

LUNA

Charlotte Myking Eriksen

Masteroppgave

Ute av syne, ute av sinn?

En casestudie om hvordan skolevegring oppleves av en elev, foresatt
og skole

Out of sight, out of mind?

A case study about how school non-attendance is experienced by a student, parent
and the school.

Tilpasset opplæring

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Etter fem år på Høgskolen i Innlandet, campus Hamar, er jeg straks ved veis ende og ferdig med grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn og master i tilpasset opplæring. Selv om disse årene har vært kunnskapsrike, spennende og gitt meg mange nye venner, må innrømme at det skal bli godt å levere inn masteroppgaven og kunne konsentrere meg om familie og jobb igjen. Men først er det mange som fortjener en stor takk for at de har veiledet, bidratt og støttet meg i arbeidet med masteroppgaven. Jeg hadde ikke klart det uten dem!

Jeg vil starte med å takke min veileder, Hege Knudsmoen, for at du har gitt meg god faglig støtte og oppmuntring underveis i arbeidet. Dine konstruktive tilbakemeldinger, gode råd og innspill har bidratt til at jeg kan levere oppgaven denne våren.

Jeg vil også rette en stor takk til informantene som har deltatt i denne masteroppgaven. Dere har gitt meg mye kunnskap ved å dele deres erfaringer og opplevelser, noe jeg er svært takknemlig for. Takket være dere har jeg fått ny og bedre innsikt i hvordan skolevegring oppleves, og hva jeg må være oppmerksom på i framtiden for å kunne gjøre en bedre jobb som lærer. Tusen takk! Jeg vil også takke LOS-veilederne som bisto meg med å komme i kontakt med informantene.

Til slutt vil jeg takke min kjære familie for at dere har vært så tålmodige med meg i alle disse studieårene. En varm takk til barna mine, Trym og Rikke, som har holdt ut mens mamma har jobbet iherdig med oppgaven. Jeg vil spesielt takke min kjære samboer, Vidar Nordsveen, og min fantastiske venninne og medstudine, Karina Petersen. Tusen takk for at dere har støttet og løftet meg opp de gangene studielivet har vært tungt og krevende.

Eidsvoll, mai 2018

Charlotte Myking Eriksen

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
INNHold.....	4
1. INNLEDNING	8
1.1.1 <i>Probelmstilling.....</i>	9
1.2 BEGREPSAVKLARING OG AVGRENSNING	10
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	11
2. SKOLEVEGRING.....	12
2.1 TO NORSKE BIDRAG FOR Å FORSTÅ SKOLEVEGRING	12
2.1.1 <i>Haviks forskning om skolevegring</i>	12
2.1.2 <i>Inguls forskning om sammenhengen mellom angst, skolefrvær og psykisk helse</i>	14
2.2 SKOLEVEGRING	16
2.2.1 <i>Problematisk skolefrvær.....</i>	17
2.2.2 <i>Kjennetegn på skolevegring.....</i>	18
2.2.3 <i>Risikofaktorer</i>	19
2.2.4 <i>Forebyggende tiltak</i>	20
2.3 ANGST	24
3. TEORI.....	25
3.1 IDENTITETSDANNING	25
3.1.1 <i>Axel Honnets anerkjennelsesteori</i>	26
3.1.2 <i>Sosial kognitiv teori, mestringsperspektiv og selvtiltro</i>	27
3.2 RESILIENS	29
3.2.1 <i>Beskyttende faktorer.....</i>	30

3.2.2	<i>Risikofaktorer</i>	31
4.	METODE	33
4.1	VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	33
4.2	KVALITATIV FORSKNINGSSTRATEGI	34
4.2.1	<i>Casedesign</i>	35
4.2.2	<i>Utvalgsriterier, rekruttering og tilgjengelighet</i>	37
4.2.3	<i>Intervju som datainnsamlingsmetode</i>	39
4.2.4	<i>Utviklingen av intervjuguider</i>	39
4.2.5	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	41
4.2.6	<i>Transkribering</i>	41
4.3	ANALYSE, KODING OG TOLKNING AV DATA.....	42
4.3.1	<i>Validitet</i>	43
4.3.2	<i>Reliabilitet</i>	45
4.3.3	<i>Etiske betraktninger</i>	46
5.	ANALYSE OG FRAMSTILLING AV DATA	48
5.1	CASEBESKRIVELSE OM HÅKONS SKOLEVEGRING.....	48
5.1.1	<i>Håkons skolegang</i>	50
5.2	ANALYSE AV INTERVJU MED REPRESENTANT FRA SKOLEN OG LOS-VEILEDER.....	59
5.2.1	<i>Begrepet skolevegring</i>	60
5.2.2	<i>Overføring fra barneskole til ungdomsskole</i>	60
5.2.3	<i>Fraværsregistrering</i>	61
5.2.4	<i>Kartlegging</i>	62
5.2.5	<i>Lærer - elev : Oppfølging og kontakt</i>	63

5.2.6	<i>Skole-hjem samarbeid</i>	64
5.2.7	<i>Sosiale ferdigheter og relasjoner</i>	65
5.2.8	<i>Kompetanse</i>	66
6.	TOLKNING OG DRØFTING	68
6.1.1	<i>Begrepet skolevegring</i>	68
6.2	INDIVIDUELLE OG FAMILIÆRE FAKTORER	70
6.2.1	<i>Risiko- og beskyttelsesfaktorer</i>	70
6.3	SKOLERELATERTE FAKTORER	72
6.3.1	<i>Gode mestringsopplevelser og selvvverd</i>	72
6.3.2	<i>Bytte av skole og utfordrende lekser</i>	73
6.3.3	<i>Overgang til ungdomsskole</i>	75
6.3.4	<i>Skole-hjem samarbeid og fraværprosedyrer</i>	77
6.3.5	<i>Faglig og sosial oppfølging av eleven</i>	78
6.3.6	<i>Sosial ferdighet</i>	80
7.	AVSLUTNING	82
	LITTERATURLISTE	85
	NORSK SAMMENDRAG	91
	ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	92
	VEDLEGG 1: TILBAKEMELDING OG GODKJENNING FRA NSD	93
	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKIV OG SAMTYKKEERKLÆRING TIL UNGDOM	95
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING TIL FORESATTE	98
	VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING TIL KONTAKTLÆRER	100
	VEDLEGG 5: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING TIL LOS-VEILEDER	102
	VEDLEGG 6: INTERVJUGUIDE UNGDOM	104
	VEDLEGG 7: INTERVJUGUIDE FORESATTE	106

VEDLEGG 8: INTERVJUGUIDE KONTAKTLÆRER	108
VEDLEGG 9: INTERVJUGUIDE LOS-VEILEDER	110

1. Innledning

Den norske skolen skal være en enhetsskole, hvilket betyr at alle elever skal finne sin plass i skolen gjennom gode tilrettelegginger fra skolens og lærernes side. Kunnskapsløftets generelle del forplikter skolen til å utvikle mennesket gjennom likeverd, der hver elev skal få utvikle seg til å bli en likeverdig deltaker i samfunnet, og kunne samarbeide, mestre livet sitt og være selvstendig etter endt skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2015). Til tross for gode intensjoner fra politikere, skoleledere og lærere, er det likevel for mange elever som dropper ut av skolesystemet alt for tidlig. Jeg snakker her om elever som allerede i grunnskolen faller utenfor skolesystemet, ved at de opplever emosjonelt ubehag ved tanken på skolen, og derfor vegrer seg for å gå på skolen. Når skolegangen virker inn på psyken til elevene, er det nødvendig å snakke om psykisk helse. Den psykiske helsen kan ha stor innvirkning på elevenes læring i skolen.

Verdens helseorganisasjon definerer psykisk helse som

«en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet» (sitert av Tjomsland & Viig, 2015, s. 18).

Å investere i god psykisk helse handler om å investere i samfunnet. Bru, Idsøe & Øverland (2016) formoder at psykisk helse må bli et samfunnsansvar, da helsetjenesten ikke kan hanskens med dette alene. Skolene må bidra med opplæring i god psykisk helse, samtidig som det må iverksettes tiltak andre steder i samfunnet. I en fersk rapport fra Folkehelseinstituttet blir det presentert at om lag 7 prosent av barn og unge fra førskolealder hadde symptomer på psykiske lidelser i undersøkelsesøyeblikket (Reneflot et al., 2018). De viser også til at det er en økning av spesielt tenåringsjenter som kontakter helsetjenesten på grunn av psykiske plager. Til tross for at symptomene er forbigående for de fleste, viser det seg at 25-40 prosent av ungdommer som opplever psykiske helseplager vil ha dette over flere år, hvorpå sannsynligheten for vedvarende psykiske lidelser øker med alderen (Bru, Idsøe & Øverland, 2016). Skolen bør derfor bli mer bevisst på hvordan de kan forebygge psykiske plager og lidelser, slik at barna kan bli mer robuste og kan takle normale stress-situasjoner i livet. Dette betyr at lærere bør ha kunnskap om hvordan man skal fange opp elever som er i risikozonen for psykiske helseplager

og hvordan det kan tilrettelegges for å forebygge at plagene videreutvikler seg, påpeker Trude Havik (2015).

I forhold til skolevegring er årsaksforklaringer mange og sammensatte (Ingul, 2014), og min erfaring som nyutdannet lærer er at lærere generelt har liten kunnskap om hvordan man skal forebygge skolevegring blant elevene. Forskning finner at skolen og skolemiljøet både kan være en grunnleggende årsak og en påvirkende faktor for skolevegring blant elevene, der blant annet mobbing, manglende støtte fra jevnaldrende og skoleansatte, utrygghet, klasseledelse og organisering av skolehverdagen har særlig stor innvirkning (Gregory & Purcell, 2014; Havik, 2015; King & Bernstein, 2001). Foreldrene til elevene som opplever skolevegring etterspør også kompetanse på området hos lærere i skolen (Havik, 2015). Eftervirkningene for skolevegrere kan også være av nedslående art. Reid (2000) finner at elever som ikke fullfører skoleløpet har større sannsynlighet for også å falle utenfor i samfunnet som voksne. De har oftere psykiske lidelser, vanskeligheter med å skaffe seg jobb, skiller seg oftere, bytter jobber oftere og er oftere avhengig av sosial og økonomisk støtte.

Helland & Mathiesen (2009) har studert 13-15 åringenes psykiske helse. De finner at skolen er lite støttende i forhold til elever med psykiske lidelser, og at det er nødvendig med mer kunnskap om hvordan skolene kan bidra til å bygge god psykisk helse hos elevene, slik at de kan takle påkjenninger som livet utfordrer oss i, også kalt resiliens eller robusthet. Friberg, Karlberg, Lax & Palmér (2015) viser til at skolevegrere ofte har et negativt selvbilde og har større mangel på selvtiltro. Resiliens knyttes i stor grad opp til hvilket syn individet har på seg selv, og jeg ønsker derfor å benytte meg av identitetsdanningens betydning for utviklingen av resiliens, og hvordan dette kan fungere som forebygging mot skolevegring blant elevene i skolen.

1.1.1 Problemstilling

Gjennom masterstudien ønsker jeg å finne ut hvordan skolevegring oppleves for involverte parter, og har derfor utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan oppleves skolevegring av en elev, foresatte og skole?

I og med at opplevelsen vil være avhengig av håndteringen, og håndteringen har innvirkning på elevens identitetsdannelse, har jeg valgt å ha med disse forskningsspørsmålene:

- Hvordan kan skolen forebygge og håndtere skolevegring?
- Hvordan kan skolevegring påvirke identitetsdannelsen hos eleven?

1.2 Begrepsavklaring og avgrensning

Psykiske problemer forstås som en tilstand som kan være til belastning for individet, men det er en **psykisk lidelse** hvis belastningen blir så stor at den går ut over normal fungering og oppfyller krav til diagnostisering (Folkehelseinstituttet, 2011).

Skolefravær forstås i denne oppgaven som et paraplybegrep som omhandler både skolevegring og skulk.

Skolevegring forstås i denne oppgaven som et «Elevmotivert skolefravær som kommer av et emosjonelt ubehag knyttet til erfaringer i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik, Bru & Ertesvåg, 2013, introduksjon, min oversettelse)

Begrepet **skulk** forstås som et elevmotivert skolefravær som ikke er knyttet til et emosjonelt ubehag i forhold til skolerelaterte erfaringer. Eleven ønsker ikke å være på skolen.

Når man skal utforske skolevegringsatferd er det mange teorier som kunne vært aktuelle å benytte seg av, som for eksempel teori om klasseledelse, inkludering, Bronfenbrenners økologiske modell og relasjonsmodeller. Siden jeg ønsket å fordype meg i hvordan skolevegring oppleves av involverte parter, ble det naturlig å se på hvordan skolevegringen håndteres av lærere og andre instanser, fordi mye av opplevelsen er avhengig av hvordan det håndteres. Skolen skal bidra til at elever blir den beste utgaven av seg selv, og for å få til det, må skolen jobbe med identitetsdannelsen til elevene. Identitetsdannelsen avhenger av hvordan man blir sett, hørt og forstått av andre, hvilket vil påvirke motstandsdyktigheten i møte med vanskelige og utfordrende situasjoner, og dermed elevenes psykiske helse. På grunnlag av dette benyttes identitetsteori, anerkjennelsesteori, sosial kognitiv teori og resiliens for masteroppgaven.

1.3 Oppgavens oppbygning

Første kapittel tar for seg aktuell forskning og teori om skolevegring, både fenomenet generelt og faktorer som påvirker skolevegring på individ- og familiært nivå, men mest av alt på skolenivå, samt angst. Kapittel to presenterer de teoretiske perspektivene som handler om identitetsdannelse, anerkjennelsesteori, sosial kognitiv teori og resiliens. I det tredje kapittelet blir det gjort rede for oppgavens metodologi, både gjennomføring av datainnsamling, analyse, tolkning, fire former for validitet og etiske betraktninger for oppgaven. I femte kapittel blir dataene presentert, der deler av dataene er beskrevet som en casefortelling. Dataene tolkes ytterligere og drøftes opp imot tidligere presentert teori i kapittel seks, for så å avsluttes med å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene i kapittel sju. Til sist ligger sammendrag og vedlegg til oppgaven.

2. Skolevegring

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for skolevegring, først presentert med to norske bidrag til skolevegringslitteraturen, deretter hvordan skolevegring blir forstått i internasjonal forskning og litteratur, dernest hva som kjennetegner problematisk skolefravær, risikofaktorer og forebyggende tiltak. Til slutt vil det også gjøres rede for angst generelt, men det vil ikke gjøres rede for ulike typer angst.

2.1 To norske bidrag for å forstå skolevegring

Som sagt har jeg valgt å gjøre rede for to norske bidrag til skolevegringslitteraturen: Trude Haviks doktorgradsavhandling og Jo Magne Inguls doktorgradsavhandling. Havik (2015) har lagt en definisjon av skolevegring til grunn for sitt arbeide der hun skiller mellom generelt skolefravær og skolevegring, hvilket jeg også gjør i denne oppgaven. Selv om Ingul (2014) diskuterer de ulike definisjonene for skolefravær, skiller han ikke spesielt mellom disse videre i avhandlingen. Derimot har han fokus på hvilke risikofaktorer som er gjentakende for skolefravær og knytter dette til angstlidelser. Siden skolevegring ikke er en sykdom, men et symptom på at den psykiske helsen ikke er der den burde være (Havik, 2018), blir dette også støttet av Inguls forskning.

2.1.1 Haviks forskning om skolevegring

I 2015 leverte Havik sin doktorgradsavhandling om skolevegring i norsk skole. Hun gjennomførte både en survey-undersøkelse der 5465 elever fra 6. til 10. trinn fra hele Norge deltok, og en kvalitativ undersøkelse der hun intervjuet 17 foreldre av barn som opplever skolevegring – på tvers av landet – for å finne ut mer om fenomenet. I det videre skal jeg fortelle kort om surveyundersøkelsen og dens funn, men jeg kommer til å konsentrere meg mer om den kvalitative undersøkelsen, da den går mer i dybden om skolens påvirkende faktorer for skolevegring.

Surveyundersøkelsen hadde to hensikter;

1. å finne ut om skolevegring og skolefravær generelt var to sider av samme sak eller om det kunne skilles fra hverandre, å finne ut hvor utbredt skolevegring og andre årsaker til ikke å møte på skolen er, og å finne ut noe mer om kjønn, alder og skoletrinn og elevenes selvrapporterte behov for pedagogiske tilrettelegginger.
2. å undersøke om skolens faktorer hadde noen forbindelser med skolevegring, og å finne ut om dette artet seg forskjellig fra elever i barneskolen til elever i ungdomsskolen.

Undersøkelsen viste at skolevegring og skolefravær generelt ikke var to sider av samme sak, men burde skilles fra hverandre. Andelen elever som oppgav årsaker som indikerte skulk var på 5,9 prosent, mens 5,3 prosent indikerte skolevegring. Videre viste den at behovet for pedagogiske tilretteleggelser og skulk var til en viss grad sammenfallende. Det var også en liten overvekt av gutter som rapporterte at de hadde skulket skolen. Derimot sammenfalt skolevegring i noe større grad med jenter enn gutter. Det viste seg også at skolevegringen økte med alderen, selv om dette var et svakt utslag. I forhold til forbindelsen mellom skolens faktorer og skolevegring, fant Havik ut at elev-elev relasjoner, mobbing, sosial isolasjon, emosjonelle faktorer, klasseledelse og elevenes opplevelse av støtte fra lærere kunne være av betydning for skolevegring. Dette støttes også i den kvalitative undersøkelsen, som vi skal se på i neste avsnitt.

I etterkant av survey-undersøkelsen intervjuet Havik foreldre til 17 barn i alderen 10-18 år for å få en dypere forståelse for deres tanker, motiv og opplevelser rundt skolevegringen, i håp om å finne ut mer om skolens betydning for skolevegring. Spørsmålene handlet om kausale forhold, skole-hjem samarbeid, oppfølging fra både skole og andre instanser, opplevelse av skolens miljø, holdninger til skolen og fravær, samt foreldrenes skolehistorie.

Funnene viser at foreldrene oppgav flere forhold hos skolen som risikofaktorer til skolevegring, blant annet dårlig klassemiljø, manglende klasseledelse, lærerens fremtoning, mobbing og erting, forventningspress, uforutsigbarhet og lite støtte fra elever og lærere på det emosjonelle, strukturelle og organisatoriske plan. Klassemiljøet og klasseledelse var av betydning for om elevene følte seg sett, trygg og inkludert i skolen. I klasser der læreren hadde lite kontroll, var det elever som følte seg oversett fordi læreren måtte bruke mer tid på de elevene som var utagerende. Dette gav lærere mindre tid og mulighet til å skape et støttende læringsmiljø fordi de måtte fungere som brannslukkere istedenfor å arbeide proaktivt. Lærere

hadde også en tendens til å være mer kjeftete og uforutsigbare i bråkete klasserom. Dersom læreren hadde en autoritær framtoning, kunne dette virke skremmende for noen elever og føre til at de vegret seg for å gå på skolen. Flere av foreldrene oppgav av deres barn hadde blitt utsatt for mobbing i skolen, og alle foreldrene som ble intervjuet mente at mobbing var av betydning for skolevegringsatferd. Funnene viser også at elever som er utsatt for skolevegring trenger større forutsigbarhet, og at «morsomme» og nye undervisningspraksiser kunne føre til stress og utrygghet hos enkelte elever. Videre forteller enkelte foreldre at utilstrekkelig tilpasning i skolearbeidet, eller at tilpasningen kom for sent, kunne være en årsak til skolevegringen. Foreldrene opplevde heller ikke at de ble tatt på alvor når de tok kontakt med skolen om dette på et tidlig stadium, og mente at de først ble hørt etter at problemene hadde blitt et faktum. Foreldrene uttalte også en bekymring for at skolen brukte for lang tid på å identifisere skolevegring og deretter å sette inn tiltak.

2.1.2 Inguls forskning om sammenhengen mellom angst, skolefravær og psykisk helse

Ingul leverte i 2014 sin doktorgradsavhandling der han forsket på sammenhengen mellom angst, skolefravær og psykisk helse blant norske 13-18 åringer. Avhandlingen hans består av både tverrsnittstudier og en behandlingsstudie. I den videre beskrivelsen av doktorgradsavhandlingen vil kun noen av tverrsnittstudiene bli beskrevet, da det kun er disse som er relevante for masteroppgaven.

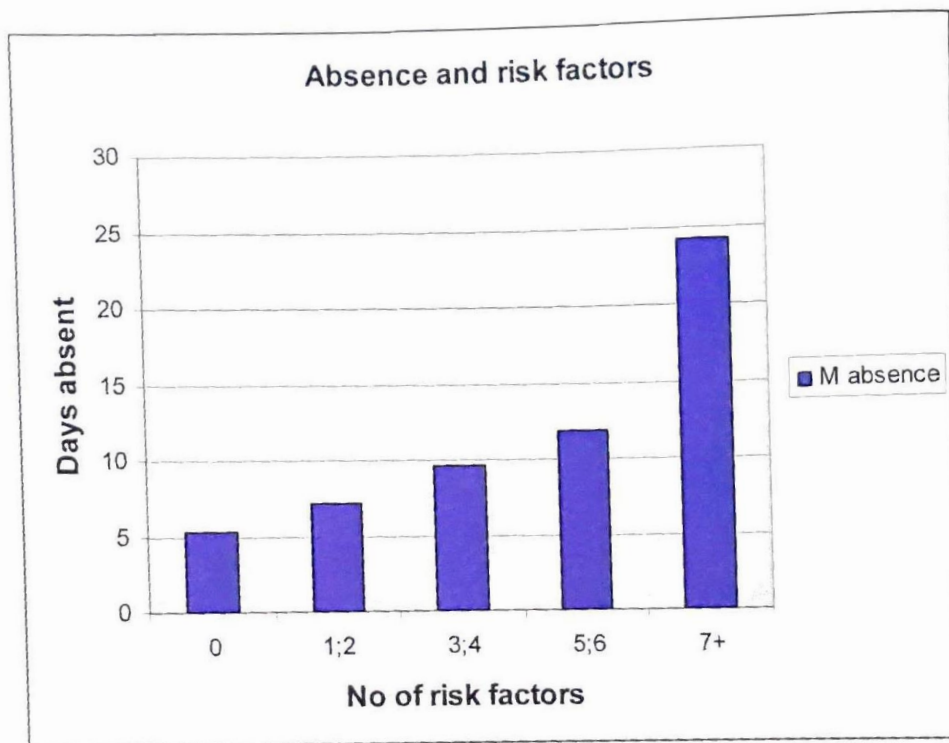
Undersøkelsene han gjorde hadde blant annet til hensikt å finne ut om overdrevet skolefravær var en indikasjon på psykososial uhelse, og hvilke tilhørende sentrale risikofaktorer som var knyttet til det, samt om risikofaktorene spilte en forskjell blant ungdom med angst og høyt skolefravær sammenlignet med ungdom med angst og lavt skolefravær.

Funnene hans viser at det er en signifikant sammenheng mellom elever med høyt skolefravær og de som hadde helseproblemer som angst og depresjon. Videre viste funnene at risikofaktorene for skolefravær i størst grad handlet om familien og dens utdanningsnivå, helse og kontakt med arbeidslivet, og skolerelaterte faktorer som å føle seg trygg, bli møtt med respekt i skolen og grad av mobbing. Individuelle faktorer hadde minst påvirkning på

skolefravær. Ingul viser til at skolefravær er et komplekst fenomen, og at det derfor ikke kan legges enkeltfaktorer til grunn for tiltak og intervensjoner.

I forhold til elever med angst og skolefravær viste det seg at elever med angst og lavt skolefravær rapporterte å bli utsatt for mer jevnlig mobbing og ble mindre respektert i skolen enn elever med angst og høyt skolefravær. Likevel viste disse elevene større grad av resiliens enn elever med angst og høyt skolefravær. Elever med angst og høyt skolefravær hadde større sosiale problemer enn elever med angst og lavt skolefravær. Ingul knytter dette til kumulative faktorer, som figuren under viser.

Figure 4 Relationship between absence and number of risk factors reported.



Figur 1 Viser sammenhengen mellom skolefravær og antall risikofaktorer (Ingul, 2014, s. 54).

Dette viser at skolefravær trenger en bred inngangsport, og at skolefravær ikke kan ses ut ifra en risikofaktor alene. På bakgrunn av dette bedyrer Ingul en bred tilnærming for å kunne kartlegge hvilke risikofaktorer som påvirker skolefraværet for videre å kunne sette inn tiltak for elever med høyt skolefravær.

2.2 Skolevegring

I litteraturen skilles det som oftest på to typer definisjoner, hvorav den ene kan anses som en vid definisjon og den andre som en smal. De vide definisjonene tar for seg alle former for skolefravær, ofte beskrevet som *school refusal behavior*. School refusal behavior defineres som

«School refusal behavior refers to a child's refusal to attend school, as well as difficulties with remaining in classes for an entire day. The behavior refers to school-age youth who miss entire or partial school days, skip classes, or arrive late to school for unjustified reasons. School refusal behavior also includes youth who display morning behavior problems to stay home from school and youth who attend school under great duress that precipitates pleas for future nonattendance. The behavior is differentiated from parents who deliberately withdraw their child from school and from youths with significant exigent circumstances such as homelessness that prevent adequate school attendance» (abstrakt, Kearney, Turner II & Gauger, 2010).

Definisjonen favner vidt, da en elev som har vanskeligheter med å være på skolen en hel dag, ikke deltar i enkelttimer i løpet av dagen eller kommer for sent til skolen, kan ha andre grunner til å ikke møte på skolen enn et emosjonelt ubehag. Årsaker kan være at det er flere venner som ikke er på skolen som gjør at eleven velger å være ute med dem istedenfor, eller at eleven er opptatt med å spille et dataspill istedenfor å gå på skolen. Elevene som skulker har ofte ikke et ønske om å være på skolen, fordi det er andre aktiviteter som frister mer enn selve skoledagen (Havik, 2015). I de tilfeller det er snakk om skulking, vil det ofte være udokumentert fravær, og foresatte vet som regel ikke om at eleven ikke møter opp på skolen.

En smalere forståelse handler i større grad om elevene som ønsker å gå på skolen, men som ikke får det til, og vil derfor ikke favne alle elevene som av ulike grunner skulker skolen. King & Bernstein (2001) definerer skolevegring som «difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression» (s. 197). En annen definisjon som også favner smalt er fra Havik, Bru & Ertesvåg (2013) som definerer skolevegring som «Elevmotivert skolefravær som kommer av et emosjonelt ubehag knyttet til erfaringer i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (introduksjon, min oversettelse). Dette betyr at skolevegring handler om emosjonelle plager som eleven har fått erfaringer med gjennom

skolens kontekst. Foresatte vet som regel om at eleven ikke møter opp på skolen, og kan derfor også dokumentere fraværet. Likevel regnes dette ikke som gyldig fravær, da fraværet ikke er knyttet til sykdom eller andre godkjente fraværsårsaker.

Det er likevel verdt å påpeke at skolevegrere er langt ifra en homogen gruppe, slik at det i noen tilfeller ikke er like lett å plassere elever innenfor den ene eller den andre definisjonen alene. Noen elever vil bevege seg flytende mellom disse skillene. Dette er også årsaken til at noen mener at det er lite hensiktsmessig å skille mellom skolefravær som skulk og skolevegring (Ingul, 2015; Kearney, 2018). Pellegrini (2007) mener begrepet school refusal behavior legger for mye tyngde på at det er en handling fra elevens side, og ønsker heller at det benyttes et mer atferdsnøytralt begrep som extended school non-attendance. På denne måten mener han at fokuset flyttes fra eleven til miljøet. Man kan likevel ikke komme unna at det er snakk om et problematisk skolefravær, og vi skal se nærmere på hva som ligger i det begrepet i neste avsnitt.

2.2.1 Problematiske skolefravær

Kearney (2008) skiller mellom uproblematisk og problematisk skolefravær, der uproblematisk skolefravær handler om normalt fravær gjennom skoleåret, der eleven kommer tilbake til skolen så fort det lar seg gjøre. Problematisk skolefravær beskrives som 1) større fravær enn 25 prosent i løpet av de siste to ukene, 2) fravær der eleven opplever flere alvorlige problemer med å delta i klassen i løpet av to uker, hvor problemene inngriper i barnets daglige eller familiens rutiner, eller 3) har hatt mer enn 10 dager fravær i løpet av en 15 ukers aktiv skoleperiode. Videre beskriver Kearney (2018) at 80 prosent av elevene som er borte fra skolen har sykdomsforklarende årsaker og derfor regnes som gyldig fravær. De resterende 20 prosentene har fravær som anses for å være ugyldig, og handler om fravær knyttet til skulk og skolevegring. King & Bernstein (2001) fant i sin forskning at skolevegring som oftest oppstår 5-6 års-alderen og i 10-11 års-alderen. Forekomsten av elever som opplever skolevegring sett i et smalt perspektiv anslås til å være 3,6 prosent ifølge Havik, Bru & Ertesvåg (2013), men dette vil være forskjellig ut ifra hvilken definisjon som legges til grunn.

2.2.2 Kjennetegn på skolevegring

I de fleste tilfeller utvikler skolevegringen seg over tid, der eleven i første omgang har få fraværsdager eller timer, før det gradvis øker til å bli mer omfattende. Før fraværet blir omfattende, må man se etter signalene de tidlige tegnene. Nedenfor er det satt opp noen kjennetegn på skolevegring:

- Eleven opplever et emosjonelt ubehag ved tanken på å gå på skolen. Symptomer kan være diffuse plager som magevondt, kvalme og/eller hodepine. Plagene oppstår gjerne i forkant av skoledagen, enten dagen før eller tidlig om morgenen. Disse kan vare ut over skoledagen, men forsvinner ofte når de får fri
- Plagene kan komme spesielt etter ferier, helger, overgang fra én skole til en annen eller etter en lengre sykdomsperiode
- Eleven opplever emosjonelle ubehag i ulike kontekster i skolen, som for eksempel en gymtime, samarbeidsaktiviteter i timen, eller prøver og framføringer. Ubehagene kan også knyttes til spesielle lærere og fag
- Eleven har angstsymptomer, hvilket har tidlige symptomer som diffuse plager og «vondter»
- Eleven er utsatt for mobbing og/eller utestengelse
- Eleven driver ikke med kriminalitet og rus
- Eleven mistrives sterkt i uforutsigbare situasjoner og annerledesdager som for eksempel utedag og vikartimer
- Eleven er ofte stille og pliktoppfyllende, og kan forsøke å bli usynlig i mengden hvilket gjør det vanskeligere å oppdage
- Eleven har vanskeligheter med å bryte ut av egen situasjon på egen hånd

(Friberg et al., 2015; Havik, 2018)

Disse kjennetegnene på skolevegring støttes også av annen forskning (Gregory & Purcell, 2014; King & Bernstein, 2001). Læreren bør være ekstra oppmerksom på elever som faller innenfor én eller flere av disse punktene, slik at det kan gjennomføres kartlegginger og settes inn tiltak dersom det skulle bli nødvendig før skolevegringen er et faktum. Kearney (2018) deler kjennetegnene inn i tre deler; fysiske-, uttrykte- og atferdsmessige kategorier. Innenfor

den fysiske kategorien finner vi muskelspenninger, hodepine, vondt i magen eller skjelvninger. Dersom eleven verbalt uttrykker misnøye med å møte opp på skolen, faller det inn i den uttrykte kategorien. Hyling, skriking, tilbaketrukkethet og konsentrasjonsvansker faller under den atferdsmessige kategorien. Han påpeker likevel at elever ikke kun befinner seg innenfor den ene eller den andre kategorien, men at eleven kan flyte mellom disse og således vise et stort spekter av mistilpasninger i skolen (Kearney, 2018).

2.2.3 Risikofaktorer

Som nevnt innledningsvis er skolevegringen ofte et resultat av flere faktorer som påvirker hverandre. Dette gjør at problemet ofte er svært sammensatt. I forebyggingslitteraturen skilles det ofte mellom tre former for risikofaktorer; individuelle faktorer, familiære faktorer og skolerelaterte faktorer.

Individuelle faktorer

Individuelle faktorer handler om individets emosjonelle sårbarhet, og i hvor stor grad et individ takler ytre påkjenninger. Den emosjonelle sårbarheten kan for eksempel handle om at man lett tar til tårer, er lett påvirkelig av andre, eller har et nedsatt stemningsleie. Påkjenningene kan være stress, utrygge omgivelser, opplevelse av nederlag, uvennskap, opplevelse av et lite støttende miljø med mer. Alle har et anlegg for å utvikle psykiske lidelser som for eksempel angst, depresjon og atferdsvansker, og påkjenningene som individet utsettes for, kan fungere som trigger for at disse lidelsene får utvikle seg (Friberg et al., 2015; Havik, 2018). Undersøkelser viser at utviklingen av psykiske lidelser gir en forhøyet risiko for å vegre seg for å gå på skolen (Ingul, 2014).

Familiære faktorer

Familiære faktorer omfavner i hvor stor grad foresatte tar del i barnas hverdag, både i skolen og i hjemmet. Det er også verdt å merke seg at overinvolvering heller ikke er positivt, da dette kan føre til at barna ikke utvikler sin egen selvstendighet. Videre kan det handle om hvilke krav og forventninger som stilles til barnet og barnets evne til å innfri forventningene, ustabile familieforhold, oppfølging av barnet og foresattes egne sykdomsbilder (Helland & Mathiesen, 2009). Undersøkelser viser at en stor andel av elever med psykiske lidelser er barn av foresatte

som selv har, eller har hatt, psykiske lidelser (Gregory & Percell, 2014; Helland & Mathiesen, 2009). Det meste av tidligere forskning på området har hatt et ensidig fokus på individets og familiære faktorer og lite fokus på faktorer som kan knyttes til skolen og skolemiljøet (Havik, 2018; Pellegrini, 2007).

Skolerelaterte faktorer

Skolerelaterte faktorer innbefatter skolerelatert stress som kan komme av for høye forventninger fra lærere, der eleven opplever for høyt arbeidspress, lite støtte fra lærere og klassekamerater. Disse faktorene viser seg å være knyttet til forhøyet risiko for somatiske plager som for eksempel muskelspenninger, kvalme, svimmelhet og hodepine blant elevene (Thorsheim & Wold, 2001). Videre nevnes blant annet et utrygt og uforutsigbart læringsmiljø, sykdom blant lærere som fører til flere vikarer i klasserommet, mobbing, mangel på aksept og respekt fra både klassekamerater og lærere, prestasjonsorientert undervisning, sosiale krav som ikke mestres, samt overgangsperioder som skoleferier eller fridager som risikofaktorer for skolevegring og skolefravær generelt (Havik, 2018). Ogden (2015) beskriver skoler som har mange faglærere som en risikofaktor. Faglærere har ofte få timer i klassen, hvilket skaper en større utfordring når det gjelder å bygge gode relasjoner mellom faglæreren og elever, samt at det kan være vanskeligere for faglæreren å skaffe seg oversikt over klassen de få timene han eller hun er der, og dermed også det sosiale miljøet som utspiller seg både i og utenfor klasserommet. Kearney (2001) hevder også at prosedyrer rundt fravær har stor betydning for skolefravær. Dersom skolen ikke har gode prosedyrer rundt fraværsregistrering og oppfølging av fravær, vil dette også kunne være risikofaktorer i forbindelse med skolevegring. Gode prosedyrer rundt fraværsregistrering kan være avgjørende for om skolen klarer å fange opp elevens fravær tidnok og dermed også sette inn tiltak.

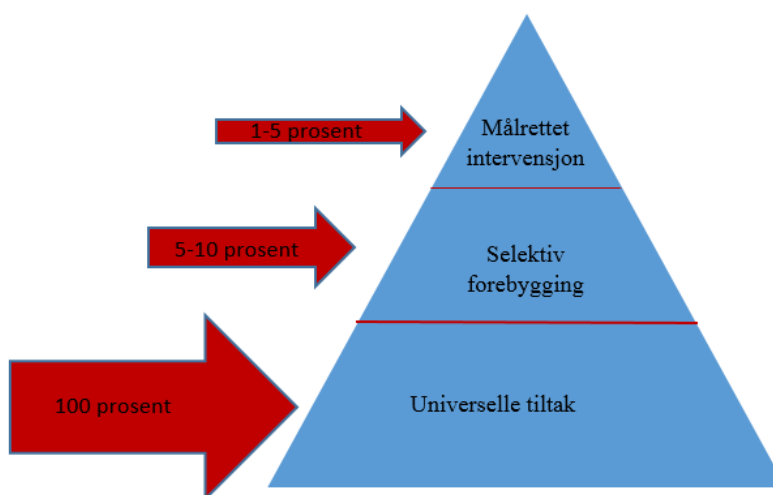
2.2.4 Forebyggende tiltak

Innenfor psykisk helse skilles det mellom forebyggende tiltak på universelle- og selektive plan, samt målrettede intervensjoner. Forebyggende tiltak på universelt plan handler om forebygging for alle, uavhengig av om man befinner seg i risikozonen for å utvikle psykiske problemer. Selektiv forebygging handler om å sette inn forebyggende tiltak kun for de elevene som befinner seg i risikozonen, for eksempel når man oppdager at eleven kan ha tidlige

symptomer på psykiske problemer, men de har likevel ikke blitt et faktum enda (Reneflot et al., 2018). Når problemene har blitt et faktum, vil det heller omhandle målrettede intervensjoner (Havik, 2018), som kan forstås som individuelle tiltak (Ogden, 2015). Forebyggende tiltak for skolevegring i skolen kan ses ut ifra samme modell, hvilket vil bli presentert videre.

Universell forebygging

Forebyggende tiltak på det universelle plan gjelder for alle elever i skolen (Havik, 2018). Tiltakene på dette planet kan omhandle systemer og rutiner for fraværsoppfølging, men også organisering av skolehverdagen. Hvis læreren i tillegg til å føre fravær også beskriver fraværsgrunn, vil det kunne være enklere å se et mønster



Figur 2 viser forebyggende tiltak fordelt på prosentandel av elevene i skolen. Figuren er hentet og videreutviklet fra Havik (2018, s. 97).

i fraværet (Havik, 2016). Kanskje eleven ofte er borte første time tirsdag da klassen har gym, eller ofte går hjem etter andre time torsdag fordi de får en faglærer de ikke har ellers i uken. I tillegg blir stadig flere skoler mobilskoler hvor de enkelt kan holde kontakt med foresatte om elevens skolefravær. Videre bør det også klareres hvem blant skolepersonalet som følger opp elever som ikke kommer på skolen, eller som unnlater å delta i undervisningen, slik at disse rutinenene er på plass (Friberg et al., 2015; Havik, 2018). Her kan det være ansatte som har en nøkkelfunksjon ved at de følger opp denne type fravær blant alle elevene i skolen. Videre vil opplæring i psykisk helse og skolevegringsatferd blant de ansatte på skolen, kunne virke forebyggende for denne type skolefravær (Pellegrini, 2007).

Å sørge for et godt miljø i klassen, både blant lærere og elever, vil også kunne fungere som en beskyttende faktor (Havik, 2016; Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit 2005; Ogden, 2015; Thorsheim & Wold, 2001). Ogden (2015) beskriver at en lærer som tilbringer de fleste timer

i en klasse vil ha større mulighet til å bygge gode relasjoner med elevene, og mellom elevene, samtidig som det kan være lettere for læreren å følge opp og med på de sosiale og faglige utfordringene til den enkelte elev. Dette vil også kunne få ringvirkninger til at klassemiljøet blir bedre og elevene får en «vi»-følelse.

Mange elever er redde for å gjøre feil, og for å få kritikk av lærer og medelever (Havik, 2016). Et mestringsorientert læringsmiljø vil kunne minske frykten for ikke å prestere hos engstelige elever. Læreren bør derfor være bevisst i sin bruk av prestasjonsorientert læring som blant annet bygger på konkurranse og testing. Videre vil et mestringsorientert læringsmiljø spesielt kreve tilpasset opplæring ved at elevene får undervisning tilpasset sitt nivå med utfordrende oppgaver som de har mulighet til å mestre (Havik, 2016; Ogden, 2015).

Selektiv forebygging

Tiltak for selektiv forebygging må skje når en elev står i fare for å få et problematisk fravær, eller når læreren opplever endring i elevens væremåte (Havik, 2018; Kearney, 2018). Forebygging på dette planet vil gjelde 5-10 prosent av elevene i skolen (Havik, 2018). Her er det viktig at skolen inngår et godt samarbeid med hjemmet, slik at de sammen kan enes om tiltak for å få større tilstedeværelse på skolen (Olsen & Traavik, 2010). Kartlegging av skolefraværet til eleven i samarbeidet med hjemmet kan anses som en viktig faktor for å snu en dårlig trend (Friberg et al., 2015; Havik, 2018; Kearney, 2018). Både Friberg et al. (2015) og Kearney (2018) beskriver ulike kartleggingsverktøy som atferdsanalyse og SRAS-R med kopieringsoriginaler som skolen kan ta i bruk¹, for å sette inn mest mulig korrekte tiltak i forhold til det aktuelle tilfellet. Kartleggingsverktøyet og tiltakene skissert av Friberg et al. (2015) har blitt utprøvd i den svenske skolen med stor suksess (Gottfridsson, Larsson, Wirén & Lidman, 2016). SRAS-R blir benyttet i flere kommuner i Norge, som Trondheim, Nesodden og Eigersund, for å kartlegge skolefravær og kunne sette inn tiltak, men atferdsanalysen fra Friberg et al. (2015) er ikke benyttet i Norge, som jeg kan se.

Siden skolevegrere representerer en langt ifra en homogen elevgruppe, er det også nødvendig å kartlegge ulike faktorer som fremmer og hemmer vegringen i hvert enkelt tilfelle (Friberg et

¹ Jeg anbefaler ikke å ta i bruk kopieringsoriginalene uten å sette seg inn i korrekt bruk av dem.

al., 2015). Kanskje er det spesielle situasjoner på skolen som eleven føler seg utrygg i, som de voksne kan være behjelpelig med. Det kan være seg at eleven er utsatt for sosiale, faglige eller prestasjonsrettede utfordringer som det er behov for en voksens veiledning i. Tidlig innsats kan være av stor betydning for hvordan skolevegringen utvikler seg. Ulike instanser som for eksempel barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og eventuelt andre instanser bør også kobles på saken så fort som mulig i dette stadiet (Olsen & Skaalvik, 2010).

Målrettet intervensjon

Når en elev har vært borte over lengere tid, er det nødvendig med målrettede intervensjoner. Dette gjelder for 1-5 prosent av elevene på skolen (Havik, 2018). På dette nivået er det ofte behov for ulike behandlinger, som for eksempel kognitiv terapi eller annen psykologisk hjelp (Ingul, 2015; King & Bernstein, 2001; Pellegrini, 2007). I tillegg er det svært viktig med et godt samarbeid mellom skole, hjem og ulike instanser som er satt på saken. Friberg et al. (2015) beskriver denne alliansen som en forutsetning for å lykkes med å få eleven tilbake til skolen. Mulige tiltak fra skolens side kan være at læreren drar hjem til eleven i en periode. På denne måten kan eleven og læreren bygge opp tillit, hvilket kan trygge eleven når den kommer tilbake på skolen.

Videre bør foresatte og skolen, gjerne også i samarbeid med andre instanser, lage rutiner og avtaler for at eleven skal komme tilbake til skolen med klarerte ansvarsområder. Mulige avtaler avhenger av årsaken til vegringen, og nye kartlegginger vil derfor være en sentral del av arbeidet også her. Mange av elevene som har skolevegring, har også angst og depresjoner (Havik, 2018). Dersom kontakten med skolen opphører, vil eleven kunne lage sine subjektive sannheter som kan gjøre det enda vanskeligere å komme tilbake til skolen (Friberg et al., 2015). I mange tilfeller har skolevegreren behov for hjelp til å få i gang sosiale sammenkomster som kan bryte et negativt mønster. Skolen bør derfor holde kontakten med eleven gjennom hele perioden. I tillegg til at læreren selv holder kontakt med eleven og foresatte, kan det være nyttig at læreren benytter en medelev som sendebud med bøker, lekseplan eller andre ting som eleven kan få fra skolen. På denne måten får eleven noe sosial kontakt med andre medelever, hvilket kan bryte med noen av de subjektive sannhetene som eleven har laget seg, og øke mulighetene for at eleven kommer tilbake på skolen (Havik, 2018).

Det er verdt å merke seg at selv om man ønsker at eleven skal komme tilbake til skolen så fort som mulig, er det nødvendig å huske på å gi eleven tid. Å stresse eleven med å komme forrest mulig tilbake vil kunne virke mot sin hensikt og heller forverre situasjonen (Friberg et al., 2015; Havik, 2016). For skolevegrere som samtidig har angstproblematikk, er en rolig og forsiktig tilbakeføring anbefalt av Kearney (2001). Havik (2018) beskriver at forebyggende tiltak på selektivt plan og målrettede intervensjoner bør gjøres mer eller mindre parallelt. Siden skolevegring ofte er forbundet med angst (Ingul, 2015; Havik, 2016; King & Bernstein, 2001), vil det gjøres mer rede for hva angst er i neste avsnitt.

2.3 Angst

Rapporten fra Folkehelseinstituttet viser at angst er den vanligste psykiske lidelsen blant barn i alderen 7-17 år (Reneflot et al., 2018), og er kategorisert som en internalisert problematferd (Ogden, 2015). Angst er en samlebetegnelse for flere spesifikke angstlidelser, som for eksempel separasjonsangst, panikkangst, sosial angst, posttraumatisk stresslidelse, tvangslidelse, eller panikk og fobi (Øverland & Bru, 2016). Ogden (2015) beskriver internalisert problematferd som uheldige mestringsstrategier i forsøk på å få bukt med sin emosjonelle og kognitive tilstand. Disse uheldige mestringsstrategiene bidrar heller til å opprettholde og vedlikeholde problemene, enn til å overvinne dem (Ogden, 2015; Øverland & Bru, 2016). Barn som er engstelige har oftere lav sosial kompetanse enn barn som ikke er engstelige, og de har også en svært beskjeden selvhverdelses-ferdighet (Ogden, 2015). For å oppdage om et barn er i risikozonen for å utvikle angst, må man observere barnets atferd, følelser og tanker. Atferden kan gi seg uttrykk i at barnet isolerer seg og ofte er trist og lei, men utagerende atferd kan også være et tegn på angst. Barnet oppgir kanskje at det ofte har somatiske plager, som hodepine, magevondt eller føler seg kvalm. Angsten er ofte forbundet med visse situasjoner, hvilket gjør at barnet ønsker å unngå situasjonene som framkaller ubehaget. Engstelige barn undervurderer ofte egne evner og kan feiltolke hendelser rundt seg. Dette fører til at de oftere opplever å være i konflikter med dem rundt seg, selv om de egentlig ikke er det (Øverland & Bru, 2016). For å få diagnosen angst, må plagene være så omfattende at de går ut over normal fungering hjemme, blant venner eller barnets fungering på skolen (Reneflot et al., 2018).

3. Teori

I dette kapittelet skal vi se på identitetsdannelse og hvordan anerkjennelsesteori kan bidra til å bygge en positiv identitetsdannelse og selvfølelse. Deretter blir det sett på hvordan identitetsdannelsen påvirkes av de erfaringene vi får i møte med ulike situasjoner og mennesker gjennom sosial kognitiv teori, og hvordan man kan benytte seg av dette til å bygge opp resiliens, samt hvilke faktorer som påvirker dette.

3.1 Identitetsdanning

Innenfor dannelsesteorien er det flere teoretikere som forstår det «å være seg selv» som noe som ligger latent i mennesket, og ikke som noe man er født til. Det kan dermed ses på som noe man utvikler seg til, så vel gjennom ytre påvirkning som indre refleksive prosesser i subjektet (Honneth, 2008; Mead, 1998; Mill, 1859/2010). Hva det vil si å være *dannet* har endret seg i takt med samfunnsutviklingen, men felles for betegnelseene er at man blir «dannet som en mer eller mindre bestemt sosial type med tilhørende karaktertrekk og idealer» (Straume, 2013, s. 17). Mennesket er stadig på jakt etter seg selv, og dannelselse handler således også mye om selvrealisering og identitet.

Mill (1859/2010) beskriver hvordan de ytre påvirkningene kan virke både hemmende og fremmende for dannelsen hos individet:

Forskjellige personer krever også forskjellige betingelser for sin åndelige utvikling, og like lite som forskjellige planter kan trives i samme jordsmonn og klima, kan alle mennesker trives i samme moralske atmosfære. Ting som kan være til stor hjelp og støtte for ett menneske når han arbeider med sin selvutvikling, kan være hindringer for et annet. Det samme levesett som virker livsfremmende på en person og kaller alle hans evner til handling og livsglede, kan for en annen være en knugende byrde som hemmer og kveler alt indre liv (Mill, 1859/2010, s. 80).

Identitetsdanningen sies å være refleksiv ved at man til stadighet fortolker seg selv gjennom andres øyne, noe som gjør seg synlig gjennom kroppsspråk og tale, hvilket George Herbert Mead (1998) redegjør for i sin speilingsteori. Speilingsteorien tar for seg utviklingen av selvet i krysningen mellom selvet som subjekt og objekt, der objektet bidrar til videreutviklingen av subjektet gjennom en sosial interaksjon med andre.

«...hele selvet rekonstrueres i relasjon til andre selv, og der relasjonene er vesentlige for dets personlighet. Selvet utvikler seg på grunnlag av en partiell desintegrasjon – de forskjellige interessene framtrer i forumet for refleksjon, den sosiale verden rekonstrueres, og det vokser fram et nytt selv som tilsvarer det nye objektet» (Mead, 1998, s. 210).

Det er derfor gjennom andre man blir kjent med seg selv og utvikler sin personlighet. Den personen du var før møtet med den andre, vil omformes og utvikles ut ifra den andres holdninger og oppførsel mot deg.

3.1.1 Axel Honneths anerkjennelsesteori

Ifølge den tyske filosofen Axel Honneth (2008) vil en persons selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse kunne fullbyrde identitetsdanningen og ens selvfølelse. Han mener at selvtillit skapes gjennom erfaringene man får av å bli anerkjent i det direkte møtet med et annet menneske. Å oppleve at andre liker deg for den du er og ikke bare for hva du presterer, handler om ubetinget kjærlighet og å bli anerkjent i kjærlighetssfæren. En slik kjærlighet finnes som oftest i familier og mellom venner, og den skaper tro på at man kan tillate seg å prøve og feile i livet, uten at man dømmes av utfallet. Selvtillit er ikke en fast størrelse. Den vil kunne endre seg fra situasjon til situasjon ut ifra hvilken erfaring man har fra tidligere. Opplevelsen av mestring i ulike situasjoner kan bidra til å øke selvtilliten, og dermed også selvfølelsen. Dersom man opplever å bli anerkjent i kjærlighetssfæren, vil man ha selvtillit til å tørre å prøve mer enn om man ikke opplever å bli anerkjent i denne sfæren. Anerkjennelse i kjærlighetssfæren kjennetegnes ved at man møtes på en omsorgsfull måte der en opplever at ens følelser og behov blir tatt på alvor, at man har kvaliteter ved seg som andre verdsetter, og at forholdene mellom individet og de rundt tåler kriser som måtte oppstå i livet.

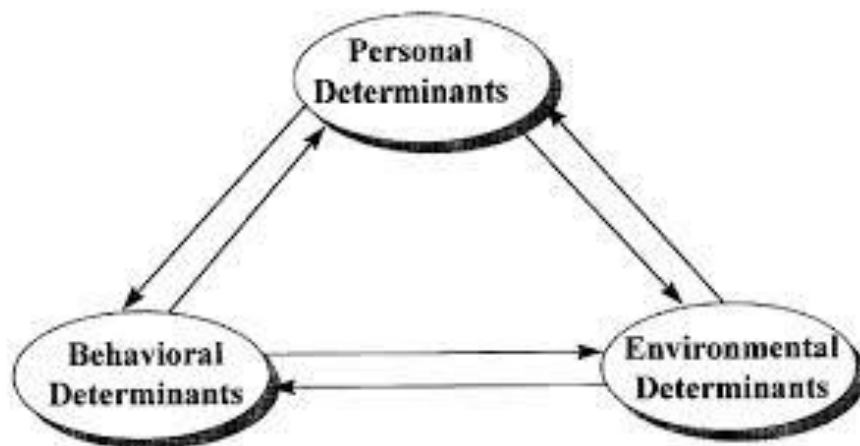
Utviklingen av selvrespekt skjer ved at man blir anerkjent i den rettslige sfæren (Honneth, 2008). Denne sfæren handler om å bli behandlet som et likeverdige individ med både de samme rettigheter og de samme krav til seg som andre har. På den måten kan individet lære å respektere seg selv som et likeverdige individ i samfunnet. Selvrespekten bygger på opplevelsen av at andre respekterer en selv som et rettssubjekt.

Axel Honneth (2008) beskriver at selvverdsettelse utvikles gjennom å bli verdsatt i den sosiale sfæren, hvilket er et grunnleggende behov hos mennesket i en samfunnskontekst. Sosial verdsettelse handler om å bli anerkjent for sine særtrekk, altså sin spesifikke kompetanse som er særegent for individet. Det er disse særtrekkene som driver samfunnet framover, da ens spesialitet blir dyrket og bidrar til nyskaping. Individets opplevelse av å være en likeverdig bidragsyter i sosiale kontekster har betydning for individets subjektive verdi. Siden dannelsen av verdier og holdninger skapes i møte med andres verdier og holdninger, vil disse etter hvert overføres og internaliseres i en selv (Eidsvåg, 2011). Gjennom å anerkjennes av individer i samfunnet, vil man også kunne verdsette seg selv som et verdig individ og en verdig deltaker i samfunnet.

Dersom en person ikke opplever å bli anerkjent i en eller flere av de tre sfærene, vil personen bli krenket, ifølge Honneth (2008). Krenkelser utgjør en trussel for individets selvtillit, selvrespekt og selvverd, ved at det gradvis desintegrerer identitetsdannelsens muligheter for å bli optimal. Krenkelse er det motsatte av anerkjennelse, og kan føre til skam og tabubelagte traumer i større eller mindre grad. Honneth (2008) mener at krenkelser i kjærlighetssfæren svekker selvfølelsen til individet, mens krenkelser i den rettslige sfæren fører til at individet ikke anser seg selv som likeverdig med like rettigheter som andre i samfunnet. Til slutt mener han at krenkelser i den solidariske sfæren skaper sosial stigmatisering og marginalisering. Dette kan være et stort hinder for den positive identitetsdannelsen, og derav den fullstendige dannelsen av hele mennesket.

3.1.2 Sosial kognitiv teori, mestringsperspektiv og selvtiltro

Sosial kognitiv teori handler om at individet, miljøet og atferden står i en gjensidig påvirkningsrelasjon til hverandre (Bandura, 1978).



Figur 3 Triadisk gjensidig påvirkningsbestemmelse (Bandura, 2012, s. 12).

Bandura (2012) mener at miljøet og de sosiale aktivitetene påvirker individet, på lik linje som individet og de sosiale aktivitetene påvirker miljøet. Et miljø skapes og står til gjenstand for endring av individene og de sosiale aktivitetene som fungerer i miljøet, og miljøet kan både påvirke og endre aktivitetene og individene i miljøet. Individets personlighet kan ikke alene stå til ansvar for dets atferd, fordi miljøet også påvirker individets handlinger. Likevel er miljøet skapt av individene som samhandler der og deres sosiale aktiviteter og atferd. Miljø, individ og sosiale aktiviteter står derfor i et komplekst samspill med gjensidig påvirkningskraft på og med hverandre, der miljø og sosiale aktiviteter vil være med på å bestemme hvilken retning et individs liv vil ta. Her er det likevel viktig å presisere at individet har et visst spillerom for hvordan det velger å tolke og reagere på miljøet og de sosiale aktivitetene som skjer.

Spillerommet baserer seg på forventninger, forutsetninger og erfaringer individet har til det som skjer. Opplevelsen av å faktisk ha et spillerom handler om selvtiltro. Selvtiltro fås gjennom mestringsopplevelser, hvilket kan oppnås ved hjelp av fire innflytelsesmetoder: mestringsopplevelser, sosial modellering, sosial overtalelse og fysiske og emosjonelle reaksjoner.

Innflytelsesmetoder for mestringsopplevelser

Erfaringer og mestringsopplevelser i lignende situasjoner	Forventingene om å mestre en hindring knyttes til individets forutsetninger og tidligere erfaringer i lignende situasjoner. Dersom individet kun har erfaring med enkle og raske suksesser, vil det ikke være like motstandsdyktig i de situasjonene som krever utholdenhet for å nå målet.
Sosial modellering	Gjennom å se andre individer som anses som likeverdige med en selv oppnå suksess i situasjoner, vil man ha større mestringstro på egne evner i samme situasjoner.
Sosial overtalelse	Individer kan overtales til å ha tiltro til egne ferdigheter i møte med vanskelige situasjoner, hvilket gir større motstandsdyktighet og utholdenhet i situasjonen.
Fysiske og emosjonelle reaksjoner	Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner påvirker i hvilken grad individet vurderer seg selv i ulike situasjoner. For eksempel vil påkoblingsreaksjoner som lett nervøsitet og adrenalin kunne bidra mer positivt i utfordrende situasjoner enn om det oppstår for mye nervøsitet og adrenalin.

Tabell 1 viser Banduras (2012) fire innflytelsesmetoder til mestringstro. (Egenutviklet tabell).

I de tilfellene individene opplever mestring, vil også deres tiltro på egne evner økes og kunne gi individene større handlingsfrihet i sine liv. Opplevelse av å kunne ha selvråderett i sin egen skjebne, handler også om resiliens.

3.2 Resiliens

Resiliens handler om hvorfor noen barn klarer seg bra, til tross for at de har hatt en risikofyllt oppvekst. Risikoen de har vært utsatt for kan i mange tilfeller gi psykiske problemer, men noen barn utvikler en psykisk motstandskraft som gjør at de klarer å kjempe seg gjennom risikoen (Borge, 2010). Michael Rutter definerer resiliens som

...prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativ stor risiko for å utvikle problemer (Borge, 2010, s. 14)

Det betyr ikke at barn nødvendigvis ikke husker eller påvirkes av erfaringene fra risikable situasjoner, men de fungerer så godt som de har mulighet til med sine forutsetninger i samfunnet. Resiliens er ikke noe man har, men noe man utvikler. Det er en prosess som alltid går i positiv retning, og som gir en grad av psykisk velvære (Borge, 2010). Resiliens er utelukkende et fenomen som oppstår når et barn har blitt utsatt for risikofaktorer som oppleves som en belastning for barnet, og der barnet står i fare for å utvikle psykososiale vansker. For å motvirke risikofaktorene finnes det også faktorer som kan beskytte barnet og bidra til utviklingen av et resilient mønster (Olsen & Traavik, 2014). Både beskyttende faktorer og risikofaktorer vil bli nærmere beskrevet i de neste avsnittene.

3.2.1 Beskyttende faktorer

Ifølge Olsen og Traavik (2014) er det tre faktorer som utmerker seg spesielt i skapelsen av et resilient mønster; personlige anlegg, opplevelsen av støtte og mestring, samt at barnet har minimum én signifikant annen i livet sitt. Dette pekes også på av Friborg & Hjemdal (2004), Nordahl et al. (2005) og Ogden (2015). Friborg & Hjemdal (2004) beskriver videre at personlige anlegg kan være å ha humor, selvtiltro og se på utfordringer som en utvikling av egne evner gjennom erfaring. Læreren kan fungere som en signifikant annen for eleven, parallelt med at læreren kan bidra til at eleven deltar i et trygt miljø i klassen og i skolen. Gjennom danning og oppdragelse i skolen kan læreren fremme elevens personlige anlegg, hvilket kan gjøre eleven mer motstandsdyktig i møte med motgang og risiko. Videre kan opplevelsen av mestring føre til at man har et større pågangsmot og tro på egne evner ved neste motgangsperiode.

I tillegg til dette trekker Nordahl et al. (2005) fram beskyttende faktorer som gir seg uttrykk i at barnet er lett å trøste, kjærlige og lette til sinns, omgjengelig, har gode muntlige ferdigheter og er god i konflikthåndtering der problemer blir løst på en god måte, samtidig som det kan be om hjelp når det behøves. Barnets indre driv vil gjøre individet lett å motivere og gi stor

grad av autonomi i arbeid som utføres. Voksne som roser og gir positiv oppmerksomhet, kan bidra til økt mestringstro, selvtillit og selvverd hos barnet og vil dermed også fungere som en beskyttende faktor (Borge, 2010). Ogden (2015) trekker fram sosial kompetanse som beskyttende faktorer. Han definerer sosial kompetanse slik:

Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlige vennskap (Ogden, 2015, s. 228)

Sosial kompetanse handler derfor om at barnet vet hvordan man skal både skaffe venner og holde på venner, vet hvordan man løser blant annet konflikter og andre uvennskap som kan forekomme, kan lese og tolke kroppsspråk på en god måte, samt har god selvoppfatning der en også hevder seg selv som en verdig deltaker av samfunnet.

3.2.2 Risikofaktorer

Også her kan personlige anlegg og kontekstuelle forhold være en risikofaktor for om barnet utvikler resiliens. Olsen & Traavik (2014) peker på at risikofaktorene kan komme av at barnet ofte er bekymret, stresset og har en negativ innstilling til det rundt seg. Ulike kriser i livet som samlivsbrudd i familien, dødsfall og om man er utsatt for mobbing kan også være faktorer som utgjør en risiko for å utvikle psykiske problemer. Risikofaktorene kan påvirke barnet og vise seg som sosialt utagerende der barnet ofte er sint og kommer i konflikter, eller som emosjonelt innagerende atferd. Innagerende atferd kommer til uttrykk ved at barnet er ekstra sårbart, stille og gjør lite ut av seg, og den kan ha følger som isolasjon og angst. Ogden (2015) beskriver også lav sosial kompetanse som en risikofaktor for utviklingen av resiliens. Hvor mye de ulike risikofaktorer påvirker et barn, kommer an på barnets subjektive opplevelse av det som skjer, samt hvor mottakelig barnet er for de ulike risikofaktorene. Aller mest er det nødvendig å se på de kumulative risikoene, da én risiko som overlappes av en annen risiko bidrar til større risiko totalt. Vi kan derfor si at én risikofaktor pluss én risikofaktor ikke utgjør samme risiko som to, men vil telle som flere (Borge, 2010).

Det viser seg at barn som opplever trusler mot deres velvære har behov for et sammensatt system av instanser som er eksperter på sine områder rundt seg og som jobber i et sømløst kontinuum, for å kunne gi best mulig omsorg og ivaretagelse for barnet, slik at barnet også kan utvikle størst grad av resiliens i sin situasjon (Ungar, 2005). Ungar (2005) beskriver videre at det må være et samspill mellom de ulike instansene og barnets behov for tilrettelegging og hjelp, spesielt på barnets egne vilkår, samt at det er kvaliteten på hjelpeinstansene som har mest å si for om det bidrar til å skape resilient utvikling eller ikke.

4. Metode

Befring (2015) omtaler metode som å ha en plan og et mål for gjennomføringen av oppgaven. I dette kapittelet blir det redegjort for det vitenskapsteoretiske ståsted, kvalitativ forskningsstrategi med casedesign, planlegging og gjennomføring av empiri-innhenting, etterbehandlingen og kvaliteten på denne. Kapittelet avsluttes med noen etiske betraktninger for oppgaven.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Innenfor filosofien finnes det flere paradigmer som har sine klare forståelser av hvilken type forskning som kan regnes for å drive fram valid kunnskap. Siden denne oppgaven handler om å finne myke fakta (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2016), anvendes en samfunnsvitenskapelig metode. Innenfor samfunnsvitenskapelig metode har forskere en oppfatning av at mennesker konstruerer sin livsverden, og at det derfor finnes mange subjektive virkeligheter i verden. Nærmere bestemt den «lille verden» (Johannessen et al., 2016, s. 23) hvor mennesker baserer sine virkelighetsoppfatninger på opplevelser og erfaringer i møte med ulike fenomener. Selv om mennesker har sin lille verden, finnes det likevel en større verden der ute som omhandler flere menneskers erfaringer med og om samme fenomen. En persons subjektive virkelighet i den lille verden må også ses i sammenheng med den store verden i søken etter å forstå fenomenet.

Min oppgave handler om å se på fenomenet skolevegring, der jeg blant annet ønsker å vite mer om hvordan dette oppleves for individene som er involvert. Dette åpner for å benytte seg av et fenomenologisk ståsted. Fenomenologi handler om å studere andres subjektive opplevelse knyttet til en erfaring av et fenomen (Postholm, 2010), også kalt deres «lille verden» (Johannessen et al., 2016). Fenomenologisk studie kan deles inn i flere undergrupper, der psykologisk fenomenologi er en av dem. Psykologisk fenomenologi handler om å forstå enkeltindividers opplevelse og erfaring med et fenomen, der man gjerne kan se fenomenet fra flere individers perspektiver. Psykologisk fenomenologi handler om at den objektive livsverdenen er et produkt av subjektive tolkninger. Subjektet observerer fenomenet og vil ut ifra sin forforståelse og kunnskap forstå fenomenet. Fenomenet i seg selv vil derfor ikke framstå som objektivt, fordi det vil alltid stå til gjenstand for individets subjektive tolkninger

i sin anskuelse av det (Postholm, 2010). Opplevelsen av fenomenet skolevegring kan derfor være forskjellig fra individ til individ, familie til familie og skole til skole. Opplevelsen og erfaringene vil senere drøftes opp mot tidligere forskning og teori som forteller om andres erfaringer i møte med samme fenomen. På denne måten knyttes individenes subjektive opplevelser til den større verdenen (Johannessen et al., 2016).

Transkriberingsprosessen handler om å gjøre datainnsamlingen tekstlig, og den igjen må tolkes. Fortolkning er sterkt knyttet opp mot hermeneutikken og den hermeneutiske sirkel (Gulddal & Møller, 1999). Sirkelen fortolker gjennom helhet og del, noe jeg må benytte meg av i forsøket på å hente ut informasjonen informantene har gitt meg. Gadamer (1999) beskriver den hermeneutiske sirkel ved å ta i bruk ordet forforståelse for å belyse hva delen i den hermeneutiske sirkel også innbefatter. Den som tolker, vil alltid benytte seg av sin forforståelse i møte med fenomener som undersøkes. Utfordringen ligger i å anvende et åpent sinn under datainnsamlingen og tolkningen av denne, slik at forskeren er mest mulig mottakelig for informantenes beretninger og forståelsesrammer (Dalen, 2011). I datainnsamlingen er jeg nødt til å være bevisst min forforståelse for å kunne stille med et mest mulig åpent sinn, slik at jeg kan prøve å forstå det informantene ønsker å fortelle meg. Samfunnsvitenskapelig metode med bruk av fenomenologi og hermeneutikk vil derfor være sentralt i gjennomføringen av denne oppgaven.

4.2 Kvalitativ forskningsstrategi

Kvalitativ forskningsstrategi har en høyere grad av fleksibilitet enn kvantitativ forskningsstrategi, og det er enklere å tilpasse undersøkelsen underveis i forskningen. Dataene man får ved å bruke denne strategien lar seg ofte ikke måles eller tallfestes (Johannessen et al., 2016). Kvalitativ forskningsstrategi blir løftet fram som en hensiktsmessig strategi dersom man skal undersøke fenomener som det finnes lite forskning på fra før, og som man ønsker å få en større forståelse for (Johannessen et al., 2016; Postholm, 2010). Det har blitt gjennomført lite forskning på skolevegring tidligere, da skolevegring har ofte blitt sidestilt med skulk i litteraturen (Havik, 2015; Ingul, 2014; Kearney, 2018). Kvalitativ forskningsstrategi egner seg derfor godt som metode i dette prosjektet. Videre egner også kvalitativ forskningsstrategi seg

når man har problemstillinger som benytter spørreordene *hvordan og hvorfor* (Johannessen et al., 2016; Yin, 2014). Slike spørreord søker ofte å finne en persons subjektive forståelse eller erfaring med fenomener som forskes på. I problemstillingen benyttes spørreordet *hvordan*, hvilket også fordrer til bruk av kvalitativ strategi (Johannessen et al., 2016; Yin, 2014), samt at den videre er ute etter informantenes subjektive erfaring i forhold til skolevegving, forstått som informantenes «lille verden» (Johannessen, 2016).

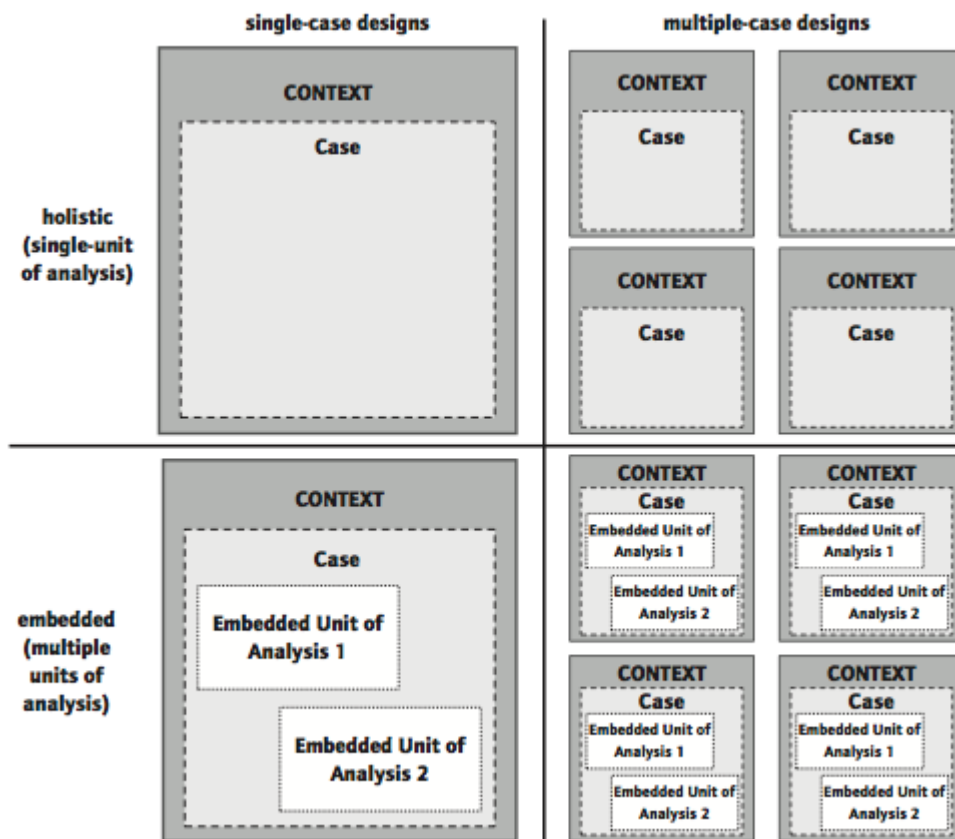
Fordelen ved at man kan gå i dybden på denne måten, er at forskeren kan forfølge det man syns er spennende og interessant underveis i forskningsprosessen fordi veien til målet blir til mens man går. Siden dataene som skal samles inn i dette prosjektet er av sensitiv art, vil også kvalitativ forskningsstrategi gjøre det enklere å kunne etterfølge uventede ting som dukker opp underveis. Ulempen med kvalitativ forskningsstrategi er at funnene er vanskeligere å sammenligne med andre forskninger fordi de er svært kontekstavhengig, hvilket gjør studien mindre generaliserbar (Richardson & St. Pierre, 2005). Forskeren må også være bevisst sin påvirkningsrolle i en kvalitativ forskningsstrategi, fordi man benytter seg selv som forskningsinstrument og kan forårsake forskningsbias (Dalen, 2011). Måten man gjennomfører forskningen på, kalles forskningsdesign (Johannessen et al., 2016). I denne oppgaven har jeg valgt casesdesign. Det redegjøres for i neste avsnitt.

4.2.1 Casesdesign

Når man ønsker å finne ut komplekse sosiale fenomener, egner casestudier seg godt som datainnsamlingsmetode. Casestudier er ofte brukt innenfor psykologiske-, sosiologiske-, utdanning- og antropologiske studier (Yin, 2014). Ordet *case* oversatt til norsk er *kasus* som betyr *tilfelle*, og det framhever bruken av casesdesignet til enkelte *tilfeller*. Ved å benytte seg av casesdesign vil man kunne analysere enkelttilfeller for å få en større forståelse for fenomenet man undersøker (Johannessen et al., 2016). Ifølge Andersen (2013) kan et case være et utsagn, en organisasjon, et fenomen, en familie, en prosess mm.. –Yin (2014) deler inn casestudier innenfor fire grunnleggende casesdesign, (se figur 4). Øverst til venstre visualiseres enkeltcasestudie med kun én analyseenhet, mens nede til venstre vises enkeltcasestudier med flere analyseenheter. Flercasestudier vises i kolonnen til venstre med bruk av én analyseenhet

øverst og flere analyseenheter nederst. Alle casene står sentralt i en kontekst, hvilket viser til at casene vanskelig kan skilles fra konteksten de oppstår i.

De fire casedesignene har sine styrker og svakheter, og designet må derfor bestemmes ut ifra problemstilling og forskningsspørsmål i oppgaven. Casestudien refererer til enkelttilfellene man vil undersøke, mens analyseenhetene er de ulike aktørene som brukes for å studere tilfellene.



Figur 4 viser fire ulike casedesign (Yin, 2014, s. 50).

Yin (2014) beskriver at fordelene ved å benytte en enkelt casestudie med flere analyseenheter, er de mulighetene forskeren har til å gå mer i dybden på det fenomenet som forskes på. Ved å benytte seg av flere analyseenheter, får forskeren mulighet til å finne ut hvordan et fenomen forstås fra flere hold, hvilket kan øke begrepsvaliditeten i studien. Ulempen med en enkelt casestudie er at funnene ofte ikke er generaliserbare, og at de kun vil være gjeldende for den

aktuelle casestudien som er gjennomført. Dersom hensikten er å gi fylldige beskrivelser av viktige fenomener forstått fra flere sider, er enkelt casestudie ansett som hensiktsmessig (Johannessen et al., 2016).

I denne studien benyttes enkelt casestudie der fenomenet skolevegring skal analyseres med hjelp av flere analyseenheter. Analyseenheterne er en ungdom som opplever skolevegring, en foresatt til denne ungdommen som opplever skolevegring, dens kontaktlærer og LOS-veiledere som er koblet på saken. Hensiktene er at jeg kan snakke både med en familie der skolevegring er et faktum, for å høre hvilke erfaringer de har med skolens håndtering av skolevegringen, og en representant fra skolen for å høre hvordan skolen håndterer og forebygger, samt hvilken erfaring de har med skolevegring. LOS-veileder intervjues for å høre om hennes erfaringer både med skolevegring og skolens håndtering av- og forebygging for utviklingen av skolevegring. På den måten kan jeg få et helhetlig perspektiv på skolevegringen som er gjeldende for dette tilfellet. Ved prosjektets start ble det vurdert å ha to casestudier, men det ble vanskelig å finne informanter. Derfor fikk jeg ikke mulighet til å gjennomføre mer enn ett casestudie.

4.2.2 Utvalgskriterier, rekruttering og tilgjengelighet

Jeg har valgt å benytte meg av kriteriebasert utvalg (Johannessen et al., 2016). Utvalgskriteriene for informanten var som følger: 1) Eleven måtte ha et så stort fravær at LOS-veileder var koblet på saken, hvilket er et skolefravær på mer enn 10 dager per semester. 2) Eleven måtte ha et ønske om å gå på skolen, men av ulike grunner ikke klare å gå dit hver dag, slik at årsaken til at eleven hadde høyt skolefravær ikke gjaldt skulk eller andre fraværrelaterte grunner. 3) Eleven måtte være bevisst og til dels reflektert rundt sin egen situasjon slik at det var mulig å få svar på spørsmålene i intervjuet, hvilket fordret til å intervju ungdommer og ikke barn. Videre ble elevens foresatte og LOS-veileder også invitert til å stille til intervju. Kriteriene som lå til grunn for foresatte og LOS-veileder som skulle delta i prosjektet, var at de hadde en ungdom, eller arbeidet med en ungdom, som oppfylte kriteriene over, og at den aktuelle ungdommen også ønsket å stille til intervju. I utgangspunktet var det ønskelig å snakke med kontaktlærer for den aktuelle ungdommen, men da dette ikke lot seg gjøre, falt valget på en annen representant fra skolen. Representanten fra skolen i det aktuelle

tilfellet ble kontaktet på bakgrunn av at den var ansatt på ungdommens skole og kjente til skolens erfaringer og prosedyrer med håndtering og forebyggende arbeid.

Å få tak i informanter til et så sensitivt prosjekt som dette er, viste seg å by på problemer fordi elevene som opplever skolevegring kan anses som en sårbar gruppe (Dalen, 2011), og det ble nødvendig med noen etiske hensyn som vil beskrives nærmere i kapittel 4.3.3 om etiske betraktninger. Å benytte seg av sårbare grupper som informanter kan by på utfordringer med å få tak i informanter som ønsker å stille til intervju, noe som gjorde at jeg benyttet meg av en litt mer utradisjonell metode for å skaffe informanter. Kommunen som informantene bor i har LOS-veiledere som fungerer som et ekstra bindeledd mellom skole og hjem for elever med høyt skolefravær. I forbindelse med innhenting av informanter, tok jeg kontakt med LOS-veilederne for å høre om de hadde idéer til hvor jeg kunne henvende meg for å komme i kontakt med skolevegrere. LOS-veilederne tilbød seg å viderefremme informasjonsskrivet (vedlegg 2 og 3) til informanter som oppfylte kriteriene for meg, og de ble derfor også et ekstra bindeledd mellom meg og informantene.

Jeg tok første gang kontakt med LOS-veiledere høsten 2017, og vi avtalte da at jeg skulle sende informasjonsskrivet til dem. Det ble sendt i januar 2018. Informanter som ønsket å melde seg på prosjektet lot vente på seg, og det tok to måneder før en mor godkjente at hennes ungdom kunne delta i prosjektet. Som en forlengelse av dette fikk jeg kontaktinformasjonen til ungdommens mor, og jeg spurte om hun selv også kunne tenke seg å delta i prosjektet. Videre kontaktet jeg LOS-veileder og avtalte tidspunkt for intervju. I utgangspunktet hadde jeg et ønske om å intervju ungdommens kontaktlærer, da jeg anså at kontaktlæreren ville ha mest kunnskap om det aktuelle skolevegringstilfellet, men av forskjellige grunner bød det på utfordringer å få dette til. Jeg valgte derfor å snakke med en annen representant fra skolen. Representanten har en lederfunksjon på skolen og ble valgt ut på bakgrunn av hans erfaringer med skolevegring og hans kunnskap om skolens håndtering og forebyggende arbeid.

Utfordringen med å få tak i informanter, tidsbegrensning og oppgavens omfang, var førende for at jeg valgte å gjennomføre en enkeltcasestudie men med flere analyseenheter.

4.2.3 Intervju som datainnsamlingsmetode

Hensikten med å gjennomføre et intervju er å få innsikt i den andres tanker, følelser, perspektiver og erfaringer (Dalen, 2011). Kvale & Brinkmann (2009) bedyrer informantenes forståelseskontekst til fenomener gjennom samtale ved å spørre «Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?» (s. 19). Forskeren som benytter seg av intervju i en kvalitativ forskningsmetode søker nettopp å forstå hvordan andre individer betrakter sin livsverden for å skape mer innsikt i et fenomen (Dalen, 2011; Postholm, 2010). Ved å spørre informantene om hvordan de opplever et fenomen, som for eksempel skolevegring, vil forskeren kunne få mer innsikt i deres lille verden (Johannessen et al., 2016), som til tross for at den er liten, like fullt beskriver en virkelighet når det gjelder fenomenet skolevegring i seg selv.

For å belyse problemstillingen, har jeg valgt å benytte et semistrukturert intervju, med et utvalg av spørsmål om temaer som jeg ville innom i løpet av intervjuet. Et semistrukturert intervju skiller seg fra et strukturert intervju ved at ikke alle spørsmålene er fastsatt på forhånd, hvilket åpner for å snakke mer om fenomenet som utforskes på informantens premisser (Johannessen et al., 2016). Siden problemstillingen søker å finne ut hvordan skolevegringen oppleves av involverte parter, så jeg det nødvendig å tale med elever og foresatte som har førstehåndsinformasjon om skolevegring. Samtalen ville handle om hvordan de skulle ønske at skolen håndterte situasjonen og deres tanker om hvordan skolen muligens kan forebygge at skolevegring skal bli et faktum. Videre var det også nødvendig å snakke med en representant fra skolen for å høre om deres prosedyrer rundt skolevegring. LOS-veileder ble også intervjuet da hun har førstehåndsinformasjon fra flere elever, foresatte og skoler. Et kvalitativt forskningsintervju er godt egnet for å få informasjon om en persons subjektive livsverden, erfaringer og følelser (Dalen, 2011).

4.2.4 Utviklingen av intervjuguider

Inspirasjon til ungdommens intervjuguide ble hentet fra en tidligere masteroppgave, skrevet av Mari Evdsten (2007). Hun hadde også gjennomført semistrukturerte intervjuer med elever som opplevde skolevegring og deres foresatte om deres opplevelse av å bli ivaretatt av skolen

og hjelpeapparatet. Foresattes og ungdommens opplevelse av å bli ivaretatt av skolen og hjelpeapparatet handler også om hvordan skolen og hjelpeapparatet håndterer fenomenet skolevegring, hvilket gjør intervjuguiden relevant for min oppgave. Evdsten (2007) beskriver at informantene opplevde intervjuet som positivt, og det framkommer ingen begrunnelser for å endre noen av spørsmålene som står i intervjuguiden. Intervjuguiden (vedlegg 6) er tilpasset studien, og det er også tilført andre spørsmål.

Intervjuguiden til foresatte er inspirert av den samme masteroppgaven som til ungdommen, og Haviks (2015) intervjuguide til foresatte i hennes avhandling. Havik (2015) undersøker, som nevnt under kapittel 2.1.1, hvilken betydning skolen har for utviklingen av skolevegring, samt hvordan de opplevde å bli ivaretatt av skolen. Hennes intervjuguide var derfor også svært relevant for min forskning. Også disse spørsmålene ble tilpasset mitt prosjekt for å kunne gi svar på problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål. Intervjuguiden til foresatte er mer omfattende enn ungdommens, fordi jeg ikke ønsket å utsette ungdommen for vanskelige og ubehagelige spørsmål som kunne være til belastning for dem.

Utarbeidelsen av kontaktlærerens intervjuguide ble gjort på bakgrunn av teori presentert i denne oppgaven. Teorien forteller hva skolen bør gjøre for å forebygge og håndtere skolefravær, og det er derfor relevant å stille spørsmål til kontaktlærer om hvilke rutiner og kunnskap skolen har om skolevegring for å se hva som er bra i forhold til tidligere forskning og hva som burde forbedres. Det samme gjelder for intervjuguiden til LOS-veileder, men her omhandler spørsmålene også hvilke erfaringer LOS-veileder har gjort seg i arbeidet sitt med elever med høyt skolefravær og skolevegring.

Alle intervjuguidene følger «traktprinsippet», ved at de starter med spørsmål som er enkle for informanten å svare på og som gjør at informanten kan senke skuldrene og føle seg vel (Dalen, 2011). Videre handler «traktprinsippet» om at de vanskeligste spørsmålene kommer etter hvert som man kommer lenger ut i intervjuet, og at man avslutningsvis har mer generelle spørsmål igjen (Dalen, 2011).

4.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene med eleven, foresatt og LOS-veileder ble gjennomført på et sted som informanten selv valgte ut, hvilket er i tråd med Postholms (2010) anbefalinger for intervju. At de selv får velge et sted de ønsker at intervjuet skal gjennomføres, vil kunne gjøre informantene tryggere i intervjusituasjonen. Dette anses fra min side som særlig nødvendig i forbindelse med denne type intervjuer. Informantene ble tilsendt informasjonsskriv i forkant av intervjuet, og i oppstarten av intervjuene lot jeg informantene lese igjennom samtykkeskjemaet og signere dette før vi startet intervjuet. Deretter presenterte jeg meg selv, min bakgrunn og hensikten med intervjuet. Til tross for at taushetsplikt, anonymitet og retten til å trekke seg når som helst står i samtykkeskjemaet, tok jeg likevel tid til å gjennomgå dette med informanten før vi gikk videre til spørsmålene. Jeg forklarte også til informantene at jeg var ute etter deres opplevelse og tanker rundt det jeg spurte om, slik at de i større grad kunne snakke fritt. Intervjuguiden ble lest igjennom gjentatte ganger før intervjuet, slik at jeg ikke skulle bli så bundet til spørsmålene under selve intervjuet. På denne måten kunne intervjuet gjennomføres mer som en samtale, og mer i tråd med et semistrukturert intervju (Johannessen et al., 2016). Intervjuene ble spilt inn på en lydopptaker for å fange opp det informantene sa og måten de uttrykte seg på. De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH] (2010) beskriver bruk av lydopptaker som virkningsfulle tekniske hjelpemidler for å få fram samspillet i språkets kompleksitet. Intervjuenes varighet strakte seg fra 40 minutter til 1 time og 15 minutter.

4.2.6 Transkribering

Som nevnt tidligere ble det benyttet lydopptaker i datainnsamlingen for å fange opp det informanten sa og måten de uttrykte seg på. Alle intervjuene ble transkribert av meg raskt etter de ble gjennomført, hvilket er i tråd med Dalens (2011) råd. Behovet for å gjengi samspillet i språkets kompleksitet står sentralt i forhold til å sikre forskningens kvalitet, og dermed også validitet. For å vise til dette under transkriberingen har jeg valgt å vise sitatene fra intervjuene i den løpende teksten. Sitatene er skrevet med kursiv skrift og innrykk for at de skal skilles tydelig fra resten av teksten. Ekstra gester som kom fram under intervjuet markeres med parenteser, som for eksempel (sukk), mens små tenkepauser i uttalelsene og der informanten stoppet midt i setningen markeres med to punktum skrevet etter hverandre. Alle disse ekstra

gestene under intervjuet sier noe om kroppsspråket i samtalen. Dette tolkes til å handle om Gadamer (1999) forståelse av den hermeneutiske sirkelens del av helhet. Etter å ha transkribert intervjuene, er datamaterialet klart for å analyseres, kodes og tolkes, hvilket vil bli beskrevet ytterligere i neste avsnitt.

4.3 Analyse, koding og tolkning av data

Analysen i denne oppgaven er gjort i to trinn. I den første delen, der ungdommens skolegang fremstilles, er det tatt utgangspunkt i intervjuene med ungdommen og hans mor og videre satt sammen til en kasustisk tilnærming, og det ble dermed laget en casefortelling (Dalen, 2011). Casefortellingen er skrevet med noen innslag i det som Dalen (2011) beskriver som vendepunkt. Ved å benytte vendepunkt for å framstille dataene, er et av poengene at man framstiller hvordan ting var før og etter skolevegringen. Ifølge Johannessen et al. (2016) handler analyse om å dele dataene opp i mindre elementer, slik at man kan finne et mønster, mens tolkning handler om å finne informasjon som ikke fortelles eksplisitt. I casefortellingen er det ikke lagt vekt på egne tolkninger av det som har blitt sagt, annet enn at dataene er analysert, slik at de systemiseres etter en historisk tidslinje. Den utgjør skolegangen og utviklingen av skolevegringen til ungdommen ut ifra hva som ble fortalt i intervjuene til mor og ungdom. Denne formen for systematisering av data kalles for kontekstuell dataorganisering og er ofte benyttet i casestudier (Johannessen et al., 2016). Del to er gjennomført ved at datamaterialet fra representanten fra skolen og LOS-veileder ble analysert og organisert for å skape en oversikt (Johannessen et al., 2016). Organiseringen besto i å kode datamaterialet i en tverrsnittbasert inndeling ved at uttalelsene til informantene ble tematisert i kategorier (Johannessen et al., 2016), De fleste kategoriene kommer fra operasjonaliserte temaer og begreper presentert i tidligere forskning og teori, i tillegg til at jeg fant noen nye kategorier. Kategoriene er som følger:

Begrepet skolevegring – Overføring fra barneskole til ungdomsskole – Fraværsregistrering – Kartlegging – Lærer-elev: oppfølging og kontakt – Skole-hjem samarbeid – Sosiale ferdigheter – Kompetanse

Både i analysens del én og del to er det skrevet ordrette sitater fra intervjuene. Sitatene fra intervjuene er skrevet i kursiv og med innrykk for at de skal skilles tydelig fra resten av den løpende teksten. I de tilfellene det er uhensiktsmessig å bruke hele sitatet og heller utelate deler av sitatet, markeres dette med (...). I noen tilfeller er det også lagt til ekstra ord for å fylle ut informasjonen i setningen. Disse markeres med skarpe klammer, som for eksempel [angsten]. På slutten av sitatene beskrives hvem som har sagt det ved at det fiktive navnet settes i parentes, slik som dette: *Da var jeg sånn smartest, liksom. (Håkon).*

Data må tolkes, da de ikke kan fortelle noe av seg selv (Repstad, 2007). Hovedtolkningen i oppgaven gjøres samtidig med drøftingen etter at dataene har blitt presentert. I tolknings- og drøftingsdelen er det lagt vekt på en tolkende lesing, der målet er å forstå hvordan informantene opplever fenomenet skolevegring, samt å finne informasjon som ikke står eksplisitt i transkriberingen (Johannessen et al., 2016).

I begge delene er det lagt vekt på å bruke minst mulig av mine beretninger underveis, slik at dataene presenteres så naturlig som mulig. I analysen og tolkningen er det forsøkt å benytte seg av teoretisk sensitivitet (Dalen, 2011) ved å være kreativ og løsrivende fra tidligere presentert teori, selv om det er nærmest umulig å ikke la seg farge av tidligere teorier og forskningsarbeider innenfor temaet (Repstad, 2007). Det er derfor viktig å redegjøre for validitet og reliabilitet.

4.3.1 Validitet

Ifølge Befring (2007) handler validitet om hvor gyldig de innhentede dataene er for å kunne si noe om temaet. Det finnes mange modeller for hvordan man skal redegjøre for studiens kvalitet, som blant annet Maxwells (1992) validitetskategorier og Yins (2014) kvalitetstester. Da dette er en casestudie, benyttes Yin (2014) sine fire tester for å kvalitetssikre oppgaven. Disse kalles for begrepsvaliditet, ytre validitet, indre validitet og reliabilitet.

Begrepsvaliditet handler om hvorvidt man måler det begrepet eller fenomenet man ønsker å måle (Yin, 2014). For å sikre begrepsvaliditeten i denne oppgaven, har jeg gjort et nøye utvalg av aktuelle informanter. Det var viktig at elevens skolefravær skyldtes skolevegring, og ikke skulk. Likevel er det mange gråsoner for når et elevfravær går fra å være skulk til skolevegring

og vice versa, noe jeg har tatt med i tolkningen og drøftingen i oppgaven. For å finne ut hvordan fenomenet oppleves av de involverte parter, har jeg gjennom intervjuguiden hatt fokus på å spørre om hvordan de opplever ulike situasjoner i forbindelse med håndtering og forebygging, samt å stille oppfølgingsspørsmål som «Hva syns du om det?» og «Hva tenker du om det?» når de fortalte om sine erfaringer i forhold til skolevegring. På denne måten kan jeg få fram deres følelser og opplevelser, så lenge de vil fortelle meg om dem.

Ytre validitet handler om hvorvidt funnene er generaliserbare til andre lignende tilfeller, hvilket vil være casestudiets svakhet (Johannessen et al., 2016; Yin, 2014). Siden utvalget i denne studien er smalt og skolevegring er et komplekst fenomen, vil funnene i denne oppgaven være lokale sannheter (Repstad, 2007) og dermed ikke generaliserbare. Likevel ser jeg at noen av funnene i oppgaven også bekreftes av tidligere forskning, og de kan til en viss grad generaliseres gjennom teoretisk representativitet (Yin, 2014).

Andersen (2013) argumenterer for at studier med casedesign ofte har høy indre validitet, da denne handler om kvaliteten og troverdigheten til dataene som er innsamlet. Dette krever blant annet at man har vært nøye med å stille åpne og ikke-ledende spørsmål under intervjuet. I og med at jeg ønsket at intervjuene skulle være mer samtalebasert enn rene spørsmål-svar intervjuer, ble det tydelig i transkriberingen at det var utfordrende å klare å stille spørsmål som ikke kunne oppfattes ledende i den løpende samtalen. Dette til tross for fokuset på å stille åpne, ikke-ledende spørsmål i forkant av intervjuene. Likevel merket jeg at det ble enklere å stille åpne og ikke-ledende spørsmål for hvert intervju som ble gjennomført. Siden temaet for masteroppgaven kan oppleves som sensitivt, ble intervjuguiden gjennomgått med en venn for å finne ut om spørsmålene kunne være for nærgående i forkant av hvert intervju. Selv om gjennomgåelsen av intervjuguiden i forkant bidro til å modifisere spørsmålene, ser jeg i etterkant at jeg burde ha gjennomført en intervjudpiloting i forkant av første intervju, slik det blir anbefalt av Dalen (2011). Piloteringen kunne bidratt til mindre forskningsbias ved at jeg kunne fått øvd på å stille flere åpne spørsmål i et samtalebasert intervju

Et annet aspekt i indre validitet kan være hvordan dataene har blitt behandlet i etterkant av innhenting (Yin, 2014). I analyseringsarbeidet kan mengden av innhentet data virke overveldende, og det kan være en utfordring å få tak i det essensielle fra datamaterialet (Johannessen et al., 2016). Dette var også noe jeg opplevde etter å ha transkribert de fire

intervjuene som jeg gjennomførte. I analysearbeidet og tolkning av funn har jeg støttet meg til tidligere forskning og anvendt teorigrunnlag, hvilket danner grunnlaget for min forforståelse. Samtidig har jeg også egen erfaring med skolevegrere etter at jeg begynte å jobbe som lærer i skolen. Som nevnt tidligere er det vanskelig å komme unna at fenomener som undersøkes blir forstått ut ifra forskerens forforståelse for fenomenet (Gadamer, 1999). I analysing- og tolkningsarbeidet har jeg også forsøkt å legge til side min forforståelse, for å se etter andre mulige kategorier og funn, slik Postholm (2010) og Dalen (2011) bedyrer. I presentasjon av datamaterialet i neste kapittel er det lagt vekt på å få fram informantenes egne uttalelser ved å skrive ordrette sitater, og mindre som sammenfattet tekst. Ved å gjøre dette, er det enkelt for leseren å se hva som er sagt av informanten selv, og hva som er fortolket i oppgaven. Dette poengteres også av Fangen (2015) som en måte å gjengi et klart skille mellom sitater og fortolket tekst. Videre gir det mulighet for leseren å gjøre seg opp en egen mening ut ifra det presenterte datamaterialet og dermed vurdere den videre tolkningen og drøftingen selv.

4.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor presise de innhentede dataene er for å kunne representere det man måler. Man kan øke reliabiliteten ved for eksempel å gjenta målingene, for å se om man får samme resultat (Befring, 2007). Det ble ikke gjennomført gjentatte intervjuer med samme informant i denne studien, men siden det var en casestudie med informanter som belyser samme historie, vil en del av den samme informasjonen komme fram i forskjellige intervjuer. Dette vil kunne øke reliabiliteten. For å innhente dataene ble det benyttet semistrukturert intervju, hvilket vil gjøre etterprøvbareheten vanskeligere, da spørsmålene som står i intervjuguiden kun benyttes som et utgangspunkt for å holde samtalen i gang. En annen mulig måte å øke reliabiliteten på, er ved å stille oppfølgingsspørsmål under intervjuet som «Har jeg forstått det riktig at du mener...?» (NESH, 2010). På den måten er sannsynligheten mindre for at man misforstår det informanten søker å fortelle. I denne enkeltcasestudien ble det benyttet flere analyseenheter, der hver analyseenhet fungerte som en nøkkelinformant til fenomenet skolevegring med hvert sitt intervju (Andersen, 2013). utfordringer med å benytte nøkkelinformanter er at når de blir bedt om å fortelle om noe som *har skjedd*, vil det være muligheter for at informantene har tenkt seg situasjonen annerledes enn det den egentlig var.

Slik informantbias skjer oftere i situasjoner som er uvanlige enn i situasjoner som er vanlige (Andersen, 2013). Siden masteroppgavens forskningsspørsmål handler om skolevegringens håndtering, kan deres hukommelse om eksakte hendelser også være farget av deres opplevelse av situasjonen og håndteringen. Som nevnt tidligere vil opplevelsen henge nøye sammen med hvordan noe håndteres, og da også hvordan man selv opplever dette. I intervjuene ble det både stilt spørsmål om skolevegringen i fortid, hvilket vil ha større sannsynlighet for informantbias, og spørsmål i nåtid, som vil ha mindre sannsynlighet for informantbias. For å minske muligheten for informantbias, ble det i noen tilfeller stilt oppfølgingsspørsmål som «Er det sånn det alltid har vært?» og «Forstår jeg deg riktig ved at du sier/synes at...?» som er beskrevet som mulige måter å øke reliabiliteten på (Repstad, 2007).

4.3.3 Ethiske betraktninger

Bruk av ungdommer som informanter har etiske utfordringer. Tangen (2010) beskriver at tradisjonelt har barn som informanter blitt ansett for å gi lite pålitelige data. Likevel argumenterer hun for at barn skal bli hørt også innen forskning. Dette støttes også gjennom Barnekonvensjonen med at barnas stemme er verdifull ved at de har rett til å bli hørt (FN-sambandet, 2018). Dette gjelder også innenfor forskning som omhandler dem. Bruk av ungdommer som informanter setter også noen føringer for gjennomføringen av intervjuet. I denne oppgaven vil ungdommens egen opplevelse av skolevegringen være sentral for å få innsikt i hva skolen kan gjøre for å forebygge og håndtere skolevegring blant elever i skolen.

Som nevnt tidligere spurte jeg LOS-veiledere om de kunne videreformidle mitt prosjekt til aktuelle kandidater, da de har god kontakt med flere av disse. Å be LOS-veiledere om å bistå på denne måten kan ha etiske dilemmaer. Metoden kan stride mot NESHS (2014) krav om fritt, informert samtykke ved at noen av informantene, som allerede er i en sårbar situasjon, kan føle seg presset til å delta i prosjektet. I forkant av intervjuene ble det derfor ettertrykkelig informert om at informantene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, både under selve intervjuet og i etterkant, dersom de ønsket det. Å be om fritt og informert samtykke handler om å ivareta informantene som deltar i studiet (Postholm, 2010; Yin, 2014). Jeg var bevisst at deltakelse kunne oppleves som en belastning for enkelte av informantene, og ønsket derfor ikke at LOS-veilederne skulle forhøre seg med flere informanter om gangen. I og med at dette

er en casestudie var dette også en utfordring da det ikke holdt å få inn én informant, men én informant la føringer for hvem de neste informantene kunne være. Likevel ba jeg LOS-veilederne om å avvente å forhøre seg med andre da det ble kjent for meg at første informant hadde meldt seg, slik at vi kunne se om resten av casefølget også ønsket å delta.

I dette prosjektet er det særlig intervjuet av ungdommen som kan være til belastning, hvilket førte til at jeg måtte ta noen ekstra hensyn. Allerede i informasjonsskrivet ble det presisert at LOS-veileder kunne delta på intervjuet dersom ungdommen ønsket det. Årsaken til dette var at ungdommen kan få en reaksjon i etterkant av intervjuet. Etersom LOS-veileder var til stede på intervjuet, kunne ungdommen lettere ivaretas i etterkant dersom det var behov for det (Dalen, 2011). For min del var det også viktig at jeg ikke inngikk i en terapeutrolle under intervjuet av både ungdommen og foresatt, da jeg ikke er skikket for den type arbeid. Dette er i tråd med Dalens (2011) retningslinjer for intervju av sårbare og følsomme livsområder.

Kvale (1996) bedyrer at ved bruk av sensitive data bør intervjuene anonymiseres allerede i transkriberingen. Dette for å sikre at sensitiv informasjon ikke kommer på avveie. Jeg har anonymisert alle intervjuene i transkriberingen, slik at de ikke kan knyttes til informantene. For å sikre meg at den informasjonen informantene fra familien har gitt meg ikke kan knyttes tilbake til dem i transkriberingen, har LOS-veileder lest igjennom casefortellingen for å sikre at den er tilstrekkelig anonymisert. Det er heller ikke lagret noen form for kontaktinformasjon til informantene.

5. Analyse og framstilling av data

I dette kapitlet skal jeg framstille dataene fra intervjuene av ungdommen, foresatt, LOS-veileder og representant fra skolen. Som nevnt tidligere har jeg valgt å dele opp analysekapitlet i to deler. I første del presenteres ungdommens skolevegringshistorie som en casefortelling. Siden intervjuene også var av LOS-veileder og representant fra skolen, vil det trekkes inn funn som ikke angår caset direkte, men som er av betydning for hvordan skolevegringen oppleves. Dette er forhold som går på hvilken kompetanse skolen har om skolevegringsatferd, skole-hjem samarbeid i skolevegringssaker, skolens rutiner og prosedyrer. Eleven, representanten fra skolen og den ene barneskolen er gitt et fiktivt navn i denne casefortellingen. Eleven har fått navnet Håkon, representanten fra skolen har fått navnet Anders, og den første barneskolen kalles Karihaugen barneskole. Mor og LOS-veileder blir kun omtalt videre som mor og LOS-veileder.

5.1 Casebeskrivelse om Håkons skolevegring

Håkon går på ungdomsskolen i 9. klasse. Han bor hjemme sammen med mor, hans yngre halvsøster og hunden Dennis. Faren hans døde da han var liten, og han fikk aldri muligheten til å bli kjent med ham. Moren har hatt en ny mann, men disse skilte lag da Håkon gikk på barneskolen, like før han skulle begynne på ungdomsskolen. Håkon hadde ikke et spesielt godt forhold til stefaren sin. På barneskolen hadde han et ønske om å bli advokat eller arkitekt da han ble stor. Han hadde mange venner og var opptatt av skolen, men han likte ikke lekser. Nå, i 9. klasse, har Håkon lite kontakt med vennene sine og skolen, og framtidsutsiktene syns han er dystre.

Som person er han rolig og trenger ikke masse fart rundt seg. Helt siden han var liten har han vært følsom og litt nærtagende, og han blir fort lei seg.

Han er en veldig rolig gutt. Alltid vært. Liker liksom å være mye alene og gjøre ting alene da. (...) Så han er en litt sånn sårbar gutt, da. Det har han jo også vært helt siden han var liten. Det skal ikke så mye til før han blir såra og lei seg og sånn. (...) Han blir veldig sånn mørk, når det skjer ham noe. (...) Han må liksom ha litt hjelp til å komme seg videre ofte, da. (Mor)

Selv beskriver han seg som en person som kan være mye opp og ned i humøret, og at energien kan være stigende utover dagen. Han liker å kjenne på nye følelser, da han føler at det kan styrke ham i framtiden.

Det går liksom veldig opp og ned med meg da. Mamma merker det spesielt når jeg våkner opp og har sovet godt og sånt, da har jeg mye energi. Men når jeg har sovet utrolig dårlig, da har jeg lite energi, men jeg får mer energi ut over dagen. (...) Jeg vil si det egentlig er ganske bra, fordi jeg føler sånn at jeg alltid er glad. (...) Men jeg føler.. hvis jeg har svingene hele tiden, da får jeg liksom følt på nye følelser hver gang. Og da blir jeg mer vant til det og mer støttet til det i framtiden. (Håkon)

I møte med problemer holder han det for det meste for seg selv, og han forsøker å roe seg selv ned. De gangene han ikke lykkes i det, sier han at han tar det opp med moren sin. Han nevner også at han har et par venner som han kan snakke litt mer med enn andre, men han pleier vanligvis ikke å gjøre det. Videre liker Håkon å spille spill på data og lage videoer av spillene han spiller.

Hobbyene mine, det er dataspill og videolaging. (...) Det jeg føler det når jeg lager videoer og jeg legger ut på internett, det er liksom at jeg viser min kreativitet for verden og når jeg får kommentarer om ja, du er flink og sånn og sånn, da blir jeg glad og mer motivert til å fortsette da, ikke sant. (...) Da er jeg inni min egen verden, ikke sant. (...) Jeg lager videoer om forskjellige spill. Jeg lager liksom sånne morsomme videoer. Jeg følte det var mitt tema fordi å lage seriøst innhold, det føler jeg er vanskeligere. (...) Jeg vet ikke hvorfor jeg valgte å lage morsomt innhold, men jeg bare føler jeg har en eller annen.. at jeg føler at jeg er trygg der inne da. Når det gjelder komedie. (Håkon)

På spillene får han kontakt med andre som også spiller. Disse omtaler han som sine venner i tillegg til vennene han har nå. Han forteller at mange av vennene hans går i klassen, utenom de som han har blitt venner med gjennom spill på nett. Mor uttrykker at hun ikke helt forstår vennskapsforholdet mellom Håkon og de andre vennene på skolen.

I forhold til venner så har han egentlig alltid hatt masse venner. Men det har blitt en utfordring nå, særlig etter han.. Det har kanskje blitt en konsekvens av at han ikke er på skolen. (...) Jeg klarer ikke helt å forstå det der vennskapsforholdet (...) For meg så

virker det som.. at det er sånn hierarki, der han er ganske langt nede, på en måte. Men jeg.. Jeg får ikke.. Jeg får ikke helt tak på det. (...) Til tider tror jeg at han må gi og gi, men får aldri noe tilbake, på en måte. Hvis du skjønner? (Mor)

Mor forteller også at Håkon i det siste har fått vanskeligheter med å gå til venner, og hun tror det er på grunn av angsten han har fått.

Håkon liker ikke lenger å tenke på framtiden. Han sier at den er tung å tenke på. Han klarer ikke å se seg selv i en egen leilighet og jobbutsettene syns han ser dårlig ut.

Det er det jeg har vært mest skeptisk for. Å se framover. Jeg har alltid tenkt sånn at jeg ikke klarer å komme meg gjennom videregående og sånt. Siden jeg er jo ikke så ofte på skolen. Og det har jo veldig mye å si da, når du har.. Når du kommer til videregående. At du har bra nok karakterer for å få god nok jobb da, ikke sant. Jeg.. Jeg vet egentlig.. Altså jeg vil ikke vite hvordan fremtiden min egentlig er. Og jeg klarer ikke å se meg selv i min egen leilighet engang! Jeg klarer ikke å se meg selv leve i en leilighet alene. Det klarer jeg ikke, fordi.. Det som skjer nå føler jeg tar et slags minus da, på fremtiden, som gir en.. Som gir det en negativ følelse. Og det er tungt å tenke på, egentlig. (Håkon)

Tidligere beskrev Håkon seg som en person som fikk til og mestret både faglige og sosiale arenaer. Han hadde også gode framtidsdrømmer der han ønsket å bli advokat eller arkitekt. Dette står i sterk kontrast til det han her beskriver, der han ikke tør å drømme om fremtiden overhodet.

5.1.1 Håkons skolegang

I sommerferien mellom femte og sjette klasse var han på basketball-leir i utlandet. Der var det mange barn med forskjellige nasjonaliteter, og han hadde blitt nødt til å lære seg engelsk der for å kommunisere med dem. I løpet av én uke var han blitt ganske god i språket, og han kunne snakke flytende engelsk med de andre barna. Håkon hadde også fått et gangesertifikat av skolen fordi han hadde gjort det godt på en gangetest. Han hadde faktisk ikke bare gjort det godt, men han hadde gjort det best i klassen.

Jeg klarte å gjøre en sånn gangetest på.. Jeg husker ikke hvor mange sekunder, men jeg fikk et sånt gangesertifikat, først i klassen. Da var jeg sånn smartest, liksom. (Håkon)

Fram til sjette klasse gikk Håkon på «Karihaugen» barneskole. Her sier han at han hadde mange venner, og at skolearbeidet gikk fint selv om det var mye lekser. I løpet av sjette klasse flyttet de internt på feltet, men til en annen skolekrets. Mor ønsket at Håkon skulle fortsette på «Karihaugen» skole. Selv hadde Håkon et ønske om å bytte skole, og mor gav etter hvert etter for sønnens ønske. Håkon kjente noen av elevene på den nye skolen, da disse også gikk på samme basketlag som ham. Han var nervøs da han skulle begynne i ny klasse, men han var mer nervøs for hvor mye lekser det ville bli på denne skolen. Han hadde hørt at det skulle være mindre lekser her enn på den skolen han hadde gått på. Og det stemte. Det var mindre lekser, men han syntes leksene var vanskeligere enn tidligere.

Jeg var liksom mest skeptisk på leksene da, for jeg fikk jo høre at det var mindre lekser der, men jeg trodde ikke på det. (...) Jeg tenkte sånn «kanskje de lyver, kanskje det er mye mer lekser der», men jeg følte liksom sånn at når jeg kom til den nye skolen fikk jeg mer problemer (...) Jeg tenker på sånne vanskeligheter for meg å levere lekser. Vanskeligheter for meg for å forstå ting og sånt. (...) Jeg skjønner ikke helt hva det var jeg ikke forsto, når jeg tenker på det nå. Fordi på den forrige skolen var det jo mye mer mengder, og jeg forsto det helt greit. (Håkon)

Han forklarer at leksene på den nye skolen hadde tre nivåer som man kunne velge i, der nivå 1 var lettest og nivå 3 var vanskeligst. Han forsøkte noen ganger å gjøre lekser tilhørende nivå 3, men fikk det ikke til. Han gikk derfor ned til nivå 1 og 2.

Etter at han begynte på ny skole, kom han i konflikt med noen av de andre guttene i klassen.

Å komme inn i gruppa var kjempetøft, og det var ganske mange sterke guttepersonligheter i den klassen. Så det var litt ugreit innimellom. (Mor)

Mor opplevde at de nye lærerne hans var flinke til å håndtere konfliktene i klassen. Lærerne tok elevene inn til samtale og lot dem få snakke ut. Likevel oppsto det nye konflikter i syvende. Håkon hadde igjen fått ny lærer i syvende klasse, men den nye læreren tok også denne gangen tak i det og gjennomførte samtaler med elevene. I løpet av syvendetrinn blir mor kalt inn på møte med skolen. Håkon har tegnet noe på en prøve.

Jeg husker at jeg ble innkalt til trinnleder fordi han hadde tegnet noe på en prøve eller noe sånt, som de fikk helt sjokk av da. (...) At han tenkte på død og sånt. Og da ble de jo kjempebekymra! (...) Men det skjedde egentlig ikke så mye etter det, annet enn at de snakket med meg liksom. (Mor)

Etter dette hender det at Håkon ikke går på skolen. Mor forteller at det er her skolevegringen starter. Håkon er ikke enig i det, men mener at det begynte først på ungdomsskolen.

Det her tror jeg starta i begynnelsen av niende eller slutten av åttende (...) Altså jeg skulket mye på barneskolen, men det var ikke på grunn av at jeg var redd. Det var bare det at jeg ikke ville på skolen. (Håkon)

Han forklarer han ikke skulket på den første barneskolen han gikk på. Det var først etter han byttet barneskole. Han skulket eller uteble fra skolen fordi han noen ganger ikke ønsket å snakke med andre. Han ville bare være helt for seg selv.

Noen ganger var det bare fordi at jeg ikke ville prate med noen i det hele tatt. Det var noen dager jeg ikke ville gjøre noe. Jeg ville bare være hjemme og sånt (...) Jeg ville bare ikke ha kontakt med noen. Ikke et menneske. (Håkon)

Håkon forklarer at han ikke var sammen med andre venner når han var hjemme, for de var jo på skolen. Han sier at han pleide å bare sette seg ned og se på tv, og være med hunden sin.

Håkon forklarer at da han hadde begynt i åttende klasse, var det var mye vanskeligere å forstå lekseplanen. Dette til tross for at han hadde forberedt seg på at det ville bli både mer lekser og mer krevende lekser når han skulle begynne på ungdomsskolen. På lekseplanen sto det for mye informasjon, og han klarte ikke å forstå hva han skulle gjøre. Han forsøkte å snakke med læreren om lekseplanen for å få mer informasjon om hva som skulle gjøres og hvordan, men svaret fra læreren var like uforståelig som det som sto på lekseplanen. Dette førte til at han sjeldent gjorde leksene, og derfor hadde han ikke noen lekser å levere inn.

Jeg hadde en periode der jeg veldig ofte ikke leverte lekser. Det var fordi at det var så mye som sto på ukeplanen før, og da klarte ikke jeg å få med meg alt (...) De forklarte sånn at jeg ikke forsto det i det hele tatt. Og den typen norsk som de brukte var alt for komplisert for at jeg skulle kunne forstå. Og da klarte jeg aldri å få levert den (...) Jeg

skjønte ikke teksten, liksom. (...) Jeg gikk jo i åttende da, og jeg visste jo at leksene ble vanskeligere og at jeg måtte liksom takle det. (...) Det var bare noe med det at jeg aldri forsto det som sto på ukeplanen. Det var alt for mye informasjon om hva du skulle gjøre. (Håkon)

Han likte heller ikke å ta ordet i klasserommet, fordi han sjelden trodde han hadde forstått spørsmålet eller oppgaven riktig. Han følte han måtte sjekke igjennom oppgaven flere ganger, og ble overrasket når han fant ut at han hadde forstått oppgaven riktig. Som regel fant han ut at han hadde rett ved at andre elever svarte på spørsmålene fra læreren. Da innså han at det var samme svar som han selv hadde tenkt.

På grunn av sosiale utfordringer, startet Håkon opp med samtaler med miljøterapeut på barneskolen. Da han skulle begynne på ungdomsskolen, ble det ordnet slik at han skulle fortsette å ha samtaler med miljøterapeuten der. I begynnelsen av åttendetrinn gikk skolegangen fint, men etter hvert ble Håkon mer og mer borte fra skolen. Mor tok da kontakt med miljøterapeuten på ungdomsskolen for å si at hun måtte følge opp Håkons fravær. Etter dette dro miljøterapeuten hjem til Håkon et par ganger for å få ham til å komme på skolen, men Håkon bare låste seg inne på rommet sitt.

Vi har jo en miljøterapeut der, og han snakket også med en miljøterapeut på barneskolen som hjalp ham litt i forhold til de sosiale tingene der, da. Og da ble jeg jo enig med skolen om at dette måtte følge med over på ungdomsskolen, og at det var veldig viktig og sånn.. Og da avtalte vi at han skulle fortsette hos miljøterapeut der, da. Så gjorde han jo det. Så ble det masse skulk, ikke sant. Og da var det naturlig for meg å ta kontakt med henne [miljøterapeuten] og si at hun må følge opp dette her. Og da begynte hun å jobbe litt med det, og prøvde å dra hjem og hente ham et par ganger og sånt. (Mor)

Mor forteller vider at miljøterapeutens forsøk på å hente Håkon ikke gikk bra. Han låste seg bare inn på rommet, og miljøterapeuten måtte dra tilbake til skolen uten ham. Håkon forteller at han husker godt hvordan det føltes den dagen han merket at noe var annerledes med ham.

Jeg merket det først.. Jeg bare tenkte at det var en helt sånn rar følelse som jeg fikk, bare at jeg var nervøs for ett eller annet. Men det var en prøve den dagen, så jeg tenkte

at det var kanskje prøven, selv om jeg hadde øvd. (...) Jeg klarte jo å gå på skolen da, men jeg var jo fortsatt utrolig redd når jeg var inne der. Jeg var jo mest forvirra når jeg var inne på skolen den dagen, da. Da dette her egentlig begynte. Altså, den angsten kommer ikke bare saktere når man kommer nær skolen. (...) Men det kommer liksom med én gang når du kommer til det punktet som det er aller verst. Og det er liksom nærme skolen. (Håkon)

Han forklarer videre at han forsøkte å gå på skolen flere ganger, men at han ikke klarte. Han kunne begynne å gå til skolen, men han klarte ikke å komme seg dit. Han snudde og gikk hjem. Noen ganger kunne han prøve å gå enda en gang til skolen, uten hell. Han følte seg uvel og kunne bli kvalm når han nærmet seg skolen.

Det.. Det kjennes.. Altså det første som blir.. Jeg blir veldig svimmel da. Og jeg blir veldig varm. Kvalm. Og redd, selvfølgelig. Og.. Ja, jeg holder nesten på å kaste opp noen ganger også. (Håkon)

Fraværet til Håkon økte. Han kunne være borte i en uke av gangen. Mor fortvilte over at hun ikke fikk beskjed om morgenen samme dag som Håkon var borte. Det kunne gå inntil tre dager før hun hørte noe fra læreren til Håkon om at han ikke hadde kommet noen av de tre dagene på skolen.

Jeg har kriget fælt om det da. For å si det sånn. I begynnelsen fikk jeg vite «nei, det.. var ikke vanlig før etter tre dagers fravær». (Mor)

At dette var skolens prosedyrer bekreftes også av Anders, representanten fra skolen, men han forteller også at prosedyrene har endret seg nå den siste tiden.

De tidligere prosedyrene, og det er vel egentlig de som ligger inne i de kommunale prosedyrene her også, er at etter tredje fraværsdag, så må foreldrene melde fra om fraværet. Det var tilbake igjen, før digital meldingsbok. Og fremskaffe legeerklæring for langtidssykefravær. Og fravær på inntil tre dager kan varsles i etterkant. (...) Vi bruker en digital meldingsbok, så [de nye] prosedyrene våre for fravær fra skolen sier at foreldrene skal melde fra fraværet før skoledagen starter, sånn at vi skal ha en nogen lunde oversikt over elever som møter til første time. Så sier prosedyren videre at hvis du har din egen klasse, så er det vanlig at kontaktlærer melder ifra til hjemmet for å

finne ut om eleven virkelig er syk og hjemmet har glemt å melde ifra, eller om det er andre faktorer som ligger bak. Hvis du ikke har din egen klasse, så har du heller ikke mulighet til å sende ut meldinger via digital meldingsbok, og da går det via avdelingsleder som da kontakter foresatte. Dette skal gjøres etter første time. (Anders)

Han forklarer videre at det er kontaktlærer som har hovedansvaret for å føre og å følge opp fravær blant elevene tilknyttet sin klasse. Fraværet blir registrert med en kort kommentar om hva fraværet gjelder, dersom det blir beskrevet i meldingen fra foresatte.

Hvis melding er mottatt, så dokumenterer vi grunnen. Altså, er det sykdom? Er det andre forhold? (...) Altså, ikke meldingen i sin helhet, men vi er heller ikke på sånn kodenivå. (Anders)

I åttende ble Håkons kontaktlærer sykemeldt og var for det meste borte andre halvdel av åttende trinn. Da Håkon begynte i niende, fikk han derfor en ny kontaktlærer. Fraværet hans økte ytterligere, og i løpet av høsten kom ikke Håkon på skolen mer. Han var hjemme i flere måneder. I takt med fraværet minsket også kontakten med skolen og kontaktlæreren. Håkon forklarer at han ikke hadde noen kontakt med ham (kontaktlæreren) da han var hjemme. Det var på skolen at han snakket med ham, men han ringte ikke hjem til Håkon.

Nei, altså det var ikke sånn kontakt, men.. Altså det var mer sånn kontakt på skolen, da. Noen ganger gikk han kanskje litt rundt og spurte om «Har du det bra? Går det bra med deg?» liksom. Det var ett par ganger han gjorde det, da. (Håkon)

Anders forteller at kontaktlærer, avdelingsleder og rektor deltar i den faglige oppfølgingen av eleven, men at de stort sett ikke har direkte interaksjon med eleven, bare systemene rundt der det faglige utbyttet står i fokus.

Kontaktlærer, avdelingsleder og rektor er med og følger opp opplegget rundt elevene, men er ikke i direkte interaksjon med eleven i så stor grad. Men systemene rundt. (...) Det innebærer for eksempel at man ser på hvordan man skal tilrettelegge skolearbeidet for at de elevene skal få et faglig utbytte. Og er med på å følge opp opptrappingsplaner også videre, som da først og fremst utarbeides i samarbeid med LOS. Så de er jo skolens bidragsyter på en måte, inne i samarbeidet med foreldre og LOS, og andre instanser der det er nødvendig. (Anders)

Den eneste kontakten Håkon hadde med skolen, var gjennom ukeplaner som ble lagt ut på digital læringsarena. I begynnelsen fikk han samme lekseplan som resten av klassen, men han klarte ikke å gjøre oppgavene.

Jeg føler liksom at noen ganger.. På starten, da var det sånn at.. Da kom de med nesten samme lekser som jeg fikk før. Før jeg fikk alt det her. Da var det sånn.. De tok skolen og bare.. De bare.. Jeg vet ikke.. De bare fikk skolen inn på den angsten så mye, og det gjorde det bare så mye stressende, og det var så mye lekser, og det var bare så stressende. Og de bare sprang på med lekser da, og da ble jeg så utrolig stressa hver dag. Og da ble det nesten bare verre å gå på skolen. (...) Det var som om det regnet lekser, da. Og det bare gjorde det enda verre. (Håkon)

Mor forsøkte å hjelpe Håkon med å forstå ukeplanen, men det var ikke så lett.

I begynnelsen så prøvde jo jeg å lese arbeidsplanen sånn som den var for alle da, på en måte. Men der var det jo såpass lite informasjon om det som skjedde på skolen. Så det var veldig vanskelig å vite hva de holdt på med. Så da tok jeg kontakt. Også har han jo nå fått en egen personlig arbeidsplan som er bare til ham, liksom. (Mor)

I starten av skolefraværet på ungdomsskolen, forteller mor at hun ikke opplevde å bli tatt på alvor av personalet på skolen. De var imøtekommende på telefon, men hun opplevde ikke at skolen var handlekraftig. Skolen hadde fortalt henne flere ganger at de skulle henvise Håkon til PPT uten at noe skjedde.

Ja, det var sånn der «ja, å nei dette må vi ta tak i. Å nei, dette er ikke bra», og så skjer det ingen ting. Så de var veldig enig når jeg snakket med dem på telefon, for eksempel. Eller i kontakt.. Altså sånn med lærer som jeg hadde samtaler med. Utviklingssamtaler og sånt. Det var sånn.. Ja, veldig sånn å gjøre en bagatell ut av det da, følte jeg liksom. (...) Nå har jeg henvist ham selv, da, til PPT. (Mor)

Den nye kontaktlæreren i niende sluttet halvveis ut i skoleåret, og klassen har fått en ny kontaktlærer nå som skal undervise klassen i ett fag. Håkon har snakket med den nye kontaktlæreren sin én gang, og det var på utviklingssamtalen for noen uker siden.

Den nye snakket jeg med på utviklingssamtalen. Vi bare snakket om.. fremtiden, tenker jeg meg. Og ting som hadde skjedd. (...) Hun ville bare bli kjent med meg mer da, tror jeg. Det var det eneste jeg fikk ut av det. (Håkon)

Siden Håkon ble helt fraværende fra skolen før jul, har skolen koblet LOS-veileder på saken andre halvdel av niende klasse. LOS-veileder har ordnet med skolen at Håkon og noen andre elever kan få noen timer praktisk undervisning en gang i uken. Det er assistenter på skolen som står for timene, men faglærer kommer innom i løpet av arbeidstiden. Det er krav om at elevene møter opp i den praktiske undervisningen, men det er ikke noen krav til hvor lenge de skal være. Håkon har også fått tilbud om å delta på en gruppe som jobber med et teoretisk fag på et eget grupperom, men dette er for det meste uten lærer til stede. Siden Håkon ikke er selvgående i skolearbeidet, kommer han kun de timene hvor læreren står for undervisningen, sier mor. Stort sett klarer ikke Håkon å være på skolen til timene i den praktiske undervisningen er ferdig, og han sier at han er utslitt når han kommer hjem fra skolen.

Jeg roer meg ned, selvfølgelig. Jeg føler meg letta. Det føles rett og slett som om jeg har hatt et panikkanfall i en time, og det har ikke stoppet, liksom. I den timen. Eller to timer da. Og når jeg kommer ut, da er jeg veldig sliten i kroppen. Jeg er veldig sliten i hodet. Jeg har som oftest hodepine. Og.. det eneste jeg gjør når jeg kommer hjem, er å legge meg ned her [sofaen] og bare ha noe kaldt på hodet. (Håkon)

De dagene han ikke er på skolen, går han stort sett ikke ut av døren, bortsett fra om kvelden. Da går han tur med hunden sin, i håp om at han ikke skal møte på andre.

Da er jeg som oftest inne, og da pleier jeg alltid å gå kveldstur med hunden. For da vet jeg at ingen folk er ute. Og da er det mørkt, da. (Håkon)

Men det er kun de dagene han ikke har vært på skolen at han ikke ønsker å møte venner, for han er redd for at de skal stille ham spørsmål om hvorfor han ikke var på skolen. På fridager eller de gangene han har deltatt på mat og helse-gruppe eller mattetimen derimot, syns han ikke det gjør noe om vennene hans ser ham ute senere.

Da Håkon ikke klarte å gå på skolen mer, forklarte han til moren sin at han var redd for å gå dit. Mor bestilte time hos fastlegen, og Håkon ble henvist til BUP. Her ble det konstatert at

Håkon har panikk-angst. Dette ble også tatt opp med skolen, men mor føler ikke at skolen har kompetanse til å ivareta denne type problemer.

Sånn jeg ser på det da, så tenker skolen at han har et psykisk problem, og det er helt på utsiden av skolen. (mor)

Håkon føler at han får god hjelp av både LOS-veileder og BUP til å takle skolehverdagen. BUP gir ham verktøy til å takle hverdagen, mens LOS-veileder hjelper ham med å komme seg til skolen. Det hender også at LOS-veileder deltar på mat og helse-gruppen og annen undervisning sammen med Håkon. De øver på å gå skoleveien sammen, være i skoleområdet og å sitte i klasserommet. Han er fortsatt svært redd når han er på skolen, og vil helst bare løpe ut der ifra, men han klarer å holde seg der – i korte perioder.

Jeg er fortsatt redd da, når jeg er inne på skolen. Utrolig, utrolig redd når jeg er inne på skolen, og jeg vil jo selvfølgelig ut, jeg vil bare komme meg vekk derfra, jeg vil bare løpe ut og bare gå hjem, liksom. Jeg vil jo egentlig det, men det er.. Jeg vet ikke. Noen ganger så bare klarer jeg å gjøre sånn at jeg klarer å.. (sukk).. få meg til å bli der uten at jeg egentlig vil, men det er veldig vanskelig. Og det er derfor jeg ikke går så mange dager på skolen. (Håkon)

I dag er Håkon på skolen et par timer i løpet av skoleuken og er fornøyd med at han har egne, tilpassede ukeplaner. Men det har vært en tøff tid både for mor og Håkon. Mor forteller at det er frustrerende når sønnen ikke vil gå på skolen, og at hun har vært sykemeldt fra jobb på grunn av dette. Håkon opplever at de rundt ham noen ganger blir lei og irriterte av at han ikke tør å gå på skolen. Til tider får han skyldfølelse, og han føler at han har gjort noe galt.

Rådene han har til andre som kommer i hans situasjon er at de skal ha større fokus på egne behov enn skolen. Han synes de bør tørre å bruke tiden de trenger til å finne ut hva som egentlig er problemet.

Mitt råd hadde vært å ha mer fokus på deg selv. Ikke ha mer fokus på skolen. Ikke fokuser på karakterer, for det gjør deg stressa. (...) Gjør det du føler best, som er best for deg. (...) Du må liksom gå dypere inn i deg selv da, og så tenke liksom sånn «Hvordan kan jeg klare å fikse det her? Hvordan kan jeg slutte å bli redd?» (Håkon)

Videre råder han skolen til å være mer tålmodige. Ifølge ham har den gode læreren fokus på elevens ikke-faglige utvikling, så vel som faglige utvikling.

Det skolen bør vite om, det er.. Jeg vil nok si at de må være litt mer tålmodig, for å være helt ærlig. (...) En god lærer er en som bryr seg om deg. Læreren har jo mest fokus på skolen, selvfølgelig. Men en som liksom behandler deg bra, og forstår deg liksom. Læreren vet hvem du er da. Det er det jeg ser på som en bra lærer. (Håkon)

Han beskriver her den læreren han ønsker å bli møtt av, og han gir flere ganger uttrykk for at han savner gode relasjoner til lærerne han har hatt. Særlig etter skolebyttene.

5.2 Analyse av intervju med representant fra skolen og LOS-veileder

Jeg vil her først gjøre rede for hvordan representanten fra skolen og LOS-veileder forstår begrepet skolevegring, og deretter skolens prosedyrer for overføring fra barneskole til ungdomsskole, fraværsregistrering, kartlegging, oppfølging og kontakt, samt om skole-hjem samarbeid, arbeid med sosiale ferdigheter og skolens skolevegringskompetanse.

Skolen har et kvalitetssystem der prosedyrene for håndtering av skolevegring og håndtering av bekymringsfullt fravær ligger. Det har ikke blitt gitt noen opplæring i prosedyrene om skolevegring, men det er informert om prosedyrene til de ansatte, slik at de kan benytte seg av dem når det er behov for det. Imidlertid er det ingen tilfeller som læreren hittil vet om der skolevegringsprosedyrene er benyttet. LOS-veileder opplyser om at de har reist rundt til mange skoler i kommunen for å informere om prosedyrene, men de har ikke vært innom den aktuelle skolen enda.

5.2.1 Begrepet skolevegring

Når Anders beskriver skolevegring, forklarer han det som generelt fravær initiert av eleven selv, men han mener at det også ofte kan være et ønske hos eleven om å komme, uten at han eller hun får det til.

Det tenker jeg omhandler elever som av en eller annen grunn ikke ønsker å komme til skolen. Som har vanskeligheter med å komme seg til skolen. Jeg tror kanskje oftere at.. At det er noe som stopper dem i å gå på skolen, selv om de ønsker å være der. Altså, det ligger noe.. bakenforliggende som gjør at det er vanskelig å komme seg til skolen i alle fall. (Anders)

LOS-veileder knytter skolevegring både til emosjonelt ubehag, evnerike elever og generelt elever med høyt fravær.

Jeg har noen som er evnerike. Som ikke får de utfordringene de vil ha på skolen. Og som opplever skolen som.. Ja.. Bortkastet tid (...) Min jobb er å forebygge skolefravær. Å få ned det. Så det er egentlig irrelevant. (LOS-veileder)

I intervjuet viser hun at hun er klar over de ulike definisjonene, men hun opplever selv at eleven kan bevege seg mellom kategoriene og synes derfor det er uhensiktsmessig å skille mellom disse i jobbsammenheng.

5.2.2 Overføring fra barneskole til ungdomsskole

Selv om Anders har jobbet i ungdomsskolen i en årrekke, har han ikke kjennskap til om barneskolen og ungdomsskolen har prosedyrer for å drøfte elever med bekymringsfullt høyt fravær, eller hvordan disse best kan ivaretas. Han forteller videre at han har erfaring med en elev som hadde høyt fravær på barneskolen, men at før byttet fra barneskole til ungdomsskole skjedde, ble fraværet bedret. Det ble derfor ikke fokusert noe på dette i overføringsmøtet.

Det skal sies at en elev jeg har hatt tidligere, hadde en periode tidligere på barneskolen. Men ikke som var fokusert på i overføringen, for at ting hadde fungert veldig godt. Det oppsto utover året. (Anders)

LOS-veileder forklarer at alle elevene hun arbeider med har hatt høyt fravær allerede før ungdomsskolen, men at det har eskalert etter at de har begynt på ungdomsskolen.

..så kommer de på ungdomsskolen der det er karakterer og vurdering, og nye klasser. Det er flere lærere å forholde seg til, for det er faglærere. Det er hyppige bytter, ofte forskjellige klasserom. Og det er et røffere miljø der enn på barneskolen. (LOS-veileder)

Det kan virke som om miljøet på ungdomsskolen stiller høyere krav til elevens evne til å knytte relasjoner til andre.

5.2.3 Fraværsregistrering

I kvalitetssystemet ligger det også prosedyrer for bekymringsfullt høyt fravær. Fraværet regnes som bekymringsfullt dersom det overstiger 10 dager i løpet av ett semester. Det er i hovedsak kontaktlærer som har ansvaret for å registrere fraværet, men faglærere som har en klasse i første time skal sørge for at fraværet blir registrert etter endt undervisningstime. Lærere gir en kort beskrivelse av fraværet dersom det nevnes i meldingen fra foresatte, men ikke noe ut over det.

Vi bruker jo et dataprogram til å registrere fravær, og der føres det timer eller hele dager. (...) Hvis melding er mottatt, så dokumenterer vi grunnen. Altså er det sykdom, er det andre forhold. (...) Altså ikke meldingen i sin helhet, men vi er heller ikke på sånn kodenivå, det er vi ikke. (Anders)

Disse prosedyrene er nye og ligger mer på skolenivå enn kommunenivå, ifølge Anders, og tidligere var det ikke forventet fra skolens ledelse at man tok kontakt med hjemmet før senest tredje fraværsdag. Videre prosedyrer fordrer til å styrke samarbeidet med hjemmet ved at LOS-veileder kobles på saken.

Altså, det finnes kommunale prosedyrer for bekymringsfullt høyt fravær. Og det er jo klart at når en elev når den grensen, så skal eleven tas opp, og det skal igangsettes bekymringssamtaler med hjem, og så videre. Og da er det i det momentet at LOS kan

kobles inn i forhold til å være med å tilrettelegge og tilpasse for den eleven, og følge opp eleven etter det. (Anders)

Bekymringssamtaler med hjemmet settes først i gang etter at eleven har nådd grensen for bekymringsfullt høyt fravær, som er ti dager per semester.

5.2.4 Kartlegging

Slik som det er nå, er det LOS-veileder som kartlegger elevens fravær i det første møtet de har med elev og foresatte. Skolen gjennomfører ikke noen kartlegginger før dette, da det er ansett som LOS-veileders arbeidsoppgave. Her benytter LOS-veileder seg blant annet av Kearneys kartleggingssystem for å finne ut hvilke opprettholdende faktorer som påvirker fraværet, i tillegg til andre kartleggingsverktøy som gir et bilde av elevens sosiale kompetanse. Kartleggingen går som regel over to-tre uker.

Først så bruker vi sånn kartlegging fra Kearney med de fire kategoriene for å finne ut hvor skoen trykker mest. Den bruker vi også til å sjekke ut etter hvert, hvordan det ligger an. (...) Også bruker vi en skalering som går på fag som går fra en til ti. Og ikke minst hvordan det oppleves å gå til skolen, gå inn i klasserommet, sitte i klasserommet, jobbe i grupper, rekke opp hånda, ha presentasjoner. (...) Så har vi samtale med eleven rundt det, så har vi samtale med foreldrene rundt det, og så skolen. Hva de tenker rundt saken. Også med den kartleggingen så legger vi da inn en pakke, og da ser du automatisk tiltakene. Så kan man begynne å jobbe etter det. (LOS-veileder)

På spørsmål om hvilke faktorer han anser som viktigst for å forebygge skolevegring, svarer han at blant annet kartlegging vil være sentralt.

Altså, enhver sak hvor et problem vedvarer, så er det opprettholdende faktorer. (...) Hos en elev som ikke ønsker å komme på skolen, av forskjellige grunner, så er det alltid en faktor som fører til det. De faktorene som er på skolen, det er jo klart at de ønsker vi å kjenne til og kartlegge og eventuelt forebygge i forhold til. (Anders)

LOS-veileder forteller at kartleggingsverktøyet fra Kearney ligger tilgjengelig i kommunens prosedyrer om skolevegringsatferd blant elevene.

Skolen har tilgang til det, for i den prosedyren så skal de egentlig gjøre det først. Men det er veldig få som egentlig gjør det. (LOS-veileder)

I forhold til de sakene som Anders kjenner til, gjennomfører ikke skolen noen kartlegginger angående skolevegring før LOS-veilederen kommer inn.

Jeg vet at LOS bruker kartlegginger inn mot de elevene som de jobber med, som går på skolevegring. Utover det så har jeg ikke vært inne i å kartlegge rundt akkurat de tingene, så jeg er veldig usikker. (Anders)

Selv om kartleggingsverktøyene ligger tilgjengelig, kan det virke som om ansvarsområdene ikke er tilstrekkelig fordelt.

5.2.5 Lærer - elev : Oppfølging og kontakt

Når en elev vegrer seg for å gå på skolen, blir det laget planer for å ivareta elevens faglige utbytte. Planene er både individuelle ukeplaner og temaplaner som legges ut på skolens digitale læringsplattform. Temaplanene gir en større innføring i hva de arbeider med på skolen, slik at de hjemmeværende elevene kan lese det samme hjemme og gjøre tilhørende oppgaver. Læreren gjennomgår ikke ukeplanen eller temaplanen med eleven som ikke kommer på skolen.

Vi bruker selvfølgelig digital plattform, og det følges opp med individuelle planer. Det er litt forskjellig utforming, nå kjenner ikke jeg til alle. (...) Da ivaretar de planene og den faglige utviklingen, og kommunikasjonen mellom elev og lærer. Det er i hvert fall ment at det skal fungere sånn. (...) Men også litt sånn temaplaner som sier litt mer. Altså det er ikke nødvendigvis bare oppgaver. Man må jo ta høyde for at det her er jo krevende, for det her er jo en situasjon som [vi eller de – vanskelig å høre] ikke er så vant med. Men planene bør jo da være såpass instruerende at elevene skal kunne sitte og jobbe med det og få et utbytte av det. (Anders)

I noen tilfeller har læreren kommet hjem til elever for å gi undervisning der, og så har skolen noen tilfeller av alternative læringsarenaer. I disse tilfellene er det læreren som oppsøker de alternative læringsarenaene.

LOS-veileder forteller at skolevegrerne som hun kjenner til savner kontakten med læreren og klassen, og også tydelige planer som de kan jobbe med når de er borte fra skolen.

De savner å få vite hva som skjer i klasserommet. De savner å holde kontakt med medelever. De savner at dem er ønska, da, på skolen. Hvis de er lenge borte. Det er noen som ikke får noen ting, og så er det noen som får noe hver uke. Men de savner tydelige planer. Altså hvis du er borte fra skolen og jobber hjemmefra da, så er det veldig vanskelig for en lærer å regulere det i forhold til at det er selvstudie. Da er du kanskje 13 år og sitter og skal tilegne deg alt pensum alene. (LOS-veileder)

Hun forteller videre at noen elever har opplevd å få oppgaver der det blant annet står «drøft med sidemannen» og «diskuter i vennegjengen» på ukeplanene fra den digitale læringsplattformen.

5.2.6 Skole-hjem samarbeid

Når en elev vegrer seg for å gå på skolen, og LOS-veileder har blitt koblet på saken, er det LOS-veileder som opprettholder kontakten mellom skolen og hjemmene.

Det som blir gjort er at LOS har et veldig tett samarbeid opp mot hjemmene, og kommuniserer med oss, både i fellesmøter og i møte bare med skole – LOS. (Anders)

Når ting går bra med eleven, opplever Anders at samarbeidet mellom skole og hjem også er bra. Derimot kan samarbeidet være svært krevende i situasjoner hvor eleven ikke kommer seg på skolen. Han opplever også at skolen til tider ikke har mulighet til å imøtekomme kravene fra enkelte foresatte, selv om de også har elevens beste i fokus.

I gode perioder og etter fruktbare møter, så er det alltid veldig stor optimisme og god stemning, men så er det jo de mellomliggende periodene hvor ting kan variere. At problemet kan oppstå. Selvfølgelig, det er forskjellig fra samarbeid til samarbeid. Rett

og slett, fordi at (...) enkelte steder så er jo forståelsen av hva som er nok, og hva som er i henhold til de bestemmelsene som er, kan være forskjellig. (...) Vi har jo en felles interesse i elevens beste, men likevel kan det være et gap da, mellom hva foreldrene forventer og hva skolen i virkeligheten kan tilby. Selvfølgelig både av ressurser og om den faktiske oppfølgingen. (Anders)

LOS-veileder opplever at samarbeidet mellom skole og hjem stort sett er bra, men hun opplever samtidig at mange skoler også føler at foresatte stiller for store krav til skolen.

Ja, men jeg tror at veldig mange skoler opplever foresatte som... eh... kravstore. For de ser jo bare den skolebiten. De ser ikke søndag kveld hvor de begynner å ha vondt i magen. De ser ikke at de griner hele natta eller den kampen de har om morgenen. (...) Foreldrene står i en helt vanvittig situasjon. Og da, hvis de ser at det glipper fra skolen da, så blir man desperat. (...) Altså de vil veldig gjerne ha hjelp, og så tror jeg det er vanskelig for skolen å stå der og se at de ikke klarer det. Men de fleste jobber veldig hardt for det, og det er mye god kommunikasjon mellom skole og hjem, da. (LOS-veileder)

Her ser vi at skole-hjem samarbeidet blir satt på prøve, til tross for at det er gode intensjoner for elevens beste fra alle parter.

5.2.7 Sosiale ferdigheter og relasjoner

LOS-veileder forteller at mange av ungdommene hun jobber med er barn som behøver å styrke sin sosiale kompetanse, at de har tendenser til angst og at flere spiller dataspill.

De sliter med å få venner. De sliter med å være i sosiale settinger. Sliter med å tolke hva andre sier og gjør, overtolker eller feiltolker (...) Flere av ungdommene jeg jobber med spiller dataspill. (LOS-veileder)

Anders forteller at skolen jobber med sosial kompetanse på skolen, men at det er større fokus på den faglige utviklingen enn den sosiale utviklingen.

Vi har vært en zero-skole så vi har noen sosiale happenings som henger igjen, som sånne bli kjent samling mellom trinnene, og det jobbes jo veldig innad i klassene. (...) I alle saker som angår skole, så er det klart at det er et veldig stort slutfokus. Altså vi

venter på standpunkt, vi venter sluttvurderinger i fag, eksamen. Det er veldig fokus på å jobbe dit, og så blir prosessen imellom da ofte også farget av sluttpunktet. (Anders)

I skolevegringssakene opplever LOS-veileder at det er varierende hvor gode relasjoner er mellom lærer og elev i skolevegringssakene.

Både og. De fleste [lærerne] vil, men jeg tror at idet det er snakk om psykisk sykdom, så blir mange lærere redd for å gjøre noe feil. Så de trekker seg litt, for de tør ikke å gjøre det. Og så er det kanskje det dummeste du kan gjøre, da. (LOS-veileder)

Det handler ikke om at lærere ikke vil bygge gode relasjoner, men at manglende kompetanse hos lærerne gjør dem litt tilbakeholdne i møte med psykisk syke elever.

5.2.8 Kompetanse

Anders forklarer at han mener skolen har for lite kunnskap om hvordan man skal ivareta elever med skolevegringsatferd og andre elever i klasserommet som har diagnoser.

Jeg føler ofte at vi i skolen har ikke nødvendigvis den rette kompetansen, og vi har ikke de rette ressursene til å møte de elevene her på en best mulig måte. (...) Og de spektrene der, og på de elevene vi har i klasserommet. Det er jo ganske mange forskjellige.. (Anders)

Han etterspør mer fokus og ressurser som kan gi større kompetanse på disse områdene i lærerutdanningene, slik at lærerne er bedre rustet til å ivareta denne elevgruppen. Han mener også skolens infrastruktur og begrensede økonomiske rammer står i veien for å kunne imøtekomme elevene som har behov for ekstra tilrettelegging.

Også LOS-veileder etterspør mer kompetanse hos lærere og skoler, og hun vektlegger psykisk helse spesielt.

Det er jo ikke noe i utdanningen deres. Det er jo veldig lite. Og så hjelper det ikke hvor god du er i matte hvis eleven ikke er trygg på deg. De får jo ikke inn noen ting. En elev

*med panikkangst får ikke inn hva du heter en gang. Så da må du jo kunne noe om det.
Du trenger ikke være en behandler, bare vite litt sånne ting. (LOS-veileder)*

LOS-veileder mener at en kompetanseheving der lærere lærer seg å gjenkjenne for eksempel angst hos elevene, kan fungere forebyggende blant potensielle skolevegrere. Ved at lærere vet hva de skal se etter, kan de lettere oppdage elever som er i risikozonen for å bli skolevegrere.

6. Tolkning og drøfting

I dette kapittelet skal jeg tolke og drøfte hvilke individuelle og familiære faktorer som kan ha påvirket Håkons skolevegring, og deretter vil jeg se på hvordan skolen håndterte Håkons skolevegringscase. Det vil også trekkes inn noen av erfaringene LOS-veileder har fra andre elever med høyt fravær, for å bygge opp under noen av funnene som diskuteres. For å finne ut hvordan noe oppleves, er det også nødvendig å se på hvordan det har blitt håndtert. Underveis vil opplevelsene også bli drøftet opp mot identitetsteori, sosial kognitiv teori og resiliens, i tillegg til at det knyttes til skolevegringslitteraturen som har blitt presentert. Drøftingen skal gi grunnlag for å svare på problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål i avslutningen. Men først vil det drøftes hvordan begrepet skolevegring forstås av informantene.

6.1.1 Begrepet skolevegring

I skolevegringslitteraturen skilles det ofte mellom smal og vid definisjon på skolevegring (Havik, Bru & Ertesvåg, 2013; Ingul, 2014; Kearney, Turner II & Gauger, 2010; King & Bernstein, 2001). Det kan se ut som om Håkon forstår skolevegring i et smalt perspektiv (Havik, Bru & Ertesvåg, 2013; King & Bernstein, 2001), og skiller tydelig i egne forklaringer mellom når årsaken til skolefraværet gjelder skulk og når det er emosjonelle, ubehagelige følelser. Samtidig kan det virke som om han sidestiller skolevegring med angst. Han forteller at skolevegringen først startet på ungdomsskolen, hvorpå han beskriver skolevegringen og angsten om hverandre. På barneskolen forteller han at fraværet skyldtes skulk, samtidig som fraværet kom av at han ikke ville møte noen i det hele tatt.

Aktiviteten han bedrev hjemme da han ikke var på skolen, var tv-titting. Det støttes således av Haviks (2015) definisjon av skulk, da det handler om fravær som kommer av at man ønsker andre og mere attraktive aktiviteter utenfor skolen. Likevel kan fraværet på barneskolen også skyldes et emosjonelt ubehag, i og med at han hadde så sterke følelser knyttet til å holde seg for seg selv. På en annen side kan fraværet på barneskolen også henge sammen med konfliktene han hadde med de andre guttene i klassen, og det vil i så fall favne en smal definisjon (Havik, Bru & Ertesvåg, 2013; King & Bernstein, 2001). Risikofaktorene for angst og skolevegring har mange fellestrekk ved at de begge har indikatorer som lav sosial

kompetanse, lav selvtillit, emosjonelt ubehag og somatiske plager, samt vanskeligheter med å snu egen situasjon til det bedre (Friberg et al., 2015; Havik, 2018; Ogden, 2015; Øverland & Bru, 2016). Siden de kan oppleves ganske likt, kan det gjøre dem vanskelig å skille fra hverandre.

Mor skiller ikke mellom skulk og skolevegring, men skiller til gjengjeld tydelig mellom skolevegring og angst. Hun mener at fraværet skyldes vegring for å gå på skolen helt fra det oppsto på slutten av barneskolen, mens angsten kom først på ungdomsskolen. Det er likevel noe uklart om hun legger en smal eller vid definisjon til grunn, fordi hun ikke nevner skulk som fraværsgrunn i sin beskrivelse. Beskrivelsen av at det startet etter at Håkon byttet barneskole, kan favnes av en vid definisjon dersom hun mener at Håkons fravær skyldtes et ønske om å se på tv (Kearney, Turner II & Gauger, 2010), men av en smal definisjon om hun mener at det skyldtes konfliktene med de jevnaldrende i klassen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2013; King & Bernstein, 2001). I begynnelsen visste hun heller ikke at Håkon var hjemme, noe som kan knyttes mer til skulk enn til skolevegring (Havik, Bru & Ertesvåg, 2013).

Anders beskriver skolevegring både innenfor vid og smal definisjon. Den vide definisjonen kommer til syne når han forteller at fraværet skyldes at de ikke ønsker å komme på skolen, og kan derfor tolkes til at eleven heller vil gjøre andre, mer spennende ting (Kearney, Turner II & Gauger, 2010). Likevel vekter han den smale definisjonen mer enn den vide når han trekker fram at det som oftest er noe som stopper dem i å gå til skolen. Ofte har skolevegrere et ønske om å gå på skolen, men de klarer det ikke på grunn av somatiske eller emosjonelle plager (Friberg et al. 2015; Havik, 2015).

LOS-veileder omtaler i store deler av intervjuet skolevegrere som de som har somatiske og emosjonelle plager i forbindelse med skolen, hvilket er i tråd med den smale definisjonen (Havik, 2015; King & Bernstein, 2001). Likevel nevner hun også elever som ikke ser nytten av å være på skolen, og at det i hennes jobb ikke er relevant om elevfraværet skyldes emosjonelt ubehag eller andre faktorer. Hun forholder seg også til SRAS-R som kartleggingsverktøy, og det er et verktøy som er utviklet og forstått med en bred tilnærming til skolefravær (Kearney, 2018; Kearney, Turner II & Gauger, 2010). En elev som ikke ser nytten av å være på skolen og derfor ikke møter, kan over tid få emosjonelle plager ved tanken på å gå tilbake til skolebenken fordi man kan havne utenfor miljøet på skolen. Fravær som i

første omgang skyldes skulk, kan derfor også ende med skolevegring (Ingul, 2014; Kearney, 2018).

Selv om Havik (2015) fant ut at det var hensiktsmessig å skille mellom skulk og skolevegring, vil jeg fraråde at skolen bør skille mellom disse. Fra skolens side bør det være irrelevant om det er skulk eller skolevegring som fører til elevens fravær. Selvsagt bør skolen ta hensyn til om eleven er sårbar eller viser tegn til angst og/eller depresjon, men målsetningen må uansett være å få alle elever tilbake til skolen så snart det lar seg gjøre. Særlig når vi vet at fravær fostrer fravær og at terskelen for å komme tilbake til skolen blir høyere desto mer man har vært borte, jf. ferier, helger, sykdom etc. (Friberg et al., 2015; Havik, 2018).

6.2 Individuelle og familiære faktorer

Siden skolevegring ofte ikke oppstår av én faktor alene (Ingul, 2014), vil det være nødvendig å se på hvilke individuelle og familiære faktorer som kan ha påvirket skolevegringsatferden til Håkon. Det vil her drøftes hvilke individuelle og familiære risiko- og beskyttelsesfaktorer som kan være aktuelle i Håkons tilfelle.

6.2.1 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Håkon beskrives som en sårbar gutt, som fort kan bli lei seg og mørk i sinnet når det skjer ham noe. Dette kan tolkes til at han har uheldige mestringsstrategier i møte med motgang, og at disse heller fungerer som en opprettholdende faktor enn at det bidrar til mestring (Ogden, 2015), hvilket også kan forklare hvorfor han trenger hjelp til å komme seg videre. Å vite hvordan man skal takle motgang på en god måte, handler om å utvikle gode sosiale ferdigheter (Ogden, 2015). Gode mestringsstrategier kan videre føre til at man blir bedre rustet til å takle motgang i fremtiden, ved at man skaper gode mestringserfaringer som kan assosieres til ved senere utfordringer (Bandura, 2012). Sårbare barn står i fare for å bli mindre robuste enn de ikke-sårbare barna (Olsen & Traavik, 2014). Å ha minimum én signifikant annen er også sterkt forbundet med utviklingen av et resilient mønster, og dermed også robusthet (Friborg & Hjemdal, 2004; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015; Olsen & Traavik, 2014). Selv om Håkon kan snakke med moren sin om problemer som gjør ham engstelig, velger han ofte å holde disse for seg selv. Han forteller også at han har et par venner som han føler han kan snakke litt mer

med enn andre, mens mor på sin side opplever at dette vennskapet er skjevt, og at Håkon står i en tilbudsposisjon uten å få så mye tilbake. Det vil uansett være barnets subjektive opplevelse av å ha en signifikant annen som blir av betydning for om vennene og mor kan fungere som en beskyttende faktor, og dermed for utviklingen av motstandsdyktighet og resiliens eller ikke (Borge, 2010).

Resiliens handler om at man utvikler motstandsdyktighet til tross for å ha erfart uheldige situasjoner som kan gi en psykisk belastning (Borge, 2010). Barn som opplever støtte og mestring, og kanskje i tillegg har en eller flere signifikante andre, har større sannsynlighet for å utvikle motstandsdyktighet i nye situasjoner og ved utfordringer (Olsen & Traavik, 2014; Friborg & Hjemdal, 2004; Nordahl et al., 2005). Sett i lys av sosial kognitiv teori og anerkjennelsesteori, handler dette om at barnet bygger opp en tillit og tro på egne evner ved å oppleve mestring og støtte av en annen som barnet holder kjært (Bandura, 2012; Honneth, 2008). Håkons far døde da han var liten, hvilket kan gjøre ham mer sårbar. Han hadde også et dårlig forhold til stefaren sin, hvilket kan forsterke sårbarheten (Gregory & Percell, 2014; Helland & Mathiesen, 2009). Ifølge Honneth (2008) vil de fleste oppleve anerkjennelse i kjærlighetssfæren ved at familien gir ubetinget kjærlighet, og dermed skapes mer selvtillit til å tørre å prøve og feile hos dem enn hos de som ikke opplever dette. Anerkjennelse i denne sfæren handler om å bli møtt på en omsorgsfull måte, og det kan virke som om Håkon i mindre grad opplevde å få denne anerkjennelsen av sin stefar, siden de hadde et dårlig forhold til hverandre. Til tross for dette var stefaren en del av Håkons liv, og han kan likevel ha fungert som en signifikant annen på noen plan, og ikke minst som en mannsfigur i oppveksten hans. Det vil derfor være rimelig å anta at bruddet mellom mor og stefar kan ha hatt en forsterkende effekt på Håkons sårbarhet.

Engstelighet og emosjonelle vansker er risikofaktorer som er tydelig forbundet med å kunne utvikle angst (Ogden, 2015; Øverland & Bru, 2016), noe Håkon også har utviklet gjennom skolevegring (Havik, 2015; Ingul, 2014). Ifølge Ogden (2015) er angst et resultat av uheldige mestringsstrategier i situasjoner, men situasjonene må også oppleves utfordrende og vanskelig av individet selv (Borge, 2010). Somatiske plager kan ende med overdrevne fysiske og emosjonelle reaksjoner, hvilket kan påvirke individets vurdering av seg selv i situasjoner som oppstår, og dermed også mestringsfølelse og selvtiltro (Bandura, 2012). Likevel nevner Håkon at han liker å utfordre seg selv til å tørre å kjenne på nye følelser, fordi det kan gjøre ham mer

styrket i framtiden. Å se på utfordringer som utviklende for egne evner knyttes til resiliens, og så lenge han opplever å mestre disse situasjonene, vil det også kunne gjøre ham mer motstandsdyktig i framtiden (Friborg & Hjemdal, 2004). Dette impliserer at det kanskje vil være hensiktsmessig å eksponere Håkon for denne typen situasjoner, der han dels må utfordre seg selv, men der han også er trygg på å kunne oppleve mestring.

At Håkon har et sinnsleie som beskrives som sårbart og mørkt, en stefar som han kom dårlig overens med og som i tillegg ble tatt fra han, en far som døde da han var liten, samt at han isolerer seg og sjelden tar kontakt med andre når det oppstår vanskelige situasjoner, kan karakteriseres som risikofaktorer som kan hindre utviklingen av robusthet og resiliens (Olsen & Traavik, 2014). Sårbarhet, et mørkt sinnsleie og isolasjon er personlige anlegg som utgjør en risikofaktor, mens familiære forhold knyttes til konteksten. Ifølge Olsen og Traavik (2014) kan slike risikofaktorer føre til utvikling av angst. Skal man kunne forebygge og håndtere skolevegring i skolen, vil det først og fremst være viktig at lærere kjenner til alle disse risikofaktorene, samt hvilke elever som er særlig utsatte og sårbare, slik som Håkon.

6.3 Skolerelaterte faktorer

Selv om individuelle og familiære faktorer kan påvirke utviklingen av skolevegringsatferd, er det også nødvendig å se på hvilke skolerelaterte faktorer som kan påvirke skolevegringen til eleven. Det vil her bli drøftet hvordan skolen håndterer skolevegringsatferd, samt hvordan skolevegring kan forebygges

6.3.1 Gode mestringsopplevelser og selvverd

I de første skoleårene forteller Håkon at han var best i klassen i ganging, og han beskriver seg selv som en av de smarteste i klassen. I tillegg klarte han å lære seg engelsk i løpet av kun én uke på basket-leir i barneskolealder. Selv om han ikke likte å gjøre lekser, hadde han ikke noen problemer med å gjøre dem – i alle fall ikke før han byttet barneskole. Som framtidsdrømmer hadde han lyst til å bli advokat eller arkitekt, hvilket viser at han hadde ambisjoner for framtiden. På denne tiden i skolegangen kan det se ut som om Håkon har gode erfaringer og mestringsopplevelser, hvilket er nødvendig for å utvikle positiv selvtiltro

(Bandura, 2012) og også for utviklingen av resiliens (Friborg & Hjemdal, 2004). At han beskriver seg selv som best i klassen og en av de smarteste, kan også tyde på at han opplevde å få anerkjennelse i den solidariske sfæren og kjærlighetssfæren (Honneth, 2008) av de andre i klassen, noe som er viktig for identitetsdannelsen. Anerkjennelse i den solidariske sfæren bidrar til at man verdsetter seg selv som et likeverdig individ, og opplever at man er en viktig bidragsyter i sosiale kontekster (Honneth, 2008), som for eksempel klasserommet, mens anerkjennelse i kjærlighetssfæren gir større selvtillit, og dermed større forventninger til egen prestasjon, noe som kan utnyttes i nye og utfordrende kontekster (Bandura, 2010).

6.3.2 Bytte av skole og utfordrende lekser

Da familien til Håkon flyttet, kunne han ha valgt å gå på samme barneskole som tidligere. Likevel ønsket han å bytte skole. Verken mor eller Håkon gir en nærmere begrunnelse for hvorfor han ønsket dette, annet enn at han håpet det skulle være mindre lekser på den nye barneskolen. Tidligere forskning viser at slike overganger kan utgjøre en risiko for utviklingen av skolevegring (Friborg, 2015; Havik, 2018), ved at man skal inn i et nytt miljø, noe som stiller krav til sosial kompetanse (Ogden, 2015). Ønsket om mindre lekser på den nye skolen tolkes ikke som at Håkon ikke opplevde mestring i skolearbeidet, men mer som et ønske om å få frigjøre mer tid etter skolen til hobbyene sine. Opplevelsen av ikke å mestre leksene tilstrekkelig, til tross for at det var færre lekser, kan ha gitt et negativt utslag på Håkons selvtillit og mestringstro, og dermed også færre positive erfaringer som han kunne assosiere til ved neste hindring (Bandura, 2010). Dersom han i tillegg opplevde skolearbeidet på den forrige barneskolen som lite utfordrende oppgaver som ga raske suksesser, vil dette kunne gjøre ham mindre utholdende i møte med mer utfordrende lekser (Bandura, 2012). Slike raske suksesser kan tjene bedre for å bygge opp selvtillit der den er lav, men kan bli lite formålstjenlige dersom ikke eleven også får erfare å være utholdende i møte med utfordringer.

Havik (2016) og Ogden (2015) beskriver forebyggende tiltak på det universelle plan ved blant annet et læringsmiljø som sikter på å gi tilpasset opplæring, der eleven får tilpassede oppgaver som gir mulighet for mestring. På skolen ble det gitt lekser på tre nivåer, hvilket øker mulighetene for mestring, men likevel kan Håkons forventninger til egen prestasjon ha ført til at han ikke var fornøyd med å kunne mestre på nivå 1 og 2. Det kan derfor også diskuteres om

urealistiske forventinger til egen prestasjon kan være en risikofaktor for skolevegring, da den subjektive opplevelsen av mestring vil ha større betydning (Borge, 2010). Opplevelsen av utilstrekkelig tilpasning i skolearbeidet, eller at tilpasningen kommer for sent, nevnes som risikofaktorer for skolevegring (Havik, 2015). I tillegg kan urealistiske forventinger til egen prestasjon gå ut over selvrespekten, da opplevelsen av å bli ansett som et likestilt individ handler om at det stilles like krav til en selv som til andre (Honneth, 2008). Dersom man har høyere forventninger til egen prestasjon enn det som er reelt, kan det gå ut over både selvtilliten og selvrespekten, selv om skolen tilpasser skolearbeidet i tre nivåer.

Selv om Håkon alltid har hatt mange venner, nevner mor at han har gått til miljøterapeut for å bedre den sosiale kompetansen. LOS-veileders erfaring er også at det ikke er uvanlig at skolevegrere må styrke sin sosiale kompetanse. Dette støttes i Inguls (2014) forskning, der han fant ut at elever med angst og høyt fravær fra skolen oftere hadde større problemer sosialt enn elever med angst og lavt skolefravær. Da Håkon byttet barneskole, fikk han etter hvert problemer med guttegjengen i klassen. Mor nevner at han fikk hjelp av lærerne på barneskolen til å håndtere konflikter med guttene, hvilket kan bedre evnen til å håndtere konflikter i framtiden og dermed styrke hans sosiale kompetanse (Ogden, 2015) og motstandsdyktighet (Ogden, 2015; Olsen & Traavik, 2014).

Mangel på støtte, respekt og aksept av medelever i klassen er risikofaktorer for utviklingen av skolevegring (Gregory & Purcell, 2014; Havik, 2018; Ingul, 2014; King & Bernstein, 2001; Thorsheim & Wold, 2001). I tillegg var det på denne tiden at Håkons skolefravær økte, samt at mor ble tilkalt av skolen etter at han hadde tegnet noe om døden på en prøve. Vi er her inne i selektiv forebygging, da det er en endring i elevens væremåte (Havik, 2018; Kearney, 2018), og Håkons isolering faller innenfor det som Kearney (2018) definerer som atferdsmessige kjennetegn. Selv om Kearney (2018) beskriver at man må verbalt uttrykke misnøye for å havne innenfor uttrykksmessige kjennetegn, kan det likevel diskuteres om tegningen kan fungere som et uttrykk for at ting ikke er som de skal, selv om uttrykket ikke er verbalt. At skolen kalte mor inn til samtale, nevnes som et viktig moment i skole-hjem samarbeidet for å kunne sette inn tiltak på dette planet (Olsen & Traavik, 2010). Likevel opplever ikke mor at det blir gjort noe mer etter at de har snakket sammen, hvilket gjør det rimelig å tro at fraværet og endringen i oppførsel ikke kartlegges ytterligere her, noe som kunne vært naturlig i forebyggingsarbeidet på et selektivt nivå (Friberg, 2015; Havik, 2018; Kearney, 2018). Det nevnes heller ikke om

hvorvidt det var noe ønske fra mor om videre kartlegging, om Håkon hadde fått et problematisk skolefravær på denne tiden, eller om barneskolens fraværregistreringsprosedyrer (Kearney, 2018). Håkon hadde fått ny kontaktlærer igjen i syvende, og det kan dermed også være vanskeligere for den nye kontaktlæreren å oppdage endring i atferd om de ikke har rukket å bli tilstrekkelig kjent med hverandre enda. Borge (2010) og Ingul (2014) beskriver at flere risikofaktorer har en kumulativ effekt, hvilket vanskene med leksearbeid, konfliktene med guttene i klassen, utfordringer med sosial kompetanse, bytte av skole og nye lærere kan indikere. Disse faktorene kan også være tidlige tegn på skolevegring (Friberg et al., 2015; Havik, 2015; Havik, 2018). Med tanke på forebygging av psykisk uhelse og skolevegring i skolen, sier dette noe om hvordan lærere som mottar nye elever bør være særlig oppmerksomme på hvordan disse finner seg til rette i klassen. Det viser også at det er viktig å være tidlig ute med å skape en tett relasjon med eleven, og at kunnskap om elevenes sårbarheter og risikofaktorer kan ha stor effekt på utviklingen.

6.3.3 Overgang til ungdomsskole

Overgang til ungdomsskole betyr at nye relasjoner igjen må bygges. Som nevnt tidligere er overganger mellom skoler, og oppstart etter ferier nevnt som risiko for utviklingen av skolevegring (Friberg et al., 2015; Gregory & Purcell, 2014; Havik, 2018; King & Bernstein, 2001). Anders kjenner ikke til hvorvidt det er fokus på problematisk skolefravær i overgangen mellom barne- og ungdomsskolen eller ikke, men en slik prosedyre vil kunne bidra til å fange opp elever som er i risikozonen og behøver tilrettelegging og tiltak på selektivt nivå (Havik, 2018; Kearney, 2018). Mor forteller at barne- og ungdomsskolen snakket om å videreføre miljøterapeutens arbeid med å styrke Håkons sosiale kompetanse, men det nevnes ikke om Håkons fravær ble et tema.

Ifølge Ogden (2015) kan mange faglærere være en risikofaktor, fordi det er vanskeligere å bygge relasjoner når man har mange elever. Dette kan også gi mindre fokus på sosial kompetanse, større faglig press og utrygghet i klasserommet. LOS-veileder beskriver også ungdomsskolens miljø som røffere, hvilket kan stille større krav til elevenes sosiale kompetanse. Erfaringene Håkon hadde fra barneskolen, kan ha påvirket både hans forventninger i forhold til å håndtere konflikter og hans faglige fungering (Bandura, 2012). En

større andel av faglærere trenger nødvendigvis ikke å være negativt, da det vil være flere voksne som kan fungere som en signifikant annen og gi støtte og ros til elevene. Dette kan øke elevenes selvtillit, mestringstro og selvverd, og dermed bidra til en positiv identitetsdannelse (Borge, 2010; Honneth, 2008; Olsen & Traavik, 2014). Likevel vil for mange faglærere kunne være negativt, dersom de er for få timer i klassen til å bygge gode relasjoner med elevene (Ogden, 2015). Fra Håkon begynte i åttende til midten av niende klasse, hadde han tre kontaktlærere, hvorav den ene var sykemeldt over lengre tid. Dette har ført til et høyt antall relasjoner som må bygges, og det er naturlig å tro at det, i tillegg til faglærere, har vært inne vikarer i forbindelse med sykefraværet. Dette kan føre til at klasseromsituasjonen oppleves utrygg og uforutsigbar, hvilket er faktorer som påvirker skolevegringsatferd (Friberg et al., 2015; Havik, 2015; Havik, 2018; Ingul, 2014). Mor forteller at den nye kontaktlæreren kun skal ha klassen én time i uka, hvilket kan være en utfordring i forhold til å bygge relasjoner raskt nok. Og for elever som allerede er engstelige og sårbare kan det ta enda lenger tid å bygge relasjoner, da de ofte isolerer seg (Øverland & Bru, 2016).

Håkon forteller at han var klar over at det ville bli mer faglig press og et høyere nivå på leksene da han begynte på ungdomsskolen, men siden han ikke forsto det som sto på lekseplanen, resulterte det i at han ikke klarte å levere noe i det hele tatt. Han hadde allerede hatt negative mestringserfaringer i møte med skolearbeid, hvilket kan gi utslag i fysiske og emosjonelle reaksjoner og dermed påvirke hvordan man vurderer seg selv i ulike situasjoner (Bandura, 2012). Han var også svært beskjeden i den muntlige deltakelsen i klasserommet, og turte sjelden å rekke opp hånden da han ofte trodde han hadde misforstått oppgaven. Ifølge Bandura (2012) kan elever overtales til å ha større tiltro til egne ferdigheter i møte med vanskelige situasjoner, men for å få det til må man bygge opp forventninger om mestring i ferdighetene som eleven allerede innehar, hvilket kan være utfordrende dersom man ikke kjenner eleven tilstrekkelig. Man kan også benytte seg av sosial modellering (Bandura, 2012), men det krever at eleven ikke anser seg selv som dårligere enn de andre i klassen. Igjen kan det virke som det er utilstrekkelige tilpasninger i Håkons skolearbeid (Havik, 2015). At en elev isolerer seg i klasserommet og sjelden eller aldri leverer inn lekser, kan være tegn på at noe er galt, som for eksempel tidlige tegn på angst (Ogden, 2015; Øverland & Bru, 2016). En stille elev er også nevnt som kjennetegn på skolevegringsatferd (Friberg et al., 2015; Havik, 2018), og bør derfor sjekkes ut. I og med at Håkon også opplevde kvalme, svimmelhet og redsel i møte med skolen, handler dette om fysiske kjennetegn på skolevegring (Kearney, 2018). Ulike kartlegginger av

elevens psykososiale miljø kan avdekke forholdene som opprettholder atferden og vanskene, da engstelige barn ofte har lav selvhevdelses-ferdighet (Ogden, 2015) og dermed ofte ikke forteller hva som er galt. Karakterene i ungdomsskolen kan også skape et mestringsorientert læringsmiljø, noe som kan forsterke frykten for ikke å prestere hos engstelige elever (Havik, 2016; Ogden, 2015).

6.3.4 Skole-hjem samarbeid og fraværprosedyrer

Havik (2015) fant i sin studie ut at foreldre ikke opplevde å bli tatt på alvor da de kontaktet skolen på et tidlig stadium om bekymring for skolevegring. Dette sammenfaller også med mors beskrivelser av skolens håndtering, og hun har selv blitt nødt til å henvise Håkon til PPT ettersom hun ikke opplevde at skolen gjorde noe. Da Håkons fravær på ungdomsskolen startet, fikk hun ikke beskjed fra skolen om at han ikke hadde kommet før tre dager senere. Innenfor universell forebygging beskrives fraværsoppfølging som et ledd for å forebygge skolevegring (Friberg et al., 2015; Havik, 2018; Kearney, 2001). Utilstrekkelige rutiner rundt fraværsoppfølging og registrering kan være en risikofaktor for skolevegring (Kearney, 2001), og kommunens prosedyrer der skolen skulle ta kontakt senest etter tre dager kan dermed være en risikofaktor i dette tilfellet. Skolen har nå på eget initiativ endret sine prosedyrer, slik at lærere som har klassen i første time må melde ifra til foresatte om elevens fravær etter at første time er ferdig, og at de nå har tatt i bruk en digital meldingsbok. Selv om registreringen ikke er på kodenivå, kan den fungere som en beskyttende faktor for skolevegring, da den bidrar til å fange opp elever i risikozonen tidlig nok til å unngå å få et problematisk skolefravær (Kearney, 2001). Dersom skolen tar kontakt med foresatte på et tidlig stadium, kan det også være enklere å starte et godt samarbeid med hjemmet i forhold til selektivt forebyggingsarbeid. Et godt skole-hjem samarbeid nevnes også som avgjørende for å få en vellykket snuoperasjon (Friberg et al., 2015; Olsen & Traavik, 2010).

I intervjuet med mor blir det fortalt at det var hun som tok kontakt med miljøterapeuten på skolen for å få ham til å følge opp fraværet til Håkon. Skolens prosedyrer for bekymringsfullt høyt fravær beskriver fravær over ti dager per semester som bekymringsfullt, noe som også delvis støttes av Kearney (2008) når han også inkluderer høyt fravær i korte perioder. Skolens prosedyrer for bekymringsfullt høyt fravær sier at det først er etter at eleven har nådd denne

grensen at skolen tar kontakt med foresatte. Ifølge Havik (2018) og Kearney (2018) bør skolen kontakte hjemmet allerede før eleven har nådd grensen, slik at de kan sette inn tiltak før det har blitt problematisk. Både Anders, LOS-veileder og mor forteller at samarbeidet kan være en utfordring i disse sakene, og Anders opplever at foreldre ofte ønsker at skolen skal bidra med mer enn de i realiteten kan klare. Opprettelsen av tidlig kontakt kan også bidra til at det tette samarbeidet som er nødvendig starter allerede før saken blir betent.

6.3.5 Faglig og sosial oppfølging av eleven

Som et ledd i skole-hjem samarbeidet blir LOS-veileder koblet på saken når eleven har oversteget bekymringsfullt høyt fravær. Dette for å bistå skolen og hjemmet i blant annet skolevegringssaker. Ungar (2005) tar til orde for behovet for et sammensatt system av instanser som har sine ekspertområder som samarbeider for å kunne ivareta barnet på best mulig måte, noe som også støttes av Friberg et al. (2015). LOS-veiledere har denne ekspertkompetansen, og de har også mulighet til å ivareta eleven både faglig og sosialt der den er – enten det er hjemme eller på skolen. Likevel kan en utfordring være at skolen lener seg for mye på at LOS-veileder holder kontakt med eleven, slik at læreren ikke opprettholder egen kontakt med eleven. Håkon forteller at læreren ikke har kontaktet ham hjemme en eneste gang, og det er kun på skolen at han har fått spørsmål om hvordan han har det. LOS-veileders erfaringer viser til at elever som ikke klarer å komme seg til skolen, vil savne både kontakten med læreren og elevene og at det er noen som gir uttrykk for at de er ønsket på skolen og savnet i klassen. Selv om kontaktlærer, avdelingsleder og rektor jobbet med systemene rundt eleven, virker det som om eleven trengte mer direkte kontakt med skolen. Ved å beholde kontakten med eleven kan man unngå at elevene føler seg glemt av lærere og medelever, og bidra til at de opplever seg som verdifulle medlemmer av klassen, noe som er viktig i identitetsdannelsen (Honneth, 2008).

For å følge opp eleven, legger skolen ut lekseplaner og temaplaner på skolens digitale læringsarena. Noen elever har fått tilbud om å delta på alternative læringsarenaer eller i hjemmeundervisning, i tillegg til at de har fått satt opp en praktisk undervisningsgruppe og en teoretisk gruppe. Dette er ofte uten lærer. Selv om skolen har fokus på sosial kompetanse i klasserommet, kan det se ut som det meste av oppfølgingen har et større fokus på faglig

utvikling enn på sosial utvikling, noe Anders også bekrefter. Siden skolevegrere ofte har utfordringer knyttet til sosiale ferdigheter, bør det vurderes om det heller skal jobbes mer med å styrke de sosiale ferdighetene enn den faglige kompetansen. I Håkons tilfelle var lekser noe som han allerede hadde utfordringer med og som gav negative fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 2012). Opplevelsen av at det «regnet lekser» fikk dermed et negativt utfall ved at det påvirket angsten hans ytterligere, hvilket kan ha gjort det enda vanskeligere å møte på skolen. Havik (2018) og Friberg et al. (2015) bedyrer at det er viktig å gi eleven tid til å komme tilbake, selv om man ønsker en tilbakekomst så raskt som mulig. Dersom man utsetter elevene for større press, kan det i verste fall virke mot sin hensikt. Det kan synes som dette uheldige presset også kan være gjeldende i skolens faglige oppfølging, og at det enda en gang er snakk om utilstrekkelig tilpasning i skolearbeidet (Havik, 2015).

Ifølge Kearney (2018) har 20 prosent av elevene ugyldig fravær som relateres til skulk eller skolevegring, noe som bør fordre til kartlegging av den aktuelle elevens miljø. Skolen er pliktig til å kartlegge elevens psykososiale miljø dersom de får kjennskap til, eller mistenker at eleven ikke har det bra på skolen (Opplæringslova, 1998). Når en elev velger seg bort fra skolen eller isolerer seg, kan dette være tegn på at eleven ikke har det bra på skolen (Ingul, 2014). På skolen var det LOS-veileder som sto for kartleggingen i forhold til bekymringsfullt høyt fravær og skolevegringsatferd da de kom inn i saken, men LOS-veileder kom først inn etter at skolefraværet ble problematisk (Kearney, 2008). Likevel nevner Anders at skolen både har ønske om, og rutine for å kartlegge dersom de mistenker at det er noe galt med elevens psykososiale miljø. Det kan derfor virke som om skolen ikke har tilstrekkelig kunnskap om psykisk helse, og om hvordan man skal ivareta elevens psykiske helse i skolen. Dette bekreftes av Anders, som også stiller spørsmålsteget ved om skolen egentlig er rustet for å ivareta elevene som har psykiske utfordringer. Han mener det kan være skolens infrastruktur og rammer som kommer i veien for dette. LOS-veileder opplever heller ikke at skolen har tilstrekkelig kompetanse for å kunne fange opp elevene tidlig nok. Det samme oppleves av mor, forstått gjennom uttalelsen om at det virker som om den psykiske helsen er på utsiden av det skolen driver med. At skolen har for lite kompetanse om psykisk helse, støttes også av både Havik (2015) og Helland & Mathiesen (2009). Kartlegging på et tidligere stadium kan bidra til at det settes inn tiltak tilpasset den enkelte elev, og dermed kan kanskje fraværet snus før det blir problematisk (Friberg et al., 2015; Havik, 2018; Kearney, 2018).

Siden skolevegrere utgjør en heterogen gruppe (Friberg et al., 2015), kan en individuell kartlegging av individuelle-, familiære- og skolerelaterte faktorer bidra til at ytre påvirkninger, som for eksempel stress og utilstrekkelig tilpasset skolearbeid forbedres, slik at skolen skaper en helsefremmende identitetsdannelse hos eleven (Bandura, 2012; Mill, 2010). Kearneys SRAS-R kartleggingsverktøy ligger allerede tilgjengelig i skolens kvalitetssystem, og om personalet får opplæring i hvordan det skal brukes, kan dette gjennomføres som en del av den selektive forebyggingen, og ikke først når det er snakk om målrettet intervensjon. Som både LOS-veileder og Anders sier, så handler det ikke om at man ikke vil hjelpe til, men at man ikke vet hvordan man skal gjøre det, samt at man er redd for å gjøre feil. En slik usikkerhet kan føre til at man heller ender opp med å krenke eleven i kjærlighetssfæren, den rettslige sfæren og den sosiale sfæren, hvilket vil kunne hindre en positiv identitetsdannelse (Honneth, 2008), selv om man ønsker å gjøre det beste for eleven.

6.3.6 Sosial ferdighet

LOS-veileder forteller at skolevegrere ofte feiltolker og overtolker det andre sier og gjør, noe Havik (2018) også beskriver som en av risikofaktorene for skolevegring. Når mennesker kommuniserer, er det både gjennom det som sies verbalt og det som uttrykkes gjennom kroppsspråk, som blant annet følelser og atferd (Ogden, 2015). Ifølge Mead (1998) vil slike signaler påvirke ens selvbilde, hvilket kan være svært uheldig dersom man til stadighet feiltolker signalene. Det nevnes dog ikke hvilke utfordringer Håkon har i forhold til det sosiale, men han forteller at han liker å spille dataspill og har skaffet seg venner over nettet, noe LOS-veileder også nevner at kjennetegner flere av ungdommene som opplever skolevegring. En mulig grunn til at flere av skolevegrerne liker å spille og skaffer seg venner over nett kan være at man fjerner mye av kroppsspråket fra kommunikasjonen. Det kan dermed bli enklere å tolke det som blir sagt og gjort. Kommunikasjonen med venner vil således kunne oppleves enklere over nett, og skolevegreren har mulighet til å sitte hjemme der det føles trygt, som for eksempel på rommet sitt. På denne måten kan man både snakke med andre og være en del av et sosialt fellesskap, men samtidig unngå sosiale konflikter på grunn av feiltolkning og overtolkning av kroppsspråket. Siden sosiale ferdigheter handler om å kunne skaffe seg fruktbare vennskap med andre (Ogden, 2015), vil også evnen til konflikthåndtering være sentral. På nett og i spill

er ikke nødvendigvis konflikthåndtering like framtrødende, for man behøver ikke å være i direkte interaksjon med den man snakker med. Man står mer fritt til å velge om man ønsker å kommentere eller svare, og dersom om det blir for ubehagelig, har man alltid muligheten til å gå ut av spillet eller skru av datamaskinen. På denne måten kan man oppleve å ha mer kontroll i situasjonen, og dermed også et større spillerom (Bandura, 2012) som kan oppleves tryggere. Større fokus på utviklingen av sosiale ferdigheter kan derfor være et viktig ledd i forebyggingsarbeid på både universelt- og selektivt nivå, samt innen målrettet intervensjon, da det både bidrar til at eleven blir mer robust og øker elevens grad av resiliens (Olsen & Traavik, 2014).

7. Avslutning

I denne casestudien har jeg gjennomført en fenomenologisk studie av begrepet skolevegring og hvordan det oppleves i den «lille verdenen» (Johannessen et al., 2016) av Håkon, moren og de som arbeider med ham på den nåværende ungdomsskolen, samt hvordan skolevegring har blitt håndtert. Etter å ha analysert og drøftet empirien opp mot teori og tidligere forskning om skolevegring og skolefravær generelt, vil det her oppsummeres ved først å svare på problemstillingen og deretter på forskningsspørsmålene. Til slutt presenteres noen mulige oppfølgingsstudier som kunne vært interessant å forske videre på, for å utvikle forskningsbasert kunnskap om skolevegring ytterligere.

Problemstilling: Hvordan oppleves skolevegring av en elev, foresatte og skole?

Funnene viser at Håkon opplever å ha liten til ingen kontakt med læreren sin etter at han sluttet å gå på skolen, bortsett fra faglige ukeplaner og temaplaner som ble lagt ut på skolens digitale læringsarena. Det kan oppleves som en slags «*ute av syne, ute av sinn*»-tankegang, der eleven opplever at så lenge han ikke er tilstede i klasserommet er han lite betydningsfull for skolen. Ved flere anledninger opplevde han utilstrekkelige tilpasninger i skolearbeidet, og i det han sluttet å gå på skolen opplevdes skolens faglige ivaretagelse som om det «regnet lekser», hvilket forverret angsten.

Mor, på sin side, opplever at skolen har for liten kompetanse om skolevegring, og at hjelpen kommer for sent. Dette var også funn i Haviks (2015) studie. Hun opplever at skolen har vært lite handlekraftig, der hun selv har blitt nødt til å henvise sønnen til PPT da skolen ikke gjorde det. Videre opplever hun at skolens fraværprosedyrer ikke har gitt henne informasjonen hun trengte for å kunne bidra til tidlig innsats for å få Håkon tilbake på skolen.

Skolen opplever også at de har for lite kompetanse for å kunne ivareta elevene som har psykisk uhelse, og stiller spørsmålstegn ved om skolens rammer kan være en begrensende faktor i dette arbeidet. Det kan også se ut som om skolevegringsatferd anses som noe helt annet enn det som er underlagt elevens psykososiale miljø, og at man derfor ikke alltid ser på sammenhengen mellom hvordan skolens miljø og arbeidet med sosial kompetanse kan påvirke elevens atferd (Bandura, 2012). Kartlegging av elevens psykososiale miljø før eleven får et bekymringsfullt høyt fravær (Kearney, 2008) bør inngå som en del av skolens selektive forebyggingsarbeid.

Videre oppleves samarbeidet med hjemmet som utfordrende til tider, da noen foresatte har større forventninger til hva skolen kan tilby av oppfølging enn det de i realiteten kan klare.

Hvordan kan skolen forebygge og håndtere skolevegring blant elever?

Idet fraværet har blitt problematisk (Kearney, 2001), blir eleven tatt hånd om av LOS-veileder. At skole, hjem og andre instanser jobber i et sømløst kontinuum rundt eleven (Ungar, 2005) ser ut til å oppleves positivt for alle involverte parter. Likevel kan dette ende opp med å bli en bjørnetjeneste dersom skolen hviler seg på og gir LOS hovedansvaret for eleven. Når eleven skal tilbake i klasserommet, er det til lærerens klasserom, og ikke LOS-veilederens klasserom. Eleven trenger derfor å bygge relasjoner til sine lærere, noe som gjenspeiles i ønsket om kontakt med skolen/lærere og elever. Uten kontakt med læreren kan eleven oppleve mangelen på denne som et tegn på at han ikke er savnet. Ettersom eleven opplever at han ikke er verdsatt når han ikke er til stede på skolen, og at skolen har en type «ute av syne, ute av sinn»-holdning, vil et viktig tiltak fra skolens side være å holde mye tettere kontakt med eleven. Tettere kontakt mellom lærer og elev kan bidra til å bygge gode relasjoner og trygghet, hvilket er spesielt viktig for sårbare elever (Olsen & Traavik, 2014).

Dersom eleven har faglige utfordringer, kan et for stort faglig fokus fra skolens side virke overveldende for eleven, og bidra til opplevelse av mer angst og mindre mestringsfølelse. Da det også er flere skolevegrere som ikke har tilstrekkelig sosial kompetanse, bør skolen bruke mer tid på å styrke denne. Herunder kommer hvordan man skal tolke kroppsspråk og konflikthåndtering spesielt, da dette er beskyttelsesfaktorer for både skolevegring, resiliens og motstandsdyktighet i vanskelige situasjoner (Nordahl et al., 2005). Det er også viktig at man i det faglige arbeidet har fokus på at eleven skal oppleve mestring, samtidig som det skal være noen grad av utfordring (Bandura, 2012).

Gode prosedyrer for overføring mellom barneskole og ungdomsskole kan bidra til at man tidligere fanger opp elever som trenger ekstra oppfølging på ungdomsskolen, noe som dermed kan virke forebyggende. Det samme gjelder også ved bytte av skole, slik som i tilfellet til Håkon. Å gi skolens ansatte opplæring i kartleggingsverktøy som kan benyttes for å kartlegge elevens individuelle-, familiære- og skolerelaterte forhold når vedkommende står i fare for å få et problematisk skolefravær, kan bidra til å fange opp elevene og få satt inn tiltak på et tidlig stadium, og på den måten hindre at fraværet utvikler seg ytterligere.

Hvordan kan skolevegring påvirke identitetsdannelsen hos eleven?

Det første jeg la merke til er at det ikke bare er skolevegringen som har påvirket identitetsdannelsen, men at påvirkningen også går motsatt vei, og at identitetsdannelsen har mye å si for om man utvikler skolevegring eller ikke. Det er mange faktorer som påvirker elevens identitetsdannelse, som for eksempel hjemmeforhold, individuelle forhold, signifikante andre, sinneleie, sykdomshistorie etc. som avgjør om man har en forhøyet risiko for å utvikle skolevegring (Friberg et al., 2015; Havik, 2018; Helland & Mathiesen, 2009). I Håkons tilfelle var det både et mørkt sinnsleie, samlivsbrudd og flytting som i hovedsak forsterket hans sårbarhet. Når han da i tillegg møtte utfordringer i sin nye skolehverdag tiltok problemene med både angst og skolevegringsatferd. Da skolevegringen først var et faktum, forsterket hans manglende kontakt med skolen hans manglende tro på seg selv og egen mestring, noe som igjen påvirket identitetsdannelsen negativt. Etersom skolen ikke oppdaget og klarte å snu dette tidligere, har disse faktorene stått i en gjensidig påvirkningsrelasjon til hverandre over lang tid, der den ene har forsterket den andre i en negativ spiral (Bandura, 2012). Dette betyr at skolen bør etterstrebe i større grad å gi opplæring som fordrer til utvikling av mennesket gjennom likeverd, slik at elever skal kunne mestre livene sine og utvikle god psykisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2015; Tjomsland & Viig, 2015)

Mulige oppfølgingsstudier som kan forskes videre på:

Er det sammenheng mellom skolevegring/skolefravær, sosial kompetanse og mye tidsbruk på dataspill?

Har større fokus på sosial kompetanse og færre faglærere innvirkning på skolevegringsatferd blant elever?

Litteraturliste

Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Bandura A. (1978). *The Self System in Reciprocal Determinism*. Hentet fra <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1978AP.pdf>

Bandura A. (2012). *On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited*. Hentet fra <http://journals.sagepub.com.ezproxy2.inn.no/doi/pdf/10.1177/0149206311410606>

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Fagernes: Samlaget.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Bru, Idsøe & Øverland (2016). Introduksjon: Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). *Informert og fritt samtykke*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-for-forskning-pa-internett/informert-og-fritt-samtykke/>

Eidsvåg, I. (2011). Å fullbyrde sin egen form. I B. Hagtvatn & G. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon* (s. 156-170). Oslo: Dreyers Forlag.

Evdsten, M. (2007). *Jeg syns de kunne tatt en prat med meg: En kvalitativ studie av skolevegring med fokus på mødre og døtters opplevelser i møte med skolen og hjelpeapparatet* (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31910/Masteroppgavenxtilxlevering.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Fangen, K. (2015). *Kvalitativ metode*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/#Tolkning>

FN-sambandet. (2018). *Barnekonvensjonen*. Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>

Folkehelseinstituttet. (2011). *Fakta om psykiske plager og lidelser hos voksne*. Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykiskhelse/psykiske-plager-og-lidelser-hos-vok/>

Friberg, P., Karlberg, M., Lax, I. S. & Palmér, R. (2015). *Hemmasittare och vägen tillbaka: Insatser vid långvarig skolfrånvaro*. Columbus Forlag.

Friberg O. & Hjemdal, O. (2004). Resiliens som mål på tilpasningsevne. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 41(3), 206-208.

Gadamer, H. G. (1999). Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip. I J. Gulddal & M. Møller (Red.), *Hermeneutik: En antologi om forståelse* (s. 127-182). København: Gyldendal.

Gottfridsson, A., Larsson, H., Wirén P. & Lidman, M. (2016). *Slutrapport: Projekt Ökad Skolnärvaro Januari 2015- December 2016*. Hentet fra <http://www.lidingo.se/download/18.4f1828d515903f133b9c833/1483521879495/Slutrapport%2B%C3%B6kad%2Bskoln%C3%A4rvaro.pdf>

Gregory, I. R. & Purcell, A. (2014). Extended school non-attenders' views: developing best practice. *Educational Psychology in Practice*, 30(1), 37-50.

Gulddal, J. & Møller, M. (1999). Fra filologi til filosofi – introduksjon til moderne hermeneutikk. I J. Gulddal & M. Møller (Red.), *Hermeneutik: En antologi om forståelse* (s. 9-45). København: Gyldendal.

Havik, T. (2015). *School non-attendance: A study of the role of school factors in school refusal* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stavanger, Stavanger.

Havik, T. (2016). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-69). Oslo: Universitetsforlaget.

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2013). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2). 131-153.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>

Helland, M. S. & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15 åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse*. Hentet fra
https://www.researchgate.net/profile/Maren_Helland/publication/237125307_13-15-aringer_fra_vanlige_familier_i_Norge_-_hverdagsliv_og_psykisk_helse/links/54bbe1410cf253b50e2d12e5.pdf

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax Forlag.

Ingul, J. M. (2014). *Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents: Studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects* (Doktorgradsavhandling). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth. A functional approach to assessment and treatment*. Washington DC: American Psychological Association.

Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282.
<https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>

Kearney, C. A. (2018). *Helping school refusing children and their parents: A guide for school based professionals* (2. utg.). Oxford: Oxford University Press.

Kearney, C. A., Turner II, D. & Gauger, M. (2010). *School refusal behavior*.

<https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0827>

King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197-205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag AS.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review* 62(3), 279-300. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>

Mead, G. H. (1998). Det sosiale selvet. I S. Vaage (Red.), *Å ta andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg* (s. 203-210). Oslo: Abstrakt Forlag.

Mill, J. S. (2010). *Om friheten*. Oslo: Vidarforlaget. (Opprinnelig utgitt 1859).

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2014). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringslova, LOV-2017-06-16-63. (2018). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Pellegrini, D. W. (2007). School non-attendance: Definitions, meanings, responses, interventions. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 63-77. <https://doi.org/10.1080/02667360601154691>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Reneflot, A., Aarø, L. E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øveland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/psykisk-helse/psykisk_helse_i_norge2018.pdf

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse : Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A method of inquiry. I N. K. Denzin & Y. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 959–978). Thousand Oaks, CA: Sage.

Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15-54). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tangen, R. (2010). Beretninger om beskyttelse: Ethiske dilemmaer i forsknings med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 94(4), 38-329.

Thorsheim, T. & Wold, B. (2001). School-related stress, school support, and somatic complaints: A General Population Study. *Journal of Adolescent Research*, 16(3), 293-303.

Tjomsland, H. E. & Viig, N. G. (2015). *Læring og trivsel i en helsefremmende skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ungar, M. (2005). Pathways to resilience among children in child welfare, corrections, mental health and educational settings: Navigation and negotiation. *Child & Youth Care Forum*, 34(6), 423-444. <https://doi.org/10.1007/s10566-005-7755-7>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_b_m.pdf

Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-69). Oslo: Universitetsforlaget.

Norsk sammendrag

Denne casestudien har undersøkt hvordan fenomenet skolevegring oppleves av en elev med skolevegring, hans foresatt og en ansatt ved skolen. Undersøkelsens formål var å se på hva skolen kan gjøre for å forebygge skolevegring og fremme god psykisk helse hos elevene. For å finne ut dette ble det foretatt intervjuer av elev, foresatt og en representant fra skolen, samt av elevens LOS-veileder. Hvordan skolevegring oppleves, handler mye om hvordan skolen og eventuelle hjelpeinstanser håndterer skolevegringen. Intervjuene har derfor omhandlet både opplevelse og håndtering. Videre ble det sett på hvordan skolevegring kan påvirke elevens identitetsdannelse.

Hovedfunnene viser at eleven opplever å ha svært lite kontakt med læreren sin når han selv ikke er på skolen, noe som savnes fra elevens side. Videre er det gjentatte ganger snakk om utilstrekkelige tilpasninger i skolearbeidet fra skolens side, til tross for at det var nettopp skolearbeidet eleven opplevde som utfordrende. Som et ledd i skolens selektive forebyggingsarbeid bør skolen kartlegge elevens psykososiale miljø før fraværet blir bekymringsfullt. Både skole, LOS-veileder og foresatt opplever at det er for lite kunnskap blant lærere om psykisk helse. I tillegg opplever de at det kan være utfordringer i skole-hjem samarbeidet og oppfølgingen av eleven, til tross for at alle har elevens beste i fokus. Det kan også se ut som om skolens oppfølging av eleven med skolevegring i stor grad er av faglig art, selv om det i mange tilfeller er nødvendig å styrke elevens sosiale kompetanse.

Det kan virke som om skolevegring og identitetsdannelse påvirker hverandre gjensidig. Dette innebærer at elevens identitetsdannelse kan være av betydning for om vedkommende utvikler skolevegring, men også at skolevegring kan ha en uheldig innvirkning på elevens identitetsdannelse. Dette kan føre til at eleven ikke opplever å mestre livet sitt, og i det videre kan det hemme utviklingen av god psykisk helse og resiliens.

Engelsk sammendrag (abstract)

This case study has investigated how the phenomenon school non-attendance is experienced by a student, his parent and a school employee. The purpose of the study was to investigate how the school can prevent school non-attendance among students and promote good mental health. Using semi-structured interviews, a student, his mother, a teacher representing the school and also the student's LOS supervisor were interviewed to investigate their experience of school non-attendance. The experience of school non-attendance is related to how the school and any support agencies handle it, and the interviews have therefore dealt with both experience and handling. Furthermore, this study also investigates how school non-attendance can affect the student's identity and forming of his personality.

The main findings show that the student experiences very little contact with his teacher when he is not at school. Furthermore, there is repeatedly mention of insufficient adaptation to schoolwork, although that this was precisely what the student experienced as challenging. As part of the school's selective prevention work the school should map the student's psychosocial environment before the absence becomes worrying. The school, LOS supervisor and the parent experience that there is insufficient knowledge among teachers regarding mental health. They also stated that there may be challenges in school-home cooperation and the follow-up of the child, despite the fact that everyone has the child's best interests in mind. The school's follow-up of the student is mainly of a school related professional nature, although school non-attenders often need to strengthen their social skills.

It may seem that school non-attendance and identity forming are mutually impacting each other. Although the identity forming of the student may be important for the student's development of school non-attendance, school non-attendance may further unfortunately affect the identity forming of the student. This may cause the student to experience that he is not mastering his life and can inhibit the development of good mental health and resilience.

Vedlegg 1: Tilbakemelding og godkjenning fra NSD



Hege Knudsmoen

2418 ELVERUM

Vår dato: 22.01.2018

Vår ref: 57975 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 21.12.2017 for prosjektet:

57975	Skolevegring
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hege Knudsmoen
Student	Charlotte Myking Eriksen

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Charlotte Myking Eriksen, charlotte.myking@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57975

FORMÅL

Formålet med studien er å skaffe informasjon om hvordan skolen kan forebygge skolevegring.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du/dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

BARN I FORSKNING

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du/dere må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Det fremgår av meldeskjema at du/dere vil behandle sensitive opplysninger om helseforhold. Det bør utøves særlig forsiktighet ved behandling av sensitive personopplysninger, både når det gjelder etiske problemstillinger, innhenting av data og informasjonssikkerhet underveis.

DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du/dere behandler alle data i tråd med Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 15.05.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du/dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 2: Informasjonsskiv og samtykkeerklæring til ungdom

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hvordan kan skolen forebygge skolevegring blant elevene?

Dette informasjonsskrivet sendes ut av LOS-veiledere på vegne av prosjektleder Charlotte Myking Eriksen. Prosjektleder har ingen kjennskap til noen form for personopplysninger knyttet til familier og personer som mottar dette informasjonsskrivet.

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet, campus Hamar, på masterprogrammet *Tilpasset opplæring*. I min masteroppgave ønsker jeg å sette mer fokus på fenomenet skolevegring, og hvordan skolen kan arbeide forebyggende for utviklingen av skolevegring.

Formålet med studien er å skaffe informasjon om hvordan skolen kan arbeide forebyggende mot skolevegring, og hvordan skolen kan bidra til å bygge god selvfølelse hos elevene. Foreløpig er det lite informasjon og forskning om skolevegring, spesielt sett fra ungdommens side.

For å belyse temaet ønsker jeg å snakke med ungdom som opplever skolevegring.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien betyr å stille til intervju som vil bli spilt inn ved hjelp av diktafon. Samtalene vil bli gjennomført 1-2 ganger om du ønsker å delta i studien.. Spørsmålene vil handle om dine erfaringer knyttet til skolen, venner, familie og hjelpeapparatet som PPT, BUP, helsesøster og LOS-veiledere.

Videre vil også dine foresatte, kontaktlærer og LOS-veileder intervjues for at de skal fortelle om deres forståelse av situasjonen og forebyggende arbeid.

Intervjuet vil ta ca. en time, og vi blir sammen enige om tid og sted for intervju. LOS-veilederen kan også være tilstede under intervjuet dersom det er ønskelig.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I tillegg vil Hege Knudsmoen, få tilgang til opplysninger som innhentes.

Ved publisering av masteroppgaven vil alle opplysninger om deg være anonyme, og det vil kun nevnes at dataen er innhentet ved en skole på Østlandet. Opptakene fra intervjuene vil ikke bli lagret på PC, og i transkriberingen av intervjuet vil alle personopplysninger bli gjort anonyme og kodet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai, 2018. Etter innlevert og godkjent masteroppgave vil lydopptak slettes og notater destrueres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Informasjonen om deg vil ikke virke inn på dine forhold til behandlere eller andre instanser, dersom du ikke vil delta i studien eller velger å trekke deg på et senere tidspunkt. Ta kontakt dersom du ønsker å se intervjuguide i forkant av intervju.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål angående studien, ta kontakt med Charlotte Myking Eriksen, tlf: 400 74 474, eller e-mail: charlotte.myking@gmail.com. Eller du kan kontakte min veileder, Hege Knudsmoen, tlf: 943 56 760.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom det under intervjuet kommer fram bekymringsfulle opplysninger om ditt liv og helse, så er jeg som intervjuer pliktig til å gå videre med dette til helsepersonell.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker til at opplysninger om min ungdom kan innhentes fra kontaktlærer og LOS-veileder (sett kryss).

Jeg samtykker til at min ungdom deltar i intervju (sett kryss).

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta på intervju

(Signatur, ungdom)

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til at min ungdom deltar

(Foresattes signatur, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til foresatte

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hvordan kan skolen forebygge skolevegring blant elevene?

Dette informasjonsskrivet sendes ut av LOS-veiledere på vegne av prosjektleder Charlotte Myking Eriksen. Prosjektleder har ingen kjennskap til noen form for personopplysninger knyttet til familier og personer som mottar dette informasjonsskrivet.

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet, campus Hamar, på masterprogrammet *Tilpasset opplæring*. I min masteroppgave ønsker jeg å sette mer fokus på fenomenet skolevegring, og hvordan skolen kan være en forebyggende arena for utviklingen av skolevegring.

Formålet med studien er å skaffe informasjon om hvordan skolen kan arbeide forebyggende mot skolevegring, og hvordan skolen kan håndtere ungdoms skolevegring, for eksempel ved å bidra til å bygge god selvfølelse hos elevene. Foreløpig er det lite informasjon og forskning om skolevegring, spesielt sett fra ungdommens side. Derfor ønsker jeg å snakke med ungdom som opplever skolevegring, samt dens foresatte og kontaktlærer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å stille til intervju som vil bli spilt inn ved hjelp av diktafon. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer knyttet til skolen, forebyggende arbeid, skolevegring og hjelpeinstanser.

Deltakelse forutsettes at din ungdom også samtykker til å delta i masterstudiet. Kontaktlærer og LOS-veileder vil også kontaktes for å innhente informasjon om deres forståelse av situasjonen og arbeid med skolevegring. Intervjuet vil ta ca. en time og vi kan sammen bli enige om tid og sted for intervju.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, men min veileder for masteroppgaven Hege Knudsmoen, vil også få tilgang til opplysninger som innhentes.

Ved publisering av masteroppgaven vil alle opplysninger om deg bli gjort anonyme, og det vil kun henvises til at dataen er innhentet ved en skole på Østlandet. Opptakene fra intervjuene vil ikke bli lagret på PC, og i transkriberingen vil alle personopplysninger bli anonymisert og kodet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai, 2018. Etter innlevert og godkjent masteroppgave vil lydopptak slettes og notater destrueres.

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 og destruert. Informasjonen om deg vil ikke få innvirkning på dine forhold til behandlere eller andre instanser, dersom du ikke vil delta i studien, eller velger å trekke deg på et senere tidspunkt. Ta kontakt dersom det er ønskelig å se intervjuguide i forkant av intervju.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål angående studien, ta kontakt med Charlotte Myking Eriksen, tlf: 400 74 474, eller e-mail: charlotte.myking@gmail.com. Eller du kan kontakte min veileder, Hege Knudsmoen, tlf: 943 56 760.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. De påpeker at dersom det under intervjuet kommer fram bekymringsfulle opplysninger om barnets liv og helse, så er intervjuer pliktig til å gå videre med dette til helsepersonell.

Samtykke til deltakelse i studie

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å delta

(Signatur, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til kontaktlærer

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hvordan kan skolen forebygge skolevegring blant elevene?

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar, på masterprogrammet *Tilpasset opplæring*. I min masteroppgave ønsker jeg å sette mer fokus på fenomenet skolevegring, og hvordan skolen kan være en forebyggende arena for utviklingen av skolevegring.

Formålet med studien er å skaffe informasjon om hvordan skolen kan arbeide forebyggende mot skolevegring, og hvordan skolen kan bidra til å bygge god selvfølelse hos elevene. Foreløpig er det lite informasjon om skolevegring, spesielt sett fra ungdommens side.

For å belyse temaet ønsker jeg å snakke med ungdom som opplever skolevegring, samt dens foresatte og kontaktlærer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å stille til intervju som vil bli spilt inn ved hjelp av diktafon. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer knyttet til skolevegring, samarbeid med hjemmet og forebyggende arbeid.

Deltakelse forutsettes at ungdommen med skolevegring tilknyttet din skole, og dens foresatte godkjenner prosjektet. LOS-veileder vil også kontaktes for å innhente informasjon om deres forståelse av situasjonen og forebyggende arbeid.

Intervjuet vil ta ca. en time, og vi kan sammen bli enige om tid og sted. Ta kontakt dersom det er ønskelig å se intervjuguide i forkant av intervju.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I tillegg til meg vil Hege Knudsmoen, i kraft av å være min veileder for masteroppgaven, ha tilgang til opplysninger som innhentes.

I oppgavens publisering vil alle opplysninger om deg bli gjort anonyme, og det vil kun henvises til at dataen er innhentet ved en skole på Østlandet. Opptakene fra intervjuene vil ikke bli lagret på PC, og i transkriberingen vil alle personopplysninger bli anonymisert og kodet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai, 2018. Etter innlevert og godkjent masteroppgave vil lydopptak slettes og notater destrueres.

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 og destruert. Informasjonen om deg vil ikke få innvirkning på dine forhold til behandlere eller andre instanser, dersom du ikke vil delta i studien, eller velger å trekke deg på et senere tidspunkt.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Charlotte Myking Eriksen, tlf: 400 74 474, eller på e-mail: charlotte.myking@gmail.com. Eller du kan kontakte min veileder, Hege Knudsmoen, tlf: 943 56 760.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom det under intervjuet kommer fram bekymringsfulle opplysninger om barnets liv og helse, så er intervjuer pliktig til å gå videre med dette til helsepersonell.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(avdelingsleders signatur, dato)

Vedlegg 5: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring til LOS-veileder

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hvordan kan skolen forebygge skolevegring blant elevene?

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar, på masterprogrammet *Tilpasset opplæring*. I min masteroppgave ønsker jeg å sette mer fokus på fenomenet skolevegring, og hvordan skolen kan være en forebyggende arena for utviklingen av skolevegring.

Formålet med studien er å skaffe informasjon om hvordan skolen kan arbeide forebyggende mot skolevegring, og hvordan skolen kan bidra til å bygge god selvfølelse hos elevene. Foreløpig er det lite informasjon om skolevegring, spesielt sett fra ungdommens side.

For å belyse temaet ønsker jeg å snakke med ungdom som opplever skolevegring, samt dens foresatte og kontaktlærer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å stille til intervju som vil bli spilt inn ved hjelp av diktafon. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer knyttet til skolevegring, samarbeid med hjemmet og forebyggende arbeid.

Intervjuet vil ta ca. en time, og vi kan sammen bli enige om tid og sted. Ta kontakt dersom det er ønskelig å se intervjuguide i forkant av intervju.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I tillegg til meg vil Hege Knudsmoen, i kraft av å være min veileder for masteroppgaven, ha tilgang til opplysninger som innhentes.

I oppgavens publisering vil alle opplysninger om deg bli gjort anonyme, og det vil kun henvises til at dataen er innhentet ved en skole på Østlandet. Opptakene fra intervjuene vil

ikke bli lagret på PC, og i transkriberingen vil alle personopplysninger bli anonymisert og kodet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai, 2018. Etter innlevert og godkjent masteroppgave vil lydopptak slettes og notater destrueres.

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 og destruert. Informasjonen om deg vil ikke få innvirkning på dine forhold til behandlere eller andre instanser, dersom du ikke vil delta i studien, eller velger å trekke deg på et senere tidspunkt.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Charlotte Myking Eriksen, tlf: 400 74 474, eller på e-mail: charlotte.myking@gmail.com. Eller du kan kontakte min veileder, Hege Knudsmoen, tlf: 943 56 760.

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom det under intervjuet kommer fram bekymringsfulle opplysninger om barnets liv og helse, så er intervjuer pliktig til å gå videre med dette til helsepersonell.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(LOS-veileders signatur, dato)

Vedlegg 6: Intervjuguide ungdom

Presentasjon av meg selv, hensikten med intervjuet. Informasjon om taushetsplikten og retten til å trekke seg under intervjuet.

1. Før vi begynner å snakke om skolen så har jeg lyst til å vite litt mer om deg. Fortell meg litt om deg selv. (fritidsaktiviteter, venner, venner på samme skole)
2. Beskriv hva du synes kjennetegner en god lærer
3. Fortell hvordan det er for deg å gå på den skolen du går på nå
(Hva er bra, ikke så bra?) (Hvilke fag er det du liker best? Hva er det du liker med det faget?) (Hvilket fag er det du liker dårligst? Hva er det med det faget du ikke liker?)
4. Hvor mange dager har du vært på skolen denne uken?
5. Kan du fortelle om en typisk skoledag for deg?
6. Fortell om når skolevegringen startet.
7. Er det spesielle situasjoner på skolen du misliker mer enn andre?
8. Hvordan opplever du kravene og forventningene som stilles til deg i skolen?
(Er det like krav som til resten av elevene? Er de for få/for mange? Mestres disse?)
9. Følger du skolens ukeplan?
10. Har du kontakt med de andre i klassen/skolen?
11. Når snakket du med læreren din sist?
12. Hva gjør du når du ikke er på skolen?
13. Når har du lyst til å gå på skolen?
14. Hva har læreren du har nå har gjort for å få deg til å være mer på skolen? Beskriv hvordan du har opplevd dette.
15. Opplever du å bli tatt på alvor av lærere og eventuelt andre på skolen?
16. Dersom du kunne bestemme - hva skulle du ønske læreren din hadde gjort annerledes?
17. Hvilke skoler har du gått på før denne?
18. Fortell hvordan det var for deg å gå på (tidligere skole). (Trivsel i forhold til dagens situasjon) (Hva var bedre/dårligere med tidligere skole)
19. Fortell hva lærerne dine gjorde for å få deg til å komme oftere på skolen. Beskriv hvordan du opplevde dette.
20. Hva tenker du at skolen og lærere bør vite om det å ha skolevegring?

-
21. Dersom du kunne bestemme - hva skulle du ønske at lærerne dine skulle ha gjort annerledes?
 22. Når ting blir vanskelig, hvem er det du kan snakke med da?
 23. Opplever du at dine følelser og tanker blir tatt på alvor av venner og familie?
 - a. Har det alltid vært sånn?
 24. Hvordan vil du beskrive deg selv?
 25. Hvordan tror du andre (venner og familie) vil beskrive deg?
 26. Hvor ser du deg selv om 5 år?
 - a. Har dette endret seg fra før skolevegringen?
 27. Fortell hvordan du opplever å snakke med hjelpeinstanser. (Hva er positivt og hva er ikke så bra?)
 28. Dersom du kunne bestemme - hva skulle du ønske hjelpeapparatet hadde gjort annerledes?
 29. Dersom du skulle gitt råd til noen som skulle hjelpe en annen elev i samme situasjon som deg, hva slags råd ville du gitt dem?

Hvordan har det vært å snakke om dette?

Er det noe mer du vil nevne som vi ikke har snakket om?

Dersom du har spørsmål i etterkant eller kommer på mer du vil si til meg, så er det bare å ta kontakt!

Vedlegg 7: Intervjuguide foresatte

Presentasjon av meg selv, hensikten med intervjuet. Informasjon om taushetsplikten og retten til å trekke seg under intervjuet.

1. Hvis du skulle beskrive ungdommen din for noen som ikke kjente ham/henne. Hva ville du/dere si da? Generell beskrivelse av hvordan du vil karakterisere ham/henne som person. (venner, på samme skole, fritidsaktiviteter, faglig fungering)
2. Fortell hvordan du/dere først merket at X begynte å uttrykke motstand mot å gå på skolen? (Når var det skolevegringen begynte? Alder, situasjonen forut for skolevegringen: familiesituasjon, i forbindelse med overgang? Eks: skolebytte, etter ferie, sykdom, skifting av lærer)
3. Hadde X noen plager? (hodepine, magesmerter etc.)
 - a. Hvor lenge varte disse? (timer, dager, uker)
 - b. Gikk plagene over i løpet av skoledagen?
4. Beskriv situasjonen sånn som den er i dag? (Hvor ofte er X på skolen?) (Hva gjør X når han/hun er hjemme?) (Gjør han/ hun noe skolearbeid?)
5. Har du/ dere noen tanker om hva som kan være årsak til at X synes det er vanskelig å gå på skolen?
6. Hvilken årsak mener du/dere er den viktigste til at X ikke går på skolen?
 - a. Er både mor og far enige i dette?
 - b. Hva med andre skolen?
7. Hva tror du X ville sagt som viktigste årsak til at han/hun ikke går på skolen?
8. Er det visse fag eller situasjoner som X opplever som vanskeligere enn andre? (fag som f.eks. gym, presentasjoner, høytlesing, prøver, lærere etc.)
9. Fortell hvordan det har vært for dere som familie å ha en sønn/datter med skolevegring?
10. Hvem var det som først tok kontakt for å avtale møte om skolefraværet til X?
11. Opplevde du/dere å bli tatt på alvor av skolens ansatte?
12. Hvilke tiltak har skolen iverksatt for å få X til å komme oftere på skolen?
13. Hvordan vurderer du/dere at disse tiltakene har fungert?
14. Hvordan har du/dere opplevd at skolen har fulgt dere opp?
15. Hvordan holder du/dere og skolen kontakten? (telefonsamtaler, meldebok etc.)

-
- a. Hvordan fungerer det?
16. Sett i ettertid - hvordan skulle du ønske at skolen hadde håndtert situasjonen?
17. Har du/dere vært i kontakt med andre instanser i forbindelse med X sin skolevegring?
(eks: PPT, BUP, skolehelsetjeneste).
- a. I så fall hvilke?
- b. Når ble hjelpeapparatet først kontaktet?
- c. Hvem tok kontakt med hvem?
18. Fortell hvordan du har opplevd møtet med denne/ disse instansen(e).
19. Hvilke tiltak har blitt iverksatt?
20. Hvordan vurderer du disse tiltakene har fungert?
21. Hvordan vurderer du at samarbeidet mellom de ulike instansene innenfor
hjelpeapparatet og har vært?
22. Hvordan vurderer du at samarbeidet mellom skolen og hjelpeapparatet har vært?
23. Sett i ettertid hvordan skulle du ønske at hjelpeapparatet hadde håndtert situasjonen?
24. Kan du fortelle mer om ungdommen din?
- a. Underlyter / overlyter
- b. Unnvikende / ubehag
- c. Opptatt av karakterer / prestasjoner
- d. Har X noen psykologiske problemer? (redd, engstelig, gråter lett, nervøs,
deprimert, synes det meste er vanskelig, skylder ofte på seg selv for ting,
hjelpeløshet, anspent eller føler seg lite verdt)
25. Beskriver skolen X likt som du/dere gjør?
26. Hvem følger opp leksene til X?
27. Beskriv hva du synes kjennetegner gode hjelpere?

Hvordan har det vært å snakke om dette?

Er det noe mer du/dere vil nevne som vi ikke har snakket om?

Dersom du/dere kommer på noe mer som dere vil fortelle meg eller spørre meg om senere, så er det bare å ta kontakt!

Vedlegg 8: Intervjuguide kontaktlærer

Presentasjon av meg selv, hensikten med intervjuet. Informasjon om taushetsplikten og retten til å trekke seg under intervjuet.

1. Hvilken stilling har du på skolen?
2. Hvor lenge har du jobbet i skoleverket?
3. Hva legger du i begrepet skolevegring?
4. Hvilke erfaringer har du med skolevegring?
5. Hvordan jobber skolen for å forebygge skolevegring/god psykisk helse blant elevene?
6. Hvordan har skolen håndtert skolevegringssakene?
 - a. Hvilke tiltak har blitt satt inn?
7. Finnes det en handlingsplan på skolen om hvordan man skal jobbe med skolevegring?
 - a. Følges denne?
 - b. Har alle lærerne kjennskap til denne?
8. Hvilke rutiner har dere for fraværstføring på skolen?
 - a. Hvem har ansvaret her?
9. Hva gjøres når en elev unnlater å møte til time uten at det har kommet melding fra hjemmet om at eleven er borte?
10. Hvordan jobber skolen for å få en god relasjon mellom lærer-elev og mellom elevene i klassene?
11. Hva gjøres på skolen når det oppdages at en elev faller utenfor sosialt?
12. Hvordan jobbes det med sosial kompetanse i klassene?
13. Hva gjøres på skolen når det oppdages at en elev faller utenfor faglig?
14. Er det fokus på at alle elevene skal forstå lekseplanen?
 - a. Evt hvordan sikres dette?
15. Hva anser du som tidlige tegn på en elev med skolevegring, eller utviklingen av skolevegring?
16. Elev X utviklet seg til å bli en skolevegrer. Kan du fortelle noe om tiltakene som ble satt inn for å få eleven tilbake på skolen?
17. Har du kjennskap til kartleggingsverktøy for elever med skolevegring?
18. Hvilke faktorer mener du er viktigst for å kunne forebygge skolevegring for alle elevene?

-
19. Hvilke faktorer mener du er viktigst for å kunne forebygge skolevegring blant elever med høyt fravær?
 20. Har du noen du kan kontakte dersom du har spørsmål eller trenger hjelp i en skolevegringssak?
 21. Hvordan opplever du samarbeidet med instansene i skolevegringssaker?
 - a. Hvordan fordeles ansvarsområder mellom instansene?
 22. Hvordan opplever du samarbeidet med hjemmet når en elev vegrer seg for å gå på skolen?
 - a. Hvilke faktorer mener du er viktigst i skole-hjem-samarbeidet?
 - b. Kan du vurdere skolens rutiner opp mot disse faktorene?
 23. Kan du fortelle om hvordan kontaktlærerne på skolen opplever å ha elever i klassen med skolevegring?
 24. Hvis du fikk bestemme hvordan skolen og eventuelle hjelpeinstanser skulle jobbet med forebygging av skolevegring. Hva hadde du lagt vekt på da?
 25. Hvis du fikk bestemme hvordan skolen og eventuelle hjelpeinstanser skulle jobbet med håndtering av skolevegring. Hva hadde du lagt vekt på da?

Vedlegg 9: Intervjuguide LOS-veileder

Presentasjon av meg selv, hensikten med intervjuet. Informasjon om taushetsplikten og retten til å trekke seg under intervjuet.

1. Hva innebærer arbeidet som LOS-veileder?
2. Hvor lenge har du jobbet med skolevegringsatferd?
3. Hva legger du i begrepet skolevegring?
4. Hva er typiske tidlige tegn?
5. Hva bør skolen gjøre når en elev viser disse tegnene?
6. Hvordan tenker du at skolen kan forebygge skolevegring blant elevene?
7. Hvilken kompetanse mener du skolen/lærere bør ha for å kunne håndtere elever som opplever skolevegring?
8. Hvordan opplever du at skolen klarer å følge opp elevene?
9. Hvordan opplever du at skolen klarer å samarbeide med hjemmet?
10. Hvilke tiltak kan skolen sette inn for å håndtere skolevegringsatferd blant elevene?
 - a. Opplever du at skolen har denne kompetansen?
11. Hvordan jobber du med ungdommer som har skolevegring?
12. Hvordan oppleves det for ungdommen å ha skolevegring?
13. Hvilke årsaker er de mest vanlige til utviklingen av skolevegring?
14. Hva er det skolevegrerne sier at de mangler fra skolen?
15. Hvordan oppleves det for foresatte å ha barn med skolevegring?
16. Hvordan opplever du samarbeidet med skolen og andre instanser i disse sakene?
17. Hva er det viktigste man gjør i samarbeidet med instanser?
18. Hva tenker du er det viktigste skolen kan gjøre i forebyggingsarbeidet med skolevegrere?
19. Hvis du fikk bestemme hvordan skolen og eventuelle instanser skulle jobbe med forebyggingsarbeid, hva hadde du lagt vekt på da?
 - a. Er det noe du ville endret på fra dagens ordning?
20. Hvis du fikk bestemme hvordan skolen og eventuelle hjelpeinstanser skulle jobbet med håndtering av skolevegring. Hva hadde du lagt vekt på da?
 - a. Er det noe du ville endret på fra dagens ordning?