skolen.

Ved å avgrense problemformuleringen slik at den kun gjaldt tidligere skolevegrere, ønsket vi å tilegne oss ny kunnskap om hvilke tiltak som i følge våre informanter fungerte i tilbakeføringsprosessen, og bidro til at elevinformantene våre klarte å fullføre grunnskolen med karakterer. Vi ville deretter sette fokus på disse i vår videre forskning. Vi valgte å intervju tidligere skolevegrere og deres foresatte fordi vi ønsket erfaringer fra informanter som har hatt nær befatning med skolevegring. Det betydde at vi ønsket å høre erfaringer fra de som hadde kjent skolevegringen på kroppen, ikke bare elevinformantene selv, men også fra de foresatte, som har vært ungdommens nærmeste i perioden skolevegringen pågikk. Siden skolevegrere er i en alvorlig situasjon sosialt (Egger, Costello og Angold, 2003; Havik Bru og Ertsevåg, 2013; Thambirajah et al., 2008, s. 34), og derfor kan betegnes som at de er en sårbar gruppe (Holden og Sållmann, 2010 s. 119), hadde vi en formening om at det kunne være lettere for informantene å snakke om opplevelsene rundt skolevegringen når de hadde fått opplevelsene litt på avstand.

Årsaken til at vi har valgt å benytte oss av elevinformanter som hadde fullført grunnskolen, er på den ene siden at de *hadde lyktes* i å fullføre grunnskolen med karakterer, og på den andre siden at vi ønsket finne ut hva elevinformantene mente hadde bidratt til dette. Vi valgte å konsentrere oss om tilfeller der det ikke var særskilte diagnoser som gjorde at eleven vegret seg for å gå på skolen. Det vil si at elevinformantene ikke hadde fritak fra karakterer, men fulgte kompetansemålene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06).

Som tidligere nevnt har vi i studien ønsket å se nærmere på hvilke tiltak som har bidratt til tilfredsstillende tilbakeføring av våre elevinformanter etter den perioden de ble betegnet som skolevegrere. I samtale med informantene fikk vi opplyst at i de periodene elevene var borte fra skolen, ble det satt i verk ulike tiltak for å hjelpe dem tilbake. Noen tiltak hadde bedre effekt enn andre. Det var derfor naturlig for oss å belyse disse gjennom å undersøke hvilken opplevelse elever og foresatte har hatt i tilbakeføringsprosessen. For å operasjonalisere problemstillingen har vi valgt vi følgende underspørsmål:

Hvilke faktorer har bidratt til tilbakeføring av skolevegreren?

Noen skoler lykkes bedre med tilbakeføring enn andre. I den forbindelse viser vår spørreundersøkelse blant rektorer ved rene ungdomsskoler i Nordland fylke at en av fjorten skoler mente at de i stor grad hadde lyktes med tilbakeføring av skolevegrere. Med å spørre informantene om hvilke tiltak som ble satt i verk for å tilbakeføre elevinformantene, ønsket vi å undersøke og trekke frem tiltak som sett fra informantenes side, har hatt stor betydning for ungdommens tilbakeføring til skolen.

Det er i forskningslitteraturen ingen tvil om relasjoner spiller en større rolle i arbeidet med barn og unge og spesielt i sammenheng med elever som har skolevegring eller som er i risiko for å utvikle skolevegring (Havik, 2015 s.157; Holden og Sällmann, 2010 s. 72; Thambirajah et al., 2008 s. 35). Vi har på bakgrunn av dette valgt følgende underspørsmål:

Hvilken betydning har relasjoner for elever med skolevegring?

Med relasjoner mener vi i denne sammenhengen det samspillet som oppstår mellom elever og medelever, venner og voksne på skolen. Det betyr mye for skoleelever å ha et godt forhold til medelevene, og behovet blir større når elevene er på ungdomstrinnet (Havik, 2015, s. 157). Samtidig er relasjonen mellom lærer og elev kraftig undervurdert i skolen (Nordahl og Hansen, 2012). Med dette underspørsmålet ønsker vi å finne ut om relasjoner, sett fra informantenes synspunkt, på noen måte hadde betydning for tilbakeføring av våre elevinformanter.

Vi vil fremheve det faktum at våre informanter forteller om opplevelser de som tidligere skolevegrere og foresatte av skolevegrere har hatt. Opplevelsene er ekteføyte og kan ikke bestrides. Elevene og foreldrene kan ha ulike perspektiv på opplevelsene rundt skolevegringen, og deres opplevelser trenger heller ikke å samsvare med hvordan læreren eller skolen har opplevd utfordringene rundt skolevegringen.

I følge Opplæringsloven(1998) § 9a stilles det krav til lærerens ansvar når det gjelder det psykososiale miljøet i klassen og i følge § 1 – 3 stilles det krav til skolen om at alle barn skal ha tilpasset opplæring. Imidlertid trenger elever med skolevegring en mer spesifikk tilrettelegging, og i noen tilfeller er det også behov for terapibaserte tiltak for å hjelpe skolevegreren (Havik, 2015). Vi vil i oppgaven også komme inn på hvordan informantene har opplevd skolens tilrettelegging under skolevegringen og hvordan de selv opplever at de har hatt innvirkning i tilbakeføringsprosessen.

1.3 *Problemstilling*

Vi har undersøkt hvilke erfaringer elever og foresatte har med fenomenet skolevegring, og gjennom vår forskning mener vi å ha tilegnet oss en dypere innsikt og bedre forståelse av fenomenet. Det var og er vårt ønske at vi i fremtiden kan møte elever med skolevegring på en mer hensiktsmessig måte. Vi var på forhånd åpen for at resultatet av forskningen kanskje ville medføre at vi måtte endre vår praksis. Målet om å tilegne oss ny kunnskap som vi kan nyttiggjøre oss i vårt daglige arbeid med skolevegrere sto, og står fortsatt sterkt etter at forskningen er ferdig. Vi ønsket også å belyse betydningen av relasjoner mellom lærere, medelever og elever med skolevegring, basert på våre informanternes erfaringer.

Vår problemstilling lyder som følger:

Hvilke opplevelser har tidligere skolevegrerne og deres foresatte knyttet til tilbakeføringsprosessen?

Med opplevelser mener vi hvilke inntrykk informantene sitter igjen med etter endt skolegang, knyttet til tidligere skolehverdag og opplæringstilbud ved skolen. I vår oppgave har vi valgt å definere tilbakeføringsprosessen som perioden fra ungdommene fikk bekymringsfullt fravær til de var tilbakeført i undervisning. For å få et helhetlig bilde av hvordan de opplevde prosessen, har vi derfor også forsøkt å få bakgrunnskunnskap om perioden før vegringen oppsto. Problemstillingen omfatter også hvilken opplevelse informantene har av hva som har bidratt til at våre elevinformanter som tidligere skolevegrere, har klart å fullføre grunnskolen med karakterer.

1.4 *Oversikt over arbeidet*

Vår masteroppgave består av syv kapitler. Vi har i første kapittel innledet med å presentere bakgrunn for forskningen, problemstilling samt avgrensinger i forhold til denne.

Vi opplever at vi gjennom å fordype oss i aktuell litteratur har fått en utvidet forståelse av fenomenet skolevegring. I andre kapittel vil vi presentere teori som er knyttet til aktuelle begreper i vår forskning. Her vil vi si noe om tilpasset opplæring, siden dette er en særdeles viktig faktor i arbeidet med elever med skolevegring (Havik, 2015). Vi vil også ta for oss

ulike former for fravær og hva lovverket sier om det, samt begrunne hvorfor vi har valgt å benytte skolevegring som begrep.

Vi har valgt å ha et eget teorikapittel med aktuell teori som omhandler skolevegring. I kapittel tre vil vi derfor presentere teori som vi mener er sentral i forhold til fenomenet, samt faktorer som etter vår mening er nært knyttet til forskningen vår.

I fjerde kapittel vil vi presentere vår vitenskapsteoretiske tilnærming, hvilket design og hvilke metoder vi har benyttet i forskningen vår. Vi vil også si litt om intervjuene med elever og foresatte, samt komme inn på spørreundersøkelsen blant rektorer ved rene ungdomsskoler i Nordland fylke. Datainnsamling vil også være et tema, samt analysen av resultatene vi fikk i forskningen. Vi vil også komme inn på validitet og reliabilitet knyttet til forskningen vår, og ta med noen etiske refleksjoner rundt undersøkelsene vi har gjort, samt sette et kritisk blikk på forskningen vi har utført.

Videre har vi i kapittel fem valgt å presentere de resultatene vi har funnet relevante i spørreundersøkelsen. Disse resultatene vil være et supplement når vi i kapittel seks drøfter våre funn. Her vil vi også presentere faktorer som har stor relevans i forhold til problemstillingen og som i følge informantene har bidratt til tilbakeføring for våre elevinformanter. I det siste kapittelet vil vi gjøre en oppsummering der vi prøve å besvare forskningsspørsmålene som vi stilte innledningsvis, og komme med våre innspill til videre forskning før vi kommer med en avsluttende kommentar.

2 Tilpasset opplæring og begreper knyttet til fravær

I litteraturen benyttes ulike begreper for å forklare skolefravær (Thambirajah et al., 2008; Havik et al., 2015; Ingul, 2005). Skolenekting, skulk, problematisk skolefravær og skolevegring er noen av disse. Barn og unge med skolevegring viser seg ofte å være en sammensatt gruppe og det er derfor naturlig at det oppstår en ulikhet i måten fagfeltet definerer problemet på (Løvereide, 2011). De ulike måtene å definere fraværet på, skaper utfordringer når man skal sammenligne resultater fra forskningen. Dermed har det ikke vært enkelt å finne klare retningslinjer i arbeidet med å utrede og hjelpe barn og ungdom som har vansker med å møte på skolen eller til undervisning (Ingul, 2005; Thambirajah et al., 2008). Årsaken til at det kan være vanskelig å definere, kan være at det ikke finnes klare kriterier knyttet til skolevegring, da det ikke er en diagnose, men et symptom som kan inngå i ulike diagnoser (Thambirajah et al., 2008).

2.1 Tilpasset opplæring

Da grunnskoleloven av 1975 kom, ble prinsippet tilpasset opplæring presentert ved å fastslå at alle elever skulle ha rett til opplæring som var i samsvar med deres egne evner og forutsetninger (Spurkeland, 2011). I ettertid har planer som LK06 satt krav til at opplæringen skal være likeverdig og tilpasset (Utdanningsdirektoratet, 2006) og i Opplæringslovens § 1-3 og flere meldinger til Stortinget slås det også fast at opplæringen skal tilpasses de evner og forutsetninger til hver enkelt, det være seg eleven, lærling eller lærekandidat (Opplæringsloven, 1998; Meld. St. nr. 16 (2006–2007), s.10; Meld. St. nr. 31 (2007- 2008), s. 9). Dette stiller strengere pedagogiske krav til skolene, da det ikke betyr at alle skal behandles likt, men at de skal oppleve likeverd gjennom å få anledning til opplæring uten at det skal være avhengig av for eksempel evner, forutsetninger, kjønn, bakgrunn, seksuell legning, familiens utdanning eller økonomi (Spurkeland, 2011). Loven er klar, men det forutsetter at lærerne har god fagkompetanse, at de har tid og energi til å organisere undervisningen slik at de møter elevene der de er, uansett hvilke forutsetninger de har (Skaalvik og Skaalvik, 2011; Havik, 2015 s. 163). Jensen og Lillejord føyer til viktigheten av at de som jobber med tilpasset opplæring, ikke ser på dette som et ideal det er bortimot umulig å oppnå, men at man gjør bruk av de ressursene og rammene som er tilgjengelig (Jensen og Lillejord, 2010). Stortingsmelding 31 og 16 fokuserer i tillegg på at skolen kommer tidlig på banen i forhold til

å sette inn tiltak. Dermed kan det jobbes forebyggende med hensyn til vansker slik at disse kan avdekkes tidlig og det kan settes i verk tiltak som er formålstjenlig (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2008).

I stortingsmelding nr 31 poengteres det at det ikke finnes noe oppskrift på hva som er tilpasset opplæring, og at det derfor kan være utfordrende for den enkelte lærer og hvilke metoder som har best effekt i hver enkelt situasjon. Rådet som gis til Stortinget er at skolen kontinuerlig må jobbe for å fremme lærernes kompetanse i å undervise på en slik måte at det favner hele elevgruppen og at lærerne underveis vurderer i hvilken grad undervisningen treffer en allsidig elevgruppe (Meld.St. 31 (2007-2008), s 74).

Hvordan kan man da oppnå tilpasset opplæring? Regjeringens påpeker at tilpasset opplæring kan oppnås ved å forebygge. Det kan gjøres gjennom å ta tak i problemer når de oppstår og sette inn ekstra tiltak så lenge det er nødvendig (Jensen og Lillejord, 2010). Dette er relevant i forhold til våre informanternes beskrivelse av forsøk på tilpasset opplæring i ordinærklassene som i følge informantene ikke traff elevinformantene på deres nivå. Spurkeland poengterer viktigheten av å se systemet som en helhet; bli kjent med den enkelte elev, relasjoner lærer-elev og elev-elev, differensiert undervisning, kreative læringsstrategier og metoder, dialogferdigheter i gruppe og en-til en, samt konkrete tilbakemeldinger satt i system (Spurkeland, 2011 s. 230).

Opplæringsloven § 2.1 slår fast at alle barn og unge i Norge har rett og plikt til grunnskoleopplæring. Det betyr at de skal møte til undervisning, hvis det ikke er avtalt et annet undervisningsopplegg. Retten til opplæring innebærer også at opplæringen er tilpasset elevens evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 2014). I vår forskning har vi fått innsyn i informantenes opplevelse av de tiltakene som ble satt i verk for å hjelpe elevinformantene i tilbakeføringsprosessen. Vi vil i drøftingen komme inn på hvordan informantene har opplevd at særskilt tilpasset opplæring kan bidra til at elevene tilbakeføres til skolen etter skolevegring. Gjennom spørreundersøkelsen vår blant rektorer på rene ungdomsskoler i Nordland fylke fikk vi informasjon om hvilke tiltak de hadde satt i gang for å tilbakeføre skolevegrerne.

2.2 *Fravær som skaper problemer*

Når fraværet blir stort, skaper det problemer for elever. Våre elevinformanter hadde lange perioder der de var borte fra skolen, og vi vil derfor se litt på ulike former for fravær og hva lovverket sier om fravær.

Når fravær blir et problem for elevene, snakker vi om problematisk skolefravær. Problematisk skolefravær knyttes ifølge Ingul (2014) til psykologiske og sosiale utfordringer hos barnet/ungdommen, og er dermed et tegn på at det er problemområder som trenger ekstra fokus. Det er viktig å ha forståelse for sammenhengen mellom problematisk fravær og hvilke ulike elementer som utløser, forårsaker og forhindrer fraværet. Denne forståelsen er særdeles viktig for alle som jobber i skolebasert faglig utvikling, i arbeidet med å utarbeide gode undervisningsopplegg og ta funksjonelle avgjørelser til det beste for eleven, samt til å avdekke og løse problemer rundt eleven som ellers ikke ville blitt oppdaget (Ingul, 2014).

Utdanningsdirektoratet (2012) har gitt en uttalelse der de har tolket begrepet ”fravær i grunnskolen”. Direktoratet tolker det slik at i hvert enkelt tilfelle der eleven lar være å møte på skolen eller delta i undervisning, skal dette i utgangspunktet defineres som fravær fra den pliktige opplæringen. De påpeker også at foreldrene, gjennom deres omsorgsplikt også har ansvar for at barna innfrir opplæringsplikten, og dermed møter til undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014). Når det gjelder føring av fravær i grunnskolen, sier Opplæringsloven § 3-41 at

“Frå og med 8. årstrinnet skal alt frávær førast på vitnemålet. Frávær skal førast i dagar og enkelttimar. Enkelttimar kan ikkje konverterast til dagar. Eleven eller foreldra kan krevje at årsaka til fráværet blir ført på eit vedlegg til vitnemålet. Dette gjeld berre når eleven har lagt fram dokumentasjon på årsaka til fráværet”

(Opplæringsloven, 1998)

Ansvar for at loven blir fulgt, ligger i følge Opplæringsloven (1998) § 13-10 i hendene på kommunen/fylkeskommunen og skoleeier for privat skole. De har også ansvaret for at de ressurser som trengs for å oppfylle loven blir stilt til disposisjon. I forskrift til opplæringsloven § 3-39 fastslås det at skoleeier skal ha et forsvarlig system for føring av karakterer og fravær, og at de også har ansvar for å følge opp elever som ikke møter på skolen eller til undervisning. Fraværet skal føres hver gang en elev uteblir fra undervisning, men skal

bedømmes i hvert enkelt tilfelle, da skoleeier har plikt til å aktivisere elevene, og et tydelig ansvar for å ivareta elever som ikke mestrer en ordinær undervisningssituasjon (Opplæringsloven 1998). Utdanningsdirektoratet sier også i en tolkningsuttalelse at hvis skolen fører fravær på en elev som møter på skolen, men ikke mestrer å ta del i ordinær undervisning, så er det en lite rimelig håndtering av problemet (Utdanningsdirektoratet, 2014). Lovverket sier også noe om foresattes omsorgsplikt (Barneloven § 30). For at de foresatte skal kunne oppfylle denne, er det fundamentalt at skole-hjem samarbeidet fungerer godt. Særlig viktig er det at både hjem og skole varsler hverandre hvis de har grunn til å tro at en elev er borte fra skolen eller undervisning, slik at man kan ta tak i problemet og følge det opp (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Det er ulike årsaker til elevers fravær og Hersov har estimert at opptil 80 % av skolefraværet er gyldig eller legitimt (Hersov, referert i Kearney 2001 s.4). Som en illustrasjon av hvilke begreper som er mest brukt i forbindelse med fravær, har vi tatt med en modell gjengitt i Havik (2015 s.153) som enkelt beskriver dette (Figur 1).

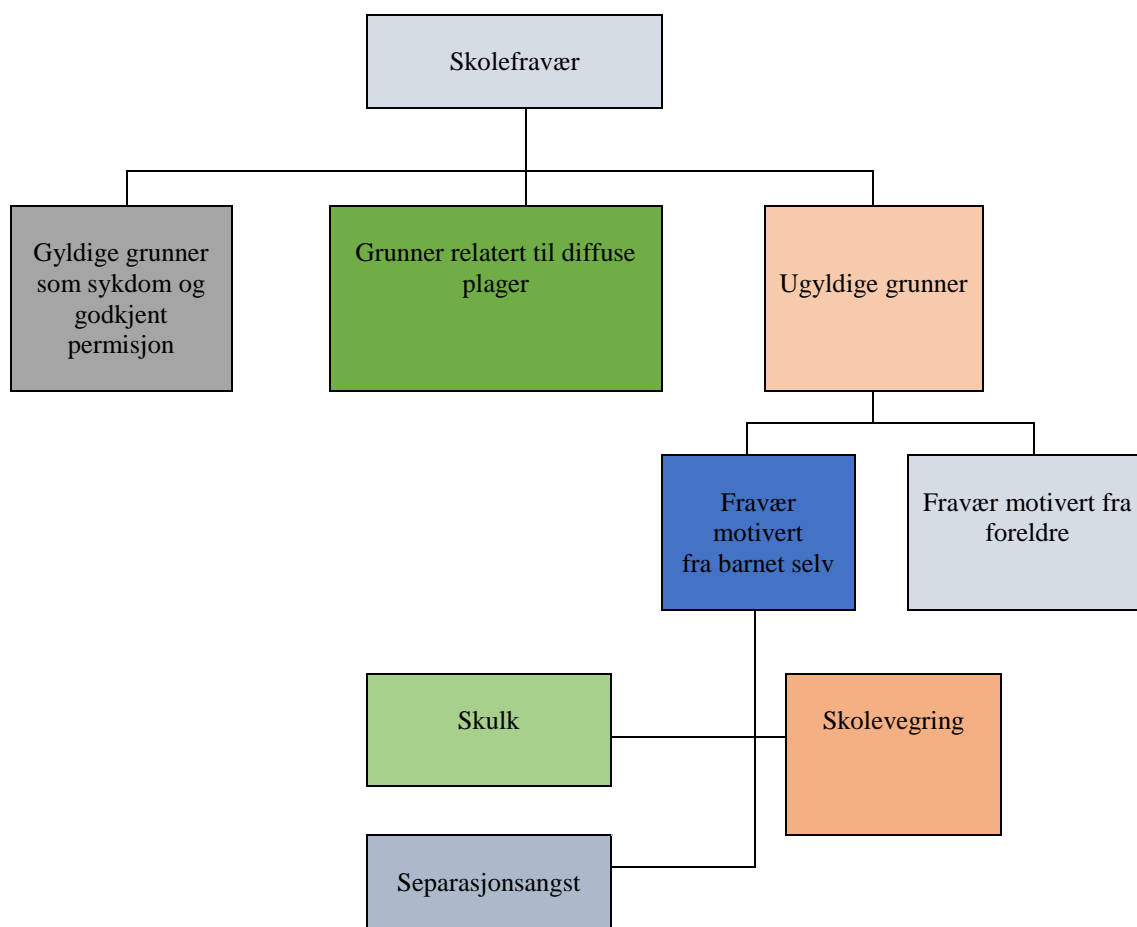
I modellen ser vi at skolefravær kan deles inn i gyldig eller ugyldig fravær. Gyldige årsaker forstås med fraværsgrunner som sykdom, fravær i forbindelse med religiøse høytider, begravelse, ekstremvær og skolebesøk. Diffuse helseplager ble oppgitt som hyppigst grunn, og dobbelt så ofte som sykdom (Havik, 2015), og i modellen ser vi at det er en gruppe elever som er borte fra skolen av grunner som er relatert til diffuse plager. Diffuse plager kan være at de for eksempel holder på å bli syke, blir mobbet, er utsatt for stress, holder på å utvikle skolevegring eller bare rett og slett har "vondt i viljen" (Havik, 2015). Når det gjelder ugyldig fravær, kan vi se at dette fraværet er delt inn i fravær motivert fra barnet og fravær motivert fra foreldre. Fravær motivert fra foreldre gjelder tilfeller der foreldre eller andre voksne oppmuntrer til å være hjemme eller hindrer barn til å gå på skolen.

Årsaker til at foreldre holder barna hjemme er i følge Kearney varierte (Kearny og Albano, 2007). Foreldre som gjennomgår kriser kan i enkelte tilfeller holde barna hjemme for å ta seg av mindre søsken eller for å være en omsorgsperson for den som er voksen i familien. Dette gjelder også i tilfeller der foreldre har behov for en person å støtte seg til dersom de for eksempel skulle oppleve å få panikkangst eller andre lidelser.

Fravær motivert av eleven er ifølge Haviks modell et paraplybegrep som omfatter både separasjonsangst, skolevegring og skulk. Skulk innbefatter elever som er borte fra skolen uten

foreldrenes vitende, de er uinteressert og umotivert for skolearbeid, kjeder seg på skolen og trekkes mot mer fristende aktiviteter utenfor skolen (Havik, 2015;Thambirajah et al., 2008).

Elevene med skolevegring er ofte innadvendte og har derfor en tendens til å bli ”usynlig”. Dette gjør at det tar tid før de blir fanget opp. Skolevegrere har som nevnt tidligere, ubehag med å gå på skolen, de er følelsesmessig fintfølede og har ofte symptomer relatert til angst og somatiske tilstander. I tillegg er de som oftest motivert for skolen, og i motsetning til de som skulker, vet foreldrene hvor de er (Holden og Sällmann, 2010, Thambirajah et al., 2008).



Figur 1. En enkel modell som illustrerer begreper som benyttes i sammenheng med skolefravær (Havik, 2015 s.153)

I følge Egger et al. (2003) er det også en gruppe elever som er i en såkalt *mixed group*. Det er elever som ved sitt fravær viser kjennetegn på både skolevegring og skulk (Havik, 2013; Egger et al.).

2.3 *Valg av begrep*

Det er flere begreper som benyttes i forbindelse med fravær. Skolenekting er et av dem (Holden og Sällman, 2010). Holden og Sällmann bruker begrepet om elevmotivert ugyldig fravær som omfatter gjentatt forsentkomming eller der eleven stikker seg bort fra undervisningen eller skolen. Skolenekting som begrep kan etter vår mening assosieres med atferd knyttet til elever som bevisst nekter å gå på skolen, og vi finner det misvisende i forhold til utfordringene de utsatte barn og unge har. Skulk er et annet begrep som antyder at fraværet skyldes at barn og unge har andre attraktive aktiviteter som foregår utenfor skolen som de heller vil beskjeftige seg med, de skjuler fraværet for de foresatte og mangler interesse for skolearbeidet (Thambirajah et al., 2008, Holden og Sällmann, 2010).

Vi har valgt å bruke begrepet skolevegring når vi beskriver våre informanternes fravær. Årsaken til at vi valgte dette begrepet foran begreper som for eksempel skolenekting og skulk, er fordi vi mener det er en bedre beskrivelse av utfordringer eleven har i forhold til å møte på skolen. Å vegre seg for å være i skolebaserte aktiviteter er etter vår mening noe annet enn å nekte disse aktivitetene. I vår forskning har vi møtt elevinformanter som har hatt ønske om å mestre skolehverdagen, men ikke har klart det fordi vegringen har stått i veien. Det er vår oppfatning at begrepet skolevegring gir et tydeligere bilde på hva elevene sliter med når de på grunn av ulike faktorer vegrer seg for å gå på skolen. Vi finner det som en mer passende beskrivelse av fraværet i tråd med Havik, som fremlegger at elever med skolevegring ofte sliter med å komme seg på skolen på grunn av emosjonelt ubehag knyttet til faktorer nettopp i skolen (Havik, 2015).

3 Skolevegring

I samtale med våre informanter har vi fått høre om de ulike utfordringene elevinformantene hadde i den perioden de hadde skolevegring. For å belyse fenomenet og utfordringene rundt elever som har vansker med å gå på skolen, vil vi her presentere aktuell teori som vi mener er relevant i forhold til skolevegring og vår forskning. Teorien vi benytter som omhandler skolevegring består i hovedsak av forskning gjort av Ingul (2005, 2014), Kearny og Albano (2007), Holden og Sällmann (2010), Thambirajah et al. (2008) og sist, men ikke minst, en helt ny forskning fra Havik (2015), postdoktor ved Universitetet i Stavanger. Vi vil så presentere Lazarus teori om stress, da vi gjennom våre informanters utsagn har tolket det slik at stress har vært en medvirkende faktor til engstelse hos elevinformantene. Da relasjoner i følge våre informanter har spilt en betydelig rolle i elevinformantenes hverdag, har vi tatt med teori om relasjoner som hovedsakelig er hentet fra Ogden (2007), Linder (Nordahl og Hansen (Red.) 2012) og Spurkeland (2011). Vi vil også ta med forskning av Skaalvik og Skaalvik (2011), som omhandler motivasjon for skolearbeid, da det er relevant i forhold til en av elevinformantenes opplevelse av lav motivasjon i perioden da fraværet økte.

Elever med skolevegring kan hver for seg ha ulike utfordringer. Vanlige problemstillinger er knyttet til generell og sosial angst, sosial tilbaketrekning, depresjon og tretthet eller utmattelse (Ingul 2014). Somatiske plager som hodepine, vondt i magen, kvalme og skjelvninger opptrer ofte blant barn med skolevegring. Noen elever sliter med atferdsvansker som vises ved for eksempel raserianfall, verbal og fysisk utagering, behov for bekreftelse, at de klamrer seg til en voksen, de nekter å røre seg, de gjør lovbrudd, samt at de rømmer fra skolen eller hjemmet (Kearney og Albano, 2007).

Det er som nevnt ulike oppfatninger av hva skolevegring innebærer. Ugyldig fravær, gjentatt forsentkomming, skulk, skolenekting og skolevegring er noen av begrepene som nevnes i skolevegringssammenheng (Holden og Sällmann, 2010).

Holden og Sällmann bruker begrepet *skolenekting*, oversatt fra det engelske begrepet *school refusal*. De trekker blant annet fram grunnleggende trekk som at nektingen er elevmotivert, at fraværet er ugyldig og at begrepet også omfatter elever som kommer på skolen, men ikke deltar i undervisningen (Holden & Sällmann, 2010). Skolevegring henviser i følge Befring til skolefravær som først og fremst er relatert til indre personlig forhold i form av emosjonelt ubehag. Skolevegringen kan da være en unngåelsesstrategi, med hensikt å unngå innlemming

i det fellesskapet skolen representerer (Befring og Tangen, 2008). Havik definerer skolevegring slik:

“Fravær motivert fra barnet selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen”

(Havik, Bru & Ertesvåg 2013)

I følge Havik, (2015) handler det meste av forskningen som er gjort om skolefravær generelt eller om skolenektingsatferd. Skolenektingsatferd brukes her som et paraplybegrep som innbefatter både separasjonsangst, skolevegring og skulk. Skulk omfatter som nevnt tidligere ofte elever som blant annet kjeder seg, er umotivert for undervisning og skolearbeid generelt, lar seg friste av aktiviteter som ikke er skolerelatert og er ikke bekymret for å gå på skolen (Havik, 2015; Thambirajah,2008). Elever med skolevegring kan lett bli oversett i starten, og derfor avdekkes skolevegrere ofte på et senere tidspunkt enn de som skulker. Skolevegrere kjenner et sterkt ubehag med å delta i skolerelaterte aktiviteter, er ofte følelsesmessig sårbare med påfølgende symptomer forbundet med angst, men er ofte motivert for skolen og trekkes ikke så mye mot andre aktiviteter (Thambirajah, 2008).

Albano og Kearney er to fremstående amerikanske forskere som i 2000 utarbeidet en definisjon av skolevegring der de deler vegringen i tre kategorier.

- *Alvorlig skolevegring* er definert som situasjoner der eleven er borte fra skolen i minimum to uker, eller en kortere periode dersom situasjonen har hatt en betydelig påvirkning på familien.
- *Akutt skolevegring* refererer til caser der elevfraværet har en varighet på mellom to uker og ett kalenderår, og at skolevegringsatferden har vært et konstant problem i denne perioden.
- *Kronisk skolevegring* er i følge Kearney og Albano skolevegring som varer mer enn ett kalenderår, og som strekker seg over to skoleår.

Kearney og Albanos definisjon omhandler ikke legitimt fysisk fravær, foreldre som med hensikt holder barna hjemme fra skolen eller familiære årsaker, blant annet hjemløse, eller familier som lever i skjul (Kearney og Albano, 2007, s.3).

Skolevegringsatferd er et begrep som i hovedsak refererer til barn og unge mellom 5-17 år som:

- Er totalt fraværende fra skolen over en periode
- Møter opp på skolen og forlater i løpet av dagen, eller unnlater å møte til enkelte timer
- Kommer for sent hver dag(kronisk)
- Møter på skolen, som igjen fører til intense utbrudd som har til hensikt å unngå skolen
- Opplever unaturlig stress som følge av oppmøte på skolen, som igjen fører til at eleven trygler om å slippe å gå på skolen.

(Kearney & Albano, 2007, s.2)

De amerikanske forskerne refererer til skolevegring som elevmotivert fravær der eleven har vansker med å møte på skolen og/eller vansker med å være på skolen en hel dag.

Skolevegringsatferd er et paraplybegrep som dekker alle elever som ikke mestrer å møte aldersadekvate krav og forventninger i skolesituasjoner (Kearney & Albano, 2007, s.2).

3.1 *Skolevegring i et historisk perspektiv*

For å forstå fenomenet skolevegring i dag er det vår oppfatning at det kan være nødvendig å kjenne til utviklingen av begrepet. Derfor vil vi gjøre et historisk tilbakeblikk på skolevegring som fenomen.

Lovene om obligatorisk skole ble vedtatt i USA og i Europa på 1800-tallet, da industrialiseringen, urbaniseringen og immigrasjon økte og behovet for kompetanse steg (Kearny, 2003). Den obligatoriske utdanningsbevegelsen førte i følge Kearny til at konseptet skolefravær trådte frem som et alvorlig problem, både sosialt og atferdsmessig, noe som igjen førte til behov for forskning for å finne løsning på problemet (Kearney, 2003). Forskningen har i stor grad vært knyttet til psykiatri og i de første vitenskapelige artikler som ble skrevet helt frem til 1930-årene ble fraværet beskrevet som skulk. Da antydet Broadwin et skille mellom skulk og sykdom. Han mente også at skolefravær i noen tilfeller kunne relateres til separasjonsangst og enkelte elevers unngåelsesatferd knyttet til situasjoner de synes var vanskelig å tilpasse seg, og begrepet skolefobi eller skolevegring ble tatt i bruk (Broadwin, referert i Thambirajah et al., 2008 s. 25).

Også ifølge Ingul har skolefravær historisk blitt beskrevet med begreper som skulk, skolefobi og psykonevrotisk skulk. Etter hvert ble begrepene skolevegring og skolevegringsatferd tatt i bruk for å forklare skolefravær, da med følelsesbetonte utfordringer som utgangspunkt. Da det har vært ulike måter å definere fraværet på, har det vært utfordrende å sammenligne resultater fra forskning, og dermed har vært vanskelig å finne klare retningslinjer i arbeidet med å utrede og hjelpe barn og ungdom som har vansker med å møte på skolen eller til undervisning (Ingul, 2005; Thambirajah et al., 2008).

3.2 *Forskning*

Bauger et al. gjorde i 2009 en spørreundersøkelse på ungdomskoler i en større norsk bykommune, med hensikt å kartlegge problematisk skolefravær hos elever, og var basert på skolenes fraværstatistikk. Studien inkluderte statistikk over 2218 ungdomsskoleelever og viste at fraværet i en bykommune er betydelig, og da særlig i tiende klasse. I studien ble skoleledelsens syn på fraværet kartlagt, samt hvilke tiltak som ble satt inn for å avhjelpe situasjonen (Bauger et al., 2009).

Havik ved Universitetet i Stavanger har nylig gjort en spørreundersøkelse blant 5465 elever fra sjette til tiende klasse fra 45 skoler i sju kommuner rundt om i landet, i tillegg til at hun har intervjuet 17 foreldre. Resultatet er en avhandling utgitt i 2015 med tittelen *Skolefravær. En studie om skolefaktorerens betydning for skolevegring*. Hun redegjør i studien for at faktorer i skolen samsvarer i større grad med fraværsgrunner som kan relateres til skolevegring, enn de grunnene som kan relateres til skulk. Hun fremhever indikasjoner på funn der det viser seg at skolevegring kan vokse frem uavhengig av elev-, eller foreldrefaktorer, samt at sosiale anstrøk ved skolen, spesielt mobbing, har mye å si for skolevegring. Det er også i følge Havik, viktig at det diskuteres både i skole og hjem hva som kan betegnes som gyldig og ugyldig fravær, da det viser seg at diffuse helseplager ofte, i følge undersøkelsen, oppgis som fraværsgrunn (Havik, 2015).

Med tanke på motivasjon, nevner vi Skaalvik og Skaalvik, som i 2010 gjennomførte en spørreundersøkelse i 23 kommuner blant 8971 elever 1.-10.-trinn. Undersøkelsen konkluderer blant annet med viktigheten rundt et godt lærer-elev forhold. I undersøkelsen ble elevene spurt om hvordan de opplevde målstrukturen i skolen, hvor motivert de var for skolearbeid, hvordan de vurderte sin egen innsats, om de opplevde lærerne som støttende og på hvilken

måte de ba om hjelp. Undersøkelsen viste blant annet at elevene mente at motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd gradvis avtok fra 4.-10. trinn, samt at samme aldersgruppe opplevde at læringsmiljøet litt etter litt ble mer orientert mot prestasjoner. I tillegg opplevde elevene også at den tilpassede opplæringen hadde en negativ utvikling oppover i klassene (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Undersøkelsen konkluderer med at det i forhold til motivasjon hos elever anbefales en økt innsats når det gjelder faglig tilrettelegging, lekser som elevene mestrer, fokus på læringsorientert målstruktur, og sist men ikke minst, arbeide for å fremme et godt lærer-elevforhold der lærerne kjenner elevene og vet hvilke behov de har. Imidlertid vil dette kreve god kompetanse om emnet, samt tid, overskudd og velvilje hos lærerne (Skaalvik og Skaalvik, 2011).

John Hattie har over 15 år gjort en undersøkelse, som ifølge forskning.no er en av de mest omfattende utdanningsstudier som noen gang er gjort. Undersøkelsen omhandler over 80 millioner elever og ser på faktorer som er medvirkende når det gjelder å få til bedre resultater hos elevene. I alt har Hattie systematisert 138 perspektiver på og ved undervisning, og den faktoren som har vist seg å være mest betydningsfull, er kontakt og gode lærer-elev relasjoner (Nordahl, 2010).

Ellis viser til forskning som konkluderer med at vitenskapelige bevis for hvilken effekt tiltakene har er blandet, og at studier som ser på effekten av tiltak er bortimot fraværende i forskningslitteraturen (Ellis, referert i Thambirajah et al., 2008 s. 138).

3.3 *Utvikling av skolevegring*

Våre informanter forteller om ulike hendelsesforløp i forkant av og under skolevegringen. Da skolevegring ikke er en diagnose, men snarere et symptom er det heller ingen klare kriterier for vegringen. (Thambirajah et al., 2008). Det er imidlertid et faktum at skolevegring oppstår relativt akutt hos yngre barn, mens utviklingen skjer over tid hos eldre elever (Kearney 2001; King & Bernstein 2001, referert i Holden og Sällmann 2010, s.19).

Barn og unge med skolevegring er en sammensatt gruppe som viser ulike tegn til skolevegring (Kearny, 2001). Tegn som oppstår tidlig, kan være at elevene klager på hodepine eller magesmerter kvelden før eller på morgenen før de skal på skolen. Noen ber også om å få gå hjem fra skolen fordi de har plager av ulik art (Havik, 2015). Hvis eleven er introvert eller sjenert, samt føler utrygghet ved dagens start og ved bytte av skole, vil det ikke

hjelpe med de vanlige tiltakene, med hensyn til å få eleven til å føle seg trygg (Havik, 2015). I tilfeller der eleven har hatt et lengre legitimt fravær, som ferie eller en lengre sykdomsperiode, og skal tilbake til skolen, kan det også oppstå ubehag og eleven kan motsette seg å gå på skolen (Thambirajah et al., 2008).

For enkelte elever med skolevegring handler tilretteleggingen om å finne problemløsende tiltak som retter seg mot begrensninger i elevens deltagelse i sosiale sammenkomster, for eksempel ved oppmøte på skolen. Der det i utgangspunktet handler om eleven og lærerens behov for kompetanse og mestringsbehov flyttes fokuset til spørsmål om flere timer og flere ressurser. Når eleven opplever ubehag med å gå på skolen, må det vurderes hvilke tiltak som er hensiktsmessig i forhold til den informasjonen som er avdekket i kartleggingen (Holden og Sällmann, 2010). Tiltakene kan dreie seg om alt fra individuell tilrettelegging og læring til å hjelpe eleven å endre måten han tenker på, holdninger og hjelp til å utvikle elevens sosiale kompetanse. Man bør ha som mål å fremme elevens kompetanse og gi dem strategier som hjelper dem å mestre utfordringene ved å gå på skolen (Havik, 2015; Holden og Sällmann, 2010), og som Ogden sier:

”Det er viktig at flest mulig elever fullfører skolegangen, og at de har med seg opplevelser av å være likeverdige individer som har blitt møtt med respekt og forståelse”

(Ogden, 2007 s. 58)

3.4 *Somatiske plager*

Det er ikke uvanlig at elever med skolevegring oppgir kroppslig ubehag når de skal forklare hvorfor de har vært borte fra skolen (Stickney og Miltenberger, referert i Holden og Sällmann, 2010, s. 53). I litteraturen beskrives disse symptomer som somatiske plager og viser til ubehag som for eksempel kvalme, trøtthet, svimmelhet og kortpustethet (Egger et al., 2003; Thambirajah et al., 2008). Det er heller ikke uvanlig at disse symptomene vanligvis er sterkere om morgenen og i ukedagene og avtar i helgene (Thambirajah et al., 2008).

Våre informanter har beskrevet lignende symptomer som kvalme, magesmerter, svimmelhet, pusteproblemer og problemer med balansen som årsak til skolefravær. Det anbefales å få sjekket eleven hos lege på et tidlig stadium, slik at det kan utelukkes at plagene er av medisinsk art (Holden og Sällmann, 2010). En av elevinformantene ble tatt med til legen for å

finne ut hvorfor han hadde plager. Til tross for gjentatte legebesøk har det i følge en av de foresatte ikke vært mulig å finne noen medisinsk grunn til plagene hos denne elevinformanten.

3.5 *Relasjoner*

En av våre elevinformanter beskriver at relasjoner til læreren er noe av det viktigste i skolen. For å mestre skolehverdagen, er det nødvendig for elevene at de føler tilhørighet, og dette kan oppnås gjennom gode sosiale relasjoner til lærere og medelever (Ogden, 2007). Ifølge Linder har betydningen av relasjonen mellom elev og lærer fått alt for lite fokus i området som gjelder undervisning og læring. Der elevene opplever at de blir verdsatt og likt og at læreren er anerkjennende, oppnås en større sosial og faglig uttelling enn der det motsatte er tilfelle (Hansen og Nordahl, 2012). Dette støttes av Ogden (2007) som poengterer at grunnlaget for en god sosial relasjon mellom lærer og elev kan legges ved at læreren blir kjent med elevene, det danner grunnlag for senere samhandling. Samtidig er det viktig å la elevene bli kjent med læreren, for det er trolig at de hører mer på en lærer de liker, stoler på eller respekterer. Som lærer bør en også lære noe om elevens interesse og det de er opptatt av. Dette kan nemlig være en innfallsport til personlig kontakt ved en senere anledning. Det er også viktig at læreren viser elevene at han bryr seg om dem, og er opptatt av at de skal lykkes på skolen. Med kontakt og relasjoner til medelever og lærere kan en skape tilhørighet for elevene (Ogden, 2007).

Bø definerer sosiale relasjoner som: «et forhold som oppstår hver gang en person i en gitt situasjon blir oppmerksom på tilstedeværelsen av en annen person» (Bø, 2004 s.35). Gode sosiale relasjoner mellom lærer og elev og elevene seg imellom er en betingelse for at kommunikasjonen skal være funksjonell. I det vi som personer knyttes til hverandre gjennom vedvarende samhandling og gjensidige forventninger, sier vi at vi er i en sosial relasjon (Schiefløe, 2009).

Elevens følelse av tilhørighet, begrunnes i deres følelse av å bli tatt i betraktning og respektert, samt en følelse av tillit, trygghet og gode sosiale relasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2011). På skolen og i klasserommet er det sosiale arenaer hvor elevene er i samhandling med ulike elever, lærere og andre voksne. Opplæringsloven § 9a – 3: sier at skolen skal

«..aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør»

(Opplæringsloven, 1998)

I følge Ogden (2007) er en opplevelse av tilhørighet og det å bli sett, kanskje de behovene som kan regnes som de aller viktigste å få dekket når man er i skolealder. I skolesammenheng kan disse behovene dekkes av lærere og medelever, gjennom oppmerksomhet, kontakt og tilbakemeldinger i løpet av skoledagen.

Når det gjelder teori om relasjoner, har vi blant annet benyttet Spurkeland, som i sin bok; *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen.*, skriver om relasjonens betydning for læring og at barn har behov for trygget og tillit i læresituasjonen. Ansvar for å bygge denne tilliten, ligger hos læreren. Det vil si at i følge Spurkeland er lærerens største oppgave å bygge relasjoner som innbyr til tillit og fremmer trygghet hos elevene. Dermed kan man si at relasjonen er fundamentet i læringsarbeidet (Spurkeland, 2011).

3.6 *Forekomst av skolevegring*

Det er gjennomført internasjonale og nasjonale undersøkelser som gir en indikasjon på forekomsten av skolevegring, men det kan være vanskelig å anslå omfanget av skolevegring, selv om det er grunn til å tro at problemet er økende (Holden og Sällmann, 2010 s.19). Årsaken til at forekomsten vanskelig lar seg anslå, er at det brukes ulike betegnelser på fravær som knyttes til skolevegring. Det er også vanskelig for forskningen å komme til enighet om kriterier som definerer skolevegringen, og derfor er det også utfordringer med å generalisere resultater fra forskningen (Thambirajah et al., 2008).

Havik refererer til at skoler og PPT rapporterer at fravær og frafall i videregående også er økende. Det er imidlertid også klart at det i forskning og media de siste årene har blitt større fokus på fenomenet (Havik, 2015). Det er anslått at 5-28 prosent av amerikanske barn i løpet av de opplæringspliktige skoleårene har kortere eller lengre perioder med skolevegring (Kearney og Albano, 2007). Foreningen Voksne for Barn oppgir at ca. 10 000 barn i Norge til enhver tid strever med skolevegring i større eller mindre grad (Evdsten 2007), men i følge Havik er tallet større og anslår at det dreier seg om en elev i hver klasse (Paulsen, 2014, s. 16).

Skolevegring rammer både jenter og gutter, og i følge Kearney og Albano er forekomsten av skolevegring omtrent likt fordelt mellom kjønnene (Kearney og Albano 2007). Dette støttes av Bauger med flere, som ikke fant vesentlige kjønnsforskjeller i sin undersøkelse (Bauger et al., 2009). De samme forskerne viser til at forekomsten av skolevegring er høyest når barna er mellom 10-13 år, men at en også kan se en økning i periodene rundt skolestart og skolebytte mellom barne- og ungdomsskolen (Kearney & Albano, 2007). Dette støttes av professor Freemont som i tillegg forteller at skolevegring kan oppstå i alle aldre (Freemont, 2003). Likevel kan vi lese fra Helsedirektoratets rapport; Aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge 2015 at det i Norge er større forekomst av skolevegring blant gutter over 12 år (Krogh, 2016).

Enkelte situasjoner representerer større risiko for skolevegring. Undersøkelser viser at det er en høyere forekomst av skolevegring rundt skolestart og andre overganger, for eksempel overgangen fra ett klassetrinn til et annet (Thambirajah et al., 2008; Havik, 2015). Et skolebytte vil representere særlig stor risiko for skolevegring, spesielt i forbindelse med flytting. Langvarig fravær på grunn av sykdom kan også føre til skolevegring (Evdsten, 2007; Holden og Sällmann, 2010; Thambirajah et al., 2008).

Ingul skriver i sin avhandling om risikofaktorer for skolefravær, stabilitet i angstsymptomer hos ungdom og i hvilken grad ungdom med sosial fobi har effekt av behandling. Han konkluderer med at ungdom med betydelig fravær fra skolen har alvorlige psykososiale vansker, og taler for at summen av disse vanskene er med på å skape et høyt skolefravær (Ingul, 2014; Havik et al., 2014).

I sin doktoravhandling har Havik sett på hvilke faktorer i skolen som har betydning for skolevegring. Blant elevene som deltok i studien, var det 70 % som på spørsmål om fravær de siste tre måneder, svarte at de hadde vært borte en eller flere dager. 7,5 % av disse igjen, oppga at de hadde vært borte mer enn åtte dager, noe som utgjorde 10 % fravær eller mer. Det antydes også i avhandlingen at skolevegring er mer utbredt enn tidligere antatt (Havik et al., 2015).

I boka *Understanding School Refusal* beskriver Thambirajah, Grandison og De-Hayes hvordan de på regelmessige nettverksmøter over fem år har delt erfaringer og bekymringer rundt elever med skolevegring. De har konkludert at både pedagoger, helsevesen og andre

involverte ikke har oppdaget skolevegring tidlig nok. Dette har resultert i at håndteringen av problemet har tatt for lang tid (Thambirajah et.al., 2008).

3.7 *Kartlegging og årsaker*

Skolevegring er et sammensatt og komplekst fenomen, og det kreves derfor at både at skoleledelsen og de som jobber i skolen har kompetanse innenfor emnet skolevegring (Havik, 2015, s. 154). Det er viktig at de som jobber for å tilbakeføre skolevegreren har nok kunnskap om den enkelte slik at de klarer å tilbakeføre ham. Skolens ansatte er særlig viktig i den sammenheng, både for å identifisere skolevegringen og legge planer for hvordan eleven kan tilbakeføres. Det må derfor understrekes hvor viktig det er at skolens har kunnskap om skolevegring og avdekking av denne, samt og kapasitet til å hjelpe elever som er identifisert som skolevegrere (Thambirajah et al., 2008 s. 128). Som nevnt innledningsvis kan det skje at støtteapparatet i sin søken etter tilfredsstillende tiltak ender opp som hjelpeløse hjelpere (Skorstad, 2015). Dette kan relateres til det en av våre informanter beskrev det han kalte «*en famling i blinde*» når han refererte til prosessen for å hjelpe sønnen tilbake til skolen. Det er viktig å være bevisst på at når skolevegring er avdekket hos eleven og han skal tilbakeføres til skolen, er det en forutsetning at det foretas en tilstrekkelig kartlegging av fraværet, årsakene til vegringen og medvirkende faktorer som bidrar til å opprettholde skolevegringen (Kearny og Albano, 2007, s. 19). Det anbefales ikke å avvende situasjonen, men å forsøke å få eleven tilbakeført så tidlig som mulig.(Havik, 2015; Kearny og Albano, 2007, s. 20).

3.7.1 *Kartlegging*

Når en skal gjøre kartleggingen av eleven med skolevegring, bør man sikre seg at den inneholder informasjon om de første tegnene til vegringen, fraværsmønster og hovedgrunn til at eleven motsatte seg å gå på skolen. Det bør også komme klart fram hvilke faktorer som bidrar til at eleven heller ønsker å bli hjemme, det vil si faktorer som er med på å holde vegringen i gang (Havik, 2015; Freemont, 2003; Holden og Sällmann, 2010). Det er imidlertid ikke nok bare å kartlegge eventuelt mønster, man må også tilkjenne hvilken atferd som oppstår som følge av skolevegringen (Holden og Sällmann, 2010, s. 47). Kearny har utarbeidet et skjema som kan være til hjelp i kartlegging av årsaker til skolevegring.

Skjemaet heter *Skjema for vurdering av skolenekting-revidert* (SRAS-R), er oversatt til norsk og gjengitt i Holden og Sållmann og finnes i både elev- og foreldreversjon. Målet med skjemaet er å få et inntrykk av hva som forårsaker skolevegringen. Selv om SRA-S kan gi rett fremstilling av årsakene, anbefales det å gjøre en mer omfattende kartlegging (Holden og Sållmann, 2010, s. 91).

3.7.2 Årsaker

Når det gjelder årsaker skisserer Kearney og Albano(2007) to hovedårsaker til skolevegring: En av hovedårsakene kan være at skolevegreren unngår skolerelatert stimuli som kan fremprovosere eller utløse negative emosjoner. Slik unngåelsesatferd kan omfatte bestemte steder eller hendelser i skolesammenheng som fremkaller ubehag, sosiale forhold ved skolen som oppleves ubehagelig, samt i evalueringssituasjoner. Den andre hovedårsaken henspiller på skolevegring som konsekvens av et ønske om å gjøre noe som føles mer attraktivt, som for eksempel å få økt kontakt med nære personer, eller for å gjøre aktiviteter som oppleves mer behagelig (Kearny og Albano 2007; Holden og Sållmann, 2010).

En norsk undersøkelse viser at femti prosent av elever som er borte fra skolen, hadde individuelle vansker. Vanskene besto i internaliserte utfordringer som for eksempel angst og depresjon og eksternaliserte utfordringer som for eksempel ADHD, somatiske og psykosomatiske utfordringer (Bauger et al., 2009). Hovedfunnene i undersøkelsen kan i følge Holden og Sållmann oppsummeres slik: Selv om skolevegring kan komme som et resultat av episoder som oppleves traumatiserende for eleven, som for eksempel uoverensstemmelser mellom foreldre eller i familien eller omstillinger i familiære forhold er det vanskelig å finne en spesiell utløsende faktor når det kommer til skolevegring (Holden og Sållmann, 2010, s. 45).

Det er flere faktorer som spiller inn når elever får skolevegring, Havik tar i sin avhandling for seg noen risikofaktorer:

- Store omveltninger, for eksempel ved skolestart, skolebytte og overgang mellom skoleslag
- Mobbing, utestenging og trakassering
- Elever med store sosiale utfordringer og som har manglende sosiale ferdigheter, for eksempel barn med diagnoser i autismspekteret

- Dårlig forhold til lærere og medelever
- Ensomme, sjenerte og forsiktige barn
- Uforutsigbar skolehverdag/-aktivitet
- Stress med langvarig overbelastning, særlig når flere belastende faktorer opptrer samtidig
- Rollemodeller som har negative erfaringer med skolen, som har angst og unngår situasjoner de er engstelige for
- Traumatiske opplevelser: dødsfall, samlivsbrudd, nye familiemedlemmer, familieforhold med fysisk og psykisk sykdom, vold og rus. Osv.

(Havik, 2015)

Elever som opplever disse faktorene er i stor risiko for å utvikle skolevegring. Det betyr ikke at alle som er i risikozonen nødvendigvis utvikler skolevegring, men hvis man vet at overnevnte faktorer er risikofaktorer, har man større mulighet til å fange opp elever som sliter, og ta tak på et tidlig tidspunkt. Slik kan man unngå at skolevegringen blir alvorlig.

I tillegg viser forskning at elever opplever at skolen litt etter litt utvikler seg negativt i forhold til det faglige, for eksempel at forhold på skolen som har innflytelse på elevenes læring, helse og trivsel er mer rettet mot å prestere i stedet for å lære (Skaalvik og Skaalvik, 2011, s. 54).

3.7.2.1 Stress

I følge Jonsdottir og Ursin er stress er en betegnelse på kroppens alarmreaksjon, en tilstand der kroppen beredskap øker både psykologisk, fysiologisk og atferdsmessig. De inntrykkene vi får når vi utsettes for stress, håndteres i hjernen, og den reaksjonen som utløses skjer på bakgrunn av den tolkningen hjernen gjør av situasjonen og avgjør hvordan den mestrer situasjonen. Reaksjonen gjenspeiler kroppens måte å bearbeide situasjonen og kan ses på som en reaksjon for å overleve (Jonsdottir og Ursin, 2008).

Richard Lazarus(1922-2002) betegnes som en av verdens mest innflytelsesrike psykologer. Han utviklet en teoretisk modell om stress der det er lagt vekt på det enkelte individs evaluering av stressituasjonen, stressoren og personens mestringsressurser er også tatt i betraktning i denne modellen. Da våre informanter har nevnt stress som en av reaksjonene hos ungdommene i forbindelse med skolevegringen, har vi valgt å si noe om denne teorien.

Lazarus legger vekt på at individet er opptatt av å forstå hvorfor vi utsettes for stress, dette danner grunnlaget for hvordan mennesker forsøker å mestre stresssituasjonen. I følge Lazarus refererer mestringsbegrepet til tanker og atferd som individene, i vårt tilfelle elever med skolevegring, tar i bruk for å redusere stress og uønsket utfall. Han nevner videre en form for mestring av stressende situasjoner der individet forsøker å unngå situasjonen, og at denne mestringsformen er hyppig brukt av elever med skolevegring. Han sier mennesker har en nyansert tilnærming til mestring av stressopplevelser og at denne tilnærmingen består av tre trinn. Første trinn er tolking av situasjonen. Personen vurderer om det er grunnlag for bekymring, om situasjonen er farlig eller være ufarlig. Etter denne vurderingen må en finne en strategi for å mestre situasjonen. Det tredje og siste trinnet inntreffer senere i prosessen, da har en fått situasjonen på avstand og kan se situasjonen fra en annen side og dermed gjøre en ny tolkning av det som har skjedd (Hagen, Nysæther, Kennair 2004 s.129-130).

I følge Drugli (2012) er det rimelig å anta at det er stressende for et barn å begynne på skolen. I en studie fra Tyskland der sammenhengen mellom lærer-elev-relasjon og stressnivå hos elevene i første semester etter skolestart ble undersøkt, ble det konkludert med at høyt eller forstyrret stressnivå hos elevene, etter alt å dømme kan føre til konsentrasjonsvansker og vansker med å lære (Ahnert, Harwardt-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry og Milatz, 2012). Elevene med forhøyet stressnivå vil være mer sensitive enn andre i møte med belastninger eller risiko i skolerelatert aktivitet (Drugli, 2012 s. 75). Dette er faktorer som har vært beskrevet av våre informanter og som vi vil komme tilbake til i drøftingen.

3.7.2.2 Depresjon

Depresjon er i følge Ingul (2014) en vanlig problemstilling knyttet til fenomenet skolevegring. Uavhengig av alder må spesifikke symptomer være tilstede for at det blir diagnostisert som en depressiv periode. Hos ungdommer kan depresjon komme til uttrykk ved omfattende konsentrasjonsvansker, som igjen går ut over den skolefaglige fungeringen. I følge Fredriksen og Aarseth (2012), er det vanlig i forbindelse med en depressiv episode at ungdom har negative tanker om seg selv, og at tankene om fremtiden og verden generelt er negative. De sier videre at dersom ungdommen preges av følelsen av håpløshet vil en også kunne gjenkjenne suicidale tanker, de kan også være mer sensitive og ”på vakt” (Fredriksen og Aarseth 2014, s.88). På samme tid som ungdommene har depresjonssymptomer kan de

oppleve å få symptomer på angst. Det er også vanlig at de mister kontakten med andre rundt seg og at de trekker seg tilbake. En av de foresatte vi snakket med, beskrev nettopp dette når han omtalte hvordan skolevegringen påvirket hans sønn psykisk.

3.7.2.3 Angst

Barn med skolevegring opptrer på ulike måter i forhold til atferd. En av de mest vanlige introverte utfordringene hos elever er tilbaketrekking og angst, både generell og sosial (Kearny og Albano, 2000, referert i Holden og Sállmann s. 17). Vi vil i dette avsnittet ta for oss angst, da våre elevinformanter har uttrykt at de i skolerelaterte aktiviteter har kjent det de kaller for angst og at det har gjort at de har unngått situasjoner som har skapt frykt.

Frykt er en følelse som beskytter mennesker mot farer og skal hjelpe oss til å skjønne når vi er utsatt for noe som potensielt kan være farlig. Hvis en slik situasjon oppstår, og en fare nærmer seg, skal vi trekke oss unna. Dette er en helt naturlig reaksjon som de fleste mennesker har opplevd i løpet av livet, og som også kan kalles hverdagsangst (Thambirajah et al., 2008, s. 40). Når denne frykten ikke slipper taket, men er til stede konstant, nærmer vi oss en angsttilstand (Flaten, 2010). Når frykten er større enn den reelle faren, er det snakk om en form for angst. Fordi de aller fleste på et eller annet tidspunkt har kjent på en form for angst, forklarer Flaten at det er lett å bagatellisere denne følelsen. For de som er utsatt for angst er dette en overveldende følelse som ofte gir fysiske symptomer. De kroppslige symptomene på angst kan være hjertebank, rødme, svette, kvalme, svimmelhet og stamming. I flere tilfeller kan ubehaget være så sterkt at man føler seg fysisk syk (Flaten, 2010).

Flaten betegner angst som en innagerende tilstand eller atferd. Den vanligste reaksjonen hos personer med angst er å unngå det som utløser angsten. Hun påpeker likevel at barn kan reagere på flere måter. Noen begynner å gråte når de kjenner angst, andre gjemmer seg for å unngå den situasjonen som signaliserer fare. Det er også noen som reagerer med å stivne helt, bli stumme, lukke seg inne eller opptre aggressivt i møte med det som utløser angsten (Flaten, 2010). De som har opplevd å kjenne på situasjoner som har skapt engstelse, vet hvor vanskelig det kan være å sette ord på angsten og det som oppleves vanskelig. En av elevinformantene våre beskriver hvordan lærerne prøvde å snakke med ham om hva som var problemet, men at det var vanskelig, fordi han ikke visste hva som var problemet. Dette er i tråd med det Thambirajah et al. trekker frem når de snakker om angst, at det er enda

vanskeligere for barn, både å identifisere hva som forårsaker engstelsen, og hvordan de skal beskrive hvilke angstfølelser som vekkes i dem (Thambirajah et al., 2008, s. 41).

Sosial angstlidelse kjennetegnes i følge Aune ved en overdreven redsel for å bli negativt evaluert av andre over tid. En person med sosial angstlidelse frykter å si eller gjøre noe ydmykende og pinlig foran kjente og/eller ukjente mennesker. Denne frykten henger ofte sammen med en frykt for å bli oppfattet som kjedelig eller rar, og angstlidelsen kan i mange tilfeller føre til at ungdommen opplever en betydelig reduksjon av livskvalitet (Martinsen og Hagen, 2012 s.119).

Angst i sosiale settinger som nevnt ovenfor, betegner de barna som kan bli ute av stand til å bevege seg i møte med situasjoner de opplever som farlig. For de som observerer barnet kan det virke som om det er upåvirket av situasjonen, mens de i virkeligheten er svært berørt. Noen barn fortsetter å gå på skolen når de er engstelige, selv om det er svært vanskelig for dem, men til hvilken pris? Ser man nærmere på deres mentale helse kan man finne angstsymptomer, selv om det ikke er lett å identifisere dem (Thambirajah et al., 2008, s. 28). Når angsten inntreffer har ikke barna så mange nyttige virkemidler til rådighet for å håndtere situasjonen. De kan reagere med å trekke seg unna, bli triste, gråte, eller de kan utagere og reagere med sinne både verbalt og fysisk. Enkelte barn låser seg i det de skal i barnehage eller på skolen, og det kan tolkes av de som er rundt som om barna er trassige. Noen barn lukker seg inne i seg selv, og det er ikke lett å få kontakt med dem. Disse barna opplever angst i en slik grad at de ikke makter å delta i sosiale sammenhenger. Flere av informantene våre beskrev hvordan de i perioder trakk seg tilbake fra alt som var sosialt, og at jo lenger tid det gikk, jo verre ble det å ta opp kontakt med medelever og andre. For et fåtall av barna kan bare tanken på sosial samvær fremkalle angst (Flatén, 2010).

Flatén(2010) viser til at de fleste barna med sosial angst møter hverdagens krav så godt det lar seg gjøre, mens angsten ikke er merkbar for omgivelsene. Barnet kan kjenne på et stort press som ikke blir synlig for omgivelsene før barnet har vært nedstemt, stresset eller går til drastiske tiltak som å nekte å gå på skolen (Flatén, 2010). Noen barn forklarer at det er som å vente på at noe forferdelig skal skje, men at de ikke vet hva det er. Dette kan medføre at barna blir ansent, føler seg usikker og forvirret, og ikke klarer å sette ord på hva som skaper frykten. Når barna er i en slik tilstand, kan det være vanskelig, eller noen ganger umulig å forsikre dem om at ting eller situasjoner ikke er så ille som de tror (Thambirajah et al., 2008, s. 42).

I 2008 ble det gjennomført en studie som ble kalt Barn i Bergen. Studien viser at så mange som rundt 10 prosent av barna som deltok opplevde angst i slik grad at det var plagsomt i hverdagen (referert i Flaten, 2010 s.51). Forskningen støttes av Aune, som gjennom sin undersøkelse fant at åtte prosent av barna mellom ni og elleve år i to kommuner i Nord-Trøndelag rapporterte om et slikt ubehag i sosiale sammenhenger at det kunne betegnes som sosial angst. Det er verdt å nevne at barna som deltok i denne undersøkelsen meldte at de valgte vekk aktiviteter på fritiden fordi det førte til ubehag (Martinsen og Hagen, 2012). I følge Flaten er det mer ustrukturerte aktiviteter som bursdager og idrettsdager som velges bort. Disse dagene kjennetegnes av lite struktur og uregulert samværsmonster. Flaten påpeker videre at sosial angst ikke er enkelt å oppdage, og at det derfor er svært viktig at voksne kjenner signalene til barn som engster seg slik at de kan få hjelp og støtte (Flaten, 2010).

3.7.2.4 Mobbing

Mobbing er ofte oppgitt som en av hovedårsakene til skolevegring (Havik, 2015, Thambirajah et al., 2008), og kan defineres slik:

”Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold rettet mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager(e), og episodene gjentas over tid.”

(Flack, 2010, sitert i Moen 2014 s.16)

Mobbingen kan opptre i ulike former, både fysisk og psykisk og kan slik gjøre stor skade hos enkeltindividet på den måten at den som blir mobbet får lav selvfølelse. Det er ikke alltid mobbeofferet tør å snakke om mobbingen, men velger i stedet å lide seg gjennom skoledagen. Utfrysing er en type mobbing som også er aktuell, og som viser til atferd der offeret blir ignorert av medelever. Denne typen mobbing er like skadelig for individet som den mobbingen som er mer fysisk betinget (Thambirajah et al., 2008, s. 35).

I Norge har andelen elever som oppgir at de blir mobbet ligget stabilt på 6-8 prosent de siste årene, dette er elever som oppgir å ha blitt mobbet to til tre eller flere ganger i måneden. Det vil si at så mange som 40 000 barn opplever å bli utsatt for mobbing i Norge (Moen, 2014). I vår forskning har det imidlertid ikke vært avdekket mobbing som årsak til skolevegringen,

men vi nevner det likevel, da det i følge forskning kan være en særdeles viktig faktor i forhold til skolevegring (Havik, 2015, Thambirajah et al., 2008).

3.8 *Samarbeidspartnere*

Når en elev med skolevegring skal føres tilbake til skolen, er det viktig å organisere de ressursene som er disponible i nærmiljøet, basert på de faktorer som er kommet frem i kartleggingen, spesielt med hensyn til hva eleven har behov for (Holden og Sållmann, 2010, s. 75). Slike ressurser kan være de ressurser som ligger innenfor skolen eller andre samarbeidspartnere som for eksempel foreldre, PPT, BUP, og helsetjenesten. Ofte opprettes det ansvarsgrupper der de ressursene som er til nytte for skolevegreren samles til jevnlig samarbeidsmøter for å finne passende tiltak og følge opp eleven. I disse møtepunktene er det ikke uvanlig at eleven deltar. Vi vil her komme inn på samarbeidspartnere som kan være viktige støttespillere i tilbakeføringsprosessen.

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er en tjeneste som har sin forankring i Opplæringslovens § 5 og er ansvarlig for de elevene som har behov for særskilt hjelp i undervisningen (Opplæringsloven, 1998). Deres innsats kan være av stor betydning i arbeidet med forebygging i skolevegringssammenheng, samt behandling av elever med skolevegring. Innsatsen skal ikke bare rettes mot eleven, men også mot at skolen som helhet får økt sin kompetanse på feltet og bidra til å forsterke opplæringsmiljøet (Holden og Sållmann, s. 78). Skolen tar som oftest kontakt med PPT hvis de har utfordringer med å finne løsninger på problemene rundt skolevegringen, og etter at PPT har gjort en utredning får de råd om hvilke tiltak de anbefaler (Holden og Sållmann, 2010, s. 78).

Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) er en tjeneste som kan gi veiledning til skoler og foresatte, samt behandle elever med ulike problematikker, i vårt tilfelle, elever med skolevegring. BUP kan særlig utrede hvorvidt skolevegringen hos elever har sammenheng med psykiske lidelser (Holden og Sållmann, 2010, s. 78).

Legetjenesten kan bistå med avdekke eventuelle medisinske årsaker til skolevegringen, som for eksempel om somatiske lidelser har sammenheng med elevens veigring for å gå på skolen. Det forutsettes at eleven på et tidlig stadium undersøkes av lege for å utelukke dette, før det settes i gang tiltak rundt eleven (Holden og Sållmann, 2010, s. 79).

Skolehelsetjenesten ved helsesøster kan være en god samarbeidspartner, ikke bare for skolene og de foresatte, men også for elevene med tanke på at tjenesten ofte er synlig til stede i skolene og kan være et ufarlig alternativ til samtaler med helsepersonell. Tjenesten er nedfelt i forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten og skal blant annet jobbe med å fremme psykisk og fysisk helse og gode og sosiale og miljømessige forhold i skolen (Forskrift om helsestasjons- og skolehelsetjeneste, 2003). De har imidlertid størst fokus på å jobbe forebyggende opp mot elever i skolen (Holden og Sållmann, 2010, s. 77).

Skolen har et særskilt ansvar for å ha et forsvarlig system for føring av fravær (Opplæringsloven, 1998), for i neste omgang å opplyse de foresatte om dette fraværet. Hvis det er kjent at det er faktorer i skolen som har innflytelse på vegringen, har skolen ansvar for å ta tak i dette, samt legge til rette for at opplærings situasjonen er så optimal som mulig. Skolen skal gi eleven tilpasset opplæring i tråd med LK06 og Opplæringsloven, og må påse at denne tilpassingen ikke er en medvirkende årsak til at eleven vegrer seg for å gå på skolen (Holden og Sållmann, 2010, s. 77). Når det gjelder den enkelte lærer bør han bestrebe å opprette en god relasjon til eleven og være vennlig og oppmuntrende i møte med eleven (Holden og Sållmann, 2010, s. 118). Gode relasjoner gjør at det er større sjanse for at eleven med skolevegring er positiv i forhold til å nå de mål som er satt.

Foreldre er en av samarbeidspartnerne som det er viktig å ha på lag når man skal legge til rette for skolevegreren. Det er pålagt i forskrift til opplæringsloven at skolen skal ha nær kontakt med foreldre. Dette betyr at skolen skal sette av tid minst to ganger i året til samtale (Holden og Sållmann, 2010, s. 78).

Ansvarsgruppe kan være en nyttig ressurs, hvis det er snakk om alvorlig eller kronisk skolevegring, og eleven må følges opp over tid (Holden og Sållmann, 2010, s. 80). En slik gruppe kan bestå av ulike instanser som jobber mot samme mål, nemlig å få eleven tilbake til skolen (Holden og Sållmann, 2010, s. 63). Da er det også en forutsetning at de som er på gruppa forstår skolevegringen på sammen måte (Holden og Sållmann, 2010, s. 73). Det er ikke uvanlig at eleven selv er med på slike møter, og slik kan bli hørt og dermed ha innvirkning på sin egen situasjon (Holden og Sållman, s. 89).

3.9 *Tiltak i tilbakeføringsprosessen*

Elever som har, eller er i risikozonen for å utvikle skolevegring, bør ha tilrettelagt undervisning med mer særskilte tiltak, og om ikke disse dekker elevenes behov, kan det være nødvendig å supplere med behandling hos terapeut (Havik, 2015, s. 154).

Når eleven skal tilbakeføres, er det viktig at hjelpeapparatet kommer tidlig på banen, uavhengig av hva som forårsaker skolevegringen (Holden og Sällmann, 2010, s. 62). Det må også vurderes hvilke virkemidler som kan tas i bruk for å tilbakeføre elever med skolevegring, om tiltakene virker, og eventuelt for hvem de virker. Skolen har i følge Ogden (2007) hatt en kultur for å ta utgangspunkt i elevenes vansker, for deretter å rette fokuset mot hvilke tiltak som kan dempe vanskene og skape mestring. Ofte resulterer det i tilpasning av undervisningen enten i eller utenfor klassen, eller andre aktiviteter som en mener eleven kan profitere på sosialt og faglig. I tilfeller der elever har alvorlige og sammensatte vansker peker Ogden på viktigheten av at skolen har et langsiktig karrieresperspektiv for elevene. Det vil alltid være elever som vil være nødt til å leve med ulike vansker som kan føre til begrensninger, det må skolen og lærerne forholde seg til (Ogden, 2007).

I følge Grøholt, Sommerschild og Garløv (2008) er rask intervensjon et viktig element i tilbakeføringsprosessen og de påpeker at det betyr svært mye for et vellykket resultat. Videre poengterer de viktigheten av å få et overblikk over ressursene i familien og på skolen, samt se på om det er forhold som kan endres på begge stedene. Det at eleven blir møtt med en normalforventning om at alle barn må gå på skolen bør ligge til grunn for å få et positivt resultat med hensyn til tilbakeføring. Stortingsmelding 16 sier klart at man så fort som mulig må iverksette tiltak for å hjelpe elever som har utfordringer, og at det ikke anbefales å vente og se, da dette bare kan gjøre problemet større (Scheving, 2015).

Holden og Sällmann har erfaring med at holdningen hos hjelpeapparatet, herunder skolen og andre instanser, har vært heller avventende, og at initiativet til å finne gode løsninger som leder til tilbakeføring har vært uorganisert (Holden og Sällmann, 2010, s. 63). I følge Grøholt et al., (2008) er det viktigere å finne ut av hvordan tilbakeføringen skal foregå, enn hvorfor problemet har oppstått. I de fleste tilfeller vil et godt samarbeid mellom skole, hjem og helsemyndighetene kunne gi et bilde på hvilke ressurser som er tilgjengelige. I enkelte tilfeller er det ikke tilstrekkelig med tiltakene innenfor skolen, da anbefales det å henvise til annenlinjetjenesten så raskt som mulig, i så tilfelle er samarbeidet med hjem og skole svært viktig (Grøholt et al., 2008. s.148).

Måten *undervisningstilbudet ble organisert og tilpasset*, var i følge våre informanter en medvirkende årsak til at elevinformantene ble tilbakeført. De fikk tilbud om oppdeling av vurderingsarbeider og mulighet til å avgi muntlige prøver.

Utvidet skole- hjem samarbeid som i tillegg til tett dialog mellom lærerne og de foresatte også omfattet jevnlig samarbeidsmøter, hadde i følge våre informanter stor betydning for tilbakeføringen. I tillegg ble det for begge ungdommene opprettet samarbeidsgrupper som hadde møter ved behov der aktuelle samarbeidspartnere ble kalt inn. I følge Grøholt (2008) er et slikt tverretattlig samarbeid bra. Man kan med fordel la eleven få delta, og legge opp møtene basert på elevens forutsetning. En viktig faktor er å ta eleven med i planleggingen i tilbakeføringsprosessen. Dette kan med stor sannsynlighet føre til at han opplever at han har kontroll over sin egen situasjon (Grøholt, 2008). I tråd med dette forteller våre informanter at ungdommene ble tatt med i både samarbeidsmøter og ansvarsgruppemøter, noe som gjorde at de følte at de ble tatt på alvor.

Undervisning i liten gruppe er et av tiltakene som våre informanter forteller om. I følge Holden og Sållmann (2010) kan det for noen elever virke skremmende å delta i undervisning i full klasse, selv om eleven hverken har faglige utfordringer eller har problemer i sosiale sammenkomster på andre arenaer. Videre sier Holden og Sållmann at det å trekke seg tilbake på et eget rom kan være et mulig tiltak (Holden og Sållmann, 2010).

For en usikker elev kan skolen være et sted som skaper utrygghet (Holden og Sållmann, s. 117). Da er det viktig at eleven blir møtt på en vennlig og inkluderende måte. Man kan med fordel ha en kontaktperson som møter eleven hver dag, og sørge for at det ikke er for mange som jobber opp mot eleven. Forutsigbarhet er også viktig, både i forhold til hvor eleven til enhver tid skal være, samt hva som skal gjøres. Oppstart for skoledagen kan tilpasses gradvis, hvis ubehaget med å møte samtidig med de andre elevene blir for stort (Holden og Sållmann, 2010, s. 123). Våre elevinformanter hadde et *senere oppstartstidspunkt* enn resten av skolen, noe som resulterte i at de slapp å møte andre elever i gangene.

Grøholt et al. er helt tydelig på at hjemmeundervisning ikke er anbefalt. Årsaken er at undervisning i hjemmet forlenger fraværet, noe som igjen fører til vansker for eleven med å komme tilbake til gruppen/skolen. Hjemmeundervisning bør altså være en nødløsning (Holden og Sållmann, 2010, s. 137). Ved alarmerende høyt fravær kan det være at en må la skolefaglige prestasjoner komme i annen rekke, og konsentrere seg om å få eleven på skolen.

Når eleven først er kommet seg på skolen er det særdeles viktig at han får hjelp og støtte til å komme a jour faglig (Grøholt et.al., 2008, s.149).

Vi vil i vår oppgave ikke gå inn på ulike behandlinger, men velger å nevne eksponering og desensibilitering som noen av tiltakene som kan ha betydning for en vellykket tilbakeføring. Eksponering viser til at eleven utsettes for det han prøver å unngå, som for eksempel å oppsøke situasjoner som oppleves vanskelig, og slik erstatte de faktorene som var med på å opprettholde skolevegringen med sosialt samspill og hyggelige opplevelser på skolen (Sållmann, 2008). Desensibilitering viser til at man gradvis prøver å tilbakeføre eleven (Grøholt et al.,2008, s. 148).

4 Vitenskapsteoretisk tilnærming, design og metode

Når vi skal studere fenomenet skolevegring, må vi rette oppmerksomheten mot fenomenet slik informantene våre opplever og erfarer det. Med bakgrunn i forskningsintervjuene har vi hatt som mål å fortolke betydningen av livsverden til våre informanter gjennom deres karakteristikk av den (Kvale og Brinkmann, 2010). Med utgangspunkt i vår problemstilling *Hvilke opplevelser har tidligere skolevegrerne og deres foresatte knyttet til tilbakeføringsprosessen?* ønsket vi å studere de opplevelsene våre informanter hadde, knyttet til fenomenet skolevegring og tilbakeføringsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2010 s. 33). I vår søken etter å forstå meningen i våre informanters livsverden måtte vi gjøre en fortolkning av meningen i de nevnte opplevelsene (Dalland, 2012 s. 57-58). Vi kan derfor si at vi i vår forskning har valgt et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv.

4.1 *Fenomenologi*

For å oppnå en bedre forståelse for hvordan informantene våre opplevde skolevegringen, har vi prøvd å sette oss inn i deres situasjon og finne den mer inngående meningen i de erfaringene både elever og foresatte hadde gjort seg i lys av den konteksten de var gitt i (Johannessen, Tufto og Christoffersen, 2010, s. 82). Videre lot vi den ytre verden være i bakgrunnen, mens vi fokuserte på hvilke opplevelser informantene våre satt med. Vi ønsket å forstå skolevegringen, ut fra de perspektiv som informantene våre hadde. Vårt utgangspunkt var vår egen refleksjon over tidligere erfaringer med fenomenet (Thagaard, 2013). Det var likevel viktig at vi var bevisst på at verden var slik informantene oppfattet den, og ikke nødvendigvis slik vi som forskere så den eller forsto den. De opplevelsene og erfaringene informantene hadde i forhold til skolevegring, er ekteføyte, og skal ikke bestrides. Gjennom utforsking og tolkning av beskrivelsene informantene har kommet med, mener vi å ha utviklet en dypere forståelse av de opplevelsene våre informanter har hatt i forbindelse med skolevegringen. På denne måten inntok vi et fenomenologisk perspektiv (Thagaard, 2013, s. 40).

4.2 *Hermeneutikk*

Hensikten med vår forskning har vært å få innsikt i erfaringer som elever og foresatte har med fenomenet skolevegring, derfor har vi fokusert på hva de erfarte som virkningsfullt i tilbakeføringsprosessen. I denne prosessen var vår pedagogiske bakgrunn og den forforståelse vi hadde knyttet til fenomenet et grunnlag for videre tolkning og analyse, samt forståelse og refleksjon. Vi var bevisst på at vår kunnskap og erfaring kunne resultere i at vi inntok en subjektiv rolle i forskningen. Derfor var det avgjørende at vi var bevisste på vår egen forforståelse, slik at vi kunne bestrebe og forske på et så objektivt plan som mulig og dermed få øye på det som var nytt og annerledes i intervju situasjonene (Thagaard, 2013).

Hermeneutisk tradisjon legger vekt på en fortolkende tilnærming til menneske og samfunn, og har som oppgave å utvikle en forståelse av meningen i konkrete menneskelige forhold, sosiale strukturer og aktiviteter. Det er ikke nok å *se* den menneskelige handlingen som skjer og *høre* hva som blir sagt, man må bestrebe og få en dypere innsikt i meningen *bak* handlingen og ytringen. For å få dette til, må vi som forskere delta i samfunnet, samtale med mennesker og gjøre en tolkning av det vi opplever (Johannessen et al., 2010, s. 362). I vår oppgave søkte vi erfaringer om hva som hadde vært utslagsgivende for at elevene klarte å komme tilbake til skolen og fullføre med karakterer.

Utvalget besto av både elever og foresatte. Det vi fikk ut av datamaterialet ble hovedsakelig styrt ut fra de forventningene vi hadde på forhånd, eller den horisonten vi hadde. Horisonten betyr her hvordan vi ser verden rundt oss fra de vi er, og innbefatter det vi forventer å se om vi beveger oss et stykke unna. Vår horisont består av det vi har erfart og forventninger om nye erfaringer sett i sammenheng med det vi tidligere har erfart i skolevegringssammenheng. For vår del betyr det at for hver gang vi har hørt på intervjuene eller lest transkriberingene, har vi sett og forstått innholdet på en ny måte og slik har vi hver gang utviklet vår horisont i en uendelig sirkelprosess (Fuglseth og Skogen, 2007).

Vi kan si at våre fortolkninger alltid måtte begrunnes av andre fortolkninger, også kalt den hermeneutiske sirkel (Johannessen, et al., 2010, s. 365) Det betyr at vi i vår oppgave tok utgangspunkt i det kodede datamaterialet vårt, og fortolket det ut fra helheten, som er fenomenet skolevegring. I prosessen stilte vi kritiske spørsmål til hvordan vi hadde gjennomført forskningen vår og vi kommenterte faktorer som kunne hatt påvirkning på vår fortolkning og tilnærming. Vi har henvist til aktuell litteratur som støtter vår fortolkning, og vi

har tatt i betraktning om vår fortolkning støttes av informantene, noe som ville styrke bekreftbarheten (Johannesen et al., 2010, s. 232).

4.3 *Design og Metode*

Design handler om den overordnede strukturen vi har valgt i oppgaven, samt at progresjonen i oppgaven er logisk. Måten vi har designet masteroppgaven på, avhenger til en viss grad av hvordan vi har oppfattet hva metode er (Brekke, 2006). Yin sier på en enklere måte at design er en overordnet logikk som knytter forskningsdataene våre til problemstillingen ”*Hvilke erfaringer har tidligere skolevegrere og deres foresatte med fenomenet skolevegring*” (Yin, referert i Fuglseth og Skogen, 2006, s. 17). Designet er altså en plan for hvordan vi skal legge opp forskningen vår, og beskriver retningslinjene for hvordan vi har tenkt å gjennomføre forskningen. Dette omfatter forskningens hva, hvem, hvor og hvordan, satt i en faglig kontekst (Thagaard, 2013, s. 54-55).

Vi har gjennom vårt forarbeid gjort betraktninger og definert hva som skulle vektlegges i forskningen, hvem vi skulle intervju, hvor og hvordan spørreundersøkelsen skulle gjennomføres. Disse elementene var betydningsfulle når vi skulle gjøre valg av design og metoder (Fuglseth og Skogen, 2012, s. 18). Vi gjorde også en vurdering av hvilket fokus, hvilken strategi og taktikk vi skulle bruke før vi gikk i gang med forskningen.

4.3.1 *Case design*

Før vi gikk i gang med forskningen spurte vi oss selv hvilket design som var best egnet til å få svar på de spørsmålene vi ønsket å belyse. Vi hadde muligheten til å bruke eksisterende data, eller utvikle eget materiale.

I vår forskningsoppgave har vi studert skolevegring som fenomen. Et slikt fenomen kan også betegnes som en case. Ordet case betyr *tilfelle* og kommer opprinnelig fra latin. Skolevegring kan betegnes som en case fordi det er et tilfelle som studeres inngående. I samfunnsforskning er det spesielt to momenter som kjennetegner en case. Det første er at man avgrenser oppmerksomheten til den bestemte casen, og det andre er at man prøver å gi en fylldig beskrivelse av den. Kort sagt kan man si det handler om å samle så mange opplysninger man

kan om en isolert case (Johannessen et al., 2010, s. 86). I følge Yin har gjennomføring av casestudier som oftest kvalitativ innfallsvinkel, for eksempel åpne intervjuer eller observasjoner, men det kan også brukes data som er kvantitative, som statistikk og spørreundersøkelser. Det er en fordel om casestudier har en kombinasjon av ulike metoder, slik at forskeren kan skaffe seg mye og dyptgående data (Fuglesth og Skogen, 2007, s. 55; Yin, referert i Johannessen et al., 2010, s. 86). I case-studier retter man analysen mot en eller flere enheter som representerer studiene, i vårt tilfelle skolevegring (Thagaard, 2013, s. 56). Vi kan derfor si at vår forskning har et casedesign.

Årsaken til at vi valgte dette designet, var basert på ønsket om å studere fenomenet skolevegring slik det forekommer i den virkelige verden (Fuglesth og Skogen, 2012, s. 52). Forskningen vår er basert på *et* fenomen, og på bakgrunn av dette betegnes den som en singelcase. Singelcasen er satt sammen av to analyseenheter, som i vårt tilfelle besto av to elever og to foresatte. Disse studerte vi som en helhet innenfor casen. Vi kan derfor si at vår forskning er en sammensatt singelcase (Fuglesth og Skogen, 2012, s. 57).

Vårt valg av casedesign kunne bydd på både fordeler og ulemper. På den ene siden gikk vi dybden på fenomenet vi forsket på, vi fikk høre om opplevelser rundt informantenes skolevegring fra både elever og foresattes side. Og på den måten fikk vi sett på flere elementer som ga oss en mer helhetlig forståelse. På den andre siden baseres det å bruke casedesign, på våre kunnskaper, forforståelse, tidligere oppfatninger og forutsetninger, og forskningen vår var avhengig av denne kompleksiteten (Fuglesth og Skogen, 2012, s. 59).

4.3.2 Valg av metode

I arbeidet med vår forskning ønsket vi som nevnt tidligere å få en dypere forståelse av de opplevelsene og erfaringer tidligere skolevegrere og foresatte hadde gjort seg gjennom barnas skoleløp knyttet til skolevegring, samt hva som hadde bidratt til at ungdommene hadde gjennomført grunnskolen med karakterer. Vi valgte derfor å intervju ungdommer som tidligere hadde hatt utfordringer i forbindelse med skolevegring og foresatte som hadde hatt erfaring med fenomenet. Vi ønsket også å benytte statistikk eller kartlegging fra fylket som gikk direkte på ungdomsskoler og fenomenet skolevegring. For å få et mer helhetlig bilde av forskningen vår, valgte vi å knytte sammen kvalitative -og kvantitative data (Thagaard 2013, s.18).

4.3.3 *Metodetriangulering*

Å knytte sammen data fra kvalitative- og kvantitative metoder tillater at vi gjennom ulike fremgangsmåter kan gjøre forskningen så inngående og sannferdig som mulig. En av disse prosedyrene er triangulering (Postholm, 2010, s. 131).

Det finnes flere måter å kombinere metoder på. Man kan gi en metode forrang, mens den andre har en supplerende funksjon. Man kan også sidestille metodene, slik at de får lik status i forskningen (Ryen, 2010). Vi valgte i vår forskning å la den kvantitative spørreundersøkelsen ligge som et grunnlag for videre forskning, der vi gikk i dybden på felt i spørreundersøkelsen vi fant interessante. Det betyr altså at vi startet med spørreundersøkelse blant rektorer ved rene ungdomsskoler i Nordland Fylke, og svarene vi fikk, indikerte områder vi kunne fokusere på når vi utarbeidet intervjuguiden. Dette er i tråd med Ryens utsagn om hvordan kvantitative prosjekter kan supplere hovedstudier som er kvalitative (Ryen, 2010). I følge Flick kan vi som forskere oppnå en dypere forståelse av fenomenet vi forsker på, hvis vi ser fenomenet fra flere sider. Ved å kombinere ulike data kan vi oppnå forståelse og kunnskap på flere nivå enn om vi kun hadde benyttet en metode (Flick, 2007, s. 41).

Metodetriangulering kan forklares ut fra navigering, der man ved kartlegging av et arbeidsfelt gjør en inndeling som i hovedsak består av et nett av triangler, og tar utgangspunkt i vinkler og hjørner i trekantene og slik kan beregne avstand og finne ønsket posisjon (Grønmo, 2004, s. 55). Denne posisjonen ville vært vanskelig å finne med bare et punkt (Ryen, 2010). Ved å bruke flere metoder i samfunnsforskningen, har vi forsøkt å belyse vår problemstilling fra ulike synspunkt og vinkler, og slik forsøkt å utdype vår forståelse for skolevegring og gjøre den mer komplett (Grønmo, 2004, s. 55). Vi vi i kapittel 5 presentere deler av spørreundersøkelsen som vi gjennomførte i mars 2015. Vi har i hovedsak benyttet resultater fra spørreundersøkelsen i drøftingsdelen gjennom å se etter sammenhenger mellom faktorer våre informanter har nevnt og faktorer som rektorer ved rene ungdomsskoler i Nordland har nevnt i spørreundersøkelsen. Vi kommer tilbake til dette i kapittel 6.

4.3.4 Analytisk tilnærming

Det var viktig at vi som forskere gjorde oss kjent med eksisterende og aktuell forskning, og prøvde å være bevisste på at vår forskning ikke var avhengig av de oppfatninger vi hadde på forhånd og gikk gjennom datamaterialet med åpent sinn (Postholm, 2010 s. 86). I spørreundersøkelsen benyttet vi presise og entydige kategorier i forhold til årsaker til skolevegring og tiltak skolene har gjennomført for å imøtekomme utfordringene rundt skolevegring. Vi ønsket slik å få en forståelse av helheten rundt skolevegring i Nordland fylke når vi analyserte det innkomne datamaterialet (Fugleseth og Skogen, 2012, s. 24). Etter at spørreundersøkelsen var gjennomført og vi hadde samlet inn datamaterialet, summerte vi resultatene før vi gikk i gang med tolkningen.

Empiri -(av gresk *empeira*) betyr forsøk eller prøve. Empiri er påstander om det virkelige liv som har sin begrunnelse fra erfaring, ikke antakelser. Det må likevel poengteres at det virkelige liv er dyptgående og intrikat og at man aldri vil kunne registrere alt, bare versjoner. Empiri og data kan derfor ikke tilsies å være den autentiske virkeligheten (Johannessen et al., 2011 s. 36).

Hvert individ møter verden med kunnskaper og betraktninger om det virkelige liv. Disse kunnskapene og betraktningene utgjør vår forforståelse og benyttes til å tolke det som skjer rundt oss. Som forskere måtte vi være bevisste på at vår forforståelse kunne påvirke hva vi observerte og hvordan vi tolket det vi hadde observert (Johannessen et al., 2011s. 36).

4.3.5 Kvantitativ metode

I kvantitativ metode registreres harde data. Det er også utarbeidet spesielle statistiske prosedyrer for innsamling og analyse av datamateriale. Mens kvantitative metoder opererer med tall, i motsetning til kvalitative metoder som omhandler tekst (Johannessen et al., 2011 s. 237).

Undersøkelser basert på kvantitative data omhandler enheter, de som undersøkes og variabler, det som undersøkes. I en spørreundersøkelse kan man telle opp og kartlegge fenomener. Det er som regel faste spørsmål og oppgitte svaralternativer i spørreundersøkelser (Johannessen et

al., 2011, s. 31). Enhetene er som regel mennesker, men kan også være gjenstander eller observasjoner.

Vi har som tidligere nevnt benyttet oss av metodetriangulering i forskningen vår. Den kvantitative tilnærmingen har vært i form av vår egen lille kartlegging av forhold rundt skolevegring ved rene ungdomsskoler i Nordland Fylke. Undersøkelsen er laget i Survio, en nettbasert tjeneste hvor man kan lage profesjonelle spørreundersøkelser. Vi kalte undersøkelsen «Skolevegring i Nordland Fylke». I vår spørreundersøkelse var enhetene rektorene som deltok på undersøkelsen. Vi bruker vanligvis betegnelsen respondenter på slike enheter (Johannessen et al., s. 239).

I følge Grunnskolens informasjonssystem er det 210 skoler Nordland fylke (Udir, 2016). Vi ønsket å finne materiale som blant annet kunne fortelle oss hvor utbredt skolevegring var blant ungdomsskoleelevene der. Videre ønsket vi å finne hvilke tiltak skolene hadde satt i verk for å tilbakeføre elevene og hvor mange de hadde lyktes i å tilbakeføre til skolen. Vi fant ingen slik oversikt, og lagde derfor vår egen nettbaserte spørreundersøkelse. Vi kontaktet Fylkesmannen i Nordland på mail og fikk tilsendt en oversikt over grunnskoler i fylket.

I følge oversikten er det 127 grunnskoler som har ungdomstrinn. For at forskningen ikke skulle bli for omfattende, valgte vi å la spørreundersøkelsen omfatte rene ungdomsskoler i Nordland Fylke, noe som reduserte antallet til 17 grunnskoler. Dette utgjorde 3845 elever i 2015. Før vi gikk i gang med undersøkelsen sendte vi søknad til Personvernombudet for forskning for å be om godkjenning av prosjektet, og da dette ble godkjent tok vi personlig kontakt med rektorene på de respektive skolene for å informere om vårt prosjekt og spørre om de kunne tenke seg til å delta i undersøkelsen. Alle rektorene var utelukkende positive til deltakelsen, og i telefonsamtalen vi hadde med dem, meldte flere om behov for mer kunnskap på området. Etter telefonsamtalen mottok rektorene en mail med en link som førte til spørreundersøkelsen. Av de 17 rektorene vi snakket med, var det 14 som svarte på undersøkelsen, et antall vi ser oss fornøyd med. Vi vil komme tilbake til spørreundersøkelsen kapittel 5, der vi vil presentere de resultatene som vi fant mest interessant og relevant i forhold til forskningen. Spørreundersøkelsen er i sin helhet lagt som vedlegg i oppgaven (vedlegg 3).

4.3.6 Kvalitativ metode

Vårt mål om å få bedre kunnskap om hvordan vi kunne hjelpe andre elever som sliter med skolevegring og øke vår kompetanse på feltet gjorde at vi valgte å ha hovedfokus på kvalitativ tilnærming til forskningen. Gjennom denne tilnærmingen ønsket vi å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, i vårt tilfelle, skolevegring, og denne forståelsen er en viktig målsetting med kvalitative tilnærminger, som tradisjonelt har blitt forbundet med forskning som krever nær kontakt mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013, s. 11). Ved også å benytte kvalitativ metode, hadde vi et mer fleksibelt og åpent forskningsopplegg, med muligheter for endring hvis det ble nødvendig (Thagaard, 2013, s. 12).

Ofte har slike studier sitt utgangspunkt i kvalitativ tilnærming, men de kan også være en kombinasjon av kvalitativ og kvantitative metoder (Grønmo, 2004, s. 91), slik som vi har valgt. Vi gjorde et bevisst valg av case design. Som tidligere nevnt ønsket vi gjennom innlevelse å oppnå forståelse for informantenes situasjon, hvordan informanten hadde opplevd tiden med skolevegring. Ved åpenhet og fleksibilitet under intervjuene fikk vi et større handlingsrom, Vi fokuserte på å være åpen og mottakelig for inntrykk underveis, slik at vi kunne gjøre meningsfulle refleksjoner rundt arbeidet vårt. Disse refleksjonene noterte vi i en egen bok etter hvert som de oppsto. Det var også viktig for oss at vi hadde et reflektert forhold til sentrale beslutninger vi gjorde i løpet av prosessen, som for eksempel hvilke data vi skulle fokusere på videre i oppgaven, og ikke minst hva vi ikke skulle fokusere på. Det var også viktig at våre vurderinger i forhold til innsamling av data var grundige og omfattende, og ikke minst var det viktig hvordan vi tolket og analyserte datamaterialet. Derfor hadde vi som mål å ha en systematisk tilnærming og begrunne de valg vi gjorde underveis (Thagaard, 2013, s. 15). Systematikk og innlevelse hjalp oss til å veksle mellom refleksjon og metodiske beslutninger på den ene siden, og fleksibilitet og åpenhet på den andre siden. Gjennom en slik systematisk tilnærming var målet å øke vår forståelse for skolevegring og bidra til utvikling av ny kunnskap (Thagaard, 2013, s. 17).

Deltakende observasjon og intervju er eksempler innenfor kvalitativ metode (Thagaard, 2013, s. 13). Vi valgte å gjennomføre intervju da våre elevinformanter hadde tilbakelagt perioden med skolevegring og det ikke var noe vi kunne observere. Det finnes ulike typer intervju, i følge Dalen (2013). Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert (Johannessen et al., 2010, s. 137). Vi valgte å benytte semi-strukturert intervju. Det ga oss mulighet til å fokusere samtalen mot tema som vi hadde valgt på forhånd, og vi hadde

mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål (Dalen 2013, s. 26). Slik fikk vi verdifull informasjon fra informantene som vi ikke hadde tenkt på under utarbeidelsen av intervjuguiden. Det var viktig å ha god flyt og gode overganger i samtalene, starte med enkle tema før vi gikk over på mer sensitive tema som gjaldt perioden da informanten hadde utfordring med å gå på skolen. I avslutningen av intervjuene stilte vi enkle spørsmål for å runde av intervjuet i en god atmosfære (Grønmo, 2011, s. 163).

Intervjusamtalene har gitt oss som forskere nyttig informasjon om hvordan informantene opplevde det å ha skolevegring, eller være foresatte til en ungdom med skolevegring. Samtalene har også gitt oss informasjon om hva som i følge informantene, har bidratt til tilbakeføring. Vi kommer tilbake til intervjuene i kapittel 6.

4.4 *Datainnsamling*

Vi har tidligere nevnt at vi før vi gikk i gang med forskningen søkte Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om godkjenning av både spørreundersøkelsen og intervjuene. Vi vil her legge frem hvordan vi har gått frem med hensyn til innsamling og behandling av det datamaterialet vi sitter inne med. Vårt datamateriale består av en spørreundersøkelse blant rektorer i Nordland fylke og lydopptak og transkriberingsnotater av fire intervjuer med ungdommer og foresatte som har erfaring med skolevegring. Da godkjenningen fra NSD og de foresatte var på plass, kontaktet vi rektorer ved rene ungdomsskoler i Nordland fylke og informanter på telefon og informerte om forskningen vår.

I følge Postholm (2010), er intervju stort sett den eneste datainnsamlingsstrategien når en bruker fenomenologiske studier. Vi gjennomførte som sagt fire semi-strukturerte intervju. Et krav til våre informanter var at de hadde opplevelser og erfaringer med skolevegring, som er temaet vår forskning retter seg mot (Postholm, 2010, s. 78).

Vi valgte å henvende oss til rektorer og informanter pr. telefon. Vi fant det hensiktsmessig *ikke* å be om svar der og da, men gjøre en avtale om at vi skulle ta kontakt i løpet av noen dager. Da fikk både rektorene og informantene tid til å tenke seg godt om før de bestemte om de ville være med.

For informantenes del kunne de også diskutere det med sine nærmeste slik at de ikke følte at de ble presset på noe vis. Da de hadde godtatt forespørselen skrev de under på skjema om

informert samtykke, der det kom tydelig frem hva som var bakgrunn og formål for prosjektet. Det ble også i skjemaet presisert at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen uten å oppgi grunn (Vedlegg 1).

Da intervjuene fant sted, benyttet vi opptaker slik at vi ikke skulle gå glipp av verdifull informasjon, samt at vi kunne vie vår fulle oppmerksomhet til informantene. I tillegg hadde vi med notatbok og skrev opp stikkord når vi fant det nødvendig. Noen av notatene beskrev kroppsspråk og stemning i rommet, elementer som ikke kom frem på lydopptaket. Etter at intervjuene var gjennomført, ble det innsamlede materialet organisert og bearbeidet (Dalen, 2013, s. 55).

4.5 *Utarbeiding av spørreskjema og intervjuguide*

I prosessen med å utarbeide intervjuguiden var det flere hensyn å ta. Hva skulle vi legge vekt på? Dekket temaene de viktigste områdene studien vår skulle belyse? Vi valgte en type intervju der vi kunne gå frem og tilbake mellom spørsmålene og vi hadde også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Det var etter vår mening fornuftig å benytte *traktprinsippet* som Dalen presenterer (Dalen, 2013, s. 26-27). Det vil si at vi startet med en uformell prat før vi åpnet intervjuene med uformelle spørsmål for å skape kontakt med informantene og bestrebet å gjøre settingen så komfortabel som mulig. Vi var bevisste på at det kunne bli vanskelig å skape en god atmosfære dersom vi åpnet med å spørre informantene om deres følelser omkring de vanskelige periodene med skolevegring.

I hovedsak ønsket vi å få vite hvilke opplevelser informantene satt igjen med etter elevenes skolevegring. Ved å spørre om dette, ønsket vi gjennom informantenes betraktninger å få en utvidet forståelse av elevenes situasjon da de var skolevegrere og hvorfor de lyktes med tilbakeføring. Vi var også interessert i tema som trivsel og sosiale relasjoner underveis i prosessen. Opplevde informantene at de hadde innvirkning på sin egen situasjon? Hadde de en kontaktperson ved skolen som var godt kjent med omstendighetene rundt skolevegringen? Hadde relasjoner noen betydning for tilbakeføringen? Hva var det som bidro til at elevinformantene lyktes med tilbakeføringen? Under disse temaene fikk vi verdifull informasjon som kunne belyse vår problemstilling. Ved å finne ut hvordan elevene ble tilbakeført til skolen, hvilke tiltak de opplevde som avgjørende for tilbakeføringen og om de mente noe kunne vært gjort annerledes, fikk vi ny innsikt i fenomenet skolevegring.

Vårt tema krevde naturlig nok at vi ba informantene om å utlevere seg om følelsesladde situasjoner, og disse spørsmålene fokuserte vi på mot slutten av intervjuet. Helt til sist stilte vi spørsmål som var av mer generell art for å runde av intervjuet.

Vår forskning er basert på de data vi satt igjen med etter intervjuene, det var derfor svært viktig med et godt forarbeid. I utarbeidelsen av intervjuguiden hadde vi kriterier til spørsmålene. Spørsmålene måtte være klare og utvetydige (Dalen, 2013, s.27). Det burde ikke være tvil om hva vi spurte etter. Uklarheter kunne i verste fall føre til at vi ikke kunne sammenligne svarene fra våre informanter. Vi var bevisst våre tidligere erfaringer, slik at vi unngikk å stille ledende spørsmål. Utformingen av intervjuguiden gjorde det mulig å drøfte svarene opp mot hverandre i etterkant.

4.6 *Utvalg*

I kvalitative undersøkelser velges det informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på problemstillingen og teoretiske aspekter i undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 60). Vi gjorde et spesielt utvalg av informanter, det vil si at de var spesielle i forhold til fenomenet vi studerte (Thagaard, 2013, s. 65). Vi har tidligere nevnt at utvalget i intervjuene besto i elever og foreldre som har nær befattning med skolevegring. Da vi hadde funnet området vi ville forske på, begynte vi å se etter informanter som kunne være aktuelle (Ryen, 2010, s. 81). Vi gjorde et bevisst valg av informanter ut fra følgende kriterier:

- Foresatte skal ha barn som tidligere har slitt med skolevegring.

Vi intervjuet to foresatte. Det var ikke et krav at vi intervjuet ungdom og foresatte i samme familie. Dette fordi vi var ute etter den generelle erfaringen, og ikke nødvendigvis sammenhengen mellom medlemmer i samme familie. Årsaken til at vi valgte foresatte til tidligere skolevegrere var at vi da kunne drøfte foresattes erfaringer med fenomenet og tilbakeføringen opp mot ungdommenes erfaringer. Da vi ikke hadde ubegrenset med informanter og all erfaring er subjektiv, var vi åpen for at det kan være to foresatte fra samme familie. Disse ville i så tilfelle bli intervjuet hver for seg. Vi intervjuet imidlertid kun en foresatt fra hver familie.

- Elevene skal ha fullført og bestått grunnskolen med karakterer.

For å finne ut hva som hadde betydning for at våre elevinformanter lyktes i tilbakeføringsprosessen, måtte vi snakke med elever som hadde klart å vende tilbake til skolen og fullført den med karakterer i alle fag.

Kriteriene vi satte kunne påvirke spørsmålet om hvor representativ funnene ville være. Siden vi bare hadde fire informanter, kunne vi ikke konkludere med at våre funn vil være representativ for en hel populasjon. Funnene har altså ingen statistisk signifikans. Imidlertid var vi ikke så opptatt av representativitet, men å finne informasjon som kunne gi oss dypere forståelse av fenomenet skolevegring og spesielt tilbakeføring av elever som ble betegnet som skolevegrere.

4.7 *Intervjusituasjonen*

I intervjusituasjon kom informantene også med opplysninger som vi ikke hadde tenkt på i forkant. Dette var vi forberedt på. I tråd med Thagaard (2013) hadde vi derfor som målsetting å lage en tillitsfull og fortrolig atmosfære som medvirket til at informantene følte seg trygge og åpnet seg om de temaene vi ønsket å få belyst (Thagaard, 2013, s. 109). Vi var bevisste på hvordan vi selv fungerte i intervjusituasjonen, tok oss god tid og lot informantene snakke så fritt som mulig (Dalen, 2013, s. 35). Vi hadde også med noe å drikke og litt å bite i, som vi bød informantene på.

Som Johannesen et al.(2010) påpeker, står forskeren i et semi-strukturert intervju fritt til å bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden, noe som passet godt i vår forskning (Johannesen et al., 2010 s. 137). Våre informanter takket ja til å la seg intervju, og sa seg villig til å la oss få innsyn i deres tanker rundt et vanskelig tema. Det var da svært viktig at vi som forskere viste respekt for dem og møtte godt forberedt. Hver elev med skolevegring har sin historie og sine erfaringer, det samme gjelder de foresatte, og det er viktig at vi satte av rikelig med tid og forsøkte å gjøre intervjusituasjonen så komfortabel som mulig. Intervjuet foregikk i skjermede omgivelser, uten forstyrrelser. Vi ga informantene muligheten til å uttale seg om hvor intervjuet skulle finne sted (Postholm 2010, s. 82) og gjennomførte intervjuene der de ønsket det. Etter at vi var ferdig med intervjuene, tok vi oss tid til en avsluttende samtale med informantene, noe som i følge Dalen er en viktig regel å følge (Dalen, 2013, s. 35).

4.8 *Analyse av data*

Vi samlet alt materialet vårt før vi delte det inn i ulike deler (Dalen, 2013, s. 55). Koder og kategorier vokste frem under prosessen. Det vil si at analyseprosessen pågikk både under og etter datainnsamlingen (Postholm, 2010, s. 91).

Etter endt datainnsamling og transkribering var neste trinn i prosessen koding og kategorisering. Postholm (2010) kaller dette for deskriptiv analyse. For vår del var transkribering høyst nødvendig, siden vi bor på ulike steder, og ikke hadde mulighet til å være tilstede begge to under alle intervjuene. Etter at intervjuene med ungdommene og de foresatte var gjennomført, skulle materialet transkriberes og organiseres. Vi transkriberte vårt eget materiale, noe som i følge Dalen (2013) er en forutsetning, fordi prosessen i seg selv ville gjøre oss bedre kjent med egne data, i vårt tilfelle de erfaringene informantene våre hadde med skolevegring.

Vi hørte først gjennom intervjuene sammen, skrev stikkord og stoppet opptakene underveis når vi hadde behov for å diskutere det som ble sagt. Så skrev vi ned intervjuene ord for ord, før vi kategoriserte svarene vi hadde fått under de tema vi hadde fokus på, slik som for eksempel relasjoner og tiltak som hadde fungert i tilbakeføringsprosessen. Vi brukte fargekoder for å skille informantene fra hverandre. I denne prosessen reduserte vi materialet, slik at det ble mer oversiktlig og forståelig (Postholm, 2010, s. 91). Deretter tolket og analyserte vi informasjonen, og prøvde å se om det var noen likheter og ulikheter hos informantene. Slik vi ser det, var prosessen med transkriberingen veldig nyttig for oss. I tillegg lyttet vi til opptakene flere ganger underveis i arbeidet med oppgaven, og studerte transkriberingene i etterkant, hvis vi var usikker på om vi hadde forstått informantene riktig.

Vi kan i følge Fugleth og Skogen tolke og analysere data på flere måter. Vi sorterte som nevnt det innsamlede materialet under kategorier ut fra tema i intervjuguiden merket med fargekoder og drøftet det opp mot teori. Under drøftingen vekslet vi mellom å drøfte del og helhet, for på denne måten å utvikle en dypere forståelse for skolevegringen, i tråd med den hermeneutiske sirkelen. Når vi startet dette arbeidet, var ikke prosessen klar for oss. Kunne vi bruke all materialet, eller måtte noe forkastes? Siden vi valgte casesdesign, var det naturlig å analysere på tvers av analyseenheter. Når vi så gikk i gang med analyse og tolkning, ble disse preget av en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming (Fugleth og Skogen, 2013, s. 55).

I et fenomenologisk utgangspunkt tok vi for oss hovedinnholdet, som var erfaringene med skolevegring, hvilken mening erfaringene hadde og strukturen i det informantene hadde opplevd i møte med skolevegringen. I tråd med Patton (2002) gjorde vi dette for å finne meningen i den opplevelsen og de erfaringene våre informanter hadde hatt (Patton referert i Postholm, 2010, s. 55). Vi tilførte våre egne erfaringer med skolevegring i analyse og tolkning, samt i den refleksjonen vi gjorde underveis, men var da tydelig på å skille egne erfaringer fra informantenes uttalelser. Slik ble analysen og tolkningen vår knyttet sammen i et fenomenologisk og hermeneutisk syn, knyttet til vår egen forforståelse.

4.9 Validitet og reliabilitet

Hensikten med forskningen vår var, som nevnt tidligere, å få dypere innsikt i skolevegring som fenomen, samt heve vår kompetanse og forbedre egen praksis. I tillegg ønsket vi å utføre forskningen vår på en slik måte at den var både tilstrekkelig og pålitelig (Thagaard, 2013, s. 194). For å få dette til, måtte vi gjøre en vurdering av reliabilitet, validitet og etiske elementer som dukket opp underveis. For å sikre at forskningen vår var kvalitetssikker, var de vurderingene vi gjorde en viktig forutsetning for utviklingen av casestudiet (Silvermann, referert i Thagaard, 2013, s.193). Vi skal gå inn på hvordan vi har ivaretatt reliabilitet og validitet både i spørreundersøkelsen og i intervjuene.

4.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet er forskningsspråkets betegnelse på hvor stor troverdighet forskningen har. I kvantitativ forskning kan reliabiliteten i stor grad testes ved hjelp av reliabilitetstester (Grønmo, 2004, s. 228). I kvalitativ tilnærming er det i nyere forskning mer vanlig å ta i bruk begrepet troverdighet (Thagaard, 2013). Å undersøke forskningens troverdighet gjøres ved kritisk å vurdere om forskningen om skolevegring er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s.201; Grønmo, 2011, s. 222). Ved å fokusere på å få så nøyaktige data som mulig, hvilke data vi benyttet, hvordan vi samlet inn disse og bearbeidet dem, hadde vi større sjanse for at forskningen vår var pålitelig. Derfor passet på at vi var nøyaktig i vår beskrivelse av de analysemetodene vi valgte, de strategier vi brukte i forskningen vår, samt vårt teoretiske ståsted (Johannessen et al., 2010, s. 40). Videre var vi nøye med å skille

mellom informasjon som var gitt i feltarbeidet, og hvordan vi som forskere vurderte denne informasjonen (Thagaard, 2013, s. 194).

Det er flere måter å teste reliabilitet på. Hadde vi for eksempel basert forskningen vår på en større spørreundersøkelse blant skolevegrere, kunne vi gjennomført undersøkelsen på nytt etter en måneds tid og sett om vi fikk samme svar som sist. Hvis resultatet ble det samme, ville undersøkelsen hatt større reliabilitet (Johannessen et al., 2010, s. 40). Vi kunne ha gjennomført spørreundersøkelse blant rektorer ved rene ungdomsskoler i Nordland på nytt, men siden det er en mindre undersøkelse, ville resultatet likevel ikke hatt noe signifikans i forhold til det store bildet. Elevmassen kunne også vært forandret fra forrige gang, og dermed kunne resultatet bli helt annerledes. Når det gjelder intervjuene, hadde det etter vår mening vært umulig å gjøre en slik test. For det første så vi det som usannsynlig at vi ville fått de samme svarene fra informantene som første gang, fordi de svarene en får i et intervju kan være forskjellig alt etter hvilken form eller stemning informantene er i den dagen de blir intervjuet. For det andre ville det ikke vært hverken hensiktsmessig eller forsvarlig å gjøre samme intervju to ganger på en gruppe som for oss fremsto som sårbar. Skulle vi imidlertid hatt med andre forskere som forsket på skolevegring, hadde samme utgangspunkt som oss og de kom frem til samme resultat som oss, ville det være et positivt tegn på at forskningen vår hadde høy reliabilitet (Johannessen et al., 2010, s. 40).

4.9.2 Validitet

Hvor relevant er de data vi samlet inn? Er de representative for fenomenet skolevegring og belyser de informantenes erfaringer? Har informasjonen vært allsidig nok til at vi har kunnet gjøre de nødvendige analyseringer og dermed fått besvart problemstillingen vår (Postholm, 2005, s 164)? Dette er sentrale spørsmål vi måtte ta for oss når vi skulle drøfte validitet i forskningen (Grønmo, 2011 s. 231). Validiteten betraktes som akseptabel hvis det er opplagt at de data som er samlet inn, er eksakt med hensyn til de intensjonene forskningen vår har. (Grønmo, 2011, s 231). Vi tenkte derfor nøye gjennom hvilke strategier som var hensiktsmessige å sikre at forskningen vår var valid.

For å styrke bekreftbarheten i forskningen har vi vurdert kvaliteten på de data vi har lagt vekt på i oppgaven. Vår fagkunnskap, kompetanse og kvalifikasjoner knyttet til datainnsamling kunne ha hatt innvirkning på resultatet, og vi hadde derfor fokus på dette under intervjuene.

Vi bestrebet, som nevnt tidligere, å være fleksibel i måten vi gjennomførte intervjuene på og være bevisst på hvordan vi tolket og analyserte data under innsamlingen (Grønmo, 2011, s. 235).

Johnsen fremhever verdien av aktuell teori i prosessen fram mot intervjuguiden, og for å styrke forskningens resultater. Vi har tatt i betraktning det faktum at vi er knyttet til et miljø der skolevegring opptrer, og at dette kan ha betydning for den forståelsen vi kom frem til under forskningen (Johnsen, referert i Fugleseth og Skogen, 2012, s. 130). For å sikre at vi ikke gjorde tolkninger som var basert på egen forforståelse, gjentok vi uttalelser som informantene kom med, med fortolkende spørsmål som ”Når du sier (...) mener du da...?” og ” Du sier at(...) forstår jeg det riktig at du(.....)?” Da kunne informantene bekrefte eller avkrefte at vi hadde forstått dem riktig, slik at vi ikke gjorde feiltolkninger underveis (Thagaard, 2013 s.101).

Om den forståelsen vi oppnår innenfor rammen av prosjektet, er relevant i andre situasjoner, er dette direkte knyttet til overførbarhet. Det samme gjelder for eksempel dem som leser vår masteroppgave. Hvis de har kjennskap til fenomenet, og kjenner igjen problematikken rundt skolevegring og de faktorene som bidrar til tilbakeføring, kan også dette knyttes til overførbarhet (Thagaard, 2013, s. 194).

4.10 *Etiske betraktninger*

Både den kvantitative spørreundersøkelsen og intervjuguiden er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD).

Selv om det kan være utfordrende, har vi forstøkt å ivareta informantenes anonymitet i oppgaven på best mulig måte. Det betyr at våre informanter ikke er direkte beskrevet, men omtales som «en av informantene» eller «en av elevinformantene» når vi refererer til dem.

Kvalitativ intervjuforskning kan ellers by på andre utfordringer. Derfor var det særlig viktig at forskningsprosjektet ble gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Når vi gikk i gang med forskningen måtte vi sørge for at den ikke ble belastende for dem som var med (Personopplysningsloven, 2001). I arbeidet med prosjektet fikk vi mye informasjon fra informantene våre. Noe av denne informasjonen var sensitiv og det var viktig at vi i den forbindelse drøftet hvilke etiske prinsipper vi måtte ivareta. I følge Personvernombudet for

forskning (2001) måtte vi som forskere være forberedt på at problemer kunne oppstå underveis og etter at forskningen var avsluttet. Vi kunne risikere at det oppsto vanskelige situasjoner der vi som forskere måtte vurdere vår taushetsplikt opp mot varslingsplikt, eller at noen av informantene kunne ha behov for oppfølging. Dette var vi beredt på å håndtere.

Vi sendte inn meldeskjema til NSD, og fikk etter noen endringer godkjent prosjektet. Vi var på forhånd forberedt på at vi kunne ha et annet perspektiv enn informantene våre. Vi prøvde derfor å bestrebe at vi ikke inntok et perspektiv som virket fremmedgjørende og provoserende for våre informanter (Thagaard, 2013, s. 194).

For å ivareta informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, gjorde vi vårt beste for at informantene skulle få nok opplysninger om prosjektet på forhånd, slik at de kunne gi sitt samtykke på rett grunnlag. Dette kalles også informert samtykke. Informert samtykke innebærer også at informantene er informert om at de på hvilket som helst tidspunkt kan velge å trekke seg fra prosjektet, og at de kan gjøre dette uten å gi noe begrunnelse (Aase og Fossåskaret, 2014, s. 200). Vi leverte på forhånd ut samtykkeerklæring til informantene, der det ble informert om muligheten til å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn. Dette ble gjentatt i samtale før intervjuene startet, etter en presentasjon av oss som forskere, vår bakgrunn og hensikt med studien, samt at vi presiserte vår taushetsplikt i forhold til opplysninger som ville bli gitt.

Som nevnt tidligere er skolevegring et følsomt tema. Med kunnskap om skolevegring som bakgrunn måtte vi stille oss selv spørsmålet; krever spørsmålene informasjon som informanten kan vegre seg for å svare på? Vi gjorde vårt beste for at vi skulle snakke et språk som var forståelig for våre informanter. Dette innebar at vi i intervju med ungdommene, prøvde å bruke et mer folkelig språk, og forklare hva vi ville med spørsmålene på en enklere måte enn vi gjorde med de foresatte.

Underveis i prosessen kan forskeren møte på spesielle etiske og metodiske utfordringer. Dalen (2013) påpeker at forskere innenfor spesialpedagogikk og nærliggende fagområdet ofte møter på mennesker som lever under vanskelig livsvilkår. Skolevegrete er en sårbar elevgruppe. Det kan være vanskelig å finne den riktige balansen mellom nærhet og distanse til informanten, særlig i vårt tilfelle der ungdommene og foresatte skulle fortelle om vanskelige hendelser (Dalen 2013, s. 19).

Ifølge Personopplysningsloven (2001) må man sørge for minimalisering av risiko slik at informantene ikke blir skadelidende. Vi tolket det slik at vi måtte være varsomme og sørge for at hverken forskningen om skolevegring eller den ferdige masteroppgaven oppleves støtende for informantene.

Vi tok høyde for at vi tilsiktet eller utilsiktet kunne få informasjon om tredjepersoner, og fokuserte også på hensynet til deres rettigheter. Med tredjepersoner menes her for eksempel foresatte som sier noe om barna sine som barna selv ikke ville sagt og omvendt, samt muligheten for at noen av informantene fortalte noe om navngitt lærer, rektor eller andre personer i støtteapparatet. Hva om informantene nevnte navn på personer som ikke inngikk i forskningen, men som var i deres livsverden? Vi gjorde en kontinuerlig vurdering om det ville være etisk forsvarlig å bruke disse opplysningene i forskningen (Aase og Fossåskaret, 2014, s. 200). Vi var bevisst på anonymiseringen både under intervjuene og i tolkningen. Vi har derfor ikke skrevet verken navn på informanter eller personer og steder de har nevnt under intervjuene. Selve lydopptakene har vi oppbevart i en låst mappe i en minnepenn. Vi mener derfor at vi har ivaretatt informantenes anonymitet.

4.11 *Med kritisk blikk på egen forskning*

Når vi nå ser tilbake, har vi gjort oss noen betraktninger med hensyn til egen forskning. Vi har opplevd at det å være forsker er krevende. Ikke bare i tolkningsdelen, men i hele forskningsprosessen. Det krever at en i arbeid med forskningsmaterialet prøver å holde hodet kaldt, og ikke la tolkningen bli for subjektiv. Vi har sett på hele prosessen med et kritisk blikk og diskutert om vi har oppfylt vår intensjon om å være objektiv.

Vi hadde stor fokus på at vi ikke skulle stille ledende spørsmål, likevel opplevde vi da vi hørte gjennom og transkriberte et av elevintervjuene at vi var på grensen til å gjøre akkurat dette. For eksempel svare informanten det gjaldt litt vagt og kort rundt spørsmålet om samarbeidspartnere, og da spurte vi en informant direkte om han trodde det kunne være lurt å ha samtaler med helsesøster i tilbakeføringsprosessen. Vi diskuterte dette etter intervjuet, og ble enige om at spørsmålet kunne oppfattes som ledende. Vi benyttet ikke informasjonen som ble gitt i dette tilfellet. Et annet eksempel vi la merke til i ettertid, var at vi ved noen få tilfeller gikk for fort frem, med hensyn til å gi informantene nok tid til å svare. I tillegg har vi reflektert over at vi for hver gang vi leser transkriberingene oppdager nye momenter ved

forskningen. For eksempel har vi sett at vi enkelte steder har unnlatt å stille oppfølgings spørsmål som hadde vært relevante i forskningen.

5 Presentasjon av spørreundersøkelsen

Da vi valgte tema og problemstilling for vår forskning hadde vi ingen klar formening om hvor stort omfanget av skolevegring var ved rene ungdomsskoler i Nordland fylke. Vi ønsket å undersøke dette, og da vi ikke kunne finne noe statistikk over utbredelse i grunnskolen, lagde vi en egen nettbasert spørreundersøkelse som vi gjennomførte blant rektorer på rene ungdomsskoler i Nordland fylke.

Som nevnt tidligere i oppgaven, er det 210 ungdomsskoler i Nordland fylke. I og med at vi ville avgrense oppgaven, samt at forskning viser at det er risiko for skolevegring i forbindelse med overganger og dermed også skolebytte (Havik, 2015; Thambirajah et al., 2008; Freemont, 2003), valgte vi å gjennomføre undersøkelsen blant de 17 ungdomsskolene som kun hadde ungdomstrinn. Vi tok først kontakt med rektorene på de respektive skolene for å informere om vår forskning og spørre om de kunne tenke seg å delta i spørreundersøkelsen. Alle rektorene var positive til deltagelse, og etter samtalen mottok de en link til den nettbaserte undersøkelsen. Undersøkelsen var åpen i tre uker og ved utgangen av fristen hadde 14 rektorer svart.

Vi er innforstått med at undersøkelsen vår ikke har signifikans i forskningsøyemed da den er gjort på et så lite grunnlag og at den ikke er representativ for en hel populasjon. Vi synes likevel at svarprosenten var akseptabel og at informasjonen vi fikk gav oss en indikasjon på hvor stort omfanget er i den aktuelle gruppen.

Da spørreundersøkelsen var gjennomført, kunne vi lese at seks skoler hadde over 250 elever, fem skoler hadde mellom 100-200 elever, mens tre av skolene hadde under 100 elever. Årsaken til at vi spurte rektorene om skolestørrelse, var for å se om det var noe sammenheng mellom skolevegring og størrelse på skolen, da skole- og klassestørrelse har vært nevnt i skolevegringssammenheng. Det har vært diskutert og argumentert for hvorvidt mindre skoler har læringsmiljøer hvor hver enkelt elev blir bedre ivaretatt, blir sett og opplever at de får bekreftelse av lærerne og medelever (Leithwood og Jantzi, referert i Skålvik og Skålvik s. 41).

Som nevnt i teoridelen, skal skoleeier ha et forsvarlig system for føring av karakterer og fravær (Opplæringsloven § 13-10). Med utgangspunkt i dette, spurte vi rektorene om de hadde klare prosedyrer for å fange opp ureglementert fravær. Alle rektorene som svarte på undersøkelsen mente at skolen hadde klare prosedyrer for å føre opp ureglementert fravær.

Vi spurte også om rektorene hadde erfaring med skolevegring og om de hadde elever som kunne karakteriseres som skolevegrere. Undersøkelsen viste at alle rektorene hadde erfaring med skolevegring, samt hadde elever som kunne karakteriseres som skolevegrere på tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført.

Når det gjelder omfanget av skolevegring viser resultatet at det til sammen ved skolene var 35 elever som kunne karakteriseres som skolevegrere, og at det ved en skole var så mange som fem elever. I følge forskning er den hyppigste årsaken til skolevegring er mobbing (Havik, 2015; Thambirajah et al., 2010). De fleste rektorene oppga angstlidelser, depresjon og hjemmeforhold som hyppigst årsak til skolevegringen. Imidlertid var det bare en av rektorene i vår undersøkelse som oppga at eleven med skolevegring tidligere hadde blitt mobbet på skolen.

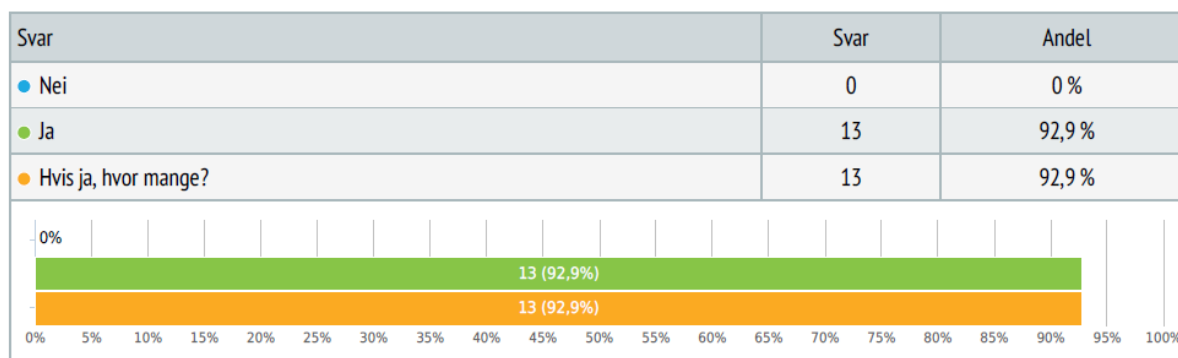
Undersøkelsen viser at rektorene samarbeider med flere ulike instanser for å få skolevegreren tilbake til skolen. BUP, PPT, foreldre og ansvarsgruppe rundt eleven nevnes av over 64 % av rektorene, mens under 58 % svarer at de har samarbeid med lege og helsesøster. Andre samarbeidspartnere som nevnes er barnevernet, familiesenter, fysioterapeut, ambulant enhet og kommunens psykiatriteam.

Undersøkelsen ble gjennomført våren 2015. Vi vil nå gi en grafisk presentasjon av de resultatene i undersøkelsen som vi finner særlig interessante og relevante i forhold i vår forskning.

5.1.1 Omfang

Har du elever ved din skole som kan karakteriseres som skolevegrere?

Flere svaralternativer, Svar 14x, Ubesvart 0x



- (3x) 1
- (4x) 2
- (4x) 4
- 5
- Varierer, men akkurat nå er det 3 elever

I følge Holden og Sällman tyder forskning på at skolevegring er et utbredt fenomen (Holden og Sällmann, 2010, s. 18). Det er imidlertid vanskelig å anslå eksakt hvor utbredt fenomenet er, da det ikke er klare kriterier for definisjon av skolevegring. På bakgrunn av dette er det vanskelig å generalisere forskningsresultater (Ingul, 2005).

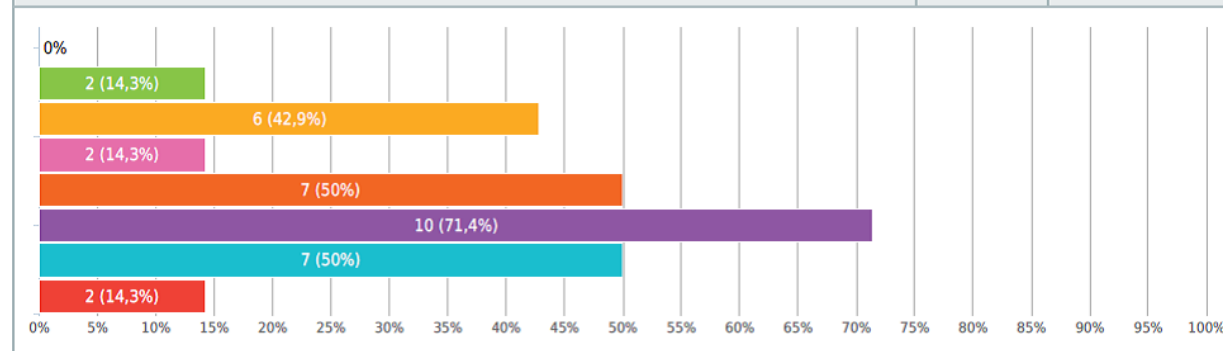
Vi fant det interessant å undersøke hvor utbredt skolevegring er på rene ungdomsskoler i Nordland fylke og da vi ikke fant noe statistikk på dette spurte vi rektorene ved skolene om de hadde elever som kunne karakteriseres som skolevegrere på tidspunktet undersøkelsen pågikk. Som vi ser av tabellen ovenfor viser resultatet at det til sammen ved skolene var 35 elever som kunne karakteriseres som skolevegrere, og at det ved en skole var så mange som fem elever. Når vi da legger til grunn at det som nevnt er 35 elever fordelt på 14 skoler, ser vi at det er et gjennomsnitt på 2,5 elever ved hver skole som i følge rektorene faller inn under kategorien skolevegrere.

5.1.2 Årsaker

Hva er årsaken til skolevegringen?

Flere svaralternativer, Svar 14x, Ubesvart 0x

Svar	Svar	Andel
● Har ingen elever med skolevegring.	0	0 %
● Atferdsutfordringer	2	14,3 %
● Hjemmeforhold	6	42,9 %
● Ukjent årsak	2	14,3 %
● Depresjon	7	50 %
● Angstlidelser	10	71,4 %
● Diverse diagnoser	7	50 %
● Andre årsaker	2	14,3 %



- Tidligere mobbet i skole
- Trøtthet. Lenge oppe om natta med spill og Facebook. Foresatte "klarer" ikke å få han på skolen.

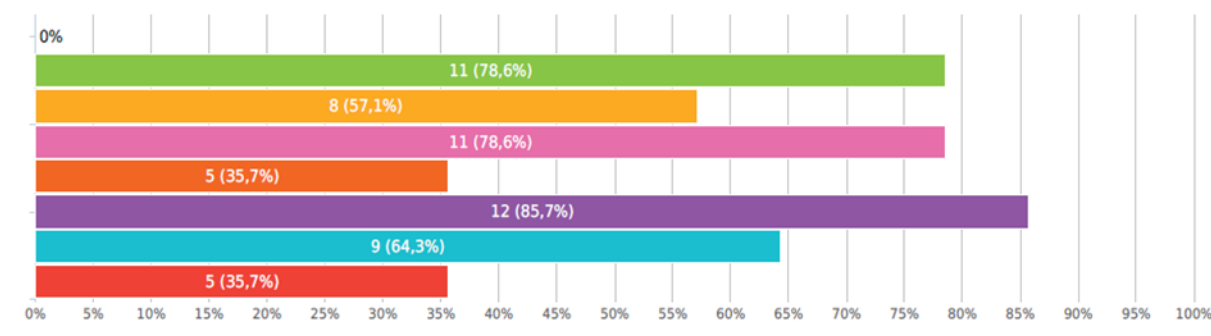
Det er mange årsaker til skolevegring (Havik, 2015; Holden og Sållman, 2010). Skolevegring som følge av diverse diagnoser og unngåelse av ubehagelige situasjoner knyttes gjerne til psykiatriske lidelser, som fobier, angstlidelser og depresjoner (Holden og Sållman, 2007). Som vi ser av tabellen ovenfor oppgir et flertall av rektorene i spørreundersøkelsen angstlidelser, depresjon, hjemmeforhold og diverse diagnoser som hyppigst grunn til skolevegringen. Dette samsvarer i stor grad med de funn Kearny har gjort i sin forskning (Kearny, sitert i Holden og Sållman, 2010, s. 52). Forskning viser at det er en sterk sammenheng mellom mobbing og skolevegring (Havik, 2015, s. 157). I vår spørreundersøkelse oppga en av rektorene at eleven tidligere hadde blitt mobbet på skolen.

5.1.3 Samarbeidspartnere

Hvilke samarbeidspartnere kan du dra nytte av for å få skolevegreren tilbake til skolen?

Flere svaralternativer, Svar 14x, Ubesvart 0x

Svar	Svar	Andel
● Har ingen elever med skolevegring	0	0 %
● PPT	11	78,6 %
● Helsesøster	8	57,1 %
● Foreldre	11	78,6 %
● Lege	5	35,7 %
● BUP	12	85,7 %
● Ansvarsgruppe rundt eleven	9	64,3 %
● Andre samarbeidspartnere	5	35,7 %



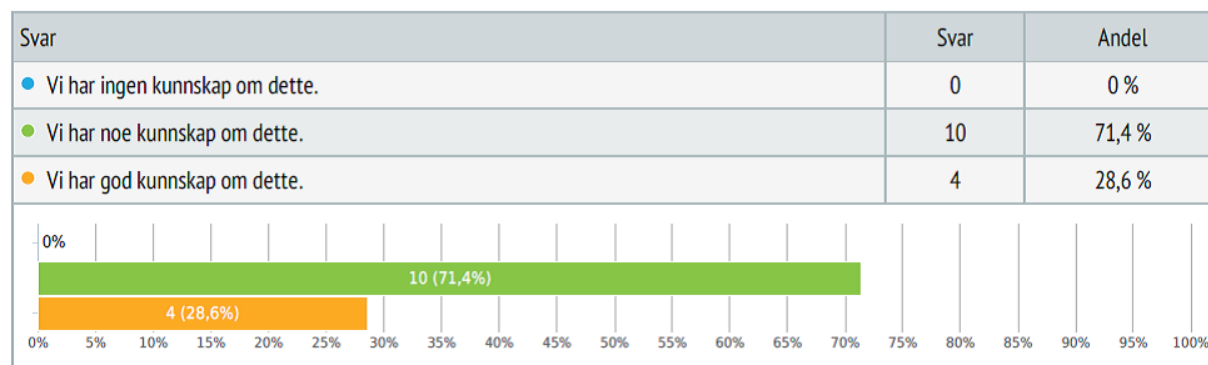
- BGarnevernet, familiesenter, assistenter og lærere
- barnevern, fysioterapeut
- Barnevernet
- Ambulant team
- Kommunens psykiatriteam

Som vi ser av tabellen ovenfor viser undersøkelsen at rektorer ved rene ungdomsskoler i Nordland fylke har flere samarbeidspartnere som de kan støtte seg til i arbeidet med å få skolevegreren tilbake til skolen. Barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikk (BUP), Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og foreldre nevnes av over 78 % av rektorene, og indikerer at de er oftest på banen. Under 58 % av rektorene svarer at de har samarbeid med lege og helsesøster. Andre samarbeidspartnere som nevnes er barnevernet, familiesenter, fysioterapeut, ambulant enhet og kommunens psykiatriteam.

5.1.4 Skolens kunnskap om skolevegring

Hvordan vil du vurdere din skoles kunnskap om fenomenet skolevegring og kjennskap til hvilke tiltak som kan iverksettes for å tilbakeføre eleven til skolen/klassen?

Ett svaralternativ, Svar 14x, Ubesvart 0x



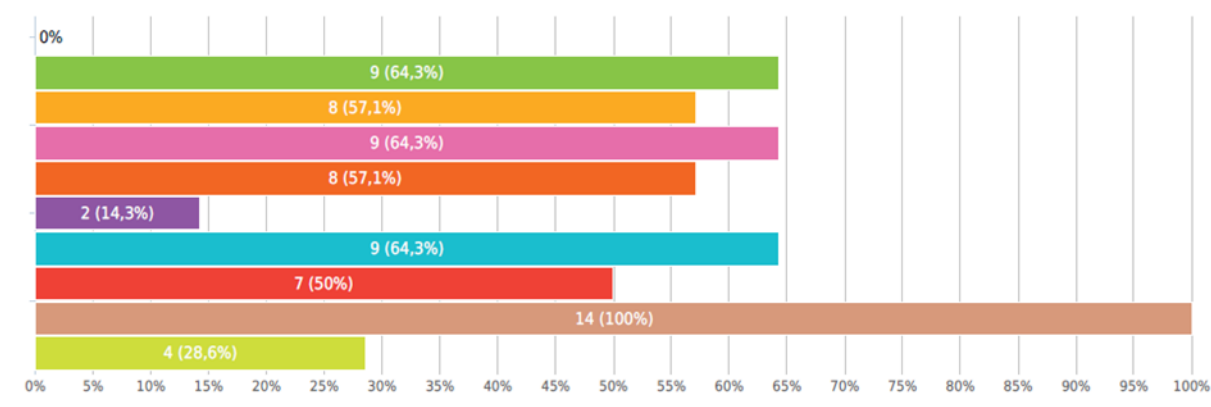
For å kunne sette inn tiltak som forebygger skolevegring, forutsettes det at skolens personale og skoleledelsen har kunnskap om fenomenet (Havik, 2015 s. 154). Imidlertid viser forskning at norske foreldre erfarer at det er mangel på kunnskap i skolen og blant lærere (Havik et al., 2013). Som vi ser av tabellen ovenfor oppgir 28,6 % av rektorene i spørreundersøkelsen at de har god kunnskap om skolevegring, mens resterende 71,4 % svarer at de har noe kunnskap om emnet. Da vi snakket med rektorene i forkant av spørreundersøkelsen var det flere som ga uttrykk for at de ønsket mer kunnskap om fenomenet, samt kunnskap om hvordan de kunne hjelpe disse elevene. Basert på dette kan det se ut som om rektorer ved rene ungdomsskoler i Nordland fylke til en viss grad er enige med Haviks funn som peker på at norske foreldre opplever at det er behov for mer kunnskap om skolevegring i skolen (Havik, 2015).

5.1.5 Skolens kjennskap til tiltak

Hvilke tiltak har skolen satt i verk for å hjelpe skolevegreren til å mestre skoledagen?

Flere svaralternativer, Svar 14x, Ubesvart 0x

Svar	Svar	Andel
● Har ingen elever med skolevegring.	0	0 %
● Egen kontaktperson.	9	64,3 %
● Egne planer.	8	57,1 %
● Skjermet undervisning.	9	64,3 %
● Henting hjemme.	8	57,1 %
● Belønningssystem.	2	14,3 %
● Samtaler med helsesøster/andre.	9	64,3 %
● Rådgiving fra spesialisthelsetjeneste.	7	50 %
● Utvidet skole-hjem-samarbeid.	14	100 %
● Andre tiltak:	4	28,6 %



- hjemmeundervisning
- MST via barnevernet
- Samtale med psykiater.
- Vi ser på det som et foreldreansvar å få elevene på skolen. Vi varsler bv. når barn uteblir.

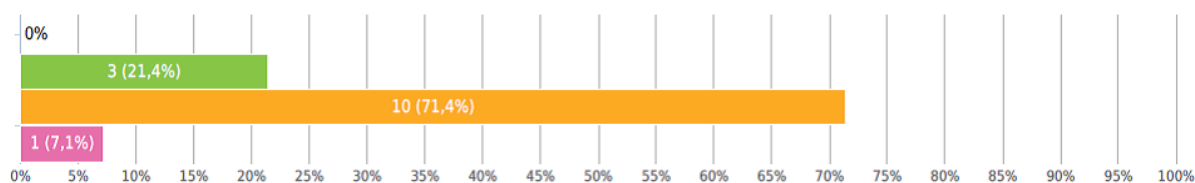
Tabellen over viser hvilke tiltak som skolene har satt i verk for å tilbakeføre skolevegreren. I undersøkelsen oppgir alle rektorer ved rene ungdomsskoler i Nordland fylke at de har utvidet skole-hjem samarbeid. I tillegg svarer 64,3 % at de har en egen kontaktperson og like mange svarer at de tilbyr skjermet undervisning eller samtaler med helsesøster/andre. 57,1 % har egne planer og samme prosentandel må hentes hjemme. 50 % av rektorene svarer at et av tiltakene er rådgiving fra spesialisthelsetjeneste. I tillegg oppgir rektorene tiltak som hjemmeundervisning, multisystemisk terapi (MST), samtale med psykiater og bekymringsmelding til barnevernet.

5.1.6 Grad av tilbakeføring

I hvilken grad har skolen klart å tilbakeføre eleven?

Ett svaralternativ, Svar 14x, Ubesvart 0x

Svar	Svar	Andel
● Har ingen elever med skolevegring.	0	0 %
● I liten grad.	3	21,4 %
● I noen grad.	10	71,4 %
● I stor grad.	1	7,1 %



Tilbakeføring til skolen bør være hovedmålet til alle som jobber med elever med skolevegringsproblematikk (Havik, 2015). I forbindelse med vår spørreundersøkelse har vi forsøkt å finne ut hvor stor del av skolene som lykkes i tilbakeføring av elever med skolevegring. Som vi ser av tabellen ovenfor er det en av skolene som i stor grad har lyktes, ti skoler som i noen grad har lyktes, mens tre skoler oppgir at de i liten grad har lyktes med tilbakeføringen.

De resultatene vi her har presentert vil være et supplement når vi i kapittel seks drøfter våre funn.

6 Drøfting av resultater

Det er vår oppfatning at idet skolevegring oppstår starter det også opp en prosess for å tilbakeføre eleven, vi har derfor forsøkt å belyse prosessen allerede fra vegringen oppsto. Vi har i vår forskning hatt som mål å fordype oss i tidligere skolevegrere og foresattes opplevelser med fenomenet skolevegring. Vi har også hatt fokus på hvilke faktorer som har bidratt i tilbakeføringsprosessen.

Det er ulike faktorer som spiller inn når elever utvikler skolevegring (Thambirajah et al., 2008 s.33; Havik, 2015). Tidligere forskning har i stor grad fokusert på faktorer som er individuelle og/eller relatert til familien og har vært utført i mindre kliniske utvalg, og det finnes derfor ikke så mye forskning som viser til hvilken betydning skolen har i forhold til skolevegring (Havik 2014, 2015). Det finnes også liten forskning på tiltak som har fungert og effekten av tiltak generelt (Myhrvold-Hanssen, 2007). Vi vil i vår drøfting blant annet forsøke å belyse våre informanternes opplevelse av fenomenet skolevegring med fokus på tilbakeføringsprosessen.

Gjennom vår problemstilling *Hvilke opplevelser har tidligere skolevegrere og deres foresatte knyttet til tilbakeføringsprosessen?* ønsket vi å få et tydeligere bilde av skolevegring slik at vi kan få mer konkret kunnskap om hva som kan bidra til at man lykkes i å få skolevegrere tilbake til skolen. Våre underspørsmål, *hvilken betydning har relasjoner for elever med skolevegring og hvilke faktorer har bidratt til tilbakeføring av skolevegreren?* har vært i fokus under intervjuene.

Fordi vi ønsket å sitte igjen med redskaper som vi kan nyttiggjøre oss av i vår hverdag har vi intervjuet skolevegrere som har mestret tilbakeføring til skolen og som har bestått grunnskolen med karakterer i alle fag. For å få et mer nyansert bilde har vi også intervjuet foresatte. For å få en best mulig forståelse av våre informanternes opplevelser har vi som nevnt tidligere benyttet semi-strukturert intervju og i hovedsak stilt åpne temabaserte spørsmål og latt informantene fortelle fritt og vi har kommet med oppfølgingsspørsmål ved behov.

Vi var gjennom hele prosessen vært svært fokusert på at vi ved vår væremåte ikke ønsket å påføre informantene negative opplevelser gjennom intervjuene. Vi bestrebet å ta regi over intervjusituasjonen, var lyttende og gav bekreftende og utdypende kommentarer underveis, og var bevisst på at vi ikke skulle formidle kritiske reaksjoner på det som ble lagt frem i intervjuene (Thagaard, 2013, s. 109). Vi er ydmyk og rørt fordi informantene har delt sin

erfaring med oss, og gitt oss innsyn i det vi tolker som en vanskelig og utfordrende periode. I samtale med våre informanter uttrykte de et ønske om at deres erfaringer skulle komme andre skolevegrere til gode.

6.1 *De første skoleårene*

Vi har i vår forskning valgt å definere de første skoleårene som årene fra første til og med fjerde klasse. Selv om forekomsten av skolevegring er størst blant elever mellom ti og tretten år, kan den like gjerne oppstå i forbindelse med overganger, som for eksempel ved skolebytte eller skolestart. Det er derfor ikke uvanlig at skolevegringen starter de første skoleårene (Holden og Sällmann, 2010, s.19). Da elever med skolevegring er en sårbar gruppe ville vi nærme oss epoken da skolevegringen pågikk på en hensynsfull måte, i tråd med Dalens anbefalinger om intervju med sårbare grupper (Dalen, 2008 s. 59). Vi valgte derfor å innlede intervjuene med en uformell prat før vi førte samtalen inn på den gitte perioden. For å få et klarere bilde av våre elevinformanters skolegang spurte vi om informantenes opplevelse av de første skoleårene.

Alle våre informanter forteller at de første skoleårene var fylt av positive opplevelser. En av de foresatte forteller at årene var uproblematisk og at sønnen fikk gode tilbakemeldinger på skolen. Informantene forteller også at forholdet til venner og lærere var greit. En foresatt beskriver at sønnen var ” som ei sol”. Utsagnet ligner det en annen foresatt uttrykker om de første skoleårene. ”Glad”, kjempebra” og ”uproblematisk” er ord som tegner bildet av den aktuelle perioden. Vi forstår uttalelsene slik at de foresatte opplevde barna som veltilpasset og trygge i de første skoleårene. Elevinformantene forteller at de hadde en god relasjon til venner og voksne på skolen. På bakgrunn av disse uttalelsene tolker vi det slik at de hadde det bra på skolen de første skoleårene. En av de foresatte snakket også varmt om lærerens omsorg for sønnen mens han gikk på barnetrinnet. Det er ifølge Ogden naturlig at elevene lettere føler tilhørighet og mestrer skoledagen når relasjonene til lærere og medelever er gode (Ogden, 2007, s. 153). En av våre elevinformanter forteller om opplevelsen av å være populær og at de jevnaldrende likte å være sammen med ham. En annen beskriver årene som fredfulle og fylt med behagelige minner i en liten klasse der alle kjente alle. Vi tolker det elevinformantene sier slik at de hadde mange betydningsfulle relasjoner til medelever de første skoleårene, og vi sitter igjen med et inntrykk av at de første årene var preget av harmoni.

6.2 Vanskene oppstår

Skolevegring kan utvikle seg gradvis over tid, eller rimelig akutt (Kearny, 2001, Thambirajah et al., 2008). Det er heller ikke uvanlig at eleven har vantrivdes en tid før vegringen oppstår (Evdsten, 2007). Med dette som bakgrunn ønsket vi å finne ut om det stemte over ens med våre elevinformanters opplevelser. Det ble derfor naturlig for oss å spørre informantene om på hvilket tidspunkt ungdommene fikk utfordringer med å gå på skolen. Vi spurte også om hvordan de merket at elevinformantene hadde utfordringer med å møte på skolen eller delta i undervisning. En av de foresatte forteller at utfordringene med å gå på skolen startet allerede i 5.klasse da sønnen var 10 år. Han forteller om tiden da vanskene oppstod:

”Vi så tegnene i 5.klasse..det ble en forandring. Det var ikke den samme gleden. Det ble mindre interesse for lekser, mindre interesse for alt mulig og det gikk bare nedover..”

(Foresatt)

Det informanten sier her om at de så tegn og forandringer fra femte klasse tolker vi slik at de foresatte opplevde at det oppsto en forandring hos barnet i femte klasse, det var mindre glede og interessen dalte både for skolearbeidet og andre interesser. Basert på foresattes beskrivelser forstår vi det slik at de på tidspunktet så at noe var i veien, men at de ikke hadde kjennskap til skolevegring og derfor heller ikke kjente igjen tegn på gryende skolevegring. En annen elevinformant forteller om opplevelsen fra siste skoleår på barneskolen:

«Det jeg gjorde på skolen i sjuende, det hadde liksom ikke noe formål. Det ville ikke ha noe for resten av livet mitt annet enn..at jeg måtte ha noe..for at det skulle bli greit på ungdomsskolen»

(Elevinformant)

Vi forstår utsagnet slik at han i løpet av sjuende klasse opplevde at skolen hadde liten mening, og at den eneste grunnen til at han var der, var at han måtte tilegne seg kunnskap for å klare seg videre på ungdomsskolen. Det er ikke uvanlig at enkelte elever ser liten eller ingen verdi i å gå på skolen (Holden og Sållmann, 2010, s.43). Symptomene som overnevnte informant beskriver, kan ifølge forskning relateres til skulk (Thambirajah, 2008; Holden og Sållman, 2010). Imidlertid kan han defineres under det som kalles *mixed group*, en gruppe elever som har symptomer på både skulk og skolevegring (Havik, 2013; Egger et al. 2003). I tillegg forteller overnevnte informant at han opplevde at fagstoffet var for lett, og at han mistet

motivasjonen. Dette samsvarer med forskningen til Skaalvik og Skaalvik (2011) som viser at motivasjon for skolearbeid er synkende fra fjerde til tiende klasse. Den samme elevinformanten forteller at han på denne tiden hadde stort fravær, noe vi tolker som at han manglet motivasjon og at undervisningen ikke var tilpasset hans nivå etter som han mente fagstoffet var for enkelt. I følge Holden og Sällmann (2010) er skolevegrere som kjeder seg på skolen mindre sårbare enn skolevegrere som opplever ubehag med å gå på skolen (Holden og Sällmann, 2010, s.157). Det kan tenkes at skolevegrere som opplever å kjede seg på skolen er bedre rustet til å tåle en dytt som for eksempel tøffere tiltak med belønning eller tap av goder som konsekvens (Kearny, 2001).

Den andre elevinformanten opplevde også at det var i denne perioden utfordringene startet. De foresatte beskriver en periode med kaos og uvisshet. De beskriver at de i ettertid skjønner at ungdommene hadde vist tegn på skolevegring, men at de ikke hadde kjennskap til fenomenet i perioden. En av de foresatte forteller om det som senere viste seg å være skolevegring.

«Vi kunne for eksempel hatt en ide om at han ble mobbet, eller...men det tenkte vi ikke i det hele tatt. Vi hadde rett og slett...vi ante ikke hva det var»

(Foresatt)

Vi tolker dette slik at de foresatte ikke hadde noen indikasjoner på at problemet involverte mobbing, men at de ikke forsto hva som var i veien og at de hadde behov for hjelp til å finne ut hva som plaget sønnen. Senere i intervjuet beskriver den foresatte at sønnen klaget over vondt i magen og at de tok ham til legen for å undersøke dette. Etter at de hadde vært til undersøkelse, eskalerte sønnens utfordringer. De foresatte beskriver at problemene kom som lyn fra klar himmel, at de noen uker tidligere hadde vært på kontaktmøte der både kontaktlærer og sønnen ga utrykk for at alt var i skjønneste orden. Plutselig ble det nå nesten utenkelig å få sønnen på skolen. I dette tilfellet kan man si at skolevegringen oppsto brått og til dels akutt (Holden og Sällmann, 2010, s.19). Vi forstår det slik at tegnene til gryende skolevegring var til stede, men at skolevegringen brått ble veldig alvorlig og at fraværet økte. De foresatte beskriver i tilfellet over at det var en fortvilet situasjon der årsaken til vegringen var uklar, mens tiden gikk fort uten at det nærmet seg tilbakeføring av ungdommen. På bakgrunn av det informantene sier, tolker vi det slik at det var vanskelig å avdekke skolevegringen tidligere i prosessen, ikke bare for de foresatte, men også for skolen. Hva som var årsaken til sen avdekking i dette tilfellet, kan vi ikke si noe om, men en av årsakene kan i

følge Holden og Sállmann (2010) være at skolevegring er komplekst og slår ut på så forskjellige måter. Det resulterer i at det tar tid før man skjønner at problemet er skolevegring. Dersom utfordringene er av en slik art at det er problematisk å definere hvilke typer fravær det er snakk om kan det være utfordrende å vite om det er skolevegring eller skulk (Holden og Sállmann, 2010, s.14-15). I dette tilfellet var det ikke snakk om skulk. Forskning viser at foreldre erfarer at både lærere og skolen generelt ikke har nok kunnskap om skolevegring, noe som kan være en medvirkende årsak (Havik, 2015 s.154).

I vår spørreundersøkelse var det kun fire av fjorten rektorer som mente at deres skole hadde god kunnskap om skolevegring, mens så mange som ti rektorer oppgir at de har noe kunnskap om fenomenet. Dette stemmer overens med det våre informanter forteller om at det tok tid før skolevegring ble avdekket. Rektorene i vår spørreundersøkelse oppgir at det på tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført var 35 elever som kunne defineres som skolevegrere. Det kommer ikke frem av undersøkelsen hvorfor det er så få som har god kunnskap når omfanget er så stort, men det er ønskelig at skolene har god kunnskap om skolevegring og kan sette inn riktige tiltak (Havik, 2015 s.155). Disse tiltakene bør settes inn så tidlig som mulig (Meld. St. 16 (2006-2007), s. 77). Ut fra spørreundersøkelsen kunne vi lese at kun en skole har klart å tilbakeføre skolevegreren i stor grad. Vi tolker det slik at det kan ha en sammenheng med skolens kunnskap om fenomenet skolevegring.

En foresatt gir oss et innblikk i familiens situasjon mens skolevegringen pågikk:

“Vi var jo i krise. Vi var jo det. Det blir jo en slags unntakstilstand. Den varte lenge. Vi hadde kanskje litt sånn..touchet innom det på BUP. Det er også litt sånn.. man når et slags metningspunkt, for hva man orker å forholde seg til. Nei, man må altså bare rett og slett stå i det, det er ikke noe annet å gjøre”.

(Foresatt)

Det informanten her sier tolker vi slik at han beskriver familiens situasjon før sønnen kom seg tilbake på skolen. De foresatte beskriver som nevnt tidligere at de opplevde at både skolen og støtteapparatet rundt hadde for liten kunnskap om skolevegring på tidspunktet vegringen pågikk.

I sin doktoravhandling viser Havik (2015) til foresattes opplevelse av mangelfull kunnskap om skolevegring i skolen. De foresatte forteller at det har vært vanskelig å avdekke hvilke faktorer som har utløst skolevegringen. Dette kan ses i sammenheng med det Thambirajah et

al. understreker, at det er det vanskelig å avdekke en eksakt faktor til skolevegringen, men at det er summen av faktorer som fører til vegringen. Likevel kan det hos enkelte barn være en faktor som er fremtredende når barnet vegrer seg for å gå på skolen, for eksempel hvis barnet blir utsatt for mobbing (Thambirajah et al., 2008, s. 33-34). Det er derfor viktig å kartlegge hvilke faktorer som utløser skolevegringen. En må ta i betraktning at det kan være faktorer både hos barnet, i hjemmet eller på skolen som spiller inn når barnet vegrer seg for å gå på skolen, og at disse faktorene bør vurderes hver for seg (Thambirajah et al., 2008, s. 33).

Våre informanter beskriver ulike faktorer som kan ha spilt en rolle i perioden da utfordringene oppsto. En foresatt forteller om samlivsbrudd og at sønnen flyttet mellom hjemmene annen hver uke og at det i perioden oppsto avstand mellom sønnen og klassekameratene. En annen forteller om overgangen til ungdomsskole da sønnens klasse ble splittet og fordelt på flere paralleller. Han forteller også at de i ettertid kunne se at sønnen i sitt forsøk på å opprettholde popularitet hos klassekameratene strakk seg for langt i å innta en rolle i det sosiale spillet, noe han ikke hadde forutsetninger for. Dette resulterte i vansker med å komme seg på skolen. Slik vi forstår det mistet eleven den trygge rammen som han opplevde i klassen på barneskolen og da klassen ble splittet måtte han finne sin plass i en ny gruppe.

I vår spørreundersøkelse oppga rektorene ulike årsaker til skolevegringen. Årsakene var i hovedsak beskrevet som angst, depresjon, hjemmeforhold og diverse diagnoser. En av fjorten rektorer oppgir mobbing som årsak. Dette er ifølge Holden og Sällman (2010) en typisk årsak for elever med skolevegring. De foresatte forteller at de tidlig slo fra seg tanken om at mobbing var årsak til skolevegringen. En av våre elevinformanter forteller at tanken på å gå på skolen fremkalte det vi tolker som ubehag eller somatiske plager. Thambirajah et al. (2013) forklarer at det å uroe seg for å gå på skolen kan føre til ubehag som gir utslag i blant annet hodepine, magesmerter, dårlig appetitt og hyppige toalettbesøk. De sier også at disse symptomene vanligvis er sterkere om morgenen og i ukedagene, og avtar i helgene.

6.3 *Overgangen*

Undersøkelser viser at det er større risiko for at skolevegring forekommer i overgangssituasjoner som skolestart og overgang til annet klassetrinn, og spesielt ved bytte av skole spurte vi informantene om hvordan de opplevde overgangen til ungdomsskolen. (Kearney, 2001). For noen representerer overgangen noe usikkert og utrygt. Alle våre informanter beskriver overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen som utfordrende. En av våre informanter beskriver sønnens overgang slik:

«Han synes at det var skummelt..og at han sannsynligvis strakk seg alt for langt i på en måte å bli en...å innta en slags rolle i det sosiale spillet som han egentlig ikke hadde forutsetninger for...så jeg tror jo kanskje at det var det...eh...altså ble vanskelig for ham».

(Foresatt)

Når informanten her forteller om sønnens overgang forstår vi det slik at det å komme inn på en ny arena og finne sin rolle var utfordrende. Vi tolker det slik at den foresatte observerte at sønnen inntok en rolle som han ikke mestret å opprettholde, noe som resulterte i en vanskelig situasjon. I dette tilfellet representerte overgangen fra barneskole til ungdomsskole et skifte av skole, ikke bare skulle klassene deles men ungdomsskolen holdt også til i et annet bygg.

En av de foresatte beskriver perioden med sønnens skolevegring som en tid der både familien og støtteapparatet famlet i blinde og hverken de foresatte eller skole helt skjønnte hva de skulle gjøre for å hjelpe. Det var også ifølge den foresatte åpenbart for alle parter at sønnen hadde det vanskelig, men hva som skulle til for å hjelpe ham, var på tidspunktet svært usikkert. Han forteller videre at han opplevde skolen som noe avventende. At de som er ansvarlig for å hjelpe elever med skolevegring ikke har tilstrekkelig kunnskap om emnet, hverken i forhold til hva som forårsaker vegringen eller hvordan det bør adresseres er imidlertid ikke uvanlig (Holden og Sållmann, 2010, s.62). Den foresatte forteller videre at det den første tiden var en klar intensjon om å få sønnen integrert i klassen:

«Det var jo det han egentlig ville selv, inntil han ikke ville det i det heile tatt»

(Foresatt)

Med bakgrunn i utsagnet fra den foresatte, tolker vi det slik at sønnen hadde et ønske om å fortsette i den samme klassen og at han holdt fast ved denne tanken helt til det ble utenkelig å

returnere. Ut fra det informanten sier om at sønnen ikke ville returnere i det hele tatt forstår vi slik at det hadde oppstått en endring i sønnens innstilling.

En elevinformant beskriver at han følte han måtte ta på seg en rolle i frykt for at medelevene ikke skulle like ham, og at det etter hvert ble så vanskelig for ham å være i den rollen at han fikk hyppige magesmerter. Vi forstår disse beskrivelsene som tegn på skolevegning, i tråd med Kearny og Albanos beskrivelse av atferd som knyttes til nettopp dette (Kearny og Albano, referert i Holden og Sällmann 2010, s.17). Informanten beskriver det slik:

«...og jeg var redd for at hvis jeg endret meg til sånn som jeg hadde lyst til å være så ville ingen like meg og det ville være et problem da, for jeg ville jo at alle skulle like meg(...) jeg hadde noen å være sammen med, men hadde ikke lyst til å være sosial lenger, for det var egentlig ikke sånn jeg var»

(Elevinformant)

Vi forstår informanten slik at han opplevde å ha utgitt seg for å være noen som han på tidspunktet ikke kunne identifisere seg med og at hvis han endret seg så ville ingen være sammen med han. Slik vi ser det oppstod det en konflikt mellom personen som informanten hadde utgitt seg for å være og den han innerst inne ønsket å være. I boka ”Vårt rollespill til daglig” viser Goffman (1992) til at konsekvensen ved å innta en rolle kan føre til at fasaden rakner og en taper ansikt. Slik vi tolker det informanten sier var det ikke på grunn av forventning fra medelevene at han måtte opprettholde den statusen, men at det var noe han hadde pålagt seg selv.

På bakgrunn av informantens utsagn, ser vi det slik at det etter en tid ble det for vanskelig for ham å opprettholde den sosiale statusen blant medelever. Etter hvert som vanskene tiltok forteller begge de foresatte at ungdommene opplevde fysiske og psykiske reaksjoner som engstelse, angstanfall, kvalme, magesmerter, skjelvninger og pustevansker. En av våre elevinformanter beskriver en samtale med kontaktlærer. Han var for sent ute med ei innlevering og fikk da beskjed av kontaktlærer om å levere et skriftlig arbeide i løpet av kort tid. Hvis han ikke leverte til ny frist, ville konsekvensen være at han ikke fikk vurdering i faget. Da informanten fikk denne beskjed om innleveringen fikk han en reaksjon som han selv beskriver som et anfall. Han beskriver at han skalv, ble svimmel, fikk vansker med å gå og å puste og forteller at “det ble for mye for meg”. Mens dette pågikk fikk han kontakt med en lærer som kom forbi og som hjalp ham å kontrollere pusten. Informanten beskriver denne læreren som en som brydde seg og var der for ham.

Denne situasjonen viser etter vår tolkning hvor viktig det er at elevene har betydningsfulle relasjoner til voksne på skolen. I denne situasjonen tolker vi det slik at informanten hadde behov for støtte fra en han stolte på og hadde en god relasjon til. Det er etter vår oppfatning nærliggende å tro at informantens beskrivelse av de kroppslige reaksjonene kan være symptomer på angstanfall. Informanten beskriver situasjonen slik:

«Noen opplevelser jeg hadde..som sånn er det, sånn skal det gjøres, det var liksom ikke noe jeg kunne si på den saken, det var..for eksempel i det ene øyeblikket jeg snakket om at det var en lærer som fortalte meg at..hvis jeg ikke gjorde den tingen, fikk jeg på en måte ikke standpunkt karakter..eh..det var veldig vanskelig for meg å høre på det..med tanke på at jeg slet veldig på det tidspunktet der..og det var veldig mye»

(Elevinformant)

Det informanten her sier forstår vi slik at han gjennomgikk en vanskelig periode og at han hadde liten mulighet til å påvirke egen skolehverdag. Vi tolker det slik at det var vanskelig for eleven å bli presentert for et ultimatum og at det ikke ble tatt hensyn til hans livssituasjon. Han hadde også noen betraktninger om hvordan det følte å være i slike situasjoner:

«Det var visse ting jeg på en måte føler kunne bli sagt annerledes....hatt en litt mykere fremgangsmåte. For noen elever som har vansker, kan det bli ganske vanskelig å få sånne beskjeder..det kom ganske hardt på..eh..og for noen andre derimot å få den harde fakta sånn rett på, kan det være at de skjønner hva som skjer her, men det er faktisk noe man er nødt til å se an på eleven»

(Elevinformant)

Slik vi forstår det informanten sier, ønsket han at læreren kunne hatt en mildere atferd, i og med at han uttrykker at han ble utsatt for press i en allerede vanskelig situasjon. Vi tolker det slik at informanten var frustrert og at han opplevde at læreren ikke tok tilstrekkelig hensyn til hans situasjon. Det er mulig at læreren kan ha gått for langt i å presse informanten, og ikke har funnet det riktige nivået der eleven kan kjenne på press men likevel mestre situasjonen (Flaten, 2015). Vi forstår det også slik at informanten ser ut til å reflektere over at det godt kan være andre som ville tålt et slikt press uten at det hadde gitt problemer, men at det ikke fungerte for ham. Han avslutter med å påpeke det faktum at læreren må se eleven an, noe vi tolker som et ønske om mer tilpasset opplæring.

Det skjer både følelsesmessige, fysiske, kognitive og sosiale omveltninger i ungdommers hverdag, noe som fører til at de kan oppleve utfordringer i dagliglivet. De er mer sarte i forhold til hvordan de oppfatter seg selv. Kravene og forventningene kan etter hvert forårsake psykisk stress hos ungdommer (Klomsten, 2014 s.10). I forhold til informanten som følte han tok på seg en rolle, forstår vi det slik at det trolig førte til et psykisk stress som etterhvert ble for vanskelig å håndtere. Hagen et.al peker på menneskets streben etter å passe inn i et miljø for å opprettholde en følelse av velbehag og at hvis en ikke har gode mestringsmekanismer kan det gi stressopplevelser (Hagen et al., 2009, s.127). En av våre informanter beskriver:

”Jeg fikk ikke til å dra på skolen for jeg synes det ble en skummel plass til slutt. At bare tanken gjorde meg kvalm og uvel”

(Eleveinformant)

Vi forstår informanten slik at han ikke klarte å dra på skolen fordi han etter hvert opplevde skolen som en skummel plass, og at dette resulterte i somatiske plager. Flere av våre informanter forteller om skolevegring som resulterer i somatiske plager. Slik vi ser det kan dette relateres til Hagen, Nysæter og Kennair som beskriver at det å innta en rolle som du ikke er komfortabel med over tid kan føre til stress og de peker på at det i slike situasjoner kan bli så stor belastning at man får fysiologiske og psykologiske plager. Basert på det informantens sier, kan det tyde på at det at han hadde vært hjemme så lenge gjorde at det ble stadig vanskeligere å møte på skolen. Når man er borte fra noe man frykter over tid, kan både angst, frykt og redsel øke, noe også Havik presiserer i sin studie (Havik, 2015 s.158; Kennair et al., s.127).

6.4 *Tilbakeføringen*

I Norge er det skoleplikt, og for majoriteten av foreldrene er det en selvfølge at barna skal på skolen med mindre de er syke. Våre informanter har beskrevet ulike opplevelser som vi igjen har tolket som ulike tegn på skolevegring og de har fortalt om ulike tilnærminger til vanskene. En av de foresatte forteller at han forsøkte å presse sønnen til å gå på skolen uten at det lyktes, og at han satt igjen med opplevelsen av at presset hadde motsatt effekt. Jo mer han presset sønnen til å dra på skolen, jo mer motvillig ble han. En annen foresatt fortalte at de hadde tenkt på om de skulle tvinge sønnen til å dra til skolen, men at de slo fra seg tanken, da de var

usikker på hvor mye press han tålte og de var redd for at han skulle bryte sammen. I følge de foresatte tilsa sønnens situasjon at press ikke ville ha ønsket effekt og foreldrene skjønte at de måtte finne alternative metoder og at de hadde behov for hjelp fra andre instanser.

I følge Kearny kan det noen ganger være nødvendig med en dytt fra støttende hender for å få eleven tilbakeført til skolen, men det tilrådes å gjøre tilbakeføringen forsiktig og gradvis, spesielt hvis elevene opplever engstelse rundt det å dra på skolen (Kearny, 2001). På bakgrunn av det informanten forteller forstår vi det slik at han var usikker på hvor mye press han kunne legge på sønnen, i frykt for at han skulle få en psykisk knekk. I følge Flaten (2015) er det ikke til det beste for barnet dersom det presses for hardt. Hun poengterer imidlertid at det er mulig å gi barnet en verdifull støtte i håndteringen av angstreaksjonene dersom en klarer å finne det riktige nivået av press. I nevnte situasjon tolker vi det slik at de foresatte forsøkte å finne dette riktige nivået av press, men at de var engstelig for at presset ble for høyt.

Som nevnt tidligere forteller de foresatte om behovet for hjelp til å få ungdommene tilbake på skolen. Bauger et al., viser til sin forskning om at det ikke er noe fasit når det gjelder hvilke instanser som kobles inn i forbindelse med problematisk fravær. Han refererer til en holdning der ingen instanser tar særskilt ansvar for å følge opp fraværet, og at henvisning blir gjort på grunnlag av det man tror er årsaken til fraværet. Det kan derfor være ganske tilfeldig hvem som blir samarbeidspartnere i tilbakeføringsprosessen (Bauger et al., 2009).

For å få skolevegreren tilbake til skolen, er det behov for strategisk planlegging og utvidet samarbeid med ulike instanser (Thambirajah et al., 2008 s.121, Myhrvold-Hanssen, 2007). Som vi kunne lese i spørreundersøkelsen blant rektorer ved rene ungdomsskoler i Nordland fylke, ble BUP, foreldre, PPT og helsesøster nevnt som de samarbeidspartnere som ble benyttet oftest i tilbakeføringsprosessen. I følge Havik må tiltak, behandling og intervensjon være individuelt tilpasset eleven (Havik, 2015 s.161).

De foresatte forteller om en opplevelse av en tung og krevende prosess for å tilbakeføre ungdommene. De forteller også om en vanskelig prosess med å finne årsaken til skolevegringen slik at de kunne hjelpe ungdommene tilbake til skolen. En av elevinformantene forteller at de foresatte sa hver dag at han måtte dra på skolen. I følge ham ble dette for vanskelig fordi angsten i ham var blitt så stor etter å ha vært så lenge alene hjemme og tenke på hva som skjedde på skolen. Dette er i følge Flaten (2010) ikke en uvanlig reaksjon. En annen forteller at han følte han kunne alt, at skolen var kjedelig og at han følte et

stort sprik mellom seg og de andre elevene og det gjorde det vanskelig å komme tilbake til skolen og klassen.

I følge opplæringsloven skal alle elever ha tilpasset opplæring, og det er skolens ansvar å sørge for at dette blir gjennomført (Opplæringsloven § 1-2, 1998). Det ble i følge den foresatte gjort forsøk på å tilpasse undervisningen for ungdommen som opplevde angstreaksjoner, og det ble opprettet et tettere skole-hjem samarbeid, med fokus på å få i gang et tilfredsstillende og funksjonelt skoletilbud, uten at dette lyktes. Etter at ulike tiltak som tett skole-hjem samarbeid og samtaler med eleven var prøvd i skolen, ble PPT og BUP involvert og det ble forsøkt å få til avtaler med ungdommen, uten særlig hell.

Alle mennesker er ulike og har individuelle behov, en kan derfor ikke si at det tiltaket som hjelper en elev vil hjelpe en annen. Dette støttes av Campbell-rapporten, en internasjonal oversikt over 150 studier i perioden 1985-2011, som viser at det hjelper å sette inn tiltak mot frafall, men at det ikke er noen tiltak som utmerker seg som spesielt virkningsfulle (Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry, og Morrison). Våre elevinformanter har ulik bakgrunn og ulike erfaringer, og i samtaler med informantene forteller de om ulike tiltak som ble satt i verk. Fordi vi ønsket å få en mer helhetlig forståelse av deres opplevelse i tilbakeføringsprosessen, spurte vi elevinformantene om hvordan de opplevde perioden da de var hjemme og det ble gjort forsøk på å få dem tilbake på skolen. En av elevinformantene beskriver det slik:

«Det var helt forferdelig! Jeg tror det er den verste tiden jeg har hatt noen sinne. Altså.. det var sånn.. jeg fikk angst når jeg var hjemme, så jeg begynte plutselig å gråte for jeg trodde det var noen inne i huset, og ja, jeg ringte faren min flere og flere ganger for dag. Og, nei det var ... ja. Nei, det var ikke bra.»

(Elevinformant)

Her forteller informanten om det vi tolker som en av de vanskeligste periodene da han ikke klarte å dra på skolen. Når informanten forteller at han fikk angst, tolker vi det som hans beskrivelse av den følelsesmessige tilstanden han var i. Slik vi forstår det, er det en talemåte og det dreier seg ikke om diagnosen angst. Utsagnet gjorde sterkt inntrykk på oss, og vi tolker det slik at vanskene på tidspunktet var blitt veldig store og det påvirket resten av familien. Utfra det informanten sier, forstår vi det slik at han hadde et sterkt behov for noen som kunne trøste og berolige ham, i dette tilfellet faren, som ble den han ringte til når det ble vanskelig for ham å være alene hjemme.

I følge Holden og Sällman er det viktig at foresatte og andre støttespillere klarer å være konsekvent i arbeidet med å få ungdommen på skolen. Det vil si at man ikke gir opp selv om man ikke lykkes, men at man hver dag prøver på nytt (Holden og Sällman, 2010, s.127). En av informantene forteller :

«Det var sånn at , oi, nå kommer det noen som sier at jeg skal på skolen og det har jeg ikke lyst til uansett. Men, altså, det ble sånn hver dag at de at jeg måtte på skolen, og at jeg måtte prøve, men det skjedde aldri, liksom. Fordi at angsten i meg var så stort etter så lang tid å være alene hjemme og tenke på hva som skjedde på skolen. At det ble for vanskelig»

(Elevinformant)

Vi tolker det slik at de foresatte forsøkte å være klare og tydelige på at han skulle på skolen hver dag og at de prøvde å motivere ham til å gå på skolen, men at de ikke lyktes med dette. Vi forstår det slik at de var engstelig for hans psykiske helse og at det gjorde det ekstra vanskelig for dem å presse gjennom at han skulle på skolen på dette tidspunktet. Imidlertid må man ta i betraktning at både de foresatte og andre som er i nær befatning med atferd som støtter skolevegring, bør være forberedt på å håndtere både protester, forhandlinger der målet er unngåelse, samt klager på somatiske plager og angstfølelse, selv om slik atferd kan oppleves rimelig dramatisk for de involverte. Hvis de så blir usikker og føyer seg, kan dette føre til at eleven ser at atferden fører fram, og dermed lykkes i å unngå skolen (Holden og Sällman, 2010, s.126).

I løpet av prosessen da skolevegringen pågikk forteller en av de foresatte at de kjapt etablerte kontakt med rektor, kontaktlærer og PPT. Det ble satt opp jevnlig samarbeidsmøter med PPT der de fokuserte på informasjonsutveksling, eller som informanten sier ”den informasjonen vi trodde vi hadde”. I utgangspunktet hadde familien mest kontakt med kontaktlærer men etter hvert rektor tok gradvis over kontakten med de foresatte, fordi som informanten selv beskriver ”han så vel at vi ikke kom oss noen vei”. Vi tolker det slik at de foresatte, til tross for at kontaktlærer ikke lenger var kontaktperson, fortsatt hadde kontakt med skolen selv om eleven ikke kom seg dit.

Det bør være et mål for støtteapparatet å få eleven tilbake på skolen på et tidlig stadium (Havik, 2015). Det fordrer at støtteapparatet klarer å mobilisere rundt eleven slik at det er gjennomførbart. I prosessen med å finne ut hvordan støtteapparatet skulle få nevnte elevinformant på skolen, var intensjonen i følge foresatte at han skulle følge ordinært tilbud i den skoleklassen han tilhørte. Etter en tid ble det klart at dette ikke var mulig. Årsaken kan i

følge ungdommens beskrivelse knyttes til den økende engstelsen han følte i forhold til å møte på skolen etter å ha vært hjemme over en lengre periode. Foresatte forteller at de hadde et ønske om at sønnen skulle komme seg tilbake i klassen, men de måtte etter hvert innse at det ikke var mulig. Da problemene stod på som verst så hadde eleven lite eller ingen kontakt med jevnaldrende, men den kontakten som var til stede foregikk på nett.

En av våre elevinformanter gjennomførte et skolebytte for å få tilbud om skjermet undervisning i en mindre gruppe. Selv om skolebytte sjelden er nødvendig finnes det tilfeller der endring av miljø har hatt positiv effekt på ungdommer med skolevegring. Evdsten forteller blant annet om en ungdomsskoleelev som fikk plass på en spesialavdeling på en annen skole, der det var mer fokus på undervisning tilpasset den enkelte. Det gikk ikke lang tid før eleven gikk fra å være på sidelinjen til å bli en etterspurt og faglig flink elev. Dette resulterte i større motivasjon for eleven å gå på skolen (Evdsten, 2007).

6.5 *Faktorer som bidro til at elevinformantene lyktes med tilbakeføring*

Det er som nevnt flere faktorer som spiller inn når elever vegrer seg for å gå på skolen (Havik et al., 2015; Ingul, 2005; Thambirajah et al., 2008). Å finne disse faktorene kan være en komplisert affære blant annet på grunn av individets kompleksitet. Elever kan reagere ulikt på forhold i skolen, for eksempel kan en elev oppleve angstreaksjoner og sårbarhet knyttet til situasjoner på skolen, mens en annen elev synes det er helt greit (Myhrvold-Hanssen, 2007). Mange tiltak blir satt i verk og mange har positiv effekt, men det er lite forskning å finne og det er få skoler som har dokumentert hva som er gjort i prosessen og hvilken effekt tiltakene har hatt (Ingul 2005; Ellis, referert i Thambirajah s. 138). Det er derfor ønskelig at det gjøres mer forskning på dette (Bauger et al., 2009).

Vi vil her presentere faktorer som våre informanter opplever har vært medvirkende til at elevinformantene lyktes med tilbakeføring til skolen.

6.5.1 *Undervisning i liten gruppe*

Det er ikke uvanlig å tilby skjermet undervisning når eleven vegrer seg for å gå på skolen og i vår spørreundersøkelse opplyste ni av fjorten rektorer at et av tiltakene skolene hadde tatt i

bruk var skjermet undervisning (Bauger et al., 2009). Begge ungdommene vi intervjuet, fikk etter hvert tilbud om skjermet undervisning i liten gruppe. I gruppene var det lagt vekt på særskilt tilpasset opplæring.

Å bli sett i skolehverdagen og blir tatt alvorlig av skolen er et viktig moment når en elev har utfordringer knyttet til skolevegring (Havik 2015, s.158). På spørsmål om hvilke faktorer som var betydningsfulle i forhold til tilbakeføringen og at ungdommene klarte å fullføre grunnskolen beskriver en av informantene at han følte seg veldig trygg på gruppa. Vi tolker dette utsagnet slik at elevinformanten anså at det å føle seg trygg som en viktig faktor for å klare å gå på skolen. I følge Skaalvik og Skaalvik er det en nødvendighet at lærertettheten er slik at det lar seg gjøre at en daglig både ser og bekrefter hver enkelt elev (Skaalvik og Skaalvik, 2011, s.58).

Den ene ungdommen fikk dette tilbudet på primærskolen, mens den andre måtte bytte skole. Tilbudet om å få undervisning i liten gruppe kom etter gjentatte forsøk på tilbakeføring til ordinærklassen. Før vi kommer inn på hva informantene mener var bra med skjermet undervisning, skal vi se på hvilke opplevelser de hadde knyttet til tilbakeføring i liten gruppe. Skjermet undervisning representerte en overgang for våre elevinformanter og var ikke uproblematisk. En av dem beskriver det slik:

«Jeg synes ikke noe om det i starten, for jeg trodde det ikke kunne hjelpe, for ingenting annet hadde hjulpet»

(Elevinformant)

Vi tolker utsagnet slik at han ikke trodde det ville hjelpe å begynne i liten gruppe. Vi forstår det slik at hans tidligere erfaring med tiltak som var nytteløse kan ha ført til at han ble skeptisk til nye tiltak med den konsekvensen at han ikke var motivert til dette. Det kan være utfordrende å lykkes med tilbakeføringen i de tilfeller det ikke er opprettet en trygg og meningsfull relasjon til læreren, da eleven kan ha erfaringer fra tidligere som gjør at han ikke har tro på at noen kan hjelpe (Myhrvold-Hanssen, 2007). Begge elevinformantene setter ord på at de synes tiltakene som ble iverksatt i tilbakeføringsprosessen var vanskelig i starten. En av dem formulerer seg slik om det å motta undervisning i en mindre gruppe:

«Vanskelig der og da. I ettertid ser jeg at det var det jeg trengte»

(Elevinformant)

Slik vi forstår det opplevde elevinformanten det som vanskelig å delta i gruppa, men at han i ettertid ser at de tiltak som ble satt i verk var akkurat det han trengte for å mestre undervisningen og gå ut av grunnskolen med karakterer.

Følelsen av å bli tatt på alvor, bli sett og lyttet til står sterkt i elevinformantenes beskrivelser av tilbudet, samt betydningen av en god relasjon til lærerne på gruppene. En elevinformant forteller at han følte han ble tatt vare på, både på gode og ikke så gode dager. Vi forstår det slik at lærerne på gruppa var anerkjennende og at de i tråd med forskning på området skapte tilhørighet for elevene. Gjennom gode relasjoner og anerkjennelse opplevde elevinformantene at de var verdsatt, og som nevnt i teoridelen kan det føre til at elevene oppnår en større faglig og sosial gevinst (Ogden, 2007; Nordahl og Hansen, 2012).

En av de foresatte beskriver sønnen som sensitiv og med behov for å bli tatt hensyn til. Dette var ifølge de foresatte vanskelig å få til på primærskolen men de opplevde at det på liten gruppe var enklere. Vi forstår det slik at sønnen hadde behov for trygge rammer. Det er i følge Holden og Sållmann naturlig at en skjermer elever med skolevegring fra situasjoner som kan oppleves som belastende. Selv om mobbing ikke var årsak til våre elevinformanters skolevegring har det å påse at mobbing ikke forekommer, men at det hersker ro og orden stor betydning for det generelle skolemiljøet (Holden og Sållmann, 2010).

En av ungdommene var ute av ordinær undervisning i ett og et halvt år, før tilbudet om skjermet undervisning ble foreslått. I denne perioden ble det gjort flere forsøk på å få ham tilbake til skolen, blant annet ved å involvere ham i prosessen og ta ham med på møter med skolen samt daglige forsøk på å motivere ham til å gå på skolen. De foresatte forteller at tilbudet om skjermet undervisning var kjærkommen og gjorde at de klarte å få ungdommene tilbake på skolen. En av elevinformantene beskriver at han opplevde tilbudet om undervisning i liten gruppe som siste sjanse til å gjøre noe normalt etter han hadde vært hjemme så lenge. På spørsmål om hva som motiverte ham til å delta i liten gruppe svarer han dette:

«Når jeg var glad så var alle glad og når jeg var trist så var alle trist. At... det påvirket alle andre...så ble jeg lei meg for at jeg gjorde andre lei seg, det hjalp også litt på at jeg ville prøve å klare det»

(Elevinformant)

Det informanten sier her tolker vi slik at han etterhvert opplevde hvordan de nærmeste rundt ham ble påvirket av hans utfordringer og at det ga ham ekstra motivasjon til å prøve å delta i gruppa. Slik vi forstår utsagnet ønsket han å skjerme de som var rundt ham.

En foresatt fortalte om prosedyren ved skolen der elever måtte være tilmeldt PPT for å kvalifisere til opptak i den lille gruppa. Imidlertid ble ikke denne fulgt og som et resultat tok det veldig lang tid før sønnen fikk tilbudet. Hvorfor skolen ikke hadde meldt opp eleven er usikkert, men det står i motsetning til anbefalinger fra forskningsfeltet som sier at det viktig å handle raskt for å hindre at vanskene blir for store, uansett hvilke utfordringer det er snakk om. Likevel kan det gå forholdsvis lang tid før skolevegringen blir tatt på alvor og hensiktsmessige tiltak blir satt i verk (Holden og Sållmann, 2010, s.63).

Elevinformantene uttrykker at det ikke alltid var like lett å komme seg på skolen. Det var heller ikke lett å se det positive i situasjonen. I ettertid uttrykker de at de ikke ville ha klart å gjennomføre ungdomsskolen uten tilbudet i liten gruppe. Det faktum at de foresatte til den ene ungdommen var tydelig på at han skulle på skolen, og fulgte ham dit hver dag uten unntak nevnes også av ungdommen som en medvirkende årsak til at tilbakeføringen lyktes. Vi tolker det slik at de foresatte i dette tilfellet klarte å tilpasse mengden press til det som sønnen klarte å håndtere, noe som igjen førte til at han mestret å møte opp på skolen hver dag.

6.5.2 Relasjoner

Det er viktig at læreren viser elevene at han bryr seg og er opptatt av at de skal lykkes på skolen. Med kontakt og relasjoner til medelever og lærere kan en skape tilhørighet for elevene (Ogden, 2007, Thambirajah, 2008 s. 94). Havik (2015) viser i sin forskning til at den mest betydningsfulle faktoren i skolevegringssammenheng er relasjoner til medelever. I følge Hattie og Linder er relasjonen til læreren viktigst når det gjelder sosial og faglig uttelling av undervisning (Nordahl, 2010; Hansen og Nordahl, 2012). Våre elevinformanter opplevde at de ble sett og ivaretatt av lærerne som underviste på gruppene og dette gjorde at de følte seg trygge og anerkjent. Vi spurte elevinformantene om ville fremheve noe som viktig for dem som jobber med barn og unge. Et moment ble spesielt fremhevet:

«For meg er forholdet til lærer veldig viktig...det er de som skal lære bort ting. det er derfor de er der. det er de som har makten, så og si..de som bestemmer og de som så og si er sjefen din. Måten de er med elevene spiller en veldig stor rolle for hvordan elevene mestrer hverdagen sin, og hvordan de får det når de kommer hjem.»

(Elevinformant)

På bakgrunn av elevinformantens utsagn tolker vi det slik at relasjonen mellom lærer og elev hadde stor betydning i forhold til ungdommens opplevelse av skolehverdagen. Vi forstår det slik at en god relasjon til læreren er viktig og at læreren har et ansvar for å bruke sin posisjon til å hjelpe eleven. Det er gjenkjennbart at opplevelser i skolen kan påvirke situasjonen hjemme og motsatt. Slik vi forstår informanten påvirker lærerens atferd både skole- og hjemmesituasjonen. I følge Drugli foreligger det mye dokumentasjon på at relasjonen mellom lærer og elev er en sentral faktor som medvirker til at eleven trives og bidrar til positiv atferd samt øker elevenes lærelyst og motivasjon (Drugli, 2012, side 66). Den andre elevinformanten la også vekt på at relasjonen til læreren er viktig:

«Relasjonen til lærer er noe av det viktigste, både for de som sliter psykisk, og de som ikke gjør det.»

(Elevinformant)

Vi tolker utsagnet slik at relasjon til lærer er viktig for alle elever, ikke bare de som strever. I tillegg til dette ser relasjoner til medelever ut til å ha stor relevans for skolevegring, samt at det arbeidet læreren gjør i forhold til medelever har innvirkning på skolevegring indirekte (Havik, 2015). De foresatte som ble intervjuet, beskriver at lærerne som underviste på gruppene *så* ungdommene på den måten at det ble tatt hensyn til deres behov og at sønnene i tillegg opplevde at de hadde innvirkning på sin egen situasjon. Dette er i tråd med Holden og Sällman, som har mener at det å ta med eleven på råd, kan gjøre at han opplever å bli tatt på alvor (Holden og Sällman, s.88).

En elevinformant beskriver at lærerne på gruppa *tok vare på ham*. I følge Holden og Sällman er det viktig at elevene blir møtt av lærerne på en varm og vennlig måte. De legger til at det kan være hensiktsmessig å benytte lærere som er spesielt egnet i møte med elever som er engstelig og usikker (Holden og Sällman, 2010, s. 118).

En annen elevinformant beskriver at det ble tatt hensyn til at han var sensitiv for støy. Dette samsvarer med noe Havik trekker frem i sin avhandling, at det ikke er uvanlig at skolevegrere

kan være sensitive. Hun legger til at de på grunn av denne sensitiviteten har et større behov for forutsigbarhet enn den ordinære elev (Havik, 2015). En av de foresatte legger også vekt på opplevelsen av at lærerne på gruppa tok spesielt hensyn til at han var sensitiv, og la til rette for at han ikke skulle utsettes for unødig stress. På bakgrunn av informantenes utsagn tolker vi det slik at informantene mente at relasjonene mellom elevinformantene og de lærerne som underviste på gruppa hadde stor betydning med hensyn til tilbakeføringen. Vi tolker det slik at lærerne på gruppa var spesielt opptatt av at elevene skulle føle trygghet og tilhørighet på skolen og at det hadde positiv innvirkning på elevene.

De foresatte forteller om jevnlige møter i samarbeidsgrupper, der relevante instanser var representert og hvor ungdommene hadde mulighet til å uttale seg i forhold til sin egen undervisningssituasjon. Dette i tråd med anbefalinger fra forskningsfeltet (Holden og Sällmann, 2010, s.80). Elevinformantene på sin side beskriver at møtene bidro til at de følte de hadde innvirkning på egen opplæringsituasjon. En av ungdommene forteller at etter han kom på gruppa opplevde han at alle avgjørelser angående hans skolesituasjon ble tatt fordi han ba om det eller sa ja til det. Dette bidro til økt motivasjon. Han beskrev at han hadde muligheten til å få planene korrigert dersom han var blitt misforstått. Dette er i tråd med anbefalinger når det gjelder forutsetningen om at de som er på samarbeidsgruppa sikrer at de forstår skolevegringen på samme måte (Holden og Sällmann, 2010, s.73). På bakgrunn av informantens beskrivelser forstår vi det slik at situasjonen ble mer forutsigbar og at hans meninger ble anerkjent. Det at han hadde muligheter for å komme med innspill til tiltak i forhold til egen skolehverdag, tolker vi som medvirkende faktor til tilbakeføringen.

6.5.3 Tilrettelegging av skoledagen

Det er særdeles viktig med relevant tilrettelegging når eleven ikke klarer å gå på skolen (Havik, 2015, Holden og Sällmann, 2010). I tråd med dette beskriver våre informanter at skoledagen ble tilrettelagt på gruppa og at dette medvirket til at de klarte å være der. En av faktorene som nevnes av alle informantene i så henseende er at det i alle tilfellene ble praktisert en ordning der det var mulighet for senere oppmøtetidspunkt. Dermed hadde ungdommene mulighet til å møte på skolen etter ordinær oppstart av undervisningen uten å bli konfrontert av medelevene. En av elevinformantene sier det slik:

«Det skumleste jeg visste var jo at jeg tenkte at noen kom til å spørre meg om hvorfor jeg var borte og hva som skjedde. For jeg visste ikke hva jeg skulle svare»

(Elevinformant)

Her forteller elevinformanten om at han synes det var skummelt å tenke på at noen tidligere medelever kom til å stille spørsmålsteget ved hvorfor han ikke deltok i den ordinære undervisningen. Vi tolker det slik at elevinformanten var engstelig for at noen medelever skulle konfrontere ham med at han ikke var i klassen, at han ikke visste hvordan han skulle forklare fraværet sitt og at dette skapte ubehag. I følge Holden og Sållmann er det ikke uvanlig at en slik utfordring skaper en betraktelig engstelse hos eleven knyttet til det å gå på skolen, spesielt hvis eleven har utfordringer med det sosiale (Holden og Sållmann, 2010, s.135). De viser videre til at det kan være hensiktsmessig å gjøre tilvenningen til skolen gradvis, slik at eleven venner seg til ubehag knyttet til å møte på skolen. Det at skolen lot elevinformantene møte litt etter de andre elevene, er i tråd med Holden og Sållmanns (2010) formaninger. Vi tolker det slik at det handler om å vise fleksibilitet innenfor gitte rammer der oppmøte kan defineres som rammen. Denne fleksibiliteten kan bidra til å verne og opprettholde en viss struktur og normalitet, samtidig som den tar hensyn til den enkeltes behov. Det henger sammen med intensjonen bak tilpasset opplæring og støttes av fagfolk på forskningsfeltet (Havik, 2015). Det kan imidlertid være hensiktsmessig å jobbe med sosiale ferdigheter hos eleven og for eksempel gjennomføre rollespill der man øver på å svare på spørsmål om fraværet (Holden og Sållman, 2010).

Elevinformantene beskriver at de var positive til at de fikk velge om de ville være ute sammen med medelevene i friminuttene, eller om de ønsket å være inne. Informantene har beskrevet reaksjoner som vi har tolket som stress og engstelse i forbindelse med større sosiale situasjoner. Vi forstår det slik at denne løsningen ga elevinformantene den roen de hadde behov for. Det gav dem også mulighet til å ta pauser ved behov og ikke nødvendigvis til de faste oppsatte tidspunkt. En slik løsning kan være god for elever med skolevegring som vil unngå unødig stress og uro. Dette støttes av Holden og Sållmann som åpner for muligheten til å skjerme elevene også i friminuttene dersom de oppleves som ubehagelige eller skremmende (Holden og Sållmann, 2010). En av elevinformantene beskriver på denne måten hvordan han opplevde tilretteleggingen på gruppa:

«Det var mye mindre folk der, mye mindre så...Ehm..det er lettere å..å..jeg vet ikke..ta det med ro eller, jeg vet ikke. Ta meg pause og.. det var liksom bedre»

(Elevinformant)

Vi tolker utsagnet slik at informanten opplevde at det var bedre å ha færre mennesker å forholde seg til, samt at han hadde muligheten til å jobbe i sitt eget tempo og ta pauser ved behov. For elever med skolevegring kan det i følge Holden og Sållmann være knyttet ubehag til det å få undervisning i større grupper og at det i disse tilfellene kan være nyttig å gi eleven undervisning i et mer skjermet miljø som for eksempel i en liten gruppe eller en-til-en (Holden og Sållmann, 2010 s.119). Slik vi tolker det informanten sier, ble hverdagen lettere da han slapp å forholde seg til store grupper og at dette tok bort noe av presset som var medvirkende årsak til skolevegringen.

6.5.4 Tilpasset opplæring

Skolen skal tilpasse undervisningen til hver enkelt elev (Opplæringsloven § 1-3). Når det gjelder elever med skolevegring, trenger de en mer spesifikk tilrettelegging (Havik, 2015 s.154). Når en skal legge til rette for skolevegreren kan det være nyttig for skolen eller støtteapparatet å snakke med eleven om årsaken til skolevegringen på et tidlig stadium slik at eleven ikke får følelsen av at «hjelperne» tar avgjørelser over hodet på ham, men opplever at han blir tatt på alvor (Holden og Sållmann, 2010, s.88). En av våre elevinformanter beskriver hvordan han opplevde å snakke om problemene med de voksne på primærskolen:

”Æh..Jeg visste egentlig ikke hva jeg skulle gjøre..fordi at.. jeg følte at ingen tok meg helt seriøst”

(Elevinformant)

På bakgrunn av det elevinformanten sier, tolker vi det slik at han opplevde at han ikke ble tatt på alvor av lærerne på primærskolen da han i starten prøvde å forklare hva som var galt, og at han derfor ikke visste hvordan han skulle håndtere problemet. Han forteller videre at han opplevde å bli tatt seriøst når han kom på gruppa.

Elevinformantene forteller at de fikk tilpasset opplæring på gruppene og at de jobbet intensivt med fagene. En medvirkende årsak til at de klarte å prestere faglig var at de fikk mulighet til å

dele opp prøver og ta dem over flere dager ved behov. I begge gruppene var det en praksis der de ikke ga lekser den første tiden. Elevinformantene opplevde det som veldig positivt, og en av dem la til at det gjorde at han slapp å tenke og at han kunne slappe av i fritiden.

«En ting som var veldig bra med liten gruppe og, var at vi fikk gjøre alt på skolen, så jeg tror..hvis jeg husker rett i hvert fall..så gjorde vi alt på skolen så..vi slapp å tenke..vi kunne slappe av på fritiden».

(Elevinformant)

Vi tolker utsagnet slik at elevinformanten var fornøyd med at alt skolearbeidet ble gjort på skolen og at han opplevde det som veldig positivt at han slapp å tenke på skolen og lekser når han var hjemme. På spørsmål om hva som bidro til at elevinformantene klarte å fullføre grunnskolen forklarer en av dem at det var bra tilrettelegging og at han fikk til å gjøre skolearbeidet. På oppfølgingsspørsmål om han kunne gi en nærmere beskrivelse av han mente med bra tilrettelegging, svarte elevinformanten at det var det med å ikke være i full klasse og at lærerne på gruppa hjalp ham til å klare å lære bedre. Dette tolker vi slik at tilrettelegging av både skoledagen og undervisningssituasjonen har hatt stor betydning for gjeldende informant. Dette samsvarer med Haviks (2015) forskning der foreldre fremhever betydningen av at elevene blir sett av læreren og tatt på alvor. Den andre elevinformanten beskriver også tilretteleggingen av undervisningen som medvirkende til hans suksess, samt at han mestret undervisningen og fikk positiv tilbakemelding fra lærerne.

6.5.5 Motivasjon

Motivasjon er en emosjon eller noe eleven opplever, knyttet til for eksempel det å gå på skolen (Skaalvik og Skaalvik, 2011, s.11). Da tilbudet om undervisning i liten gruppe ble presentert forteller ungdommene om ulik motivasjon. En av ungdommene beskrev at han ble motivert til å gå på skolen av ønsket om å være normal og at han så gjerne ville lykkes for foreldrene sin del. Den andre trakk frem at han var fast bestemt på å fullføre grunnskolen fordi han mente det var den eneste mulighet for at han senere kunne begynne på videregående. Han beskriver videre at han opplevde nettverket rundt som støttende. Han trekker spesielt frem at vennene hadde en viktig rolle og at de var en av hovedårsakene til at

han klarte å fullføre grunnskolen. Det er vår tolkning at relasjonene til vennene og nettverket rundt bidro til at han fant sin motivasjon og mestret skolen.

7 Oppsummering

Vi har gjennom vår forskning forsøkt å belyse problemstillingen:

Hvilke opplevelser har tidligere skolevegrere og foresatte knyttet til tilbakeføringsprosessen?

Vi har definert at tilbakeføringsprosessen startet allerede da vanskene oppstod. De foresatte forteller at vanskene ble synlige da elevene var mellom ti og tretten år, dette er i tråd med forskning som viser at hovedvekten av skolevegrerne er i denne alderen (Holden og Sällman, 2010; Kearny og Albano, 2008). I perioden da vanskene oppstod så de foresatte tegn til endring i ungdommenes atferd men de hadde ikke kjennskap til fenomenet skolevegring og visste derfor ikke hva de skulle se etter. De opplevde at skolen var noe avventende og at heller ikke de kjente igjen tegnene på skolevegring. I følge forskning er dette ikke uvanlig, fordi skolevegring er komplekst og kan slå ut på ulike måter (Holden og Sällmann, 2010). De foresatte forteller om en tid preget av uvisshet og famling i blinde mens de forsøkte å finne en løsning. Havik (2013) viser til at foreldre opplever at skolen har for lite kunnskap om skolevegring. I perioden skolevegringen pågikk hadde de jevnlig kontakt med skolen men i det ene tilfellet tok rektor over skole-hjemsamarbeidet etter som vegringen vedvarte.

Vår forskning viser at de foresatte opplevde tilbakeføringsprosessen som vanskelig og krevende. De forteller at intensjonen var at ungdommene skulle fortsette i klassen sin, men at det etter en tid ble klart at det var uaktuelt. Begge de foresatte beskriver en utfordrende overgang fra mellomtrinnet til ungdomsskolen og at ungdommene hadde ulike utfordringer knyttet til dette. Den ene beskriver at klassen til sønnen ble delt, noe som førte til at han mistet det vi forstår som den trygge sosiale rammen i skolen. De foresatte beskriver at ungdommene hadde vansker med å møte på skolen og en av dem beskriver at skolen etter hvert ble et skummelt sted for sønnen og førte til somatiske plager. For å få ungdommene tilbake på skolen opplevde de foresatte å kjenne på usikkerheten rundt hvor mye press ungdommene tålte. Den ene forteller at idet han presset sønnen til å gå på skolen opplevde han at sønnen ble mer motvillig. Den andre forteller at han var usikker på hvor mye press sønnen tålte og han var redd for at det skulle føre til et sammenbrudd.

De foresatte beskriver undervisning i liten gruppe som et kjærkomment tiltak. Etter at dette kom på plass opplevde de foresatte at ungdommene fikk tilpasset opplæring, tilpasset skoledag og at de fikk en god relasjon til lærerne som jobbet der.

Elevinformantene forteller på sin side at de i perioden da skolevegringen oppstod slet med manglende motivasjon og en forteller at han syntes skolen ble en skummel plass. Den samme informant forteller at det også var fælt å være hjemme i denne perioden og han hadde behov for hjelp og trøst for å få ro.

Elevinformantene forteller om somatiske plager i perioden vanskene pågikk. En opplevde dalende motivasjon og at skolen ikke ga mening, han kjedet seg og fagstoffet var for lett. I følge Skaalvik og Skaalvik (2015) er det ikke uvanlig at motivasjon for skolearbeidet blir mindre på ungdomstrinnet. Denne ungdommen opplevde også at det ikke ble tatt hensyn til hans behov. Den andre opplevde at han måtte ta på seg en rolle for å bli akseptert av medelever. I begge tilfeller resulterte det i at ungdommene fikk angstliknende reaksjoner, noe som i følge Flaten (2010) er vanlig. Vi tolket elevinformantenes opplevelser slik at det i det ene tilfellet ikke ble gitt tilstrekkelig tilpasset opplæring og at det ble tatt lite hensyn til ungdommenes livssituasjon.

Begge ungdommene forteller at de i starten var skeptiske til tiltaket med undervisning i liten gruppe. Årsaken var at tidligere tiltak ikke hadde fungert. Det er ikke uvanlig at en slik skepsis råder (Myhrvold-Hanssen, 2007). Elevinformantene forteller at da de kom på liten gruppe opplevde de å få en god relasjon til læreren, bli sett og hørt og at det ble tatt hensyn til deres situasjon.

Vår forskning viser at det er fem faktorer som blir trukket frem av informantene som medvirkende til at ungdommene klarte å fullføre grunnskolen med karakterer. Disse faktorene er gode relasjoner til læreren, skjermet undervisning i liten gruppe, tilrettelegging av skoledagen, tilpasset opplæring og motivasjon. Den første faktoren sammenfaller med vårt underspørsmål *Hvilken betydning har relasjoner for elever med skolevegring?* og vi vil derfor ta for oss relasjoner i et eget punkt før vi oppsummerer de andre fire.

I opplæringsloven står det klart at skolen har ansvar for å fremme et godt psykososialt miljø der eleven opplever trygghet og tilhørighet (Opplæringsloven, § 9 a-3). Dette kan oppnås gjennom at elevene føler de blir anerkjent og respektert (Skaalvik og Skaalvik, 2011). Forskning fra Hattie og Linder viser at gode lærer-elevrelasjoner har stor betydning for undervisningen. I tilfeller der elevene opplever at de blir verdsatt og likt og at læreren er anerkjennende, oppnås en større sosial og faglig uttelling (Nordahl, 2010; Hansen og Nordahl, 2012). I vår forskning ble *gode relasjoner til læreren* trukket frem som betydningsfullt i forhold til ungdommenes tilbakeføring. En av ungdommene poengterte at forholdet til læreren

var viktig, og at deres interaksjon med elevene spiller en stor rolle i forhold til elevenes trivsel både på skolen og hjemme. Den andre eleven trekker frem at relasjonen til læreren er viktig for alle elever, ikke bare for dem som strever. Våre elevinformanter opplevde at de ble sett og ivaretatt av lærerne som underviste på gruppene. Dette gjorde at de følte seg trygge, ble anerkjent og medførte at de klarte å fullføre skoleløpet. På bakgrunn av det våre informanter har fortalt forstår vi at relasjoner har stor betydning for elever med skolevegring.

Elevinformantene fikk etter hvert tilbud om *skjermet undervisning i liten gruppe*. Dette er ikke et uvanlig tiltak for elever med skolevegring (Bauger et al., 2009). Ved å plassere elevene i en mindre gruppe kan en skjerme dem fra situasjoner som kan oppleves som belastende (Holden og Sällman, 2010). En av våre informanter fikk tilbudet på sin egen skole, og den andre fikk tilbudet ved en annen skole. På gruppene hadde de få personer å forholde seg til, de følte seg trygg, ble anerkjent og opplevde tilhørighet. Elevinformantene mente at de aldri ville ha fått fullverdig vitnemål om de ikke hadde fått dette tilbudet.

Når en skal sette inn tiltak for elever med skolevegring bør en tilrettelegge med bakgrunn i kartlegging slik at man fremmer elevens kompetanse og gir dem strategier som hjelper dem å mestre utfordringene ved å gå på skolen (Havik, 2015; Holden og Sällmann, 2010). I følge våre informanter hadde *tilrettelegging av skoledagen* stor betydning. Undervisningen på gruppene var organisert slik at ungdommene fikk starte skoledagen etter de ordinære elevene hadde gått til time. Dette gjorde at de slapp å bli konfrontert av medelever og bidro til at de klarte å være på skolen. De fikk også mulighet til å ta pauser ved behov og de opplevde at de fikk den hjelpen de trengte på skolen.

Tilpasset opplæring førte til at ungdommene opplevde skoledagen som overkommelig. I følge LK06, Opplæringslovens § 1-3 og flere meldinger til Stortinget skal opplæringen være likeverdig og tilpasset alle elever (Opplæringsloven, 1998; Meld. St. nr. 16 (2006–2007) s.10; Meld. St. nr. 31 (2007- 2008) s. 9). Imidlertid er det ingen oppskrift på hva som er tilpasset opplæring (Meld. St. 31 (2007-2008), s 74). Derfor kan det være utfordrende for den enkelte lærer å vite hvilke metoder som har best effekt i hver enkelt situasjon. Loven forutsetter at lærerne har god fagkompetanse og at de har tid og energi til å organisere undervisningen slik at de møter elevene der de er (Havik, 2015). På gruppene opplevde ungdommene at lærerne hjalp dem til å klare å lære bedre. De jobbet mer intensivt med fagene og hadde mulighet til å dele opp prøver, samt at de opplevde å mestre fagene på en bedre måte enn før. De fikk også positiv tilbakemelding fra lærerne. Det kom fram at ungdommene gjennom å delta på

samarbeidsmøter opplevde å ha en stemme i planleggingen rundt sitt eget tilbud, noe Holden og Sällman (2010) også anbefaler.

Ungdommenes *motivasjon* på tidspunktet de fikk tilbud om undervisning på liten gruppe trekkes også frem som viktig i denne sammenheng. Vår forskning viser at elevinformantene opplevde at motivasjonen ble drevet frem av et ønske om å lykkes og komme seg inn på videregående skole men også av et ønske om å skåne sine nærmeste.

7.1 *Videre forskning*

Underveis i forskningen har vi reflektert omkring flere forhold knyttet til skolevegring. Vi har vært innom mange interessante momenter, som vi på grunn av oppgavens omfang ikke har hatt mulighet til å utforske. Tidlig i prosessen ble vi oppmerksom på behovet å forske på skolevegring på barnetrinnet og på den måten få innsikt i hvordan en kan avdekke skolevegring før vanskene blir for store.

Det kan i fremtiden vært interessant å gjøre en longitudinell studie for å kartlegge utviklingen av skolevegring i norsk skole og undersøke hvilke tiltak som blir satt i verk. I den forbindelse hadde det også vært svært interessant å undersøke effekten av disse. Et annet moment som opptok oss underveis i prosessen var hvilke konsekvenser skolevegring har på lang sikt for elever i Norge. Det kunne vært interessant å gjøre en større kartlegging og slik undersøke hvor mange som lykkes i tilbakeføringen og ikke minst hvorfor de lykkes. Det kunne også vært spennende å gjennomføre vår spørreundersøkelse i et større omfang.

7.2 *Avsluttende kommentar*

Det er ingen tvil om at det er et stort behov for mer kunnskap om skolevegring i skoler, blant lærere og andre som arbeider tett opp mot skolevegringsproblematikk (Havik, 2015; Holden og Sällman, 2010; Thambirajah et al., 2008). Gjennom vår forskning mener vi å ha tilegnet oss en dypere innsikt i de erfaringene våre informanter har hatt. På bakgrunn av dette opplever vi at vi har fått flere redskaper som kan være nyttige i møte med elever med skolevegring og at vi har fått en større forståelse av fenomenet og faktorer som har bidratt til at våre elevinformanter har lyktes med tilbakeføringen. Dette vil vi ta med oss videre i vårt

arbeid med ønske om at det vil gjøre oss i stand til bedre å ivareta elever med skolevegring. Det er vårt ønske at forskningen kan bidra til økt fokus på fenomenet og at det vil være til nytte for de som jobber nært opp mot problematikken.

Litteraturliste

- Aase, T. H og Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T., og Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14, (3) 249- 263. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616734.2012.673277?journalCode=rahd20>
- Aune, T. (2012). Sosial angstlidelse. I Martinsen, K. og Hagen, R. (Red.), *Håndbok i kognitiv atferdsterapi i behandling av barn og unge*. (s.119-145). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Barneloven (1981). Lov om barn og foreldre. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7#KAPITTEL_6
- Bauger, L. Warholm, V og Sundby, J. (2009). Problematisk skolefravær i ungdomsskolen. En studie av forekomst, mulige årsaker og tiltak i en stor bykommune. *Skolepsykologi*, 44 (2), 39-47.
- Befring, E. og Tangen, R. (2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Brekke, M. (2006). Analyse og fortolkning av tekst i forskningen. I M. Brekke (Red.), *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*.(s.17-37). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bø, I. (2004). *Barnet og de andre* (3.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M.(2013). *Intervju som forskningsmetode-En kvalitativ tilnærming* (3.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O.(2012). *Metode og oppgaveskriving*. (5.utg) Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag AS
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Egger, H.L., Costello, J.E., og Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42 (7), 797-807). Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/10697845_School_Refusal_and_Psychiatric_Disorders_A_Community_Study?EnrichId=rgreq-6cfef629-91c7-477d-97f6-76c3e5e4e5f2&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzEwNjk3ODQ1O0FTOjEYOTM2OTU0ODc5MTgwOUAxNDA3ODU1NTEyNTUy&el=1_x_2
- Evdsten, M. (2007). *Jeg synes de kunne tatt en prat med meg. En kvalitativ studie med fokus på mødre og døtres opplevelser i møtet med skolen og hjelpeapparatet.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo) Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31910/Masteroppgavenxtil levering.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Flaten, K. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse.* Oslo; Kommuneforlaget AS
- Flaten, K. (2015). Psykisk helse, normalitet og angst. I *Spesialpedagogikk*, 80(2), 18-23.
- Flick, U. (2007). (2013). *Managing Quality in Qualitative Research.* London: SAGE Publications Ltd.
- Forskrift om helsestasjons- og skolehelsetjeneste (2003). Forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2003-04-03-450>
- Freemont, W.P (2003). School Refusal in Children and Adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555-1561.
- Fugleseth, K. og Skogen, K. (2012). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (Vol. 3). Oslo: J. W Cappelens Forlag AS.
- Goffmann, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig.* Larvik: Pax Forlag
- Grøholt, B., Sommerschild, H., Garløv, I. (2008). *Lærebok i barnepsykiatri.* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

- Hagen, R., Nysæter, T.E. og Ottesen Kennair, L.E. (2004). *Innføring i personlighetspsykologi* (2.utg.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Havik, T., Bru, E., og Ertsevåg, S.K. (2013). *Parental perspectives of the role of school factors in school refusal*. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E., og Ertsevåg, S.K. (2014). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59 (3), 316-336. doi:10.1080/00313831.2014.904424
- Havik, T., Bru, E., og Ertsevåg, S.K. (2014). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, (18), 221–240. doi: 10.1007/s11218-015-9293-y
- Havik, T. (2015). Elever som frykter skolen. *Statpedmagasinet*. (3), 42-44.
- Havik, T. (2015). Implementering av forebyggende tiltak mot skolevegring. Roland, P., og Westergård, E. (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 151-168). Oslo: Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2015). *School non-attendance. A study of the role of school factors in school refusal*. (Doktorgradsavhandling), Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Holden, B. og Sällman, J.I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom. *Barn i Norge 2005. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*. s 27-39. Oslo: Voksne for barn.
- Ingul, J.M. (2014). *Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents. Studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects*. (Thesis for the degree of Philosophiae Doctor). (27-28). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Jensen, E., og Lillejord, S. (2010). Hvorfor tilpasset opplæring er så vanskelig. *Bedre skole*. 8-12. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no /upload/Tidsskrifter/ Bedre%20Skole/ B_Snr210/2-10_Jensen_Lillejord.pdf
- Johannessen, A., Tufte, P. A. og Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (Vol. 4). Oslo: Abstrakt forlag AS.

- Jonsdottir, H.I., Ursin H., (2009) 46. Stress. *Aktivitetshåndboken Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. (s602-609) Oslo: Helsedirektoratet. hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/463/Aktivitetshandbok-en-IS-1592.pdf>
- Kearny, C.A., (2001). *School Refusal Behavior in Youth. A functional Approach to Assessment and Treatment*. (3.utgave) Washington: 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: Research and Practice* American Psychological Association, Inc. 2003, Vol. 34, No. 1, 57–65.
- Kearny, C.A. og Albano, A.M. (2007). *When Children Refuse School-A Cognitive Behavior Therapy Approach*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Kearney, C.A. og Bates, M. (2005). *Addressing School Refusal Behaviour: Suggestions for frontline professionals*. *Children and Schools* 27,(4), 207-216.
- Klomsten, A.T., (2014). Psykisk helse - inn på timeplanen! *Bedre skole*. (1), Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2014/BS-0114-WEB_Klomsten.pdf
- Krogh, Frank (2016). *Aktivitetsdata for psykisk helsevern for barn og unge 2015*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1168/BUP-rapport%202015.pdf>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg) Oslo: Gyldendahl Norsk Forlag.
- Løvereide, S. (2011). *Forskning om skolevegring*. Spesialpedagogikk s 16-23. Hentet fra <https://lillegarden.files.wordpress.com/2011/06/forskning-om-skolevegring.pdf>
- Meld. St. 16 (2006-2007). (2006). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pd/fs/>

- Meld. St. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Moen, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing- en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhrvold-Hanssen, J. (2007). Skolevegring. -om å rulle ut en rød løper. *Spesialpedagogikk*. 72, (9) s. 4-14.
- Nordahl, T. (2010). Gjør læring synlig. *Bedre skole*, (4), s. 91-92. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4_10/4482-bedreSkole-0410-web_Nordahl.pdf
- Nordahl, T. og Hansen, O. (Red.) (2012). *Dette vet vi om å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Ogden, Terje (2007) *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Paulsen, C.T. (2014). En i hver klasse. *Bedre skole*. (5), s16-17.
- Personopplysningsloven (2001). Lov om behandling av personopplysninger. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31?q=personopplysningsloven>
- Personvernombudet (1971). Personvernombudet for forskning. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/sarbar.html> .
- Postholm, M.B.(2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2010). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. (3.opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Scheving, F. (2015). Flerfaglig samarbeid fremmer inkludering og tidlig innsats. *StatpedMagasinet* (3). Hentet fra http://www.statped.no/globalassets/statpedmagasinet/dokumenter/statpedmagasinet_3_2015_oppslag.pdf

- Schiefloe, P. M. (2009). *Mennesker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skorstad, M. (2015). Skolevegning er problemet ingen og alle eier. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Skolevegning-er-problemet-ingen-og-alle-eier-8081808.html>
- Spurkeland, J., (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (Vol.4)*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thambirajah, M.S., Grandison, K.J., De-Hayes,L. (2008). *Understanding School Refusal. A Handbook for Professionals in Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kingsley Publisher
- Utdanningsdirektoratet(2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet, (2012). Generell uttalelse om føring av fravær på vitnemål i grunnskolen. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vitnemal/Fravar-for-elever-som-moter-pa-skolen-men-ikke-deltar-i-undervisningen/>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Grunnskolens informasjonssystem. Antall elever i ung.trinnet 2013-2014* hentet fra <https://gsi.udir.no/application/main.jsp?languageId=1#>
- Wilson S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M.W., Steinka-Fry, K. & Morrison, J. (2011). *Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among schoolaged children and youth*. Campbell Systematic Reviews hentet fra <http://campbellcollaboration.org/lib/project/158/>

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet »Skolevegring-veien tilbake«

Til _____ og _____
elev foresatte

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter ved Universitetet i Nordland som skal skrive en masteroppgave i tilpasset opplæring med vekt på spesialpedagogikk. Temaet for denne masteroppgaven er «Skolevegring». Vi jobber begge med tilpasset opplæring og elever som har, eller har hatt skolevegring. Vi ønsker å finne ut hvordan vi på beste måte kan hjelpe fremtidige elever som har skolevegring. Dette tror vi du/dere har god erfaring og kunnskap om, og vi vil gjerne ha deres hjelp til å finne ut av dette.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien innebærer et intervju der vi vil spørre om hvilke tiltak som har hatt god effekt på elever med skolevegring. Spørsmålene vil omhandle hvordan elevene og/eller de foresatte opplevde tilbakeføringen til skolen. Hvis du/dere ønsker, kan dere få se intervjuguiden på forhånd.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Studentene og veileder vil ha tilgang til personopplysninger. Opplysningene vil bli lagret i lyd og word-filer, og blir kun lagret på privat maskin. Publisering av resultater fra prosjektet vil skje på en slik måte at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes. Det vil oppgis at informantene er fra Nordland fylke. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2016 da vil lydopptak bli slettet og notater vil bli destruert. .

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Vårin Hermansen [REDACTED] eller Cathrine V Rønning [REDACTED] Førstelektor Anne Marit Valle [REDACTED] ved Universitetet i Nordland er vår veileder, og kan også kontaktes hvis noe er uklart. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at anonymiserte opplysninger om meg blir publisert.

Vedlegg 2

Temaliste/intervjuguide

- 1. Hvordan vil du beskrive de første årene av skolegangen din?**
Hvordan vil du beskrive trivselen din?
Hvordan vil du beskrive ditt forhold til klassekamerater?
Hvordan vil du beskrive ditt forhold til venner?
Hvordan vil du beskrive ditt forhold til voksne på skolen?
- 2. Hvordan vil du beskrive overgangen til ungdomsskolen?**
På hvilken måte hadde overgangen innvirkning på din skolesituasjon?
Hvordan vil du beskrive ditt forhold til klassekamerater?
Hvordan vil du beskrive ditt forhold til venner?
Hvordan vil du beskrive ditt forhold til voksne på skolen?
- 3. Kan du beskrive hva som skjedde i forkant av at du fikk vansker med å komme på skolen?**
På hvilken måte merket du at du hadde utfordringer med å møte på skolen/ delta i undervisning?
Hva tror du var årsaken til at du hadde utfordringer med å komme på skolen?
- 4. Kan du beskrive hvordan du opplevde kontakten med de voksne rundt deg under tilbakeføringsprosessen?**
Kan du beskrive din relasjon til de voksne på skolen?
Kan du si noe om relasjoner du opplevde som betydningsfulle?
På hvilken måte fikk du hjelp og støtte fra andre instanser? (BUP, PPT osv)
- 5. Basert på din egen erfaring, hva var det som gjorde at du klarte å fullføre grunnskolen?**
Hvilke tiltak ble satt i verk for å hjelpe deg til å komme tilbake til skolen?
Hva mener du hadde betydning for at du klarte å komme tilbake til skolen?
- 6. Når du ser tilbake, på hvilken måte kunne tilbakeføringen ha vært gjort annerledes?**
Har du noen tanker idag om hvorfor du lyktes?
Hva kunne skolen ha gjort annerledes?
Hva kunne foreldre ha gjort annerledes?
På hvilken måte hadde du selv innvirkning på tilbakeføringsprosessen?
På hvilken måte ble dine behov tatt hensyn til i tilbakeføringsprosessen?

Skolevegring i Nordland Fylke



www.survio.com

Grunnleggende informasjon

	Navnet på spørreundersøkelsen	Skolevegring i Nordland Fylke
	Forfatter	
	Språk	 Norsk
	Spørreundersøkelsens nettsadresse	http://www.surveio.com/survey/d/A1N5E0V9A0M009L80
	Første respons	15. 04. 2015 11. 05. 2015
	Varighet	27 dager

Besøkstallene

45

Antall besøk

14

Antall fullført

5

Antall ugjennomførte

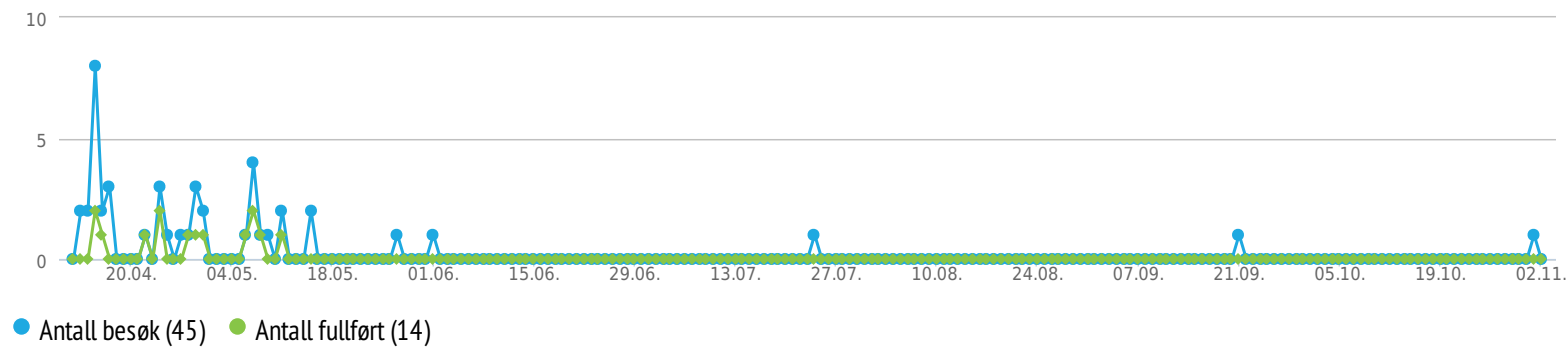
26

Vises bare

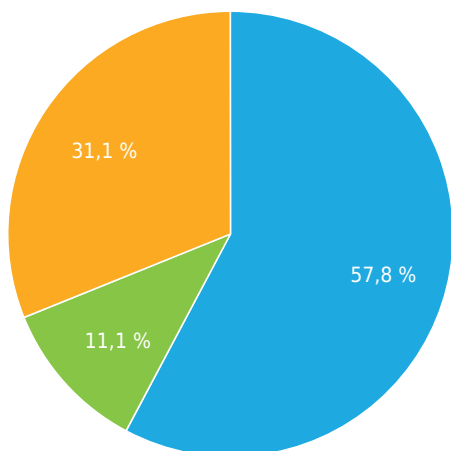
31,1 %

Generelt gjennomføringsgraden

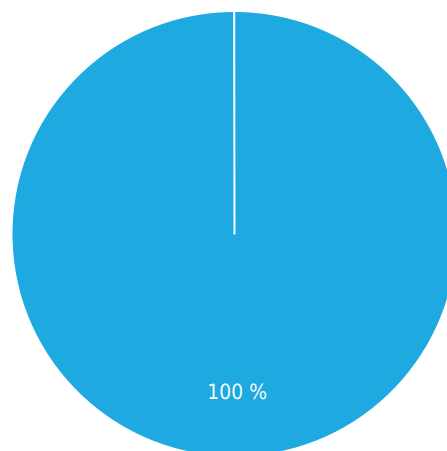
Besøkhistorikk (15. 04. 2015 – 11. 05. 2015)



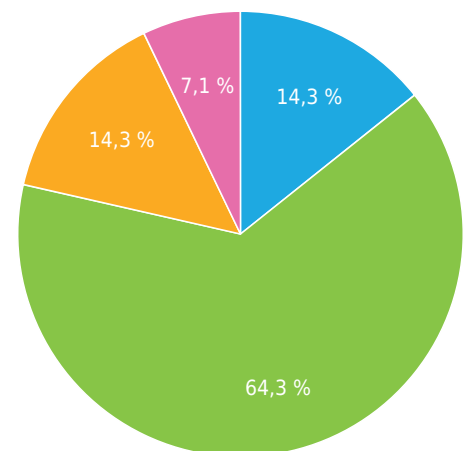
Besøkende totalt



Besøkskilder



Gjennomsnittstiden for å fylle ut spørreundersøkelse



- Bare vist (57,8 %)
- (11,1 %)
- (31,1 %)

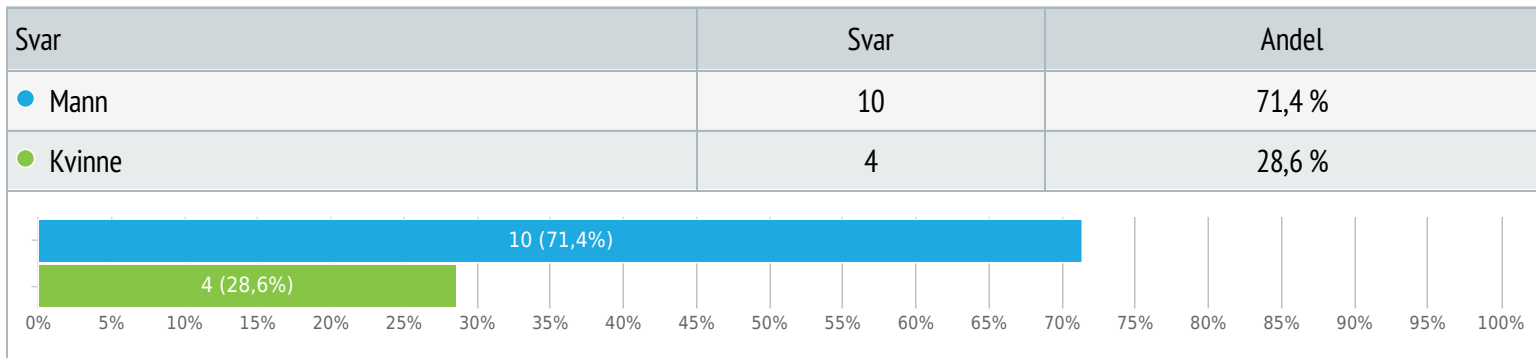
- Direkte lenke (100 %)

- 1-2 (14,3 %)
- 2-5 (64,3 %)
- 5-10 (14,3 %)
- 30-60 (7,1 %)

Resultater

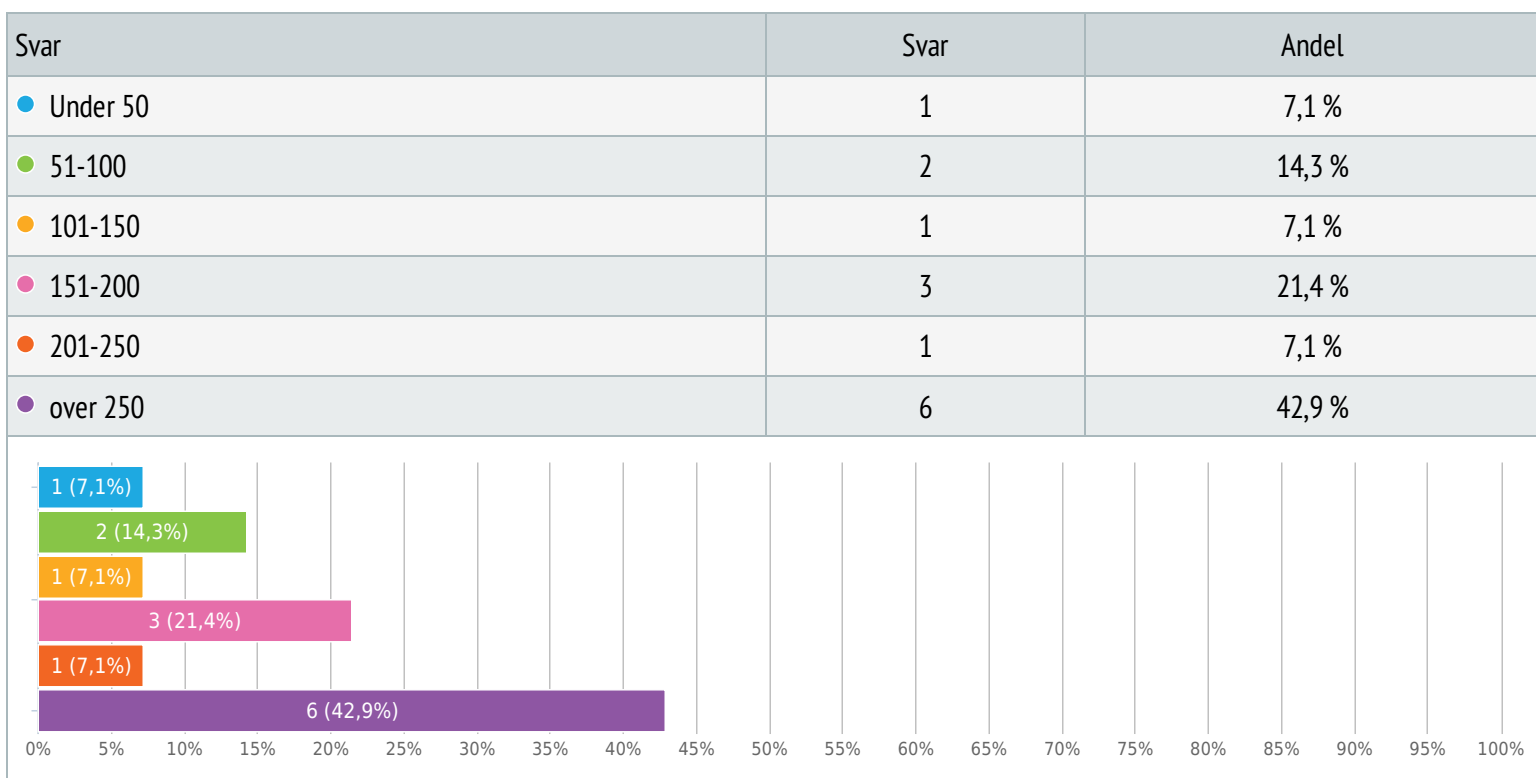
Kjønn

Ett svaralternativ, Svar 14x, Ubesvart 0x



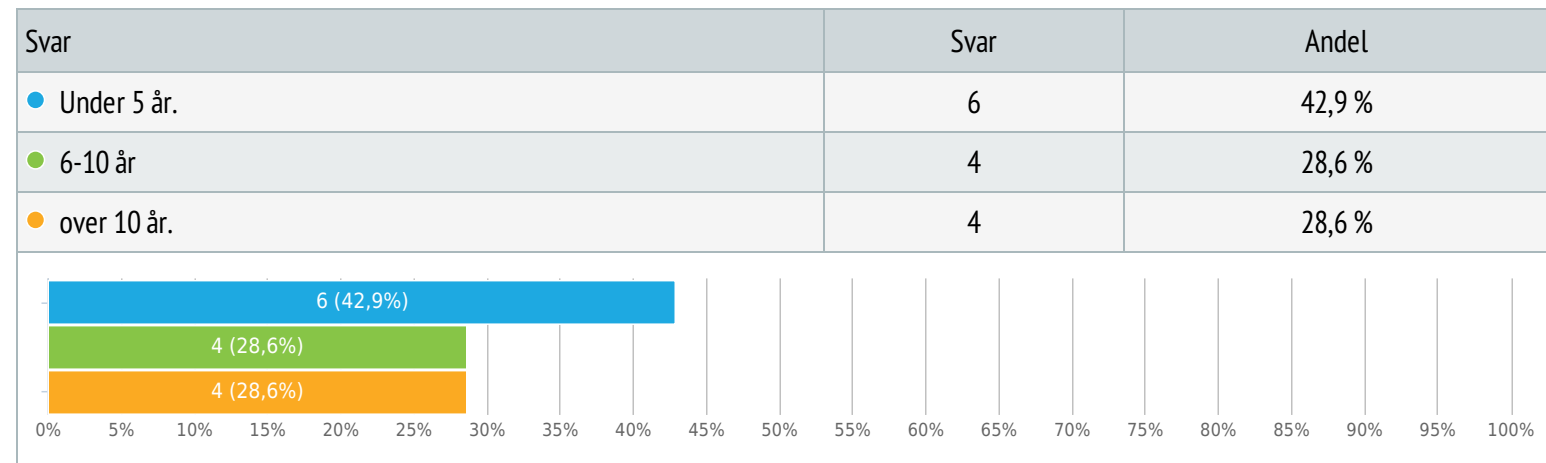
Hvor mange elever er det ved din skole?

Ett svaralternativ, Svar 14x, Ubesvart 0x



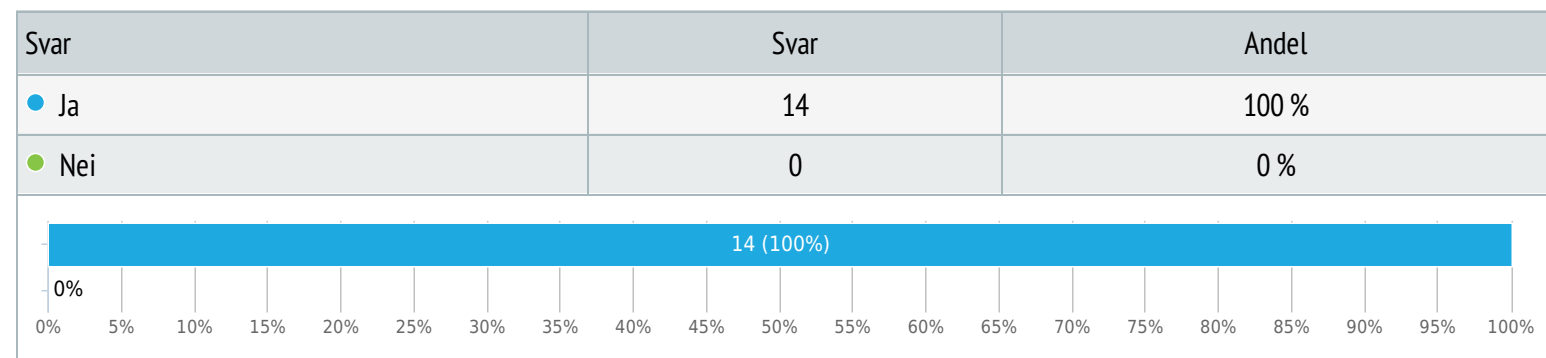
Hvor lenge har du jobbet som rektor i skolen?

Ett svaralternativ, Svar 14x, Ubesvart 0x



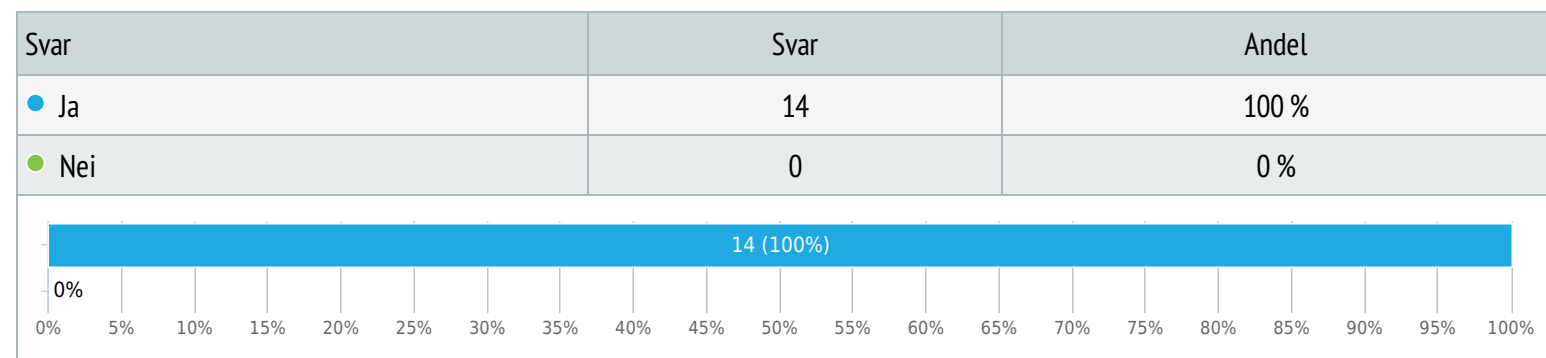
Har skolen klare prosedyrer for å fange opp uregelmert fravær?

Ett svaralternativ, Svar 14x, Ubesvart 0x



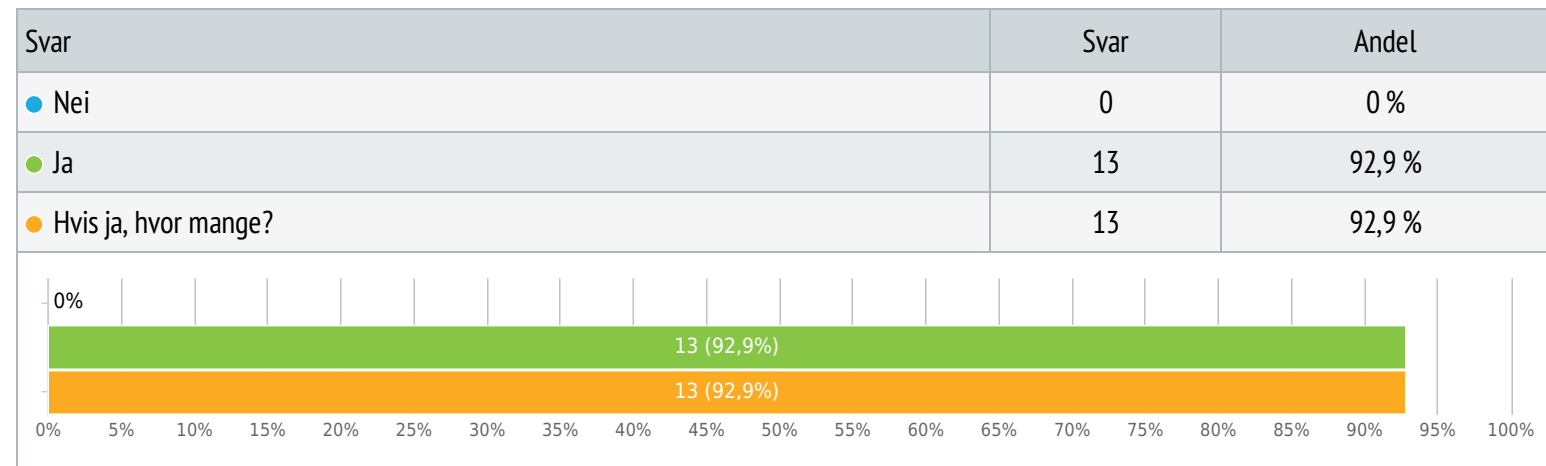
Har du erfaring med fenomenet "skolevegring"?

Ett svaralternativ, Svar 14x, Ubesvart 0x



Har du elever ved din skole som kan karakteriseres som skolevegrere?

Flere svaralternativer, Svar 14x, Ubesvart 0x

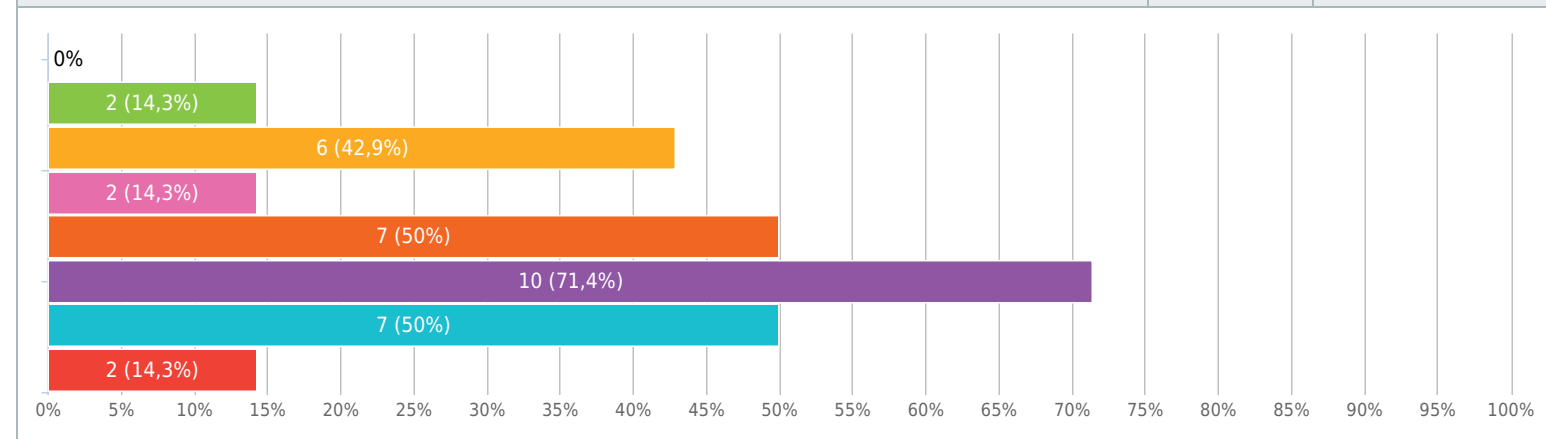


- (3x) 1
- (4x) 2
- (4x) 4
- 5
- Varierer, men akkurat nå er det 3 elever

Hva er årsaken til skolevegringen?

Flere svaralternativer, Svar 14x, Ubesvart 0x

Svar	Svar	Andel
● Har ingen elever med skolevegring.	0	0 %
● Atferdsutfordringer	2	14,3 %
● Hjemmeforhold	6	42,9 %
● Ukjent årsak	2	14,3 %
● Depresjon	7	50 %
● Angstlidelser	10	71,4 %
● Diverse diagnoser	7	50 %
● Andre årsaker	2	14,3 %

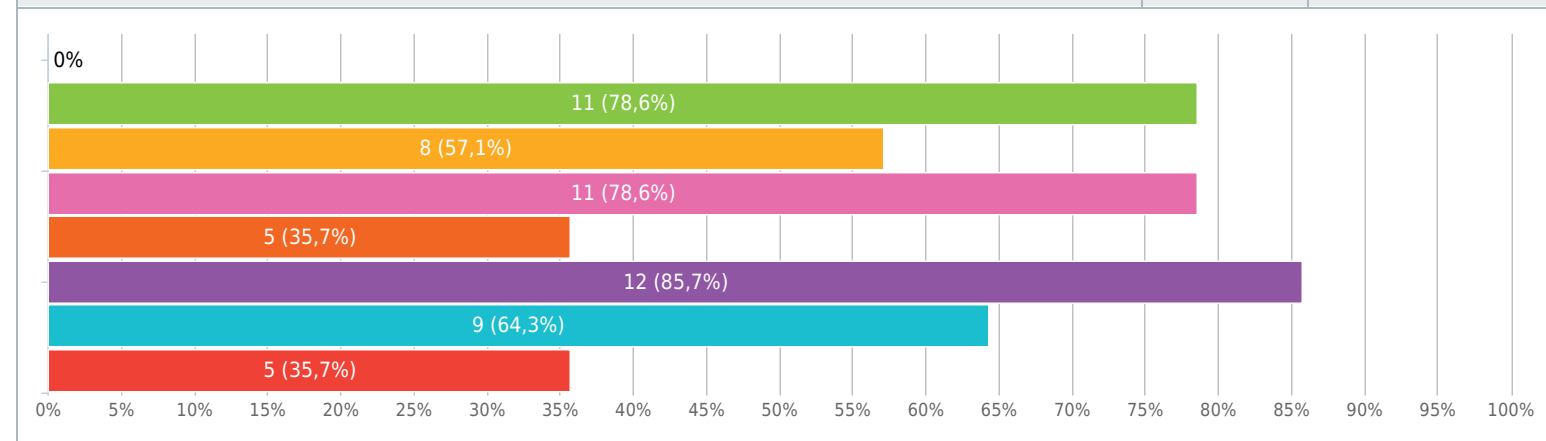


- Tidligere mobbet i skole
- Trøtthet. Lenge oppe om natta med spill og Facebook. Foresatte "klarer" ikke å få han på skolen.

Hvilke samarbeidspartnere kan du dra nytte av for å få skoleveggreren tilbake til skolen?

Flere svaralternativer, Svar 14x, Ubesvart 0x

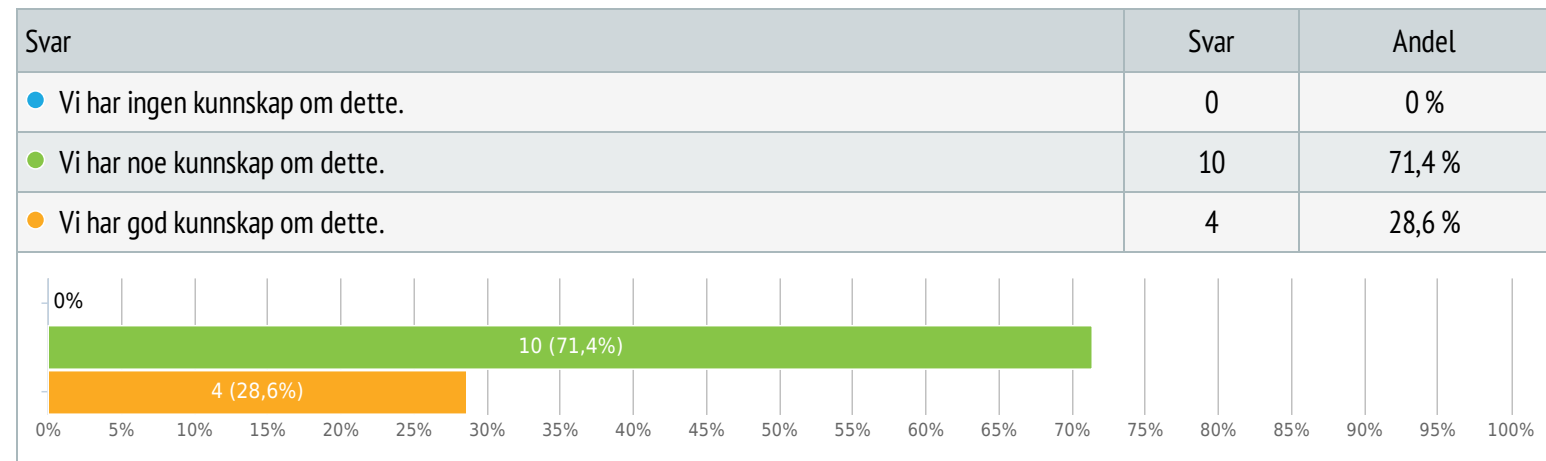
Svar	Svar	Andel
● Har ingen elever med skolevegning	0	0 %
● PPT	11	78,6 %
● Helsesøster	8	57,1 %
● Foreldre	11	78,6 %
● Lege	5	35,7 %
● BUP	12	85,7 %
● Ansvarsgruppe rundt eleven	9	64,3 %
● Andre samarbeidspartnere	5	35,7 %



- BGarnevernet, familiesenter, assistenter og lærere
- barnevern, fysioterapeut
- Barnevernet
- Ambulant team
- Kommunens psykiatriteam

Hvordan vil du vurdere din skoles kunnskap om fenomenet skolevegring og kjennskap til hvilke tiltak som kan iverksettes for å tilbakeføre eleven til skolen/klassen?

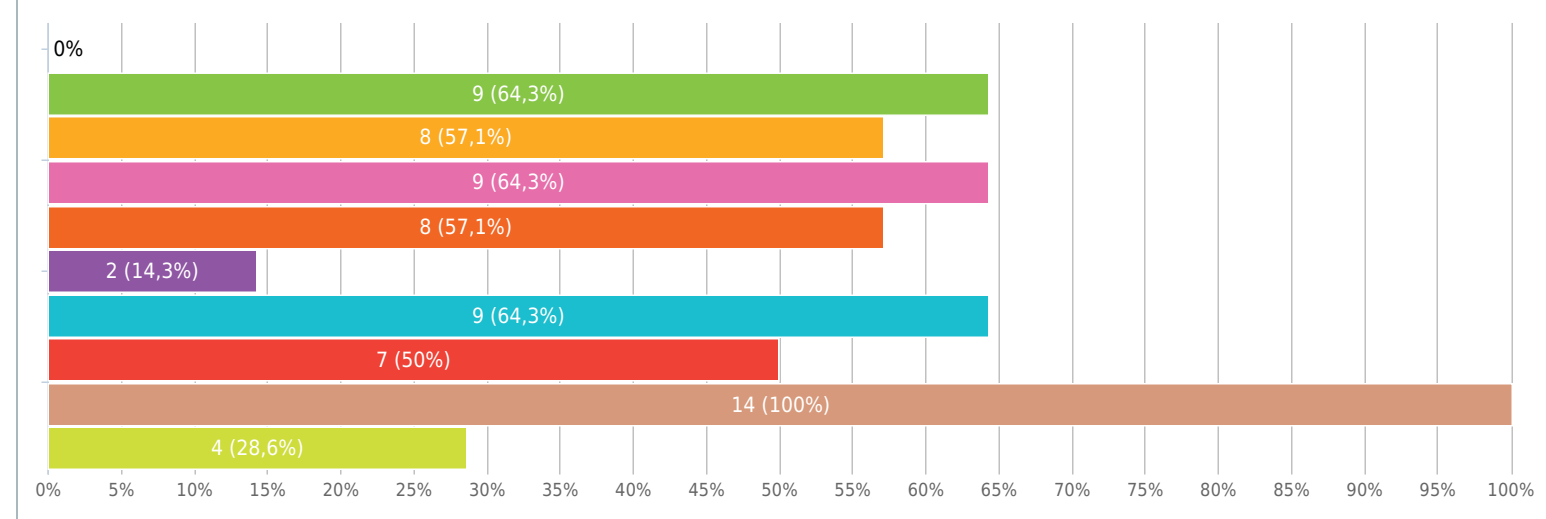
Ett svaralternativ, Svar 14x, Ubesvart 0x



Hvilke tiltak har skolen satt i verk for å hjelpe skolevegreren til å mestre skoledagen?

Flere svaralternativer, Svar 14x, Ubesvart 0x

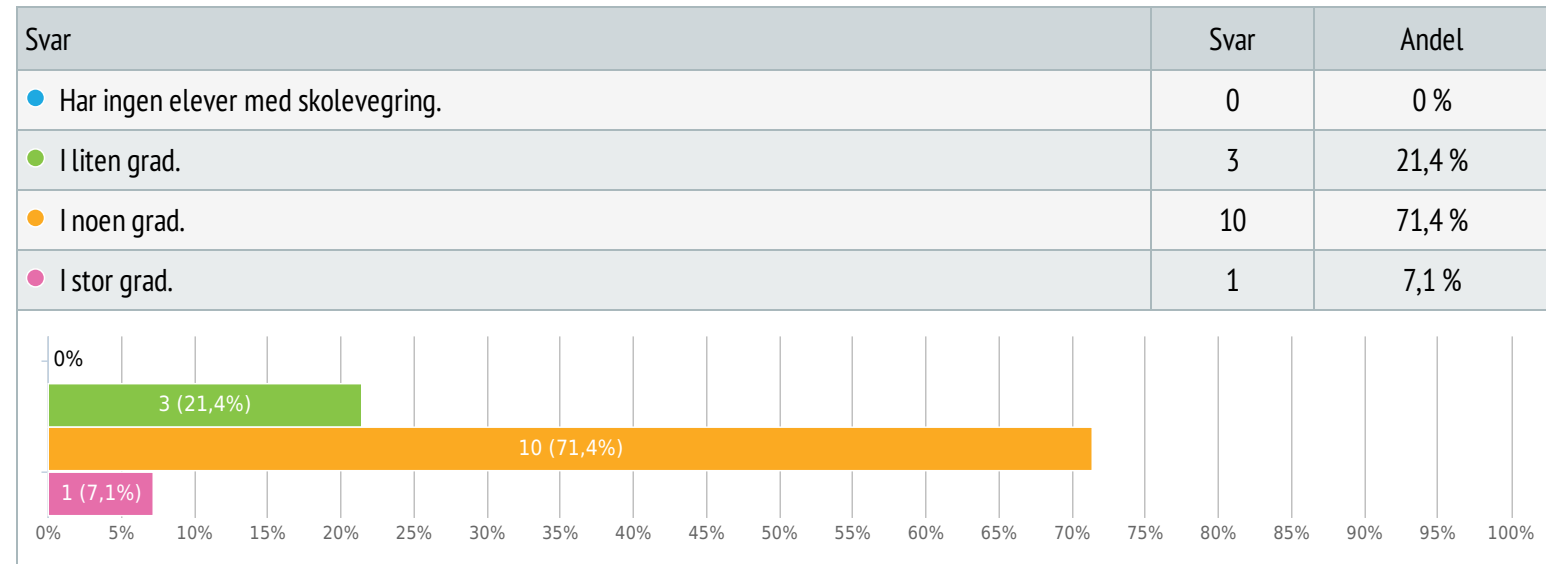
Svar	Svar	Andel
● Har ingen elever med skolevegring.	0	0 %
● Egen kontaktperson.	9	64,3 %
● Egne planer.	8	57,1 %
● Skjermet undervisning.	9	64,3 %
● Henting hjemme.	8	57,1 %
● Belønningssystem.	2	14,3 %
● Samtaler med helsesøster/andre.	9	64,3 %
● Rådgiving fra spesialisthelsetjeneste.	7	50 %
● Utvidet skole-hjem-samarbeid.	14	100 %
● Andre tiltak:	4	28,6 %



- hjemmeundervisning
- MST via barnevernet
- Samtale med psykiater.
- Vi ser på det som et foreldreansvar å få elevene på skolen. Vi varslar bv. når barn uteblir.

I hvilken grad har skolen klart å tilbakeføre eleven?

Ett svaralternativ, Svar 14x, Ubesvart 0x



Innstillinger for spørreundersøkelse

- | | | |
|--|--|------|
|  | Antall spørsmål per en side | Alle |
|  | Er gjentatte innsendinger tillatt? | ✓ |
|  | Vil du tillate gå tilbake til foregående spørsmål? | ✓ |
|  | Vise nummer på spørsmålene? | |
|  | Vise spørsmålene i tilfeldig rekkefølge? | |
|  | Vise framdriftsindikator? | ✓ |
|  | Vil du motta e-postvarsel om innsendte responser? | |
|  | Skal passordbeskyttelsen aktiveres? | |
|  | Vil du slå på IP-adressebegrensning? | |

Vedlegg: spørreundersøkelse

Skolevegning i Nordland Fylke

Til rektorer ved ungdomsskoler i Nordland Fylke.

Takk for hyggelig telefonsamtale. Her kommer som avtalt et spørreskjema om skolevegning i ungdomsskolen.

Vi håper at vi gjennom denne undersøkelsen bli får et større innblikk i hvor utbredt fenomenet skolevegning er i Nordland, mulige årsaker og tiltak, samt i hvilken grad skolene har klart å tilbakeføre elevene til klassen/skolen og hvordan de har fått til dette,

Takk for at du tar deg tid til å svare på spørsmålene.

Vennlig hilsen Cathrine V Rønning og Vårin Hermansen

Kjønn

- Mann
- Kvinne

Hvor mange elever er det ved din skole?

- Under 50
- 51-100
- 101-150
- 151-200
- 201-250
- over 250

Hvor lenge har du jobbet som rektor i skolen?

- Under 5 år.
- 6-10 år
- over 10 år.

Har skolen klare prosedyrer for å fange opp uregelmert fravær?

- Ja
- Nei

Har du erfaring med fenomenet "skolevegning"?

- Ja
- Nei

Har du elever ved din skole som kan karakteriseres som skolevegrere?

- Nei
 Ja
 Hvis ja, hvor mange?

Hva er årsaken til skolevegringen?

- Har ingen elever med skolevegring.
 Atferdsutfordringer
 Hjemmeforhold
 Ukjent årsak
 Depresjon
 Angstlidelser
 Diverse diagnoser
 Andre årsaker

Hvilke samarbeidspartnere kan du dra nytte av for å få skolevegreren tilbake til skolen?

- Har ingen elever med skolevegring
 PPT
 Helsesøster
 Foreldre
 Lege
 BUP
 Ansvarsgruppe rundt eleven
 Andre samarbeidspartnere

Hvordan vil du vurdere din skoles kunnskap om fenomenet skolevegring og kjennskap til hvilke tiltak som kan iverksettes for å tilbakeføre eleven til skolen/klassen?

- Vi har ingen kunnskap om dette.
 Vi har noe kunnskap om dette.
 Vi har god kunnskap om dette.

Hvilke tiltak har skolen satt i verk for å hjelpe skolevegreren til å mestre skoledagen?

- Har ingen elever med skolevegring.
- Egen kontaktperson.
- Egne planer.
- Skjermet undervisning.
- Henting hjemme.
- Belønningssystem.
- Samtaler med helsesøster/andre.
- Rådgiving fra spesialisthelsetjeneste.
- Utvidet skole-hjem-samarbeid.
- Andre tiltak:

I hvilken grad har skolen klart å tilbakeføre eleven?

- Har ingen elever med skolevegring.
- I liten grad.
- I noen grad.
- I stor grad.