



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
Lillehammer

Magne Myrbakken Karlstad

Masteroppgave

Hvordan oppleves komplikasjonen det er rundt skolevegring blant elever i barnevernstiltak, av PP-rådgivere og ansatte i barnevernstjenesten?

How do the employees in Educational and Psychological counselling service (PPT) and the child welfare service experience the complication around pupils with school refusal behavior that also have intervention from the child welfare service?

Master i spesialpedagogikk – Rådgivning og endringsarbeid
SPE 3010

2022

Sammendrag

Bakgrunn og formålet: De involverte instansene kan meddele om en opplevelse av økende tendenser til skolefravær, spesielt av typen de definerer som problematisk skolefravær (Havik, 2018a). Gjennom forskning og opplevelser vet vi at problematisk skolefravær, også kalt skolevegning, kan føre til konsekvenser som oppleves av både individet med også familien rundt. Mye forskning viser til at mye fravær i tidlig alder kan føre til mulig frafall fra videregående opplæring (Havik, 2018a; b). Hva skjer så hvis elever med barnevernstiltak, som også fører til at elever i mindre grad fullfører videregående opplæring? Oppgavens formål er nettopp det å belyse problematikken rundt det å se på skolevegning for elever med barnevernstiltak gjennom skildringer av opplevelser fra ansatte i PPT og Barnevernstjenesten. Deres skildringer skal sees på i lys av motivasjonsteori av Bandura og Antonovskys tanker om Sense of coherence (OAS).

Problemstilling: For å besvare det som kommer frem i oppgaven har jeg valgt å benytte meg av problemstillingen som lyder:

Hvordan oppleves komplikasjonen det er rundt skolevegning blant elever i barnevernstiltak, av PP-rådgivere og ansatte i barnevernet?

Metodikk og datanalyse: Den valgte metoden for å besvare problemstillingen ble gjennom kvalitativ metode, gjennomført gjennom intervju av 4 informanter, fordelt på 2 ansatte i PP-tjenesten og 2 i barnevernstjenesten. De informantene som svarte på spørsmålene fikk selv valget om å delta eller ikke, og alle valgte på bakgrunn av at de hadde erfaringer om nevnt problematikk.

Resultater: Gjennom informantenes svar kan man se at det er en opplevelse av at det er en vanskelig problemstilling å arbeide med. Informantene kunne skildre opplevelser av at gruppen elever både hadde motivasjon og ikke hadde motivasjon til skolen, men også den store variasjonen det er med hva som er bakgrunnen til vegringen og hva som er de riktige tiltakene for å få de tilbake til skolen. Samtlige av informantene meddeler viktigheten av å arbeide med det individuelle, men også rundt det arbeidet man kan gjøre med miljøet der barn og unge ferdes. Det resultatene kan medbringe er et behov for mer fokus og retningslinjer innenfor begrepet skolevegning, og gjerne med tilleggsvansker, i form av det som man vet er faktorer som spiller inn på elevers motivasjon og hverdagsmestring.

Abstract

The background and purpose:

The instances I chose to have with in the master thesis can report an experience of increasing tendencies towards school absenteeism, especially of the type that is defined as problematic school absenteeism (Havik, 2018a). Through research and experiences, we know that problematic absenteeism, also called school refusal behavior, can lead to further consequences for both the individual and the surrounding family. A lot of research indicates that a lot of absence at an early age can lead to possible drop-out from high school (Havik, 2018a; b). So what happens if pupils and students with child welfare measures, which is also a factor for pupils to complete high school in lesser extent, also has problems with school refusal? That's what this thesis is all about, shed the light on the problem of school refusal behavior among pupils that also receives child welfare measures through descriptions of the experience employees in the Educational and Psychological counselling service (PPT) and the employees in the child welfare service. Their descriptions are seen in the light of the motivational theory of Bandura and Antonovsky's Sense of coherence (SOC/OAS).

The research question:

To answer the statements and what emerges in the research, I have chosen the research question which reads:

How do the employees in Educational and Psychological counselling service (PPT) and the child welfare service experience the complication around pupils with school refusal behavior that also have intervention from the child welfare service?

Methodology and data analysis:

The method I have chosen to answer the research question is through qualitative method, conducted through interviewing 4 informants, divided between 2 employees from each of the mention services. All the informants were given the choice to participate or not, but all chose to participate on behalf of their experience about the topic.

Results:

Through the informants' answers, it can be seen that it is seen as a difficult problem to work with. And the informants described experiences of both pupils and students with and without motivation for school. They also described the great variation in the background the school refusal behavior and the variation of the measures to get them back to school. And all of the

informants mention communication as an important part of the work with the individuals, but also the changes in environment around the youngsters that can have an impact to if they start to show school refusal behavior or not. What the results can show is that it is a possibility need for more focus and guidelines within the concept of school refusal, and often with additional difficulties, in the form of what is known to be factors that can affect students' motivation and a feeling of mastering their everyday life.

Forord

Arbeidet med å skrive en masteroppgave har vært en prosess med mye lærdom, men også en krevende oppgave å skulle gjennomføre.

Jeg vil først takke min samboer og generell familie for støtte, veiledning og motiverende ord når alt har stått i stå. Videre ønsker jeg å takke veilederen min Jenny Steinnes for god veiledning.

Jeg vil også takke Grethe May Hoel for hjelp med å skaffe informanter, da dette ble komplisert grunnet pandemien.

Ønsker også å rekke en stor takk til informantene som tok seg tid, og som ønsket å være med, uten dem hadde det ikke blitt noe oppgave.

Hamar, mai 2022

Magne M. Karlstad

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tematikk.....	8
1.2 Presentasjon av problemstilling	9
1.3 Begrepsavklaring og definisjoner.....	10
1.4 Valg av metode	11
1.5 Oppgavens oppbygging	12
2.0 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning	13
2.1 Fravær fra skolen og skolevegring	13
2.1.1 Definisjon av skolevegring	14
2.1.2 Årsaker til skolevegringsatferd	15
2.1.3 Familieforhold som faktorer for skolevegring eller ikke.....	18
2.1.3 Historikk om skolevegring/fravær	18
2.2 Annen forskning om skolevegring	19
2.3 Hva er barnevernet og deres samfunnsmandat?.....	19
2.3.1 Barn med barnevernstiltak i skolen	20
2.4 PPT og deres mandat	21
2.5 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid.....	23
2.6 Motivasjon i lys av Bandura	24
2.6.1 Mestring og kognitive prosesser.....	26
2.6.2 Stress og følelse av mestring	27
2.7 Stress og OAS i lys av Antonovsky	28
2.7.1 Stress i skolen	29
2.7.2 Stress og OAS i lys av Antonovsky.....	30
3.0 Metode og gjennomføringen av kvalitativt intervju	31
3.1 Metode og tilnærming	31
3.2 Det kvalitative forskningsintervju	33
3.3 Utvalg.....	34
3.4 Intervjuguide	34
3.5 Gjennomføringen av intervju	35
3.6 Bearbeiding av data	36
3.7 Vurdering av forskningens kvalitet.....	36
3.7.1 Reliabilitet.....	37
3.7.2 Validitet	37
3.7.3 Metodekritikk	38
3.8 Etikk.....	39
4.0 Resultater	40
4.1 Presentasjon av informantene	40
4.2 Skolevegring: Et komplisert og varierende vanskeområde	41

4.2.2 Forvarsel og faktorer som er fremtredende innenfor skolevegringsatferd.....	43
4.2.3 Opplevelsen av ønske og motivasjon til å være på skolen	47
4.2.4 Forebyggende faktorer og tiltak	50
4.2.5 Samarbeid med andre instanser.....	53
4.2.6 Elevens medvirkning i samarbeidsmøter.....	55
5.0 Analyse og drøfting.....	58
5.1 Hva legges i begrepet skolevegring og hva er den opplevde bakgrunnen for vegringen?.....	59
5.2 Hvordan oppleves forskjellen mellom elever som sliter med skolevegring med og uten barnevernstiltak?62	
5.3 Hvordan arbeides det rundt elever med barnevernstiltak som også sliter med skolevegring? Hvordan oppleves samarbeidet?	66
6.0 Konklusjon og perspektiver.....	67
7.0 Litteratur	71
8.0 Vedlegg.....	74
8.1 Vedlegg 1	74
8.2 Vedlegg 2	75
8.3 Vedlegg 3	76

1.0 Innledning

Utviklingen av et individ starter ved fødsel, og barn skal utvikle sin egen identitet og finne sin rolle i samfunnet. Som vi vet utvikler barn seg både individuelt og i samhandling med andre mennesker, og barn vil i ulik grad møte ulike situasjoner som gjør at man må tilpasse seg samfunnet. I barns tidlige faser er det primært foreldre og nær familie som er barnets primære sosialiseringpersoner, og situasjonene barnet må tilpasse seg foregår i stor grad i kjente omgivelser. Når barnet bikker 5/6 års alderen kommer det inn i en arena som vil utgjøre en stor del av barnets hverdag (Bru & Roland, 2019). Skolen skal fungere som en arena for læring og utvikling, og man skal oppleve glede ved å samhandle med jevnaldrende om læringen som foregår. Grunnskolen er en rettighet og en plikt til alle barn som er i opplæringspliktige alder i Norge, og foreldre er pliktige til å sende barnene på skolen med mindre de er syke eller har fått innvilget permisjon etter søknad om fri (Havik, 2018a). Et av Norges største satsningsområder er skolen, og skolen har som mål å gjøre læringsmiljøet tilpasningsdyktig nok til å ta imot en stor variasjon av ulike utfordringer elever kan ha (Bru & Roland, 2019). Læringsmiljøet skal i tillegg til å være tilpasset hver enkelt elev, være sosialt ivaretagende og inkluder mangfoldet. Disse kravene er nedfelt i Opplæringslova (1998) §9A om elevene sitt skolemiljø og §1-3 om tilpasset opplæring. Selv om skolen er en kilde til opplevelse av mestring og sosialkompetanse, kan man se at skolen for flere elever oppleves som en stressfaktor (Bru & Roland, 2019). For majoriteten av elevene i Norge møter man skolen med en positiv innstilling, og går mer eller mindre frivillig dit. Det er på denne arenaen man møter sine venner og opplever gleden ved å tilegne seg ny kunnskap og oppleve mestring gjennom det (Ingul, 2005).

For andre kan problematikken med skolehverdagen bli så vanskelig at de ikke kommer seg dit. Problematikken kommer når fraværet ikke er av den formen som skolen kan godkjenne, det er ofte ulike individuelle årsaker som er grunnen til at fraværet ikke kan godkjennes. Overganger fra skole-skole trekkes frem som en forklaring på en overgang som kan være vanskelig å håndtere for noen mennesker. Spesielt sårbar er overgangen fra barneskole og ungdomsskole, fordi overganger kan for noen oppleves som uforutsigbare og frykten for å havne utenfor blir stor (Havik, 2019). Overganger blir, i litteraturen, begrunnet som en risikofaktor fordi man beveger seg ut fra det trygge til noe som er mer ukjent (Havik, 2018a; 2019). Gjennom et barns skolegang vil den oppleve ulike dager eller aktiviteter som kan virke stressende og angstfremkallende, slike situasjoner som oppleves krevende kan føre til skolefravær generelt, men også eskalere til skolevegring (Havik, 2019). Et farefullt

skolefravær begynner ofte med fravær kun i enkelttimer, men eskalerer seg ofte til fravær fra hele dager. Forskning Ingul (2005) benytter seg av viser til at barn og unge som har internaliserende problemer i form av angst, depresjon og somatiske symptomer er de elevene som sliter mest med å komme seg på skolen. Og det finnes ingen klare forskjeller mellom kjønnene når det kommer til høyt skolefravær, det forskning viser til er at fravær fra skolen kan være hemmende for utviklingen av identiteten og sosiale ferdigheter (Havik, 2018; Ingul, 2005).

Under en promille av norske barn blir årlig plassert utenfor hjemmet i barnevernstiltak (Havik, 2003), mens i 2017 hadde 12% av de 62 930 elevene som avsluttet ungdomsskolen fått tiltak fra barnevernet minst en gang (Bufdir, 2017). Barn som plasseres utenfor hjemmet, i regi av barnevernet, har oftest hatt vanskeligere oppvekstforhold enn sine jevnaldrende. Bufdir (2017) legger frem at barn i barnevernstiltak har lavere karakterer i grunnskolen enn sine jevnaldrende, og 15% av ungdommene oppnådde ikke grunnskolepoeng. Det er også forskjeller innad i barnevernstiltak, og de elevene barnevernet hadde omsorg for oppnår i snitt lavere karakterer enn de som har tiltak men som ikke barnevernet har omsorg for. Skoleprestasjoner på ungdomsskolen kan relateres til fortid, nåtid og fremtid, og hvordan man presterer kan være betinget på oppvekstvilkår (Valset, 2014). Ulike britiske studier gjort av Velleman og Orford (1999, i Valset, 2014) og Velleman og Templeton (2007, i Valset, 2014) viser at betydningen for gode skoleprestasjoner fungerer som en viktig stabiliserende faktor for menneskers liv. De britiske studiene er gjort med en gruppe personer som har vokst opp med rus-, og alkoholproblemer i hjemmet. Studiene viste at personene som likevel mestret skolen fikk et stabilt voksenliv gjennom utdanning og jobb, man ser at positive skoleerfaringer kan bidra til at barn og unge får en «... motstandskraft og evne til restituering ...» (Valset, 2014, s.132). Buchanan og Flouri (2001, i Valset, 2014) så at de negative effektene av det å ha emosjonelle vansker ved 7-årsalderen kunne bli redusert av gode leseferdigheter ved 11-årsalderen. Ser man videre i hva Valset (2014) skriver ser man at elever som har tiltak fra barnevernet i større grad enn sine jevnaldrende har større vansker på skolen. De ettervirkningene omsorgssvikt kan ha på barn og unge er reaksjoner som ikke nødvendigvis bygger opp evnen til å mestre skolearbeidet.

1.1 Bakgrunn for valg av tematikk

Bakgrunnen for valg av tematikk kommer fra erfaringer gjort gjennom ett praksisforløp på ett PPT-kontor på Østlandet. Her fikk jeg muligheten til å delta på møter med forskjellige problemstillinger og observere hvordan hverdagen til PP-rådgivere er. Gjennom

praksisperioden var jeg delaktig i flere forskjellige saker hvor elever hadde enten bekymringsfullt fravær eller ble omtalt som en elev som sliter med skolevegring. Bakgrunnen for at valget falt på gruppen elever som har oppfølging fra barnevernet og kategoriseres som skolevegrere er basert på et spesifikt møte jeg var delaktig i løpet av perioden. Det spesifikke møte var et omfattende møte hvor det var mange aktører til stede, og den omfattende problematikken ble drøftet flere ganger og det opplevdes som mye frustrasjon fra flere av aktørene. Møtet ble i hovedsak avsluttet gjennom å etablere og prøve ut nye tiltak som ble drøftet i samhandling med barnevernet, foresatte, skolen, koordineringsansvarlig i kommunen og PPT. Det som fanget min oppmerksomhet, og dermed ble avgjørende for mitt valg av tematikk til masteroppgaven var kompleksiteten det blir av å ha en hjemmesituasjon som kanskje ikke fungerer optimalt samt det å oppleve skolehverdagen som såpass vanskelig at man ikke klarer å møte opp selv om ønsket i bunnen ligger der.

Tematikken som mest ønskelig var å fokusere på elever som har sin bopel på barnevernsinstitusjon, men problematikken angående informanter som både opplevde det som miljøterapeuter i institusjonen og PP-rådgivere som hadde kjennskap til den doble problematikken gjorde det vanskelig å gjennomføre. Derfor falt valget til slutt på å konsentrere seg om elever som var innunder oppfølging av barnevernet samt hadde vansker med skolevegringsatferd.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Gjennom arbeid med innhenting av teori og informanter, og gjennom det generelle arbeidet med masteroppgaven har problemstillingen endret seg fra et vidt spørsmål til å snevre seg inne på en spesifikk gruppe mennesker (barn-, og unge som er under oppfølging av barnevernet) med en spesifikk problemstilling (skolevegringsatferd). I oppgaven har jeg valgt å bruke informanter fra barnevernet og PP-tjenesten for å få informanter som hadde kjennskap til flere skoler og flere tilfeller med elever som var innenfor problematikken som oppgaven bygger på. Gjennom å få svar på spørsmål fra intervjuene er min oppgave å vinkle svarene og teorien opp mot spørsmålet:

Hvordan oppleves komplikasjonen det er rundt skolevegring blant elever i barnevernstiltak, av PP-rådgivere og ansatte i barnevernet?

For å kunne svare på problemstillingen har jeg stilt informantene spørsmål som gir meg svar på tre mer utdypende forskningsspørsmål.

1. Hva legger du i begrepet skolevegring, og hva er dine erfaringer innenfor tematikken om skolevegring.
2. Hvordan opplever du problematikken i arbeidet med elever innenfor barnevernstiltak med skolevegringsatferd?
3. Hvordan opplever du samarbeidet mellom de andre instansene som er delaktig i elevens liv og hverdag?

I oppgaven vil jeg forsøke å svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen gjennom valgt teori, litteratur og det innsamlede datamaterialet i form av intervju. For å hjelpe meg selv å holde en rød tråd gjennom oppgaven er forskningsspørsmålene med på å gi struktur og et innblikk i hva oppgavens innhold er. Det teoretiske grunnlaget blir gjennomgått senere i oppgaven, og det vil både bli benyttet primær- og sekundærlitteratur for å besvare oppgavens spørsmål.

1.3 Begrepsavklaring og definisjoner

Elever med skolefravær er en problematikk som er sammensatt av ulike årsaker. De ulike årsakene gjør også at konsekvensene for den enkelte blir ulike (Kearney, 2008). Begrepet skolefravær er et paraplybegrep med flere underkategorier, i min oppgave har jeg valgt å ha hovedfokus på problematikken som kalle *skolevegring*, jeg velger å benytte meg av Haviks (2018a) beskrivelse av skolevegring som er at elever som sliter med skolevegringsatferd har et ønske om å gå på skolen, men ikke klarer det på grunn av ulike stressende faktorer. Jeg vil også komme inn på det mer generelle fraværet som kalles problematisk fravær. Det er når en elev har «... mer enn 25 prosent fravær fra skoletiden i minst to uker, 2) har store problemer med å delta i timen i minst to uker og med betydelige problemer for ungdommens eller familiens daglige rutiner eller 3) har minst ti fraværsdager i løpet av femten uker i et skoleår» (Kearney, 2008b, i Havik, 2018a, s.18).

I oppgaven er det også snakk om elever med barnevernstiltak i skolen, i den problematikken har jeg valgt å se på elever i alle de tiltakene barnevernet tilbyr barn og unge som har behov for støtte på grunn av vanskeligheter i hjemmet (Bufdir, 2017).

Begrepet *tverrfaglig og tverretatlig samarbeid* defineres som et godt tverrfaglig samarbeid som kommer fra at ulike fagmiljøer går sammen for å finne de tilbudene barn og unge kan benytte seg av i sammenheng med sine eventuelle vansker eller styrker. Det som er sentralt i et tverrfaglig/tverretatlig samarbeid er at barnets behov skal ligge i førersetet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.78-79). I skolesammenheng blir tverrfaglig samarbeid

benyttet for å finne løsninger på kompliserte og komplekse problemstillinger både på individnivå og mer miljørettet problematikk. Også Galvin og Erdals (2013, i Johannessen & Skotheim, 2018) kriterier til ett godt tverretatlig og tverrfaglige samarbeid er at de har felles mål, opplevelse av nødvendighet og nytte, respekt, tillit, trygghet og kunnskap om hverandres faglige felt. Til slutt kommer et nøkkeltierie, nemlig å ha et realistisk syn på samarbeidet

Andre begrep det er nødvendig å presentere før oppgaven er *mestring, motivasjon* og *stress*. For å se på disse tre begrepene har jeg valgt å se på Bandura og Antonovsky. Bandura (1995) ser på motivasjon og mestring som noe man selv kognitivt konstruerer. Personer tilpasser sin måte å være på for å kunne nå de målene man selv setter seg, og hvordan personen ser på seg selv og sin egen mestringsevne er med på å bestemme om situasjoner blir vellykket eller mindre vellykket. Bandura (1995) mener mestring blir opparbeidet av å skape mestringserfaringer, altså å oppleve mestring gjør den personlige troen på seg selv sterkere. Men hvis man opplever nederlag så kan det være med på å undergrave følelser, og spesielt hvis man opplever nederlag før en mestringserfaring.

En stressfaktor kan i lys av Antonovsky (2012) være enten positiv eller negativ. Det bestemmes av personens tidligere erfaringer og motstandsdyktighet. Personer som opplever stressfaktorer bruker sine tidligere erfaringer til å respondere på det som stresser dem. Personer som ikke har opparbeidet seg en form for motstandsdyktighet eller erfaringer til å respondere på stressfaktorer vil oppleve de som ubehagelige. Problematikken til personer som opplever stressfaktorer som ubehagelige og ikke klarer å respondere på de vil kunne ha problemer med det Antonovsky (2012) kaller *katastrofestressfaktorer*, disse bringer en lang rekke med uforutsigbare erfaringer med seg, og vil teste ut personers motstandsdyktighet. Antonovsky (2012) legger frem at personer som opplever fraværet av motstandsressurser, som kan hjelpe å respondere på stressfaktorene, kan utvikle fraværet som en egen stressfaktor.

1.4 Valg av metode

I oppgaven har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming gjennom å intervju fire informanter fordelt på PPT og ansatte innenfor barnevernet. For å utforske fenomenet jeg benytter meg av i oppgaven bruker jeg et epistemologisk syn, som vil si at jeg tar utgangspunkt i å finne kunnskap om virkeligheten til de informantene om tematikken som oppgaven er fundamentert på. Det ble gjennomført en delvis strukturert tilnærming i intervjuguiden, hvor tematikken var fastsatt, men hvor informantene hadde frihet til å fortelle fritt etter egne opplevelser. Jeg strukturerte også tematikken ettersom hva informantene fortalte.

1.5 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 – Teoretiske perspektiver og forskning om tematikken

I dette kapittelet vil det fremkomme ulike teoretiske perspektiver og tidligere forskning om tematikken rundt skolevegring og elever med tiltak i barnevernet. Det vil underveis redegjøres for de ulike begrepene etter hvert som de kommer. Den teoretiske bakgrunnen som legges frem i dette kapittelet vil være ryggraden til hele oppgaven, og vil til slutt være det jeg setter opp mot svarene jeg får fra informantene til å teoretisere deres opplevelser i lys av de valgte teoretikerne og det utvalget av tidligere forskning og litteratur rundt tematikken.

Videre vil jeg beskrive barnevernets mandat og hvilke tiltak de har, og hvordan resultater på forskning innenfor barn med barnevernstiltak i skolen ser ut og litteratur rundt elever med barnevernstiltak i skolen. Videre skrives det om PPT og deres mandat før det videre går til tverrfaglig og tverretatlig samarbeid.

I den siste delen av kapittelet vil jeg vise til Banduras (1995) motivasjon-, og mestringssteori som baserer seg på hvordan mennesker kan styrke sin mestring ved å skape mestringserfaringer. For å skape mestringserfaringer vil det, ifølge Bandura (1995), være sentralt at personer har tro på egne evner og sin personlige mestringsevne. Jeg vil også vise til Antonovskys teori om stress og opplevelse av sammenheng (også nevnt som OAS). Jeg vil også vise til annen litteratur innenfor det med stress, spesielt da innenfor skolen.

Kapittel 3 – Den metodiske tilnærmingen

Det metodiske kapittelet gir oss en beskrivelse av hvilken metodisk tilnærming som er blitt gjort for å samle inn datamateriale til oppgaven. Kapittelet beskriver hva metode er, og går spesifikt inn på det kvalitative innenfor forskningsintervju. I kapittelet blir det beskrevet hvordan utvalget av informanter ble gjort, hvordan det ble gått frem for å utforme intervjuguiden, beskrivelse av hvordan intervjuene ble gjennomført og til slutt hvordan bearbeidingen av den innsamlede dataen ble gjort. Videre blir det gjort en vurdering av forskningens kvalitet der spørsmålet om reliabilitet og validitet blir besvart, samt en avslutning med metodekritikk og tanker om det etiske innenfor å bedrive forskning av informanter.

Kapittel 4 – Resultater

Kapittelet omhandler hvilke resultater, eller det empiriske datamaterialet, som ble samlet inn gjennom intervjuene av informantene. I intervjuene kom det frem fra de forskjellige

informantene svar som jeg så samsvarte eller var i kontrast med hverandre, og svar som kunne settes i kontekst med den utvalgte teorien. Gjennom å transkribere intervjuene satte jeg de svarene jeg fikk fra hver enkelt informant inn i kategorier som fungerer som et rammeverk til det videre arbeidet med å drøfte og analysere resultatene i lys av valgt teori og mot hverandre. I slutten av kapitlet kommer det frem det jeg mener er de viktigste funnene som ble samlet inn gjennom intervju av informantene. Mer utfyllende tolkning og analyse av resultatene vil bli gjennomgått i drøftingskapitlet.

Kapittel 5 – Analyse og drøfting

Kapittel 5 blir en sammensveising av innsamlede datamaterialer og innhentet teori og litteratur innenfor tematikken om skolevegring blant elever med barnevernstiltak. Det vil også bli drøftet og tolket det innsamlede datamaterialet, og det vil bli forsøkt å besvare de satte forskningsspørsmålene og den overordnede problemstillingen.

Kapittel 6 – Avslutning

I det avsluttende kapitlet i denne oppgaven blir det en oppsummering av funn og besvarelse på forskningsspørsmålene og problemstillingen, det vil også komme frem noen erfaringer og refleksjoner rundt arbeidet med oppgaven. Imot slutten av kapitlet vil jeg komme med en diskusjon mot implikasjonen rundt det teoretiske og hvilke begrensninger jeg har gjort i lys av valg av spesifikk tematikk.

2.0 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

2.1 Fravær fra skolen og skolevegring

Fravær fra skolen skiller mellom dokumentert og udokumentert fravær. Det dokumenterte fraværet vil stort sett ikke utløse noen fare for skolegangen til eleven, mens det udokumenterte kan bli sett på som et problem. Problematisk skolefravær kan oppstå når eleven har

«... mer enn 25 prosent fravær fra skoletiden i minst to uker, 2) har store problemer med å delta i timene i minst to uker og med betydelig problemer for ungdommens eller familiens daglige rutiner eller 3) har minst ti fraværsdager i løpet av femten uker av et skoleår» (Kearney, 2008b, i Havik, 2018a, s. 18).

Forskning innenfor fravær skiller så fravær fra skolen mellom skulk og skolevegring.

Forskjellen mellom skolevegring og skulk er at skulk kjennetegnes ofte av at elevene misliker

skolearbeidet, kjeder seg, har liten motivasjon og interesse for skolearbeid og lekser (Havik, 2018a). Elever som skulker har sjeldnere dårlig samvittighet, viser mer antisosiale egenskaper eller atferdsforstyrrelser, og er mer trassig mot voksne. Samtidig trekkes de som skulker mot andre stimulerende og mer interessestyrte aktiviteter som foregår utenfor skolen, og de bekymrer seg ikke for å gå på skolen i motsetning til elever med skolevegringsatferd (Havik, 2018a). Elever som skulker skjuler både fraværet for lærere og foreldre, og foreldrene vet derfor i liten grad hvor eleven befinner seg.

Elever med skolevegringsatferd er som regel elever som ønsker å gå på skolen, men klarer det ikke. Motivasjonen for å gjøre skolearbeid er der, men elevene med skolevegringsatferd klarer ikke gå på skolen (Havik, 2018a). I motsetning til skulkere så vet foreldrene til skolevegrere hvor elevene er, men de strever med å få de på skolen. Skolevegrere har ofte en introvert personlighet, er pliktoppfyllende, stille og flinke. De har sjeldent atferdsvansker, kan oftere blir oversett og oppdages derfor på et senere tidspunkt enn de som skulker (Havik, 2018a). Fraværet på skolen kan føre til konsekvenser for det faglige, sosiale og emosjonell utvikling hos en elev (Havik, 2018b). Konsekvensene kan komme i form av dårlige skoleprestasjoner, stress, sosial isolasjon og familiespenning/-konflikter. På lang sikt kan fraværet føre til frafall fra videregående opplæring, manglende utdanning og jobb, som igjen kan føre til økonomiske problemer, angst og depresjon (Havik, 2018b). Havik (2018a; 2018b; 2019) legger frem en rekke tiltak som skal virke forebyggende for å motvirke elevens utbrytning av skolevegring og en rekke risikofaktorer både individuelt og miljøbasert. Tiltakene beskrives både som miljørettede tiltak både i skole og hjem, men også individuelle tiltak til hver enkelt elev som viser tegn til skolevegring (Havik, 2018a; 2018b; 2019). Et av tiltakene er nedfelt i de overordnede lovene i Opplæringslova (1998) sier at alle har rett til et trygt og godt psykososialt miljø, og det er elevenes subjektive mening som bestemmer om det oppleves trygt og godt (Opplæringslova, 1998; Havik, 2019).

2.1.1 Definisjon av skolevegring

Skolevegring bunner i at elevene velger en unngåelse av skolen, fordi skolen kan oppleves som et emosjonelt ubehag som de ønsker å slippe (Havik, 2018a). Elever med skolevegringsatferd nevner ofte at de sliter med kvalme, hodepine eller magesmerter kvelden før eller på morgenen før skolen starter. Kjennetegnet ved ubehagene eleven eventuelt føler før den skal på skolen er at ubehaget forsvinner hvis eleven får vite at de slipper å dra på skolen (Havik, 2018a). Vegringen kan oppstå i forbindelse med ulike faktorer på skolen, som

for eksempel et spesifikt fag, en spesifikk lærer eller elev, en prøve eller aktiviteter som kroppsoving (Havik, 2018a).

Det finnes ulike begreper som benyttes i faglitteraturen om elever som ikke, eller delvis, er på skolen. Ingul (2005) nevner at skulk, skolefobi, psykonevrotisk skulk og etter hvert skolevegring og skolevegringsatferd blir brukt for å definere skolefravær der utgangspunktet er emosjonelle problemer. Den store variasjonen av begreper om problematisk fravær fra skolen er noe som gjør sammenligningen av forskning på skolevegring vanskelig. Både Ingul (2005) og Havik (2018a) benytter seg av King og Bernstein (2001, s.197, i Ingul, 2005; Havik, 2018a) forklaring om at skolevegring er «vansker med å møte på skole som følge av emosjonelt ubehag». Andre definisjoner er Kearney og Silverman (1996, s.345, i Ingul, 2005) som mener «Barns vegring mot oppmøte på skolen eller å skulle oppholde seg på skolen en hel dag» (Ingul, 2005, s.28). I denne oppgaven vil begge definisjonene benyttes som supplerende for hverandre, siden skolevegring ikke nødvendigvis er utelukkende en psykologisk vanske, men også kontekstbasert fordi arenaene rundt et barn har stor påvirkning på utviklingen av mennesket (Løvereide, 2011).

2.1.2 Årsaker til skolevegringsatferd

Årsakene til skolevegringsatferd kan være så mangt, men Kearney (2008) deler det opp i fire måter å forklare hvorfor barn og unge ikke vil på skolen. Den første er å unngå skolerelatert stimuli som kan gi negativ påvirkning, angst eller depresjon. Kearney (2008) mener denne formen hyppigst skjer hos yngre barn som ikke helt forstår hvorfor grunnlaget for ubehaget de kan føle på skolen, og derfor ikke ønsker å gå på skolen på grunn av ubehaget. Kearney (2008) og Havik (2018) ser på overganger, både fra fritid til klasserom, men også større overganger som barnehage til skole, skole til ungdomsskole, og skolebyttning. Andre faktorer Kearney (2008) så på som kan være triggende for elever som opplever angst eller somatisk ubehag er redselen for brannalarm eller det å sitte på skolebussen. Kearney (2008) så også på at situasjoner som foresentkomning og at elever konstant ønsker å slippe å være delaktig i undervisning eller de andre sosiale situasjonene i en skolehverdag kan være vanskelig for elever som sliter med angst eller andre lidelser som kan føre til skolevegring. Problematikken med å sette ord på hvilke faktorer som spiller inn på ubehaget er at det ofte kan være vanskelig å beskrive hva grunnen er. Og spesielt yngre elever vil ha det vanskelig med å beskrive hvilke faktorer som fører til at den ikke har lyst til å gå på skolen på grunn av sine mindre utviklede kognitive evner (Kearney, 2008). Kearney (2008) setter også opp en liste av ulike oppførsel et barn med denne formen for skolevegringsatferd kan uttrykke under en skole

situasjon. Kearney (2008) legger vekt på at det kan uttrykkes gjennom annen form for oppførsel, men at de nevnt under er de mest vanlige.

- Vansker med å konsentrere seg
- Tilfeldig gråt
- Redsel for et spesifikt skolerelatert objekt eller situasjon
- Generelt engstelig og nervøs
- Unngår klassetimer ved å si at man føler seg dårlig, for å kunne komme til helsesøster eller bli sendt hjem
- Ustabilt temperament, muskelspenninger eller rastløshet
- Verbalt uttrykk for å mislike skolen
- Gjennomgående vondt i magen, hodet, kvalme, svimmelhet
- Er nedfor eller trekker seg unna jevnaldrende og lærere.
- Nervøs stemme eller ristende hender

Som man ser kan man dele de opp i fysiske plager, kognitive plager og håndtering gjennom atferd. Det Kearney (2008) ser på i denne formen er at de elevene ikke må føle på en utenomliggende redsel for andre faktorer som kan være skadelig for selvet eller personen.

Den andre forklaringen er at man vil unngå sosiale og/eller situasjoner der man blir evaluert. Kearney (2008) mener denne formen er hyppigst hos noe eldre elever, og kommer av at man føler en vanske med å være i samspill med andre jevnaldrende eller vansker ved å prestere i situasjoner der man blir vurdert. Også her har Kearney (2008) lagt frem ulike sosiale situasjoner som kan føles vanskelige. Det kan for eksempel være å svare telefonen, spørre om hjelp, være i større ansamlinger, utføre samarbeidsoppgaver i skolen, ha interaksjon med medelever i gangen, lekeplassen, kantinen osv. Kearney (2008) legger også opp en liste over evalueringssituasjonen som kan føles vanskelige også. Det kan være svare på spørsmål i klassen, spise sammen med andre i kantinen, ha presentasjon, gymtime, høytlesning, garderobesituasjoner og benytte seg av toalettet på skolen.

Kearney (2008) ser at elever som sliter med sosialangst, sjenerthet og introverte personlighetstyper er kjennetegn på elever som kan oppleve vansker med å ha oppmøte på skolen på grunn av sosiale- og evalueringssituasjoner. Når disse opplevde vanskene oppstår og utvikler seg kan man utvikle skolevegringsatferd. I likhet med den førstnevnte formen for skolevegring benyttes også denne formen for å unngå negative forsterkninger som kan føre til ubehag og smerte (Kearney, 2008). Kearney (2008) ser også at den sosiale distanseringen i

stor grad foregår på skolen, og i mindre grad utenfor skolesituasjoner, men at å distansere seg fra jevnaldrende på skolen kan føre til ensomhet i fritiden.

Den tredje forklaringen er hvor eleven blir hjemme for å være sammen med en signifikant annen. Kearney (2008) mener dette forekommer oftest blant yngre barn, og det er ikke skolen selv som er problemet, men at barnet har et større ønske av å være hjemme med den signifikante andre. Det er elever som har vansker med separasjonsangst og elever med atferdsvansker som er majoriteten av denne gruppen.

Den fjerde er det som oftest blir omtalt som skulk. Altså der det er andre aktiviteter utenfor skolen som appellerer mer til interesse enn skole og skolearbeid (Kearney, 2008; Havik, 2018a). Særtrekk for elevene dette gjelder nevner Kearney (2008) er vansker i hjemmet, regelbrytende atferd, atferdsvansker ovenfor voksne.

Havik (2018a) nevner at det å være introvert, ha lav selvtillit, atferdshemming, emosjonell sårbarhet, overdreven frykt, ulike typer angst, stemningslidelser, sosial fobi, depresjon og andre emosjonelle plager som individuelle risikofaktorer for skolevegring. Selv om noen faktorer kan kvalifiseres til å være risikofaktorer vil det, i følge Ingul, Havik og Heyne (2018), være flertallet av menneskene med skolevegring som sliter med angst, men man kan fortsatt ikke si at for eksempel angst eller depresjon er en av grunnene til at man blir en skolevegrer.

En person som sliter med følelsesmessig ustabilitet vil oftere oppleve vanlige situasjoner som en trussel som kan føre til negative følelser, som sinne, angst eller depresjon. Ser man på annen forskning (se Ingul & Nordahl, 2013; Havik et al., 2015; Egger et al., 2003, funnet i Havik, 2018b) kan man se at skolevegring ikke er avhengig av angst eller depresjon, men at skolemiljøet kan ha en stor påvirkning på skolevegring (Havik, 2018b). I tillegg nevner Havik (2018a; b; 2019) at relasjoner mellom lærer og elev kan være en faktor som kan være forebyggende, men også som en risikofaktor i skolen. Om det er en faktor for å forebygge eller som risiko avhenger av om relasjonen er god eller ikke, og om relasjonen bygger på gjensidig respekt (Havik, 2019). En god relasjon mellom lærer og en elev som virker sårbar vil gjøre en skolehverdag mer forutsigbar for eleven hvis det blir opprettet avtaler som blir fulgt. Det er også her den gjensidige respekten får en prøvelse. Forutsigbarhet i skolen kan være med på å motvirke stress, spesielt om den kommer i form av et godt strukturert læringsmiljø der stressende og krevende situasjoner er minimale (Havik, 2019).

2.1.3 Familieforhold som faktorer for skolevegring eller ikke

Ingul (2005) refererer til en studie gjort av Kearney og Silverman (1995, i Ingul, 2005) hvor de har sett på ulike sammensettinger i familiekonstruksjonen. De brukte utgangspunkt i Family Environment Scale (FES) i studiet sitt, og gjennomførte undersøkelse av familiene til 64 barn med skolevegring. Det de så var at familiene som hadde barn som opplever skolevegring skårer forskjellig fra normgruppen på en rekke områder. Kearney og Silverman (1995, i Ingul, 2005) delte familiens mønstre inn i ulike grupper; *Den sammenfiltrede familien* kjennetegnes av at foreldrene er overbeskyttende, gir etter og en avhengighet mellom familiemedlemmer. *Den avsondrende familien* er den familien hvor man ser det er lite involvering mellom medlemmene i familien. Problemene til barnene blir unngått å løses, slik at problemene ofte eskalerer før foreldrene blir oppmerksomme på dem. I den siste grupperingen ser man på *de isolerte familiene*, dette er de familiene som har lite kontakt med andre utenfor familien. Familien har et sterkt samhold, og søker lite eller ingen hjelp utenfra for å få hjelp til å løse problemer.

Selv om Kearney og Silverman (1995, i Ingul, 2005) hadde ulike grupperinger av familier som kan være risikofaktorer for å etablere skolevegring, så de at 40% av familier som har barn som sliter med skolevegring var normalfungerende familier. Med det ser vi at familier som opplever barn med skolevegring kan komme både fra tilsynelatende gode og stabile familier og fra familier med mindre stabilitet og mindre god samhandling. Ingul (2005) refererer også til en undersøkelse gjort av Bernstein og Borchardi (1996, i Ingul, 2005) som viser at familieforhold hvor barn bor med enslige foreldre er mer utsatte for å etablere skolevegring enn de som bor med begge. Gjennom de overnevnte undersøkelsene kan vi se at familiekonstruksjonen spiller en sentral rolle i elevenes liv, og har en virkende faktor når det settes tiltak mot skolevegring hos barn. Det blir derfor en nødvendighet for å skape en bedre situasjon for barnet at samarbeide mellom ulike instanser og hjem blir etablert tidlig (Havik, 2018, Johannessen & Skotheim, 2018).

2.1.3 Historikk om skolevegring/fravær

Skolevegring er en problematikk som har vært i samfunnet i lang tid. Selve begrepet, om det vi idag kaller skolevegring eller problematisk skolefravær, har endret seg flere ganger iløpet av eksistensen av problematikken (Havik & Ingul, 2021). Jung (1913/1961, i Havik & Ingul, 2021) var den første som skrev om problematikken, og beskrev de unge ved at de slet med nevrotisk vegring mot skolen. Noen år senere skrev Broadwin (1932, i Havik & Ingul, 2021) om en spesiell form for skulk hvor elevene viste nevrotisk oppførsel rundt det å ville være

hjemme på grunn av en redsel om at noe skulle skje med mødrene sine. I 1941 skrev Johnson (et al., 1941, i Havik & Ingul, 2021) om elever som opplevde en «dyptliggende psykonevrotisk lidelse som er varierende fra den vanlige ungdommelige skoleskulkeren» (Johnson et al., 1941, i Havik & Ingul, 2021). 16 år senere motsa Johnson (1957, i Havik & Ingul, 2021) seg selv, og mente at skolefobi ble en feilbetegnelse for gruppen siden man senere kunne se at de bakgrunnen for fraværet var separasjonsangst. Den første som nevnte at elevene nektet å gå på skolen var Klein (1945, i Havik & Ingul, 2021). Men den første som benyttet seg av begrepet skolevegring var Hersov (1960, i Havik & Ingul, 2021).

2.2 Annen forskning om skolevegring

Forskning Hersov (1985, i Ingul, 2005) har utført viser til at ca 80% av alt skolefravær er av typen dokumentert, og derfor lovlig fravær. Samme forskning viser til at over halvparten av de deltagende ungdomsskoleelevene har hatt ulovlig fravær, og omtrent en fjerdedel har hatt ulovlig fravær ut over en hel skoledag. Det problematiske ligger i at utviklingen til skolevegring starter i det små med enkelttimer forså å bygge seg opp til å bli problematisk for eleven (Ingul, 2005). Tall fra Ungdata (u.å.) viser at det har skjedd en halvering av skoleskulk fra undersøkelsen til Hersov (1985, i Ingul, 2005), og elever i dag virker mer pliktoppfyllende og disiplinerte, de mener relasjonen mellom lærere og elever har blitt bedre og dermed har skulkingen redusert (Ungdata, u.å.).

Last og Strauss (1990, i King & Bernstein, 2001) gjorde en omfattende undersøkelse av elever som har vansker med angstbasert skolevegring. Last og Strauss (1990, i King & Bernstein, 2001) fant, gjennom DSM-III-R kriterier, at 38 % av de 63 elevene hadde vansker med separasjonsangst, 30% med sosialfobi, og 22% med andre fobier. Funnene viste at et lite antall hadde vansker med panikk og posttraumatisk stresslidelse. Forskningen viste at flertallet hadde uspesifisert følelsesmessige forstyrrelser (King & Bernstein, 2001). Forskningen viser at yngre elever har oftere vansker med separasjonsangst, mens eldre elever oftere har sosial- og andre fobier (Last & Strauss, 1990, i King & Bernstein, 2001).

2.3 Hva er barnevernet og deres samfunnsmandat?

Barnevernets hovedoppgave er å gi barn, unge og familier hjelp og støtte hvis det er vanskelig i hjemmet, eller at barnet av andre grunner har behov for hjelp fra barnevernet (Bufdir, 2017). Barnevernet skal sikre at barn og unge som lever under skadelige forhold skal få hjelp og omsorg til rett tid, og deretter sørge for at de får tryggere oppvekstvilkår (Bufdir, 2017). Gjennom å gi støtte og hjelpetiltak innenfor hjemmet kan barnevernet hjelpe foreldre å ivareta

omsorgsansvaret, men barnevernet har ansvar for å gripe inn dersom hjelpetiltakene ikke bedrer situasjonen til barnet. Det kan derfor være nødvendig å plassere barnet utenfor hjemmet i enten korte perioder eller lengre (Bufdir, 2017). I Norge finnes det flere ulike typer institusjoner som er rettet mot ungdom, man har institusjoner som er beregnet for barn og unge fra 12-18år. Barn under 12 år blir som regel plassert i fosterhjem (Bufdir, 2020). Barn og unge som bor i institusjoner går som vanlig på skole og deltar på fritidsaktiviteter, og de fleste har kontakt og samvær med familien sin. Det er egne institusjoner som har spesialisert seg på ungdom med alvorlige atferdsvansker, det blir her skilt mellom lav risiko for videreutvikling av atferdsvansker, høy risiko for videreutvikling og ungdom med vedvarende rusmisbruk (Bufdir, 2020). Akutt- og utredningsinstitusjoner er tilbudet barn og unge får hvis de trenger hjelp og tiltak på kort tid. Bakgrunnen for disse plasseringene er hvis et barn eller en ungdom står uten omsorg eller er i risiko for å bli skadet i eget hjem, eller hvis ungdommen havner i en krisesituasjon på grunn av alvorlig atferdsvanske. Denne formen for institusjon er en kortsiktig løsning, og det blir her vurdert hva som er det beste tiltaket for hver enkelt ungdom videre (Bufdir, 2020). Den siste formen for institusjon Bufdir (2020) oppnevner er enetiltak. Denne formen for institusjon bor et barn eller en ungdom ikke sammen med andre barn og unge. Begrunnelsen for å benytte seg av denne formen skal være nøye vurdert og tuftet på å ta vare på barnet, ansatte eller andre.

2.3.1 Barn med barnevernstiltak i skolen

Barnevernet som samfunnsinstans er avhengig av et tverrfaglig og tverretatlig samarbeid med andre instanser og spesialisttjenester (Kvaran, 2018). Kvaran (2018) siterer NOU 2012:5 der det uttrykkes at barnevernet ikke kan drives kun av barnevernet, men har en avhengighet der de som har daglig kontakt med barnet må fungere som et «hverdagsbarnevern». Det betyr at barnevernet må ha bistand fra andre instanser for å kunne innhente informasjon om hvem de sårbare barnene og familiene er (Kvaran, 2018). Gjennom det tverretatlige samarbeidet 0-24, arbeider Arbeids- og velferdsdirektoratet, Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, Helsedirektoratet, Integrerings- og mangfoldsdirektoratet og Utdanningsdirektoratet sammen for å bidra til at den tverrfaglige jobben rundt barn, unge og deres familie skal være mer helhetlig (0-24 samarbeidet, 2019). Bakgrunnen for dette samarbeidet er at alle barn og unge skal motta den støtten de har behov for, sånn at de kan mestre sitt eget liv. Hovedmålene til samarbeidet er å bedre det tverrfaglige rundt barn og unge og deres familie, men også at gjennomføringen i videregående opplæring skal økes (0-24 samarbeidet, 2019).

Antall barn som blir plassert utenfor hjemmet i form av barnevernstiltak utgjør kun en promille av antallet norske barn. De aller fleste av denne gruppen barn har hatt en vesentlig vanskeligere oppvekst enn barn generelt (Havik, 2003). Barn og unge som blir plassert bort fra hjemmet kan ha opplevd fattigdom, sviktende sosial integrasjon og sviktende omsorg, i lang tid før plasseringen skjer. Bufdir (2019a) melder om at 12 prosent av ungdommene som gikk ut av ungdomsskolen i 2017 hadde mottatt tiltak fra barnevernet en eller flere ganger. Av de som hadde fått barnevernstiltak hadde barnevernet omsorg for 12,5 prosent av disse. I gjennomsnitt oppnår barn som har hatt tiltak fra barnevernet lavere grunnskolepoeng enn barn uten barnevernstiltak, og innenfor barn med barnevernstiltak er det de som barnevernet selv har omsorgen for som scorer dårligst av alle barn med barnevernstiltak (Bufdir, 2019a). Statistikk utført av SSB (i Bufdir, 2019a) ser man at kjønnsforskjeller innenfor barnevernstiltak har liten grad betydning for karakterer, det man ser er at betydningen for om det er tiltak fra barnevernet eller ikke har en større betydning. Valset (2014) viser til at tidligere forskning mener skoleprestasjoner kan gjenspeiles i hvilke oppvekstbetingelser man har hatt, og kan relateres til både fortid, nåtid og fremtid. Valset (2014) ser også at karakteren man får fra grunnskolen kan være avgjørende for om man fullfører videregående, og fører med seg en større sannsynlighet for å være i jobb ved 22-årsalderen.

Barn og unge som har risiko for å utvikle problemer som kan føre til mangelfull opplæring, med utfordringer knyttet til utdanning, arbeid og helse, og som står i fare for fremtidig marginalisering er de barn og unge som blir nevnt som utsatte (0-24 samarbeidet, 2019). Unge som har eller har hatt tiltak fra barnevernet faller ofte under denne samlebetegnelsen, og Bufdir (2019b) meddeler at ungdom som har eller har hatt barnevernstiltak fullfører i mindre grad videregående enn barn uten barnevernstiltak. Det at barn og unge med barnevernstiltak i mindre grad fullfører videregående var i mindre grad skremmende når de unge, som ble sett på som «skolelei», kunne skaffe seg innpass i arbeidslivet ved å oppsøke jobber på kaia eller bli selvlærte mekanikere (Erstad, 2018), disse arbeidsplassene i det 21. århundre er erstattet med teknologi og man trenger i større grad en formell utdanning for å kunne søke jobb.

2.4 PPT og deres mandat

Pedagogisk-psykologisk tjenester og deres mandat er nedskrevet i opplæringsloven §5-6 og barnehageloven §19c (Udir, 2017). Hver kommune og fylkeskommune skal ha en PP-tjeneste. PP-tjenesten skal hjelpe barn og elever med særskilt tilrettelegging i skolen. Målet er at alle skal få et inkluderende, likeverdig og tilpasset skoletilbud, men PPT skal også hjelpe skoler og barnehager gjennom veiledning og rådgivning for å kunne legge til rette for barn og elever

med særskilte behov (Udir, 2017). En PP-rådgivers arbeid deles ofte opp i to retninger, der den ene er individrettede oppgaver. Gjennom denne oppgaven blir det arbeidet rundt et spesifikt barn ved bekymring rundt barnets eller elevenes utvikling eller læring. Hvis det kommer frem i møtene mellom partene skal det i neste omgang sendes en henvisning til PPT, så det sakkyndige arbeidet kan begynne (Udir, 2017). Den sakkyndige vurderingen skal ta for seg vurderinger ved blant annet; spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder; tegnspråkopplæring før opplæringspliktig alder; tidlig- eller utsatt skolestart; fritak fra opplæringsplikten; spesialundervisning; inntak til et særskilt utdanningsprogram i videregående opplæring; unntak fra kravet til bestått i inntil to av fellesfagene for å få utstedt fag- og svennebrev, med mer. (Udir, 2017).

Den andre oppgaven PP-rådgivere har er systemrettede oppgaver. Her skal PP-rådgivere hjelpe barnehager og skole med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å fremme tilretteleggelse for alle barn og elever (Udir, 2017). Det systemrettede arbeidet foregår i stor grad gjennom tverrfaglige samarbeid, møter og samtaler i barnehager og skoler, og gjennom kompetanse og organisasjonsutvikling på en spesifikk avdeling, gruppe eller trinn (Udir, 2017). Gjennom systemrettet arbeid kan PP-tjenesten være med på å bistå i utviklingsprosjekter på kommunalt og fylkeskommunalt nivå; bistå i tverrfaglige samarbeidsfora; være informasjonsformidlere om andre hjelpeinstanser; være delaktig i møter, utarbeide rutiner, med mer (Udir, 2017). Selv om PP-tjenesten har to hovedoppgaver arbeider man ikke utelukkende med kun en av de i forskjellige saker. Eksempelvis kan arbeid og tilrettelegging som bedrer utvikling og læringsvilkår for en spesifikk elev være med på å bedre arbeidssituasjonen til flere gjennom å benytte samme arbeidsform (Udir, 2017). Holst-Jæger (2018) legger det frem med at det å arbeide individrettet med en elev med lesevansker kan gi erfaringer som kan bedre leseopplæringen i en hel klasse. Man ser her at det individ- og systemrettede arbeidet kan ha gjensidig god påvirkning til hverandre (Holst-Jæger, 2018).

Innenfor sitt arbeid i PPT skal man arbeide forebyggende. Det vil si at PP-tjenesten skal hjelpe barnehagen og skolene med organisasjons- og kompetanseutviklingen (Udir, 2016). Det forebyggende arbeidet PP-tjenesten skal hjelpe til med ligger tett opp til arbeidet med tidlig innsats. I tillegg skal arbeidet gjøre skolene og barnehagene rustet for å kunne takle vanskeligheter, og igangsette universelle tiltak eller spesifikke til hver enkelt skole og barnehage.

2.5 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid i arbeid med barn og unge skal fremme målet om at «barn og unge som trenger hjelp, blir oppdaget tidlig og får hjelp uavhengig av om utfordringene gjelder lærevansker, psykisk eller fysisk helse, familiesituasjon eller annet»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s.78). Kunnskapsdepartementet (2019, s.78) mener et godt tverrfaglig samarbeid kommer fra at ulike fagmiljøer går sammen for å finne tilbudene barn og unge kan benytte seg av i sammenheng. De ulike profesjonsutøverne må kunne utføre en god dialog, hvor barnets behov skal ligge i førersetet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.78-79). Barn og unge som av ulike grunner kan ha behov for ekstra støtte og oppfølging, er en gruppe med mange forskjellig utfordring, og noen ganger kan det være sammensatte vansker. Når disse utfordringene opptrer sammen, kreves det et godt tverrfaglig samarbeid for å skape et miljø der alle blir inkludert og opplever følelsen av felleskap og mestring

(Kunnskapsdepartementet, 2019). Konsekvensene av et manglende samarbeid ser

Kunnskapsdepartementet at viktig og nødvendig informasjon kanskje ikke kommer frem til den instansen som har behov for den, og at det kan føre til at barn og unge ikke får den hjelpen de har behov for i tide eller i det hele tatt. Begrepet av tverrfaglig samarbeid har vært omtalt i flere meldinger til Storting og NOU'er, og et av de tverrfaglige arbeidene som blir dratt frem er 0-24 samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.80). Innenfor skolen kan tverrfaglig samarbeid bli benyttet som en ressurs som kan bidra til å se sammenhenger og finne løsninger på kompliserte og komplekse utfordringer (Johannessen & Skotheim, 2018). I likhet med alt tverrfaglig samarbeid fordrer det også i skolen at det blir lagt til rette for gode møteplasser som kan stimulere til tverrfaglighet, det må også være en felles forståelse av problematikken man står ovenfor. Ett positivt aspekt ved tverrfaglig samarbeid er at man får flere personer med forskjellige briller som observerer samme situasjon, og vil derfor også få flere forskjellige innfallsvinkler til hvordan man kan få bedre kontroll på problematikken (Johannessen & Skotheim, 2018).

Galvin og Erdal (2013, i Johannessen & Skotheim, 2018) satt opp noen kriterier som kjennetegner et velfungerende tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. De er felles mål; opplevelse av nødvendighet og nytte; respekt, tillit, trygghet og kunnskap om hverandre; realistisk syn på samarbeid (Galvin & Erdal, 2013, i Johannessen & Skotheim, 2018). Det dette viser til er at samarbeidet må komme fra et felles mål som er definert som nødvendig og nyttig for de fagpersonene som er med på samarbeidet. Det blir også en nødvendighet å stille med åpent sinn til de ulike profesjonene så man kan opparbeide seg tillit og respekt ved å lære

seg å kjenne de andre profesjonsfelt på et dypere nivå (Johannessen & Skotheim, 2018). Gjennom å være med på tverrfaglige samarbeid gjør at man opparbeider seg erfaringer, som igjen kan være med på å utvikle en trygghet om at man kan komme seg videre i arbeidet med problematikken. I tillegg til de overnevnte punktene så Galvin og Erdal (2013, i Johannessen & Skotheim, 2018) at samarbeidet er avhengig av evnen til problemløsning, som er avhengig av evnen til å kommunisere. Samarbeidet krever også evnen til å fleksibilitet og endringsvilje. Til slutt skal alle faktorene ende i at det overordnede målet blir oppfylt (Johannessen & Skotheim, 2018).

Innenfor skolen som institusjon skal det foregå jevnlig interne tverrfaglige samarbeidsmøter hvor flere faggrupper som befinner seg innenfor skolens vegger. Grunnprinsippet som ligger bak et internt tverrfaglig samarbeid at aktørene i skolen skal få en lagfølelse i sitt arbeid, som er med på å legge et grunnlag for trygghet i lærerfellesskapet (Johannessen & Skotheim, 2018). Men det tverrfaglige samarbeide kan også foregå på tvers av etater og institusjoner som har ulike oppgaver og ansvar for barn og unge (Johannessen & Skotheim, 2018).

Samhandlingsreformen (St.meld. nr 47 (2008-2009), funnet i Johannessen & Skotheim, 2018, s.27-28) er laget med bakgrunn i behovet for å tenke mer helhetlig i arbeidet med barn og unge, der oppmerksomheten rettes mot de forskjellige profesjonene for å kunne bedre «... det psykososiale forebyggingsarbeidet og tidlig innsats (Galvin & Erdal, 2013, funnet i Johannessen & Skotheim, 2018, s.28). De viktigste eksterne aktørene i et tverretatlig samarbeid viser Johannessen og Skotheim (2018) til er PPT, BUP, barnevernet og politi.

Noe av problematikken skolen kan stå ovenfor er faglig, sosiale og psykososiale vansker, og beveger seg ofte utenfor skolepersonalets kompetanse. Skolepersonalets kompetanse ligger i stor grad innenfor fagformidling og kunnskapsutvikling. Det blir derfor et større behov for det tverrfaglige og tverretatlige samarbeidet. Ser man på «0-24 samarbeidet» stilles det krav om at skolen skal stille med sine interne og eksterne samarbeidsaktører når man står ovenfor nye problemstillinger (Johannessen & Skotheim, 2018). Formålet med dette samarbeidet er å styrke arbeidet med utsatte barn og unge under 24 år, som har «... høy risiko for å utvikle problemer som kan føre til manglende kompetanseoppnåelse i skolen og fremtidig marginalisering fra utdanning og arbeidsliv» Johannessen & Skotheim, 2018, s.34).

2.6 Motivasjon i lys av Bandura

Mennesker streber alltid etter å kunne ha kontroll over hendelser som påvirker deres liv (Bandura, 1995). Ved å ha kontroll over hendelser som kan påvirke deres liv, vil gjøre utfallet av hendelsene forutsigbare, og man kan velge å ikke utføre handlinger som kan føre til

ubehagelige hendelser (Bandura, 1995). Konsekvensene av å ikke ha kontroll over hendelser nevner Bandura (1995) er fortvilelse, apati og engstelse. Den største bidragsyteren for å kunne ta valg er personens egne tro på personlig mestringsevne, det å ha tro på egen mestring har påvirkning på hvordan personer tenker, føler, motiverer seg selv og opptrer (Bandura, 1995). Den fremste måten å opparbeide seg en følelse av mestring er gjennom, det Bandura (1995) mener, å skape mestringserfaringer. Det å få en vellykket mestringserfaring vil være med å gjøre den personlige troen på egen mestring mer robust, mens nederlag vil undergrave følelse. Spesielt vil en nederlaget undergrave følelsen hvis nederlaget kommer før personen har fått en følelse av mestring (Bandura, 1995). Bandura (1995) presiserer viktigheten av at mestringserfaringene ikke kommer fra allerede opparbeidet evner, men må komme fra kognitive-, atferds- og selv-regulerende verktøy for å kunne tilpasse handlingen til å passe den spesifikke situasjonen (Bandura, 1995). Begrunnelsen Bandura (1995) legger til grunn for den meningen er at hvis man forventer at man skal oppnå resultater fort, vil man fort bli umotivert hvis det oppstår vansker. Det vil derfor være nødvendig med erfaring av hvordan man takler hindringer gjennom en personlig innsats (Bandura, 1995). Samtidig vil denne erfaringen være med på å gjøre personer som føler en form for tilbakefall til å bli mer resiliens, fordi man lærer at man har det som skal til for å kunne tilpasse seg forholdene så man klarer å mestre (Bandura, 1995).

Bandura (1995) oppnevner flere måter som påvirker hvordan man kan styrke mestringstroen på seg selv. Det som er nevnt ovenfor er den første som blir nevnt, mens den neste er å se på noen som er tilnærmet lik seg selv mestre ved å legge inn en personlig innsats (Bandura, 1995). Denne måten bygger på den sosiale modellen ved å observere at andre lik seg selv kan mestre, gjør at man selv får en større tro på at man selv kan mestre det samme. Samtidig kan det å observere andre også være negativt mot følelsen av mestringsevnen hvis man ser andre slite selv om de legger inn en stor innsats (Bandura, 1995). Grunnen til at man skal observere personer som er tilnærmet lik seg selv er, som Bandura (1995) sier, fordi personer ikke kan sammenligne sine egne evner mot den som observeres, og derfor har det ikke like stor innvirkning på personen om den som observeres mestrer eller ikke mestrer.

Den tredje måten er sosial overtalelse hvor personer blir verbalt fortalt at de kommer til å mestre det som skal gjøres. Når man får verbal motivasjon fra andre legger man ofte inn større innsats (Bandura, 1995). Det er også med på å minke personens egen mistro på egne evner, noe som gjør sjansen større for å lykkes (Bandura, 1995). Selv om ytre påvirkning kan gjøre noe forskjell, er det først og fremst egne fysiologisk- og emosjonelle tro på egne evner og

kapasitet (Bandura, 1995). Det er også her den fjerde måten Bandura (1995) nevner kommer inn. Bandura (1995) mener å det å forbedre sin fysikk, redusere stress og negative følelser, samt korrigere sine egne feiltolkninger av kroppslige tilstander som man har opparbeidet seg gjennom gjentatte opplevelser av feiling.

2.6.1 Mestring og kognitive prosesser

Mye av effekten til følelsen av mestringsfølelse ligger i det kognitive, og tar forskjellige former (Bandura, 1995). Personer tilpasser sin væremåte for å kunne nå målet de selv setter seg, og de personlige målene kommer fra selvvurderinger av egen kapasitet (Bandura, 1995). Hvordan personer ser på seg selv og sin mestringsevne spiller inn på hvordan man konstruerer situasjoner man tror man kommer til å oppleve. De som har en sterk mestringsfølelse konstruere i større grad at situasjonene blir vellykket, enn de som har en lav mestringsfølelse (Bandura, 1995). De med lav mestringsfølelse konstruerer situasjoner der man mislykkes og dveler over ting som kan gå galt. Bandura (1995) mener personer som har en effektiv kognitiv prosessering vil være bedre rustet for å kunne benytte seg av konstruerte situasjoner, fordi evnen til å konstruere og forutse hvordan handlingene spiller inn på utfallet av situasjonen er en kompleks evne der flere faktorer og usikkerhetsmomenter er avhengig av egne erfaringer om hvordan man løser problemer. De egne erfaringene er med på å gjøre personer bedre i stand til å kunne handle ut ifra hvordan resultat de har fra å tidligere handlinger i lik situasjon, men som Bandura (1995) sier kreves det en sterk følelse av mestring for å kunne være oppgaveorientert i situasjoner der man kan oppleve krav, feiling og tilbakefall som har betydelige personlige konsekvenser over egne evner til å velge (Bandura, 1995).

Mestringstro spiller en stor rolle i hvordan man klarer å motivere seg selv. Siden det meste av menneskelig motivasjon skapes kognitivt i hvert enkelt individ vil man sette seg egne mål og planlegge hvordan man skal utføre dem og hva det vil komme til å kreve for å gjennomføre det (Bandura, 1995). I Bandura (1995) legges det frem tre former for kognitive motivatorer med hver sine teorier rundt. De er attribusjon teori, forventning teori og målorientert teori. Attribusjons teori baserer seg i stor grad på hvordan man selv tenker og føler seg, og hvor godt rustet man er for å kunne mestre en oppgave. Personer som føler seg godt rustet, men allikevel feiler legger skylden på manglende innsats eller ugunstige forhold (Bandura, 1995). Mens personer som ikke føler seg godt nok rustet legger skylden på troen om sin lave evne til å mestre oppgaver (Bandura, 1995).

Innenfor forventnings teori blir motivasjon regulert av den forventningen om at en hvis type oppførsel vil gi et utfall, og motivasjonen blir å oppnå et resultat som vil gi best mulig utfall

(Bandura, 1995). Selv om motivasjonen ligger i det man oppnår som gode resultater, menes det fortsatt at motivasjon bunner i hvordan man selv ser på egen mestringstro, og det vil derfor være mange utforskede metoder som ikke vil bli utforsket på grunn av manglende tro på egne evner (Bandura, 1995). Når det gjelder målorientert teori skaper man en motivasjon ved å gjennomføre mål man setter seg, samt å evaluere hvordan utførelsen ble i forhold til forestillingene gir en viktig kognitiv motivasjon (Bandura, 1995). Motivasjon som baserer seg på måloppnåelse gir en kognitiv prosess som sammenligner den opplevde ytelsen til sin egen personlige standard, altså man adopterer den følelsen man har opplevd ved å mestre noe til sin egen personlige standard (Bandura, 1995). Dette vil da utvikle seg til at man lager mål som gir en tilfredshet, og man endrer handlinger for å kunne oppnå målet og få tilfredshet.

Kort fortalt vil personens egne følelse av mestringsevne være tett knyttet til motivasjon ved å være delaktig i hvordan mennesker setter egne mål, hvor mye innsats de legger inn, hvor lenge de kan takle vanskeligheter og hvordan de håndterer feiling (Bandura, 1995).

2.6.2 Stress og følelse av mestring

Personer tro på at egne evner til å mestre situasjoner er med på å bestemme hvor mye de stresser eller opplever depresjon i truende eller vanskelige situasjoner (Bandura, 1995). Måten man takler stressorene er med på hvordan man opplever angstsituasjoner, også her spiller den kognitive konstruksjonen av en situasjon en viktig rolle på hvordan man tilslutt opplever situasjonen. Hvis man har liten tro på egne evner vil man dvele på alle farene som sjeldent oppstår, og hvor vanskelig det vil være å gjennomføre oppgaven. Dette vil være med på å stresse personen og kan føre til at personer får en svekkelse i funksjonsnivået deres (Bandura, 1995). Mennesker må i store deler leve i et psykisk miljø som i stor grad er produsert av seg selv. Og en øvelse i å etablere følelse av mestring er ved å ha skaffe seg kontroll over forstyrrende tanker for å regulere angst og depresjon (Bandura, 1995). Bandura (1995) legger frem et ordtak han mener oppsummerer praktiseringen av å skape kontroll over egen bevissthet; «You cannot prevent the birds of worry and care from flying over your head. But you can stop them from building a nest in your hair» (Bandura, 1995, s. 9). Med dette menes det at man ikke kan forhindre at bekymringer og andre vanskelige tanker «flyr» over hodet ditt, men du kan selv bestemme om hvor mye plass de skal få, og om de skal få være der.

Bandura (1995) nevner tre hovedveier til hvordan man blir deprimert, hvorav den første er gjennom uoppfylte satte ambisjoner. Her setter personer opp ambisjoner som vil kunne føre til depresjon når man ikke klarer å gjennomføre selv om et sterkt ønske om å kunne oppnå egne mål. Den andre veien er depresjon som kommer av lav følelse av det å meste sosiale

ferdigheter og skape relasjoner (Bandura, 1995). Sosial støtte er med på å dempe de negative virkningene av stressorer, og sosiale relasjoner reduserer følelsen av stress, depresjon og utvikling av fysiske sykdommer. Men siden sosiale relasjoner ikke er noe som bare finnes, men må skapes mellom mennesker vil det kreve en følelse av sosial mestring (Bandura, 1995). Konsekvensene av å ha lav sosialmestring kan være depresjon som kommer både fra følelsen av feiling, men også følelsen av å ikke være en del av et felleskap (Bandura, 1995). Bandura (1995) mener sosiale relasjoner vil være med på å styrke personers generelle tro på mestring ved å være rollemodeller som kan vise hvordan man kan takle vanskelige situasjoner.

2.7 Stress og OAS i lys av Antonovsky

En god psykisk helse vil være viktig for å kunne mestre eget liv, utvikle seg og lære (Houg, 2004; Bru, Idsøe, Øverland, 2016). Psykiske plager og lidelser er en av de største kildene til helseproblemer blant barn og unge, og skolen har en sentral rolle når det kommer til å fremme læring og utvikling hos de unge. Samtidig møter skolen alle barn og unge og kan derfor være en sentral instans for å fremme psykisk helse, og identifisere og gi hjelp til de som sliter (Bru et al., 2016). Psykiske helseplager starter ofte i løpet av menneskets barne- og ungdomsår, og Bru (et al., 2016) påpeker at i en ungdomsskoleklasse vil fem elever slite med psykiske plager og to av dem har en psykisk lidelse. De mest utbredte lidelsen er angst og depresjon, og det antas at ca. 20% rammes av angst i løpet av oppveksten (Bru et al., 2016). De psykiske lidelsene vil spille inn på hvordan barnet fungerer både i skole og i hjemmet, og vanskene kan føre til mistrivsel og læreversker (Helland & Mathiesen, 2009, i Bru et al., 2016).

Årsaken til psykiske helseproblemer er ofte sammensatte og komplekse, og det vises at biologiske, sosiale og psykologiske faktorer har en påvirkning til utvikling av helseplager (von Tezchner, 2012, i Bru et al., 2016). Angst og depresjon kan man se er relatert til stressreaksjoner og negative emosjonelle opplevelser, og å «... vokse opp i en familie med mange belastninger, ha foreldre med sviktende oppdragelsesferdigheter, det å erfare negative livshendelser og/eller oppleve lite sosial støtte medfører økt risiko for psykiske helseplager» (Bru et al, 2016).

Psykiske helseplager blant barn og unge har, siden Ungdata (i Eriksen & Bakken, 2018) begynte sine undersøkelser på 1990-tallet, økt hvert år. Hva økningen kommer av kan ikke forskningen Ungdata (i Eriksen & Bakken, 2018) fortelle noe om. Eriksen og Bakken (2018) legger til at de som sliter i flere plan i livet ofte er de som skårer «høyest» på psykiske

helseplager. Dette ser de ofte har en sammenheng med den sosiale-, og økonomiske situasjonen familien står i.

2.7.1 Stress i skolen

Mange av oss har en relasjon til ordet stress, og kan kjenne følelsen av den bare ved å høre ordet. I det daglige knytter man ordet stress til å ha det travelt eller for liten tid til å gjennomføre en oppgave (Bru, 2019). I det vitenskapelige har det fenomenet stress blitt forstått på ulike måter. Hans Selye (1956, i Bru, 2019) forsto det som den kroppslige reaksjonen man får ved belastningen man ble utsatt for. Reaksjonene er de man ofte forbinder med stress, som klamme hender, hjertebank og hjertebank (Bru, 2019). Thomas Holmes og Richard Rahe (1967, i Bru, 2019) mente stress kom fra belastende livshendelser. De lagde lister med ulike hendelser og hvor belastende de var. Den mest belastende kilden til stress for barn og unge er en av foreldrenes dødsfall, denne hendelsen fikk verdi 100, mens det å ikke fullføre et skoleår hadde en verdi på 56 (Bru, 2019). Denne måten å se stress på baserer seg på livshendelser som kilden til stress, og svakheten med den er at livshendelsene har like stor innvirkning på alle mennesker. Psykologen Richard Lazarus (i Bru, 2019) mente stress baserer seg på hvordan personen selv vurderer situasjonen. Lazarus mente derfor det motsatte av Holmes og Rahe (1967, i Bru, 2019) ved å mene livshendelser ikke kunne ha en fast verdi på hvor belastende det vil være for personer, fordi personer selv vurderer hvor belastende situasjonen er for seg selv. Lazarus legger også større vekt på forholdene rundt, og hvilke mestringsstrategier man benytter seg av for å håndtere stresset. Lazarus mente dette var nødvendig å beskrive forholdene for å kunne «... forstå hvordan stress oppstår, og hvordan stress kan forebygges og dempes» (Bru, 2019, s.20).

Innenfor stress skiller Selye (1956, i Bru, 2019) mellom positiv og negativ stress. Positivt stress sees på som en utfordring man kan håndtere, og som fører til læring og utvikling (Bru, 2019). Negativt stress vil kunne redusere utbytte av læringen og kvaliteten på prestasjoner, spesielt når det kommer til mer komplekse læringssituasjoner. Det negative stresset kan være med på å føre til dårligere motivasjon, redusert læring og på sikt helseproblemer (Bru, 2019). Ifølge Lazarus (1991, 2006; Lazarus & Folkman, 1984, i Bru, 2019)) «... kan stress defineres som en opplevelse av at krav overstiger de individuelle og sosiale ressursene man er i stand til å mobilisere for å håndtere kravet eller situasjonen» (Bru, 2019, s. 21). Lazarus' beskrivelse vil indikere at stress innebærer en følelse av overbelastning, og fokuserer i den grad mer på det Selye (1956, i Bru, 2019) definerer som negativ stress.

2.7.2 Stress og OAS i lys av Antonovsky

Stressfaktorer, eller stressreaksjoner, innenfor et patogent perspektiv vil alltid betraktes som en risikofaktor, som man kan begrense, ta forholdsregler mot eller dempe gjennom buffere (Antonovsky, 2012). Stressfaktorer sees på som «krav som det ikke finnes noen umiddelbar eller automatisk adaptiv respons på» (Antonovsky 1979, s.72, i Antonovsky, 2012, s.50). Denne formen er med på å skape en spenningstilstand, hvor personens tidligere erfaringer og motstandsdyktighet er med på å bestemme om stressfaktoren kan bli enten negativ eller positiv. Antonovsky (2012) trekker også frem katastrofestressfaktorer som «bringer en lang rekke uforutsigbare erfaringer med seg. De vil dermed uvegerlig svekke personens opplevelse av sammenheng» (Antonovsky, 1979, s.118, i Antonovsky, 2012, s.50). I tillegg påpeker Antonovsky (2012) at fraværet av motstandsressurser kan utvikle seg til å bli en stressfaktor. Motstandsressurser er med på å skape en indre personlig sammenheng, preget av medbestemmelse og en balanse mellom underbelastning og overbelastning. Antonovsky (2012) mener at personers psykososiale bakgrunn har en innvirkning på om personen har hatt den type livserfaringen som fører til en sterk opplevelse av sammenheng.

Antonovsky (2012) deler stressfaktorer inn i tre forskjellige typer; kroniske stressfaktorer, vesentlige livsbegivenheter og akutte, daglige irritasjonsmomenter. Den kroniske stressfaktoren er en «... livssituasjon, en betingelse eller særtrekk som på avgjørende vis beskriver en persons liv» (Antonovsky, 2012, s.51). Antonovsky (2012) trekker fram Fried's (1982, s.6, i Antonovsky, 2012) forklaring om endemisk stress som defineres som «en vedvarende eller tiltakende mangelsituasjon, en konstant tilstand av tap eller deprivasjon, og en stadig opplevelse av utilstrekkelig ressurser eller rollemuligheter» (s.51). Antonovsky (2012) mener de kroniske ressursene og stressfaktorene vil primært bestemme hvor mye OAS-nivå man befinner seg på, fordi kroniske faktorer er innbygget i personen og de er ofte generaliserte og langvarige. Opplevelse av sammenheng (OAS) er en direkte oversettelse fra det engelske sense of coherence (SOC). OAS er en formel på hvordan tidligere erfaringer av stressfaktorer gir deg motstandsressurser til å kunne håndtere nye stressfaktorer uten at det gir deg noe form for skade (Antonovsky, 2012). Den andre typen stressfaktoren er vesentlige livsbegivenheter som kan sted- og tidfestes (Antonovsky, 2012). Livsbegivenhetene kan være for eksempel død i nær familie, skilsmisse, familieforøkelse eller personlige prestasjoner. Antonovsky (2012) påpeker at det ikke er begivenhetene i seg selv som er problematisk, men alt som medfølger. Antonovsky (2012) påpeker også at det vil være umulig å forutse om begivenhetene vil ha en positiv, negativ eller nøytral påvirkning på personen, og det vil være personens OAS-nivå som legger føringen på utfallet. Den tredje typen stressfaktorer er de

man møter i hverdagen, dette er stressfaktorer Antonovsky (2012) ikke legger så mye vekt på, siden faktorene kan ignoreres. Antonovsky (2012) mener vedvarende hverdagslige stressfaktorer bunner i en mer fundamental livssituasjon, og dermed blir en kronisk stressfaktor.

I vårt samfunn vil det alltid være noen som klarer seg bedre enn andre. Antonovsky (2012) brukte en elv som metafor for samfunnet, der personers OAS ble sett på som svømmeegenskaper. «Det er forskjellig hvor godt ulike mennesker klarer seg, selv om elven de svømmer i, objektivt sett kan være ganske likt.» (Antonovsky, 2012, s.105). Det er også her personers livsopplevelser spiller en rolle om man har en sterk eller svak OAS. Gjennom sin forskning ble Antonovsky (2012) mer bevist på at erfaringer av indre sammenheng har sterk betydning for om personen opplever begripelighet, en erfaring av hensiktsmessig belastningsbalanse har sterk betydning for håndterbarhet, og medbestemmelse danner grunnlaget for meningsfullhet. Hvis andre bestemmer alt for oss, definerer oppgaver, bestemmer regler og styrer utfallet og personen som blir bestemt over ikke har medbestemmelse, blir man redusert til et objekt. Antonovsky (2012) mener at objektiviseringen og mangelen på medbestemmelse kan gjøre at man opplever at handlingene man utfører ikke har noen effekt på verdenen, og verdenen vil etter hvert bli meningsløs.

3.0 Metode og gjennomføringen av kvalitativt intervju

3.1 Metode og tilnærming

Som mennesker er vi spørrende og undrende vesener. Det vi opplever ønsker vi å få svar på og reagerer ofte ved å stille spørsmål om det som skjedde (Jacobsen, 2015). I det dagligdagse stiller vi ukritisk spørsmål om det vi har opplevd eller observert, det er her ingen krav til hvordan vi besvarer spørsmålet og ingen setter spørsmålstegn ved hvordan vi kom frem til svaret heller. Men, når vi skal gjennomføre en vitenskapelig forskning settes det krav til hvordan vi samler inn empirien. Empiri er informasjon om virkeligheten, og innenfor vitenskapelig forskning er det viktig at informasjonen samles inn for å gjøre «... den relevant og til å stole på» (Jacobsen, 2015, s.13). Hensikten med dette forskningsprosjektet er det Jacobsen (2015) beskriver som *beskrivelse*. Det innebærer at det gjennom undersøkelsen skal opparbeides en større forståelse av hvordan et fenomen ser ut. Metoden blir derfor et hjelpemiddel for å beskrive virkeligheten sånn den oppfattes (Jacobsen, 2015). Metoden kan dermed sees på som kun et teknisk hjelpemiddel, der man får oppskrift på hvordan undersøkelsen kan gjennomføres. Men problematikken i det ligger i at det er en uenighet i hva

virkeligheten egentlig er (Jacobsen, 2015). Gjennom å se på ontologi og epistemologi kan man få en bedre forståelse av hvordan virkeligheten oppfattes.

Ontologi kommer av gresk opphav, og betyr «slik ting faktisk er» (Jacobsen, 2015). Ontologi er læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut, men som filosofer har diskutert i en årrekke vil det være tilnærmet umulig å skaffe seg en forståelse av hvordan verden faktisk ser ut (Jacobsen, 2015). Epistemologi betyr «læren om kunnskap» og omhandler i hvilken grad det er mulig å skaffe seg sann kunnskap om virkeligheten. Utgangspunktet i epistemologien er at det er et skille mellom verden slik den er og hvordan den oppfattes. I dette forskningsprosjektet vil det epistemologiske være utgangspunktet for å kunne utforske hvordan ulike profesjoner ser på skolevegring blant elever med barnevernstiltak. Det som blir forsket på blir førende for hva man ser, og fører til at vi bare får en delvis og subjektiv forståelse av det sosiale fenomenet (Jacobsen, 2015). Gjennom å samle inn oppfattelsen av virkeligheten til personer som opplever samme fenomen, men i forskjellige kontekster kommer det intersubjektive frem, altså at flere individer kan oppfatte det samme fenomenet på samme måte. Den intersubjektiviteten kan være med på å validere funnene som sanne, siden individene uavhengig av hverandre er enige om det som oppstår, «...desto større sannsynlighet er det for at det man snakker om kan kalles «sant»» (Jacobsen, 2015, s.33).

Grunnet problemstillingen, hvor jeg ønsker å få profesjonsutøvernes egen opplevelse av situasjonen med skolevegring blant elever med barnevernstiltak, fordrer det et ønske av å tilegne seg en subjektiv forståelse av hvordan det spesifikke individet opplever en situasjon. Det vil derfor være naturlig å se bort fra ontologien, hvor man ser på hvordan virkeligheten faktisk ser ut, til epistemologien og fenomenologi for å finne subjektive forståelser om samme fenomen (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2018). Valget av fenomenologi begrunnes på det at mennesker i liten grad kan studeres på samme måte som man studerer ting. Når det foregår studier på mennesker skal de studeres som handlende og tenkende. Målet blir å gjengi personenes egne erfaringer og opplevelser på en presis måte (Thagaard, 2018).

Gjennom å benytte seg av fenomenologisk vitenskapssyn i oppgaven vil man ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søke om å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Gjennom å tilegne seg personers meninger og erfaringer innenfor et fenomen vil forskeren skape seg en generell forståelse av fenomenet gjennom andres erfaringer. Forforståelsen jeg har av tematikken om skolevegring blant elever med barnevernstiltak vil være med på å forme hvilke teorier og empiri man velger for å besvare problemstillingen man har utformet (Thagaard, 2018). I mitt arbeid har jeg benyttet

meg av en deduktiv til induktiv tilnærming, der jeg har lest mye teori om tematikken før jeg utførte datainnsamlingen. I tillegg var store deler av teorien allerede nedskrevet før intervjuene.

3.2 Det kvalitative forskningsintervju

I arbeid med andre mennesker er samtalen det viktigste redskapet. I et forskningsintervju vil forskeren og informanten være sammen om å produsere kunnskap, samspillet krever derfor respekt og empati for hverandre og det er viktig å tenke nøye om de etiske aspektene ved intervjuet (Dalland, 2018). Når man utfører et kvalitativt forskningsintervju vil man få en «...privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverdenen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.47). Kjennetegnet til en kvalitativ forskningsmetode er få enheter der dataen som samles inn er i form av ord. I et intervju snakker informanten og forskeren sammen som i en dialog, i dette forskningsprosjektet skjer dette ansikt til ansikt med informantene. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innsamle informantens egne beskrivelse av sin livssituasjon. Gjennom intervjuet skal det benyttes en delvis strukturert tilnærming, der temaet er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis i intervjuet (Thaagard, 2018). Dette fører med seg at vi kan inkludere spørsmål i intervjuet som ikke er planlagt, men som kommer etter informantens beskrivelser. Formen skal være åpen, men med en strukturert intervjuguide. Dette er for å kunne sammenligne svarene som samles inn fra de forskjellige gruppene informanter, og for å sikre at man får inn informasjonen som er forhåndsbestemt for å besvare problemstillingen (Jacobsen, 2015).

Målet gjennom å utføre kvalitativ metode er ikke å kvantifisere funnene man får, men sikre nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord. Grunnen til at kvalitativ metode ble valgt for å besvare problemstillingen er basert på et ønske om å få personers subjektive oppfattelse av situasjonen med elever med barnevernstiltak som sliter med skolevegring. Og med bakgrunn i at profesjonsutøverne arbeider med individer som av ulike grunner er i en sårbar gruppe, både ved å være innenfor barnevernet og vansker med å være på skolen, vil det være vanskelig å kunne generalisere og gjøre svarene man innhenter, i for eksempel en kvantitativ spørreundersøkelse, universelle. Siden hensikten med oppgaven er å belys hvordan ulike profesjoner opplever sitt eget arbeid ble valget av å benytte intervju for å samle inn data en opplagt metode (Jacobsen, 2015).

3.3 Utvalg

Problemstillingen til masteroppgaven peker ut to spesifikke grupper profesjonsutøvere, de som jobber i pedagogisk-psykologisk tjeneste og ansatte i barnevernet. De personene jeg vil intervjuer blir fungerende som informanter, siden de selv ikke representerer den gruppen som undersøkelsen retter seg mot, altså elever med høyt udokumentert fravær som også har barnevernstiltak (Jacobsen, 2015). Antallet informanter jeg har valgt ut er to ansatte fra hver instans. Inkluderingskriterier vil da være PP-rådgivere som har kunnskap om skolevegring og har arbeidet med dette som PP-rådgiver, samt ansatte som arbeider i barnevernet der de har tiltak for elevene med høyt udokumentert fravær.

For å få en nyansert beskrivelse av problematikken som kan følge når det kommer til elever med barnevernstiltak som sliter med høyt udokumentert fravær, er det ønsket å få beskrivelse fra den instansen som følger elevene tettst og den instansen som står for det sakkyndige i vurderinger angående skoletilbudet og skolehverdagen til elevene. Det ønskelige med utvalget av profesjoner er å undersøke forståelse og vanskelighetsforståelse rundt problematikken, og om den føles annerledes ut for de ulike profesjonsutøverne.

3.4 Intervjuguide

Kvalitative intervju kan ha ulike grader av åpenhet og struktur (Jacobsen, 2015). Intervjuet kan foregå som en samtale uten begrensninger eller styring fra intervjueren, og det kan foregå med en sterk grad av struktur. Intervjuguiden jeg har anvendt benytter en sterk grad av strukturering, der tematikken var bestemt på forhånd og spørsmålene kom i en bestemt rekkefølge (Jacobsen, 2015). Den avsluttende delen av intervjuet ga mulighet til informantene til å enten utdype eller komme med andre vinklinger av tematikken enn det vi allerede hadde vært igjennom. Valg av tematikk tok utgangspunkt i problemstillingen, med innslag av andre tematiske faktorer som kunne spille inn på utfordringene som kan oppleves i arbeid med elever med barnevernstiltak som sliter med skolevegring. Intervjuguiden ble tilpasset til de to forskjellige informantgruppene for å belys forskjellige områder hvor problematikken kan oppleves, men mesteparten av innholdet er tilnærmet likt for å kunne sammenligne svar og analysere likheter og uenigheter.

Tematikken som ble benyttet i intervjuene er:

Begrepet skolevegring: Her ønsket jeg å få informantenes egne tanker og forståelse av begrepet. Og hvilke faktorer de mener kan spille inn på skolevegringsatferd.

Elever med barnevernstiltak: Her ønsker jeg å få informantenes opplevelser av barn og unge som er i barnevernstiltak som sliter med skolevegring og om det

Samarbeid med ulike instanser:

Og en avrunding med mulighet til å kunne tilføye informasjon som ikke allerede har blitt tatt opp. Jeg har valgt bredt spekter av spørsmål for å gi informantene mulighet til å utdype svarene sine, og en sentral del av intervjuet var å få frem informantenes egne opplevelser og erfaringer. Baktanken for valg av spørsmål var å finne ut om de forskjellige profesjonsutøverne hadde ulike opplevelser av selve problematikken og samarbeid med hverandre og andre instanser.

Arbeidet med å finne spørsmål startet tidlig ved å utarbeide spørsmål gjennom teori og annen empiri innenfor samme tematikk. Det problematiske ved arbeidet med spørsmålene var hvilken terminologi som skulle benyttes, valget falt på å benytte seg av skolevegring i stedet for *problematisk fravær*; *udokumentert fravær*, og den generelle paraplybetegnelsen *skolefravær*. Gjennom intervjuene ble definisjonen forklart ulikt, men med en felles forståelse av tematikken om skolevegring. Gjennom å lese teori og empiri i tematikken oppdaget jeg fort at det i større grad er forskning og utenlandsk empiri om modeller for hvordan man skal gi behandling for elevene og familiene, og i mindre grad skrevet noe om hvordan man som profesjonsutøver skal møte elever med skolevegring og hvordan man skal samarbeide om problematikken.

3.5 Gjennomføringen av intervju

For å komme i kontakt med informanter baserte jeg meg på et nettverk som ble skapt fra en praksisperiode, i forbindelse med utdanningen. Intervjuene skulle i utgangspunktet holdes som personlige intervju ansikt til ansikt, men på grunn av Covid-19 ble alle intervjuene gjennomført gjennom Microsoft Teams. For å få kontakt med informantene sendte jeg mail til lederne ved de aktuelle arbeidsplassene om prosjektet, for så å spørre om de kunne videreformidle informasjonen til de ansatte. På grunn av omstilling på grunn av Covid-19 tok det noe lenger tid en planlagt på å få svar fra informanter, så ved noen tilfeller tok jeg direkte kontakt for å høre om det var av interesse å delta på prosjektet. Når kontakten med informantene var nådd var det ingen vanskeligheter med tidspunkt for gjennomføringen og de var positive til prosjektet.

Før intervjuene takket jeg for deltagelsen og informerte om taushetsplikt, rettigheter i form av å kunne trekke seg som informant og hvordan arbeidet vil foregå etter at intervjuet er gjort.

De ble også informert om at samtalen ville bli tatt opp, og hvordan lagringen foregikk via Nettskjema og diktafon-appen. Når intervjuet og opptaket startet begynte informantene å presentere sin arbeidstittel og hva arbeidet de gjør innebærer. Neste spørsmål var om de hadde erfaring med problematikken og deres eventuelle erfaringer. Jeg valgte å starte med spørsmål jeg viste informantene kunne svare på uten betenkingstid for å gjøre de klare og komfortable med å svare på de mer inngående spørsmålene (Dalland, 2018).

3.6 Bearbeiding av data

Når man overfører samtaler gjort i intervjuer vil man kun få en rekonstruksjon av intervjusituasjonen i form av tekst (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015, s.204-205, i Thagaard, 2018) viser til utfordringene ved å rekonstruere intervjusamtalene, som blir gjort ansikt-til-ansikt, til tekst vil bli abstrahert og i en viss grad fiksert. Jobben med transkribering og notering underveis i intervjuet blir i stor grad viktig for det videre arbeidet med utforming av svarene i oppgavens del om analyseringen av funn og drøftingen.

Men bruk av notater blir i Thagaard (2018) sett på som litt problematisk hvis man noterer for omfattende i løpet av intervjuet. Thagaard (2018) legger frem at det kan virke forstyrrende for informanten, man kan miste litt av informantens reaksjon og engasjement i svarene den gir og man får ikke med seg nøyaktig alt informanten sier. Det positive med å ta notater er at man kan notere ned det som ikke kan oppfattes med lydopptak, som for eksempel kroppsspråk og de andre nonverbale kommunikasjonsmåtene vi mennesker har (Thagaard, 2018). Under gjennomførelsen av intervjuene har det blitt benyttet Microsoft Teams, noe som har gjort det vanskelig å kunne lese kroppsspråket og den nonverbale kommunikasjonen, men det førte til at jeg kunne ha fullt fokus på hva som ble sagt og hvilke reaksjoner og stemning spørsmålene ga informantene. Det ble også viktig å lage et referat ganske fort etter intervjuet, for å notere ned mest mulig riktig beskrivelser av intervjuet.

3.7 Vurdering av forskningens kvalitet

Det mest påfallende ved et godt intervju er at man ikke legger merke til hvordan kontakten er mellom intervjueren og informanten (Thagaard, 2018). Når partene har en god kontakt i intervjusituasjonen er begge opptatt av tematikken, og informanten forteller engasjerende om sine opplevelser og erfaringer. Gjennom intervjuet blir man ikke så opptatt av den gode kontakten, men man merker hvis det er en dårlig kontakt (Thagaard, 2018). I mine intervjuer har jeg opplevd en god kontakt, noe av grunnen er kanskje at man har en relasjon i form av kjennskap til hverandre etter en praksis periode hos to av informantene. Hos de andre informantene har kontakten også vært god, jeg hadde ingen kjennskap til de andre to

informantene. Som Thagaard (2018) skriver så merker man i liten grad den gode kontakten, intervjuene blir i større grad til en samtale rundt tematikken isteden for en spøringsrunde fra forskeren til informantene. Det er imidlertid den dårlige kontakten man fort legger merke til i intervjusituasjonen. I de første intervjuene var det en følelse av å ha god kontakt fra starten av, mens med de to andre startet intervjuene med litt nerver og anspenhet. Noe som kan føre til en mer stakkato spørsmålsstilling til informantene, men det opplevdes, fra min side, at det løsnet etter hvert som vi beveget oss videre i tematikken.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet referere til spørsmålet om en annen forsker vil kunne anvende samme metode, og fortsatt komme frem til samme resultater. Reliabilitetespørsmålet kommer frem i intervjustadiet, transkriberingsstadiet og analysestadiet. I intervjuet diskuteres det i hvordan relasjonen mellom forskeren og informantene har en påvirkning på resultatene, og hvordan føringene ligger i spørreteknikken man benytter seg av (Dalland, 2015). Reliabilitet handler i bunn og grunn om forskningens troverdighet (Thagaard, 2018). Reliabiliteten knyttes opp til den forklaringen forskeren gir på hvordan arbeide med å utvikle data har foregått (Thagaard, 2018).

Innenfor den valgte metoden vil reliabiliteten i hvilken grad informantene forstår spørsmålene likt, og at svarene de gir kan forstås etter koding. For å øke reliabiliteten ble intervjuene tatt opp på lydbånd og transkriberingen ble gjort av forskeren selv. Det ble i tillegg gjort notater gjennom intervjuet av egne umiddelbare tanker, for å sikre at de ikke forsvant før analyse og drøftingsdelen av oppgaven skulle skrives.

Innenfor reliabilitet snakker man ofte om målefeil, men siden det sjeldent vil være noe målbart gjennom et intervju ser man istedenfor på ledende spørsmål, informantenes egen selvrepresentasjon eller selvforsvar, eller tanken om å kun svare med sosialt aksepterte svar. Informantene som ønsket å delta var dyktige fagpersoner som jeg følte svarte godt og utfyllende på spørsmålene. Og intervjuene foregikk i hjemmet til hver enkelt, med rolige og trygge omgivelser. Min opplevelse var heller ikke at de svarte for å oppfylle mine ønsker, men utdype sine egne tanker om tematikken.

3.7.2 Validitet

Validitet knyttes til resultatene man får gjennom forskningen og til hvordan man tolker dataen som er blitt samlet inn (Thagaard, 2018). Validiteten kommer frem i gyldigheten til de tolkningene forskeren kommer frem til, og Silverman (2014:84, i Thagaard, 2018) mener at ved å legge vekt på teoretisk transparens. Som vil si å «... beskrive[r] det teoretiske ståstedet

som representerer grunnlaget for våre tolkninger, og viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene...» (Thagaard, 2018, s.189). Validiteten kan også styrkes ved å innhente det Jacobsen (2015) beskriver som førstehåndskilder, altså informasjon gitt av personer som selv har opplevd den situasjonen eller fenomenet forskeren ønsker å utforske. En gyllen regel for å få en så gyldig beskrivelse av et fenomen er å benytte seg av uavhengige kilder. Det å få en gyldig beskrivelse baserer seg ikke bare på det at informantene er enige i sine beskrivelser, men kan like godt basere seg på ulikheter (Jacobsen, 2015). Jacobsen (2015) mener dette viser at mennesker tolker samme fenomen ulikt, og å få frem såne ulikheter er et av hovedpoengene i kvalitative tilnærminger.

Ved å avgrense utvalget av informanter til å skulle ha førstehåndskilder, og som arbeider tett med elevgruppen som er ønsket, kan man se øker validiteten til forskningen. Noe av kritikken man kan se i min forskning ligger i det Jacobsen (2015) legger frem som den gyllende reglen, ved at profesjonsgruppene arbeidet på samme arbeidsplass, og derfor hadde mye av de samme tilnærmingene og forforståelse av problematikken. Selv om de i noen grad hadde samme opplevelse og forforståelse kom det uansett frem individuelle opplevelser og erfaringer (Jacobsen, 2015; Thagaard, 2018). Selv om gruppen informanter er liten, vil jeg mene at kunnskapen de besitter vil gjøre svarene gyldige utover deres kommune. Man kan også se at utvalget er representativt for andre ved at andre PPT-kontorer arbeider ut fra samme rammebetingelser, og Barnevernet har egne nasjonale retningslinjer. Selv om det kan sies å være representativt og valid med en liten gruppe, fordi de arbeider ut fra retningslinjer som benyttes av flere kommuner, skal man være forsiktig med å komme med bastante slutninger, dette gjelder for så vidt alle slutninger som fremkommer i oppgaven. I stedetfor kan man antyde at funnene kan ha tendenser til å være representativt og/eller valide.

3.7.3 Metodekritikk

Som alle andre metoder har individuelle intervjuer sine egne styrker og svakheter (Jacobsen, 2015). Styrkene til individuelle intervjuer er at man får en god dybde i dataene som blir samlet inn, med en forutsetning at det er få informanter. Som sagt tidligere egner det individuelle intervjuet seg godt når forskeren ønsker å få frem enkeltindividers egne tolkninger og erfaringer om et fenomen (Jacobsen, 2015). Svake sider ved individuelle intervjuer er tilgjengelighet, altså både forsker og informant må være tilstede gjennom hele intervjuet, informanter kan kvie seg for å stille til intervju. En annen faktor er tid og sted, i utgangspunktet var planen å gjennomføre intervju ansikt-til-ansikt med informantene, men på grunn av Covid-19 restriksjonene ble det gjennomført via videochat-tjenester. Svakheter ved å

benytte seg av videochat er at det kan være vanskeligere å etablere og opparbeide seg tillit, fordelen med denne formen er at både informantene og forskeren befinner seg på en arena de er komfortable i (Jacobsen, 2015). I etterkant kan jeg se at det kunne med fordel blitt benyttet, eller satt som forslag å gjennomføre intervjuene, gjennom videochat fra starten av, mye for å lette på tidspresset til informantene.

Som nevnt kunne også utvalget vært mer spredt i større geografisk områder, for å kunne se forskjeller fra kommune til kommune. I etterpåklokskap ser jeg at det å ha en form for kjennskap til hverandre gjorde intervjusituasjonen noe lettere, noe som kan ha hjulpet meg gjennom min første intervjurunde. Og en ny opparbeidelse av tillit var ikke like nødvendig siden man allerede hadde en kjennskap og form for tillit til hverandre. Gjennom intervjuene med de ansatte i barnevernet var behovet større for å opparbeide en form for tillit og respekt for hverandre, selv om man ikke er i kontakt i lang tid følte det som tilliten og respekten var til stede under intervjuet.

3.8 Etikk

All vitenskap som omhandler personopplysninger krever etiske prinsipper og retningslinjer forskeren skal forholde seg til. Informantene har rett på at informasjonen de utgir skal presenteres med redelighet og nøyaktighet i hvordan forskeren presenterer resultatet eller analysen (Thagaard, 2018). Siden forskningen innebærer intervju av personer, og dermed personopplysninger, krever dette flere etiske retningslinjer. Man skal som forsker arbeide ut fra respekt for menneskeverdet til de som intervjues (Thagaard, 2018). Det skal også tas hensyn til informantens «... autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse» (NESH, 2016, s.12, i Thagaard, 2018, s.22). Før prosjektet kunne starte måtte det en godkjennelse fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), denne kom 20.02.2020. Informantene fikk beskjed om at prosjektet var godkjent ved interesse for å stille som informanter. I forkant av intervjuene fikk informantene informasjon om prosjektet i et informasjonsskriv lagd av NSD. I dette informasjonsskrivet var også samtykkeerklæringen informantene måtte undertegne før intervjuet kunne starte.

I informasjonsskrivet foreligger også hensikten til prosjektet, konsekvenser ved å delta, og retten til å trekke seg. Alt dette ble i tillegg gjentatt før opptaket startet. Det ble også gjentatt at informantene ikke måtte gjengi personopplysninger og konfidensiell informasjon når intervjuet startet, men opplyste at hvis uheldet var ute ville det uansett bli strøket gjennom transkriberingen.

4.0 Resultater

I dette kapitlet vil jeg legge frem hovedfunnene av de intervjuene som ble gjennomført. Det funnene vil er å gi oss svar på hvordan noen av individene som jobber i ulike instanser rundt et barn med skolevegringsproblematikk som også er innunder tiltak fra barnevernet opplever opplæringssituasjonen. Ved å sammenligne svarene fra informantene fra PPT og de som arbeider i barnevernsinstitusjonene vil vi kunne se hvordan de ulike instansene opplever samme situasjon. Det er vel og merke at det ikke er snakk om de nøyaktig samme situasjonene da instansene er fra forskjellige plasser, men noe av problematikken vil være lik.

Hovedresultatene vil bli fordelt inn i flere underkategorier. Flere av resultatene vil overlappe hverandre, og det har måtte tas en vurdering på hvilken kategori de skal inn under. Det vi bli benyttet direkte sitat fra intervjuene i teksten, dette gjør teksten mer livlig og lager et skille mellom informanters egne skildringer og mine kommentarer. Det gjør intervjumaterialet transparent i følge Thagaard (2013).

4.1 Presentasjon av informantene

Informantene som blir presentert i denne oppgaven er to rådgivere fra PPT og to miljøterapeuter i en barnevernsinstitusjon. Grunnen til at valget falt på disse gruppene er at PPT har et større omfang av elever som sliter med skolevegring og elever i barnevernstiltak enn for eksempel en lærer ved en klasse. Miljøterapeutene i barnevernsinstitusjonen gir et innblikk i hverdagen til de unge som bor i institusjonene og hvordan deres rutine er ved skolegang. Ved å velge disse informantene får man et bredt blikk på hvordan problematikken kan være for skolene og for problematikken til de ansatte i barnevernsinstitusjonene. I presentasjonen vil det skilles på uttalelsene til hvert enkelt intervjuobjekt, de vil bli gjengitt ved PPT 1; PPT 2; Barnevern 1 og Barnevern 2. Svarene vil bli trukket ut av meg for å kunne velge ut de svarene som er mest relevant og hensiktsmessige for å kunne besvare min problemstilling. Svarene vil være gjengitt slik informantene avga sine svar til meg i intervjuet, med unntak av endringer i starten av setninger for å få flyt i teksten.

4.2 Skolevegring: Et komplisert og varierende vanskeområde

Den første delen av intervjuguiden både til de ansatte i PPT og de ansatte i barnevernstjenesten handlet om deres forståelse av begrepet *skolevegring* og *bekymringsfullt skolefravær*. I deres svar ser man at de forskjellige informantene har ulike erfaringer og kjennskap til begrepet *skolevegring*, men etter å ha gjennomført intervjuene ser man at de i stor grad snakker om de samme opplevelsene. I denne oppgaven ønsket jeg å finne ut av opplevelser og erfaringer med elever som innerst inne ønsker å være på skolen, men har vansker med å komme seg dit. I noen av intervjuene mente de at de i større grad hadde erfaringer med *bekymringsfullt fravær*, flere så på begrepet skolevegring som mer lukket enn bekymringsfullt fravær. I litteraturen ser man at begrepet skolevegring ofte refererer til vansker som er emosjonelle, som for eksempel angst, depresjon og atferd (Havik, 2018). I intervjuene var informantene opptatt av at det var flere faktorer som spilte inn på skolefraværproblematikken, de trakk frem de individuelle faktorene og ulike faktorer i miljøet rundt elevene som kunne være med å opprettholde og vanskeliggjøre fraværproblematikken.

«Jeg ser på skolevegring som en vanske til å gå på skolen. Eleven kan ha lyst til å ville gå på skole, men sliter med ubehag i situasjonen rundt det å skulle reise til skolen. Det kan ha bakgrunn i ulike opplevelser som kan ha styrket sitt ubehag, eller spesifikke hendelser som skal gjennomføres, som for eksempel presentasjoner, prøver, gymtimer og lignende. I hovedsak øvelser der man skal vise at man kan og prestere. ... elever med barnevernstiltak ser vi også i større grad enn de uten har annen bagasje da som er med å tynge en skolehverdag som kanskje allerede er ganske tung av ulike grunner. Det kan være at man har en situasjon i hjemmet som kanskje ikke er helt optimal og har opplevd endel ting man som barn skulle ha sluppet» (PPT 1).

I sin forklaring ser informanten på at det er ulike situasjoner og opplevelser som fører til vanskene og opprettholder dem. Informanten legger vekt på det å skulle «vise seg frem» som en mulig trigger for at elever «bestemmer seg» for å ikke dra på skolen den spesifikke dagen. Informanten ser også på at eleven i utgangspunktet har et ønske om å dra på skolen, men tanken og en eventuell gjenopplevelse av ubehag gjør at det blir vanskelig. Denne informanten la større vekt, i innledningsspørsmålet, på læringssituasjoner som faktorer som kan gjøre det vanskeligere for elevene å komme på skolen. Men i løpet av intervjuet så fortsatte informanten å vise til miljøfaktorer som f.eks mobbing og utestengning som andre

faktorer som kan ha innvirkning på hvordan eleven kan oppleve skolen som et vanskelig sted å være.

Informant 2 la, i motsetning til informant 1 fra PPT, mer vekt på det personlige vanskene elever med skolevegring kan oppleve, som angst og lærevansker. Informant 2 sier:

«... elever som sliter med å komme på skolen kan bunne i så mangt. Noen elever ser på skolen som et utrygt sted å være, noen ser på selve skolesituasjonen som vanskelig og noen ser på medelever og relasjonen de har til andre elever de går sammen med som vanskelig. Elever jeg har kjennskap til har også ofte følt at sin lærevanske, der de har hatt det, har vært med på at de har følt seg mer annerledes enn de som de går i klasse med. Noe de har forklart med som en belastning på sin egen følelse av å kunne mestere det skolen legger opp til» (PPT 2).

I det informant 2 sier legger personen vekt på det mer personlige aspektet i utsagnet sitt angående det å beskrive sine erfaringer av skolevegringssaker. Det personlige aspektet ser man er fremtredende i de saker der personen selv kan uttrykke sine egne tanker og følelser på situasjonen. Informant 2 legger også frem noe av det samme som informant 1 innenfor beskrivelser av opplevelser.

«... i flere av sakene har elevene også gitt uttrykk for at det også er situasjoner de opplever som ubehagelige av ulik årsak, det er flere som nevner gym og situasjoner der de føler ett press til å skulle prestere noe foran andre, uansett om det er lærer eller medelever ...» (PPT2).

For de ansatte i barnevernstjenesten kan man se at de i større grad enn hos PPT legger vekt på at de sakene som omhandler elever med skolevegring som også har tiltak fra barnevernet i større grad har med seg bagasje som kanskje ikke er like hjelpelig med å gjøre hverdagen noe lettere for eleven, men også at situasjoner utenom skolen også kan være problematisk.

BVT 1 legger det frem sånn:

«... for de jeg jobber mest med (...) er fellesnevneren at det kanskje er vanskelig på flere plan i livet, at det ikke bare er skolen som er vanskelig, men også familiesituasjonen, miljøet rundt hjemmesituasjonen. De kan ha slitt med vonde erfaringer, som gjør at det å ha fokus på skolen ikke er det letteste. De kan komme fra en mer ressurs svak familie (...) Det er selvsagt også flere som har ressurssterke foreldre som også har barnevernstiltak» (BVT 1).

I likhet med BVT 1 mener BVT 2 at de i elevene den har kjennskap til så er det en generell vanske i livet som er med på å spille inn på det om man kommer seg på skolen eller ikke. Og

BVT 2 legger det frem med noe av det samme hvor det også det ligger en faktor hos de foresatte i boligen:

«... blitt mye kjennskap til barn som sliter med å gå på skole. Noen som ikke har lyst, noen som ikke får til osv. (...) men noen oppskrift har jeg ikke, men det er det vel ingen som har heller. Det er veldig individuelt hva som er årsaken til skolevegring, eller om vi skal kalle det bare skolevegring eller, ja jeg vet ikke helt hva man skal kalle det. (...) en lyst til å ikke gå på skolen eller motivasjon til utdanning. Det er jo barn som også har lyst til å gå på skolen, men som ikke får det til, hvor omstendighetene rundt de som gjør at de ikke får det til for eksempel»

«(...) det handler ikke alltid om manglende vilje, men at man ikke får det til på grunn av omstendigheter rundt. Også da foreldre, som vi ser, som kan ha mindre ressurser til å følge opp med bare det å komme seg opp fra senga, få på seg klær, rene og tørre klær» (BVT 2).

BVT 2 legger her en pekepinn på problematikken rundt det å sette navn på hva de som i oppgaven beskrives som skolevegrere. Informanten uttalte i senere spørsmål om hva den legger i begrepet skolevegring, vekt på:

«Vegring betyr at man vegrer seg fra å gjøre noe. Man har ikke lyst, men som sagt så handler det også ofte om noe mer enn bare den lysten også. Altså at motivasjonen og lysten kan være til stede, men det er andre omstendigheter som gjør at man ikke får det helt til. Men det ligger helt klart for meg at det i begrepet «skolevegring» at man ikke har lyst til å gå på skole av en eller annen grunn ...» (BVT 2).

Problematikken BVT 2 legger frem er informanten den eneste som nøyaktig problematikken med å hvilket begrep som skal omfatte de elevene som ønsker å gå på skolen, men ikke klarer det. Innenfor det teoretiske kan man se at Kearney og Silverman (1996, s.345, i Ingul, 2005) beskrivelse av skolevegring er det som samsvarer mest med forståelsen av begrepet. Selv om informanten i senere spørsmål besvarer spørsmål angående skolevegring med svar som samsvarer med de andre beskrivelsene man kan se i Ingul (2005) og Havik (2018a; b).

4.2.2 Forvarsel og faktorer som er fremtredende innenfor skolevegringsatferd

Elever som sliter med skolevegringsatferd er det, ifølge Havik (2018a&b), vanskeligere å oppdage tidlig enn elever som anses som skulkere. Bakgrunnen til at det anses som vanskeligere er en form for introvert personlighet som gjør at de ofte er plikttoppfyllende, stille og anses som å være flinke (Havik, 2018a; b). Havik (2018a) legger også frem at elever med skolevegringsatferd kan vise et ubehag i forkant av skolehverdagen, som for eksempel kvalme, hodepine eller magesmerter, men vegringen kan også bygge seg opp over tid ved en

eventuell psykisk vanske som bygger seg opp til å bli så vanskelig. En spesifikk avgjørelse for hvilke faktorer som spiller inn på opprettholdelsen eller triggende for begynnelsen på en skolevegringsatferd er vanskelig å sette, siden det som kan trigge en start på skolevegringsatferden er individuelt forankret. BVT 1 anser et forvarsel som

«... de gjerne vist tegn på at man ikke orker skolen, kommer litt seinere, detter sånn gradvis ifra. Man kan se de blir litt mer nedstemt, tung til sinns, (alt virker) mer vanskelig, man kan slite mer psykisk. (...) det er ikke bare skolen de isolerer seg ifra. De kan vegre seg fra venner, familie; vil ikke spise middag med familien rundt bordet, isolerer seg i større grad inn på rommet. Og at man ønsker å forsvinne litt bort fra den virkelige verdenen» (BVT 1).

I likhet med BVT 1 legger også BVT 2 fokus på det at man kan dette gradvis bort, men nevner også:

«... mangler skolesaker, ikke gjort lekser osv. Det er sånne ting som kan kjennetegne en begynnende skolevegringskarriere, også kan det utvikle seg i større eller mindre grad etterhvert, ettersom når og hvordan man fanger det opp» (BVT 2).

Det informant 1 fra Barnevernstjenesten svarer ser vi er den psykiske vansken for å komme seg på skolen. Ser man videre på svaret fra informant 1 i Barnevernstjenesten, forklarer informanten at det ikke bare er skolerelaterte faktorer som kan være med på å starte eller opprettholde skolevegringsatferden.

«De har som regel så store utfordringer i liver, som gjør at det ikke bare er det å slite med skolen som er vanskelig, det er det å følge opp ting generelt kanskje. De har ofte behov for å få hjelp med det de sliter med, særlig hvis de har opplevd mye. Spesielt hvis de har opplevd såpass at barnevernstjenesten har overtatt omsorgen for de, da er det gjerne traumer de trenger behandling for også» (BVT 1).

Svar fra informantene i PPT på samme spørsmål kan sees på som en mer beskrivelse av ubehag som føles her og nå, og ikke så mye av bakenforliggende problematikk.

«Signaler man kan se i forkant av skolevegringsatferd varierer i stor grad fra saker til saker. Jeg har arbeidet med elever som har ulik bagasje som kan tyngde de ned, men også arbeidet med elever der det oppleves som det er en her og nå problematikk uten noe funnet bakgrunns problematikk, hvis det i det hele tatt er noen bakgrunn for atferden. (...) flertallet av sakene kan hjemmet fortelle om beskrivelser av ubehag i forkant av en skoledag. Ubhagene kan være alt fra å ha vondt i kroppen til å være sliten og ikke ville på skolen» (PPT 2)

Og i neste spørsmål om det sees at elever som sliter med skolevegring ønsker å gå på skolen så svarer informant 2 fra PPT

«... oftest at elevene selv vil tilbake til skolen, og ha det sosiale og faglige utbytte man får på skolen. Men det jeg ofte opplever er at det ligger en hendelse og ubehag som gjør at eleven trekkes mot å være hjemme.» (PPT 2).

I likhet med informant 2 fra PPT svarer også informant 1 fra PPT at de fleste sakene de har eller er tilknyttet til så ønsker elevene å være på skolen, men at de opplever det som vanskelig av ulike grunner.

«De fleste sakene der eleven er helt borte fra skolen ser vi et ønske om å være på skolen, så klart er det tilfeller der elevene selv ikke ønsker. Det blir uttrykt at det er det sosiale og faglige utbytte de ser at de går glipp av, spesielt da det sosiale. Og i sakene jeg har sliter de fleste med å delta på fritidsaktiviteter i fritida» (PPT 1).

Ifølge de informantene som arbeider i barnevernstjenesten kan man se at de begge har et fokus på at problemene kan påvirkes av hvor store ressurser personer som lever innenfor husets fire vegger innehar. Begge nevner at foreldrene har en viktig nøkkelrolle for å få elevene på skolen. De har begge erfaringer hvor familien kanskje har vært igjennom mye vanskeligheter med bare det å få skaffet seg en bopel.

«... familier som har vært igjennom mye for å være der de er idag, og bare det å få seg en leilighet i bydelen, tak over hodet og mat på bordet kan ha vært en lang og trist historie. (...) jeg tenker sånn at foreldre eller omsorgspersoner er en viktig nøkkel til å motivere barn å gå på skole. Og hvis du da har foreldre som på en måte ikke (...) ser verdien å gå på skole eller verdien av å følge opp det så tett. Så kan det bli vanskelig for barna å (...) ha det ansvaret om å gå på skole selv ...» (BVT 2).

BVT 1 ser også på familiesituasjonen, men også opplevelser som elevene har med seg fra tidligere som en stor innvirkning og fremtredende faktor for opprettholdelsen av skolevegringsatferd.

«... det er kanskje vanskelig på flere plan i livet, at det ikke bare er skolen som er vanskelig, men familiesituasjonen. De kan slite med å ha opplevd vonde erfaringer, som gjør at fokuset på skolen ikke er det letteste. (...) De har ofte behov for hjelp med det de sliter med, særlig hvis de har opplevd mye. Spesielt hvis de har opplevd såpass at barnevernstjenesten har overtatt omsorgen for de, da er det gjerne traumer de trenger behandling for også.» (BVT 1).

Havik (2018a; b) ser at elever som sliter med skolevegringsatferd beskriver sine plager for å bli værende hjemme i hovedsak er kvalme, hodepine eller magesmerter, og plagene har en tendens til å forsvinne i løpet av dagen hvis eleven får bli hjemme (Havik, 2018a;b). I spørsmålene til informantene ble det spurt om hva forklaringen for å bli hjemme i hovedsak er, det ble formulert på forskjellige måter til de to informantgruppene. De ansatte i PPT ble spurt om hvilke forklaringer foresatte og skolepersonell får om hva det er som plager eleven, mens de ansatte i barnevernstjenesten fikk spørsmål mer rettet direkte hvilke forklaringer de får fra barnet om hva som er grunnen til at den vil være hjemme. Dette er grunnet barnevernstjenestens tettere nærvær på barnet i hjemmesituasjonen, mens PPT i større grad er skolens forlengede arm og støttespiller. Svarene informantene gir er samstemte over at det er mye forskjellige svar og forklaringer, men også at det er vanskelig å få forklaringer om hva som skaper det ubehaget de opplever.

«... forskjellige svar, det er ikke alltid de klarer å sette ord på det selv. De vet kanskje ikke helt hvorfor de ikke klarer det selv. Men når de har klart å sette ord på det så er det ofte fordi det er vanskelig da. Noen sier selvfølgelig at det er kjedelig og at det ikke gir mening for de, men i noen tilfeller tolker man det til at det er vanskelig å innfri forventninger ...» (BVT 1).

«Det er mye forskjellig. Det er mye «jeg vet ikke». Men det tror jeg har mye med miljøet på skolen egentlig, hvordan eleven føler seg ivaretatt på skolen, sett og hørt, tatt på alvor av de ansatte. Men også hvordan de sosialt tilhører med de jevnaldrende» (BVT 2).

Det med at miljøet rundt kan virke som en faktor og en forklaring på hva som gjør at eleven ikke vil på skolen kan sees på i sammenheng med det Kearneys (2008) andre forklaring der man ønsket å unngå sosiale og/eller situasjoner der man blir evaluert både skolemessig og vurdert på hvordan man fungerer i samspill med andre jevnaldrende. Mens informantene fra barnevernstjenesten fikk svar som gikk inn på hvordan eleven selv forklarer hva som er problemet, og fokuset i større grad ble på det miljørettede aspektet med skolevegringsproblematikk fikk informantene fra PPT også forklaringer som gikk på fysiske plager som Havik (2018ab) og Kearney (2008) beskrev. Der man opplever ubehag som vondt i hodet, magen eller sliten som forklaringer på hvorfor man vil bli hjemme.

«Hjemmet beskriver at det starter med et ubehag i kroppen kvelden før eller tidlig på morgningen. De beskriver det som hodepine, magesmerter og kvalme. Skolen beskriver det på samme måte, men også at elever ikke møter opp til enkelttimer.

Ettersom tiden går og elevene har vært fraværende en stund setter de ord på at de kan oppleve skolen som vanskelig, kjedelig og at det ikke er noe vits i være der fordi man kanskje ikke føler

man lærer noe eller at man ikke har bruk for det man lærer. Men det er veldig varierende svar fra person til person» (PPT 1).

«... hjemmet og skolen er stort sett enige i hva de opplever at elevene, eller barnet, forklarer i forkant av en skolehverdag. De opplever forklaringer som forskjellige ubehag i kroppen, alt fra å være sliten, syk eller andre kroppslige plager. Det er ofte hos de yngste man opplever at det er vanskelig å få et klart svar på hva ubehaget er, mens hos de eldre elevene er det mer informasjon om hva bakgrunnen til opplevelsen av det ubehaget som» (PPT 2).

4.2.3 Opplevelsen av ønske og motivasjon til å være på skolen

I motsetning til det å være en klassisk «skulker» er karakteristiske trekk på elever som sliter med skolevegring at de som regel er elever som ønsker å gå på skolen, men av ulike grunner ikke klarer det. De har ofte motivasjon til å gjennomføre skolearbeid, men kommer seg ikke fysisk til skolen (Havik, 2018a). Det ubehaget eleven kan oppleve ved å skulle dra på skolen kan være grunnen til at de selv velger å utebli helt fra skolen. I spørsmålene til informantene mine stilte jeg de spørsmålet om de opplever at elevene de har et ønske om å gå på skolen og hvilke forklaringer får dere fra elevene som begrunnelse for uønsket for å gå på skolen. Informantene fra PPT la frem svarene sine om de opplevde at elevene selv ønsket å gå på skolen slik:

«Oftest virker det som de elevene det dreier seg om har et ønske om å være på skolen, men har vansker med å komme seg dit eller være på skolen hele dagen. Ofte ser vi at de kanskje kommer litt seinere på dagen eller blir «borte» i løpet av skoledagen. (...) Det er også andre elever som har uttrykt at de har et ønske innerst inne til å komme tilbake på skolen, men at siden de har vært borte så lenge føler de seg helt utenfor og føler at hvis de kommer tilbake vil det bli et ekstra fokus på at de er tilbake eller en spørrerunde om hvorfor de er så mye borte ...» (PPT 1).

«Jeg opplever at det er både òg. Jeg har elever som nesten er på skolen hver dag, altså blir med til skolen, men blir med hjem igjen uten å gå inn. Også har jeg elever som har sagt at de ikke ønsker seg tilbake til skolen. Den siste er det færre av, men de er der. Men begge, ja la oss kalle det gruppene, sier det samme der de føler på et press for å komme tilbake til skolen fra andre, selv om de ikke blir presset av andre personer om å komme seg dit. Så føler de fortsatt på et press.» (PPT 2).

Svarene informantene fra PP-tjenesten har endel fellestrekk hvor beskrivelsen av hvorfor og hva som gjør det ekstra vanskelig for dem å komme på skolen. Og det de sier med at det blir

vanskeligere desto lenger man er borte fra skolen gjenspeiler også noe av problematikken informantene i Barnevernstjenesten legger frem også:

«... det føler jeg at de fleste jeg har vært borti ønsker, ikke alle så klart. Men jeg har tidligere jobbet med barn som bor hjemme, og der opplevde jeg kanskje at jeg møtte barn som hadde litt dårligere motivasjon til selve skolen og at de ikke alltid fant skolen som nyttig (...) eller det passet ikke for dem. Men de barna jeg jobber med nå der opplever jeg at de egentlig ønsker å få det til, men at de mestrer ikke, eller føler seg annerledes enn de andre. De skal jo egentlig følge det vanlige skoleløpet og klare å være der fra halv 9 på morran til hvertfall 14 på dagen, også skal man klare alle fagene og mestre de. Og det er ikke realistisk for alle de barna jeg møter på. Så der er det ofte alternative opplæringsplasser som må til. Vi prøver å tilrettelegge for praksisplass eller undervisning på grupperom, kortere dager eller ikke hver dag hele uka. De trenger ofte tilpasset opplegg for å få det til, men at jeg opplever at de fleste ønsker og vil, men at det er rett og slett vanskelig.» (BVT 1).

«Ja det kan jeg ha, absolutt. Kanskje de ikke får til fordi det er mye som skjer på skolen, mange forventninger som man kanskje ikke klarer å følge opp, men som man har lyst til å følge opp. Men da er det lettere å skulke hvis man vet at man ikke har gjort den lekse (...). Nå er det jo ganske høye krav på skolen for ungdommer og barn. Om samhandling og samarbeid, og man blir sett og hørt. Kanskje blir man sett og hørt av de man kanskje ikke hadde et ønske av å bli sett og hørt av, også kan det oppstå konflikter og misforståelser, som kan føre til følelsen av at «ah nei jeg har ikke lyst til å gå på skolen for da blir det konflikter og dårlig stemning». Og der er sånne ting jeg mener skolen og hjelpeapparatet rundt burde komme sammen for å rydde opp i det, det kan være en nøkkelfaktor, og enten får man det til eller så får man det ikke til. Samarbeidet med hjelpeapparatet, hjemmet og skole. Men det er viktig at instansene ønsker å få det til, men det ligger en forventning til skolen at de skal fange det opp og si ifra. (...) men jeg vil tro at det er mange skoler som har holdningen med at man får vente å se hvordan det går, også blir det tatt kontakt for seint med hjelpeapparatet rundt.» (BVT 2).

I fra svarene informantene ovenfor ser man at de oftest opplever at elevene har et egentlig ønske om å komme seg på skolen, men at de også opplever at det er noen som ikke alltid ønsker det. Videre i intervjuene ble det stilt spørsmål om det er noe forskjell på den generelle motivasjonen til å gå på skolen mellom elever i barnevernstiltak og elever uten tiltak. Da sett helt bort fra skolevegring eller ikke. Informantene fra barnevernet legger svarene frem på denne måten:

«Jeg opplever at de fleste ønsker og vil gå på skolen og får det til. De fleste jeg følger opp og er i kontakt med liker jo å gå på skolen og noen opplever at skolen er en trygg arena hvor de kanskje får litt fri fra det som er vanskelig hjemme. Og at skolen er ganske viktig for de barna jeg følger opp med tanke på relasjon til læreren. Så det er jo flesteparten av de jeg følger opp ønsker jo å gå på skole og få til skolen. Det er et mindretall som ikke får det til» (BVT 1).

I likhet med informant 1 fra barnevernstjenesten ser også informant 2 fra PPT at det ikke er noen stor forskjell på om elevene har barnevernstiltak eller ikke.

«Når det kommer til elever med barnevernstiltak, ser jeg at de fleste har samme, eller større, motivasjon til å gå på skolen som sine jevnaldrende. Men det er også variasjoner hos elevene jeg har som også har barnevernstiltak, noen har mye motivasjon til skolen mens andre ikke har motivasjon i det hele tatt. Men denne variasjonen finner man hos elever som ikke har barnevernstiltak også. Også hvis man ser på de elevene som sliter med skolevegring er det også forskjeller i de sakene jeg har, man kan se at noen elever ofte gjør det de får i «lekse» og at de arbeider med skolefagene hjemme, men det varierer fra person til person. Noen er flinke til å gjøre skole selv om de er hjemme, mens andre ønsker å større grad å ikke gjøre så mye» (PPT 2).

Informant 1 fra PPT hadde derimot noen flere erfaringer enn de andre som var med på å oppleve at det er en forskjell på motivasjonen elever har til skole mellom de elevene som har barnevernstiltak og de som ikke har.

«(...) ser vi på helheten av de elevene jeg har vært borti så kan jeg, med en liten margin, kanskje si at man ser at elever med barnevernstiltak kan ha mindre motivasjon til skolen enn sine jevnaldrende uten tiltak. Men som sagt så er det stor variasjon innenfor gruppene, det er elever med tiltak som har mye motivasjon til skole og andre elever uten tiltak som ikke er motivert. Så helt svart-hvitt er det ikke, men gjennom mine erfaringer så kan jeg se at de sakene med elever som har tiltak fra barnevernet er det en varierende motivasjon, som bunner i mye forskjellig og man ser ofte at det har en sammenheng med «mengden» vanskelige opplevelser ungen har opplevd og hvordan motivasjonen til aktiviteter er. (...)» (PPT 1).

I likhet med informant 1 fra både barnevernstjenesten og informant 2 fra PPT var informant 2 fra barnevernstjenesten mer opptatt av at uansett bakgrunn må det tilrettelegges tidlig for å gjøre de resterende skolepliktige årene gode for elevene.

«Nei, det tenker jeg ikke trenger å være så veldig annerledes enn hos elever uten barnevernstiltak. Det kan være like mye motivasjon, en 1.klassing er en 1.klassing uansett, man må fylle det arket

og tavlen uansett. Det blir litt som Frølich sa: «man må vanne den blomsten på riktig måte så den blomstrer og blir fin». Det er uansett viktig samme hvilken bakgrunn man har, (...) at de første skoleopplevelsene man har blir gode, så de bevares for de neste 10 årene. Også tenker jeg at grunnen til den voksende skolevegringen er, uten at det kanskje finnes forskning på det, erfarer jeg at skolevegring har blitt et større og større problem, mye av grunnen til det tenker jeg er at det har blitt så høye krav idag. Før så var det mye mer lek og morro. Før seksårsreformen i 97 så skulle 1.klasse være som å gå i barnehagen med lek og morro, men nå er det jo ikke det, nå forventes det at 6-åringer sitter rolig på stolene sine ved pulten og tar inn det som blir sagt, og det er vel ikke sånn det var ment. Men det er også med på å gjøre at skolevegring blir større, fordi man får flere og flere barn som faller utenfor den malen som skal passe alle. Også har vi større differensierte grupper i forhold til at man har barn med flerspråklighet, man har barn av foreldre med forskjellige problemer, som preger prestasjoner i skoleverket som gjør at man kan miste motivasjon» (BVT 2).

4.2.4 Forebyggende faktorer og tiltak

I prosessen med skolevegring er det viktig at det blir iverksatt tiltak så tidlig som mulig, og tiltakene må være målrettet mot den enkelte eleven (Havik, 2018a). For å kunne øke sjansen for tilbakekomst til skolen er det ifølge Havik (2018a) viktig at man stabiliserer elevens oppmøte på skolen, fordi fravær kan føre til mer fravær.

«... for barn som sliter såpass med å komme seg på skolen er det viktig å tenke kreativt, og det må være rom for å kunne tenke kreativt. Man må tenke på hva som passer for akkurat denne eleven, hva eleven ønsker og hva eleven kan få nytte av. Og at det ikke blir for stort fokus på at man skal måtte klare skolen på den riktige måten og at man skal oppnå de «riktige» karakterene. For det som er viktigst er at man blir en god samfunnsborger og får til livet til slutt og blir voksen. (...) det at hjem, skole, fritidsordninger og de andre involverte samarbeider og har et felles mål og en felles plan (...) og at man involverer barnet og at barnet får sagt sine tanker og ønsker, så må man, så langt det er mulig, imøtekomme de ønskene» (BVT 1).

I flertallet av svarene informantene ga i spørsmålet om tiltak som kan være med på å forebygge og hjelpe mot skolevegring var det stort fokus på det å starte med tiltak så tidlig som mulig. Informant 1 fra PPT la frem noen opplevelser av tiltakene som personen hadde opplevd gjennom sitt arbeid med elever med skolevegringsatferd.

«Det er mange tiltak som blir iverksatt som virker fine og gode i teorien, men realiteten viser at det kan være vanskelig å få gjennomført tiltakene og få en suksess. I startfasen til en

skolevegring er tiltaket ofte å få eleven til å møte opp på skolen og være der. Hos andre kan det være å tilrettelegge så eleven kan møte opp etter ønske og være der så lenge de ønsker. Det jeg har sett i mine saker er at det ofte er tiltakene som er utenfor «skoletiden» som fungerer best. Som for eksempel en sak der eleven fikk tilbud om å dra til et lokale hvor det var tilbud om «leksehjelp» etter skoletid. Eleven var der flere ganger, og fikk sosialt samvær med jevnaldrende og «leksehjelp», men eleven ble mer og mer borte fra dette tiltaket også» (PPT 1).

Opplevelsen av at tiltakene som blir iverksatt virker gode, men blir vanskelige å gjennomføre eller det er liten effekt av er noe som går igjen i svarene fra informantene. De er alle enige i viktigheten til å iverksette tiltak tidlig, men også i at det er en krevende arbeidsoppgave å finne tiltak som passer for den spesifikke eleven.

«... det å skulle sette seg ned i et samarbeidsmøte for å begynne prosessen med å tenke på hvilke tiltak man først skal prøve ut er en viktig og kanskje allerede avgjørende på hvordan hele prosessen videre blir. Det er oftere at tiltakene som blir iverksatt ikke passer for eleven eller at det krever mer og mer for at eleven gjennomfører det som blir iverksatt. (...) men jeg har også opplevelser der tiltakene er med på å få elever tilbake på skolen, og vært med på å, ja hva skal man si, forhindre kanskje, en mulig utvikling av skolevegring hos både små og store elever» (PPT 2).

Det tverrfaglige samarbeidet sees på som et viktig tiltak for alle informantene, det er der de kommer frem til forskjellige tiltak med alle som har et forhold til den eleven det gjelder, så alle har sitt eget syn på både sterke og svake sider og hva eleven eventuelt engasjerer seg i og liker å bedrive sin fritid med.

«Kommunikasjon og evne og vilje til samarbeid. Skolene har et særskilt ansvar for å gi meldinger videre til de rette instansene. Og et annet ansvar for hjelpeapparatene rundt, om at man vil samarbeide og har en god kommunikasjon, også i forhold til foreldrene. Og at man ser foreldrene og har en respektfull holdning til de, i forhold til hva man tenker må til for å få en forbedret situasjon i forhold til skole» (BVT 2).

Informant 2 fra Barnevernstjenesten fortsatte med å legge frem ulike tiltak den har vært med på å iverksette på elever med en begynnende skolevegringsatferd. Informanten begynte å fortelle om det de kaller en LOS, altså en miljøarbeider som kommer hjem til barn og unge som sliter med å komme seg på skolen for å snakke sammen og kanskje spise frokost før de sammen drar til skolen. Noe de også kan gjøre er å dra tidligere til skolen for å komme på plass før det begynner å bli flere elever til stede. Informanten fortalte at det var flere skoler i

området som hadde prøvd seg på å ha felles frokost på barnetrinnene, og informanten opplevde det tiltaket som mer virkende enn at en miljøarbeider skal følge elevene på skolen. Informanten oppsummerer det sånn

«Det gjelder å satse litt. Og det jeg mener er det fine med skolefrokost er at det er hele elevmassen det er ikke bare for den eller de elevene som kanskje sliter. Så man trenger ikke skille seg ut, men at man kommer på skolen og får seg en god skive før man starter. Det er jo endel av de som er i skolevegringsmassen som vegrer seg fra det å skille seg ut, og det er derfor de vegrer seg fra å gå på skolen, for de vil ikke skille seg ut. Og da kan det fort bli hemmende istedenfor fremmende å få en voksen som skal følge deg på skolen» (BVT 2).

Til informantene i barnevernstjenesten stilte jeg spørsmål om de barna og unge de har arbeidet, eller arbeider med, deltar på fritidsaktiviteter. Grunnen til spørsmålet er om de opplever at den unge har falt helt ut fra å være sosial med jevnaldrende eller om det fortsatt er kontakt med andre unge i samme aldersspenn. Som Kearney (2008) ser, mister man mye kontakt med jevnaldrende i fritiden ved å være utenfor skolesituasjonen. Informantene ga uttrykk for at variasjonen av hvor mye de unge bedrev fritidsaktiviteter varierte mye på hva interessene og opplevelsen av mestring innenfor aktivitetsområdene var.

«Det er veldig individuelt tenker jeg. Og det handler om suksessfaktoren, hvis noen har et kjempetalent som har blitt heldig og oppdaget, er det lettere å gå på musikkskolen hvis man har et talent innenfor musikk, eller fotball hvis det er det man er god på. I motsetning til skolen der man kanskje bare føler nederlag iløpet av en dag, det handler om suksessfaktor og selvbildet og behovet for å få det styrket og, som kan være ganske slitsomt iløpet av en skoledag, men som kan føles enklere i en fritidsaktivitet som man mestrer godt» (BVT 2).

«Noen av de har det, men det er også ofte blitt, med de barna jeg har vært borti, mindre. At de også har slutta med det også, eller før. Det barnet som først kom opp i tankene mine nå har prøvd endel forskjellig, men ikke klart å følge det opp. Så det syntes der også. (...) (jeg) har opplevd at endel av barna isolerer seg i større grad hjemme, med ulike medier som, ja, sluker tiden, som for eksempel sosiale medier eller gaming. Det disse mediene gjør er man kan forsvinne i større grad fra den virkelige verden, som man kanskje opplever som vanskelig, og «starte på nytt» i den mer fiktive verdenen som gaming og sosiale medier kan være. (...) jeg mener ikke gaming og sosiale medier er farlig, men at det for kan isolere seg fra den virkelige verden og gå inn i en verden der man kan beskytte seg selv i større grad, man kan gjemme bort de sidene man ikke ønsker å vise frem» (BVT 1).

4.2.5 Samarbeid med andre instanser

Det tverrfaglige og tverretatlige samarbeide skal fremme målet om at «barn og unge som trenger hjelp blir oppdaget tidlig og får hjelp uavhengig av om utfordringene gjelder lærevansker, psykisk eller fysisk helse, familiesituasjon eller annet»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s.78). Opplever barn og unge vansker eller bare trenger ekstra støtte og oppfølging, så er det innenfor de tverretatlige/- og faglige møtene man finner de forskjellige tilbudene og tiltakene barnet og den unge kan ha utbytte av å benytte seg av. Hvis utfordringene er et faktum kreves det et godt samarbeid av alle rundt den unge eller barnet det gjelder for å skape et miljø der man opplever inkludering og opplever følelsen av å mestre noe i felleskap med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Informantene meddelte at de hadde både gode og dårlige erfaringer når det kom til samarbeidet rundt elever med oppståtte utfordringer. Informant 2 fra Barnevernstjenesten legger det frem på denne måten:

«Ja det er mange erfaringer jeg har gjort meg, noen gode og noen mindre gode. Men det er viktig i løpet av et samarbeidsmøte når man har elever som ikke kommer seg på skolen, at man etterstreber et godt samarbeid og at man har klare forventninger til hverandre. Ha klare ansvarsområder som bygger på hva den enkelte i gruppen kan tilby innenfor sin rolle. Veldig mange har en oppfatning om at barnevernet kan trykke på en nødløsningsknapp som gjør at alt ordner seg, for hvis ikke så kan de bare ta omsorgen for barnet. Men det er ikke så lett eller ønskelig. Det er ikke bare å flytte et barn fra en omsorgsbasis til en annen, selv om det skulle være vanskeligheter i foreldrehjemmet. Det skal mye til, og det er ikke alltid det er svaret på problemene heller. Men jeg tenker nok at det som er viktig er at man etterstreber et godt samarbeid mellom de forskjellige instansene og har klare forventninger til hverandre, men også skjønner begrensninger (...))» (BVT 2).

Den opplevde problematikken om å ha varierte erfaringer er gjeldene både i Barnevernstjenesten og PPT. Informant 1 fra PPT meddeler en opplevd problematikk når sakene begynner å bli kompliserte, altså eleven har ved lenger tid vært borte fra skolen.

«(...) opplever i stor grad at møtene der vi er flere sammen ofte fører til noe bedre da, det er alltid fint å ha litt flere synsvinkler rundt den samme eleven. Det vi ikke ser er det ofte en annen fra de andre instansene som kjenner eleven godt kanskje ser. Derfor ser vi på det å etablere et godt samarbeid er nyttig da for å få eleven tilbake til skolen. Jeg har tidligere også vært i flere møter der jeg opplever at det ikke er noe fremgang og samkjøring i de tiltakene

som har blitt etablert tidligere, og man har ofte kjent på en følelse av at man har prøvd alt. (...) men så er det kanskje bare en liten ny observasjon av en av oss som gjør at «vi» finner nye tiltak som gjør at vi får en «ny» driv til å arbeide videre og lage så gode tiltak som mulig for hver enkelt elev» (PPT 1).

Den andre informanten fra PPT svarer også endel likt med sin kollega når det kommer til opplevelsen av samarbeidsmøtene;

«Jeg har gode erfaringer når det kommer til samarbeidet som foregår generelt. I mer omfattende saker er det ofte flere instanser som er inne samtidig og i møtene. Det er ofte litt mer komplisert å finne tiltak som alle er enige i, og få klemte alle synspunkter inn i møtetiden. Men stort sett er det bare positivt med flere instanser og synsvinkler for å kunne tilrettelegge og finne tiltak som passer den enkelte elev og omsorgspersonene» (PPT 2).

Enigheten rundt det å oppleve både gode og dårlige erfaringer gjenspeiles også på svaret til informant 1 fra Barnevernstjenesten

«Det er ulike erfaringer, men jeg opplever at de barna og unge jeg jobber med nå, så er det mange som har koblet seg på og er med på å prøve å finne ut av hva som er det beste for eleven, og ha jevnlig møter og at vi virkelig prøver å tenke og sånt da. Og at det er for de fleste av oss ganske vanskelig fordi det ikke finnes så mange tilbud til de som faller utenfor. Alternative tilbud er det lite av, så det er vanskelig å finne en løsning selv om viljen til å løse det er til stede» (BVT 1).

I det å være i samarbeidsmøter så meddelte alle informantene noe rundt det å ha klare og tydelige roller når det kommer til hvilke ansvarsområder hver instans skal ha i skolevegringsaker. PPT skal ifølge informant 1 ha; «(...) en veiledende rolle til skolens ansatte og omsorgspersonene til eleven. PPT er med i samarbeidsmøter som omhandler eleven for å drøfte veien videre og finne tiltak som skal prøves ut» (PPT 1).

Det å ha i hovedoppgave å være veiledende i arbeidet rundt elever med skolevegringsatferd er også det informantene i barnevernstjenesten kunne meddele. De begge var også enige i hvem det er som først fatter mistanke om skolevegring, der det er hjem eller skole. Altså de som ser barnet hver dag.

«Det er nok de som ser eleven i hverdagen som fatter mistanke først, altså skole og hjem. Men PPT kommer inn når skole og hjem har prøvd tiltak som ikke er tilfredsstillende. Men PPT fatter sjeldent mistanke først» (PPT 1).

«(...) opplevelsen er at det i nesten så og si alltid er hjemmet som meddeler at de syntes det er vanskelig å få barnet sitt til skolen, og skolen meddeler sin vanske til de andre instansene etter hvert som de har prøvd tiltak» (PPT 2).

«Det er ofte hjemmet eller skolen, altså ppt blir gjerne koblet på i en sånn situasjon, det samme som oss, vi ser jo ikke barnet hver dag. I noen tilfeller er det jo hjemmet, fordi de ikke får barnet på skolen, men da merker jo skolen det også. Også er det andre tilfeller der eleven har skulket, og hjemmet trodd at eleven har dratt på skolen, men så har den ikke de, så gir skolen ganske rask beskjed om det, også er man påkoblet» (BVT 1).

«Det ligger et særskilt ansvar først og fremst på skolen. Det er de som ser eleven hver dag, det er de som skal ha kontakt med eleven hver dag. De som har meldeplikt, tenker jeg når det gjelder den slags problematikk. Men så kan man si, ja hva med foreldrene, de har et særskilt ansvar med å få barnet sitt på skolen, men det er ikke alltid de klarer å følge med. Og er du en aleneforsørger med 6 barn så kan det være vanskelig å følge med på hvor alle er til enhver tid, og hvor alle skal være, så det tenker jeg først og fremst er et ansvar skolen har» (BVT 2).

Ser man på svarene ovenfor er fellesnevneren at det er hjem og skole som blir trukket frem som de som fatter mistanke om skolevegringsatferd. Informant 1 og 2 fra barnevernstjenesten legger ekstra vekt på skolens ansvar da de ofte har «mer» kontroll på om eleven er på skolen hele dagen, eller om den går i løpet av skoledagen eller ikke møter opp i det hele tatt selv om eleven har forflyttet seg hjemmefra. Det er også i følge både informantene fra PPT og barnevernstjenesten skolene som kaller inn til samarbeidsmøter rundt elevene med skolevegringsproblematikk.

4.2.6 Elevens medvirkning i samarbeidsmøter

Fra starten av arbeidet med oppgaven var det et ønske om å få vite hvor mye elevene selv får av medbestemmelse i opprettelsen av tiltakene som blir iverksatt i samarbeidsmøtene. I de to siste spørsmålene rundt samarbeidet ble nettopp spørsmålet om hvorvidt elevene selv var med på samarbeidsmøtene og om det i samarbeidsmøtene blir fastsatt noen mål for hvordan arbeidet rundt skolevegringsproblematikk skal foregå, så svarte informantene fra barnevernstjenesten sånn;

«Ja det gjør det. Men litt forskjellige mål, det er ikke alltid det kan lages en langsiktig plan dersom barnet vegrer seg såpass at det bare må prøves ut ting. Men ja vi legger jo en plan» (BVT 1).

«Det settes jo et mål om å få eleven til skolen, mest mulig. Også deles det opp i forskjellige mål innenfor de områdene de forskjellige instansene har. Men det overordnede målet er jo at barnet skal komme på skolen og oftere på skolen, og det skal trives på skolen. En ting er at de kommer, men de skal også ha det bra på skolen» (BVT 2).

Informant 1 og 2 fra PP-tjenesten utformet sine svar i likhet med barnevernstjenesten ved å se på det å komme tilbake til skolen som det overordnede målet, og de tiltakene som blir gjort som delmål

«I møtene som foregår drøftes det tiltak som kan være med på å få eleven tilbake til skolen. Det som er med skolevegring, er at det ligger et overordnet mål i å få eleven tilbake til skolehverdagen, de andre målene som settes blir i utgangspunktet delmål. Som kan være at eleven er på skolen i deler av dagen, eller bare enkelttimer. Eller bare er med til skoleplassen. Tiltakene varierer i hvilken grad skolevegringen er hos eleven» (PPT 1).

«De overordnede målene er ofte det samme for alle elevene som sliter med skolevegring, nettopp å få de tilbake til skolen. De tiltakene vi i samarbeidsmøter foreslår er mer undermål, altså delmål for å kanskje kunne oppnå det overordnede målet. Men vi fastslår hvordan vi ønsker å arbeide videre med eleven, og hvor vi ønsker å være til neste møte. Om vi klarer å være der vi ønsker til neste møte avhenger veldig av evnen til å motivere eleven til å gjennomføre det som er foreslått og den generelle motivasjonen til eleven til å gå på skole» (PPT 2).

Det overordnede målet blir sådan det samme, å få elevene tilbake til skolen. Mens det prøves individuelle tilpassede metoder for å forhåpentligvis nå målet, og det er de tilpasningene som definerer hvilke delmål som settes i samarbeidsmøtene. For de elevene som ønsker det er det mulig å selv delta på samarbeidsmøtene og ha innspill på de tiltakene som foreslås i møtene. Men som alle fire informantene opplever er at det er i liten grad at elevene selv deltar. De sender i hovedsak de foresatte.

«Det kommer an på alder, modenhet og ønske om å delta. Men hovedsakelig ønsker man at eleven skal være med, spesielt over barneskolealder så ønsker man at de skal være med. Men det kommer an på ønske selv og modenheten eleven har. Men alle tiltak som, ihvertfall barnevernet fastsetter skal være i samarbeid med barnet selv. Hvertfall etter fylte 12 skal barnet høres, og man informerer barna uansett i barnesamtaler og kontaktmøter selv med barnehagebarn. Det er veldig viktig i barnevernsloven og arbeidet til barnevernet å ha kommunikasjon med barna det gjelder» (BVT 2).

«de tverrfaglige møtene foregår stort sett uten eleven til stede, men eleven får ofte tilbud til å være med. Spesielt hvis det er litt eldre elever det er snakk om. Men det er ikke ofte de takker ja til å sitte der rundt bordet med mange voksne, men at de får tilbudet til å komme med ønsker og bli hørt, det blir de jo. Og hvis de ikke vil være med i møter ber vi gjerne de/den personen som det er mest naturlig at barnet har mest tillit til enten det er foreldre eller lærer eller noe sånt da, å snakke med eleven om den er enig i planen og ønsker å forsøke, eller om den har noe innspill til planen» (BVT 1).

«Når eleven blir 16 får også eleven tilkallelse til møtene, før det er det foresatte som mottar innkallelsen og som møter opp på møtene. Elevene som får tilkallelsen møter i sjelden grad opp selv, men sender foresatte» (PPT 1).

«De elevene som ønsker å delta på møtene får muligheten til det, men tiltakene som settes blir alltid sendt til og godkjent av eleven og foresatte. I liten grad ser vi at elevene selv møter opp på de tverrfaglige samarbeidsmøtene som man har. Men vi får fortalt at de i større grad er med på elevsamtaler der det bare er hjem-skole fokus» (PPT 1).

I det siste spørsmålet til informantene spurte jeg om det var noe spesifikt de mente kunne forbedret seg når det gjelder arbeidet rundt elever med barnevernstiltak som sliter med skolevegring. Informant 1 fra Barnevernstjenesten mener man burde

«... ha flere alternativer å spille på, flere tilbud å gi eleven. Flere muligheter. Men så skjønner jeg at det ikke er så lett å komme opp med. Men det tror jeg hadde vært hensiktsmessig da. Litt mere kreative måter å lære på, jeg vet at flere skoler har avdelinger som jobber mer praktisk for eksempel, eller involverer fag i mer aktiviteter som kan være mer motiverende, så mer av det tror jeg kan være fint. Eller praksisplass hos de eldre elevene» (BVT 1).

Mens informant 2 fra Barnevernstjenesten legger mer vekt på samarbeidet rundt elevene med oppnevnt problematikk

«Kommunikasjon og kontakt, oppfølging. At de forskjellige instansene er tilgjengelig. Men det er lett for meg å si, jeg har opplevelse av at BUP er veldig overarbeidet, men at alle instansene som jobber med eleven og for at eleven skal komme på skolen skal ha et godt samarbeid og kommunisere bedre, og være tilgjengelig for hverandre. Og at man etterstreber et godt samarbeid til det beste for den det gjelder. Det føler jeg gjelder både offentlig og private instanser i en sak» (BVT 2).

I motsetning til barnevernstjenesten ser PPT problematikk rundt ansvarsavklaringene når det kommer til elever med skolevegringsproblematikk.

«Jeg føler oppgavene som er i arbeidet rundt elever som sliter med skolevegring er et vanskelig arbeid, da det ikke er en fasit som sier hvorfor de ikke kommer på skolen, eller hvordan man skal få de tilbake til skolen. Arbeidet mangler også tydelige retningslinjer om saksgangen i tidlig fase. Opplevelsen av arbeidet er at det ikke er noen tydeligere ansvarsavklaring, det er ingen som «tar på seg» hovedansvaret sammen med hjemmet» (PPT 1).

«... det jeg opplever som vanskelig i arbeidet med akkurat denne problematikken er hvor mye forskjellige situasjoner og fremgangsmåter det er som må til da for å bare kanskje utgjøre en forskjell på om eleven vil på skolen eller ikke. Ikke det at andre vanskeområder ikke sliter med det samme, men det er noe spesielt når det er flere aspekt til problematikken, det å både ha det, kanskje, litt vanskelig hjemme, men allikevel ikke ville på skolen. Det er mye som kan være bakgrunnen til det vegringen man opplever (...)» (PPT 2).

Som resultatdelen viser er det endel samstemthet i det å oppleve den nevnte gruppen som et vanskelig felt å arbeide med, og vanskelig å avklare hva som er årsak og veien man skal gå for å ha fremdrift i hovedmålet. Den opplevde problematikken rundt elevene er mange og varierende for alle fire informantene, som de selv meddeler, og de hadde ingenting mer å meddele på dette tidspunktet.

5.0 Analyse og drøfting

I informantenes skildringer og narrativer forteller de om sin opplevelse og beskrivelser av hvordan de opplever arbeid med elever med skolevegring. En tilleggsfaktor som er ønsket at de har erfaring med er at eleven også er inne i barnevernssystemet, enten det er oppfølging eller i en barnevernsinstitusjon. Gjennom sine narrativer og skildringer kan man se at det samsvarer med det man finner i litteraturen, både ny og eldre. Samt at de beskriver hvordan de opplever samarbeidet med de andre instansene og hvilke tiltak de opplever som nyttige og de som er mindre nyttige. Gjennom datainnsamlingen kan man se at informantene omtaler den samme elevproblematikken, da de skildrer den samme problematikken og kompleksiteten det er å styrke elevene tilbake til skolen, der det er ønskelig.

Gjennom overordnede forskningsspørsmål har intervjuobjektene svart på flere spørsmål som gir et bredt svar på *hva legger du i begrepet skolevegring og hva opplever du er grunnen til at noen elever vegrer seg for å dra til skolen?* Svarene på spørsmålene som ble stilt gir et bilde på hvordan de enkelte individene som arbeider med den samme type problematikk forstår begrepet og synet på hva som er problematikken. Det neste forskningsspørsmålet handler om

Hvordan oppleves forskjellen mellom elever med og uten barnevernstiltak som sliter med skolevegring? Her vil man kunne få skildringer på om den omfattende problematikken ligger i det å ikke ha familie som de nærmeste trygghetspersonene. Det tredje overordnede spørsmålet ligger i samarbeidet mellom instansene rundt et barn med skolevegring og barnevernstiltak. Her ønsker man å få svar på hvordan de ulike instansene opplever samarbeidet, hva som er bra og hva som kan forbedres, hvem som kaller inn til møter og hvem som har det overordnede ansvaret. Gjennom spørsmålene ønsker jeg å vise hvordan de ulike instansene i arbeid med elever som sliter med skolevegring, som også er innenfor barnevernet, opplever situasjonene og hvordan de mener samarbeidet og det øvrige arbeidet rundt eleven/barnet går.

5.1 Hva legges i begrepet skolevegring og hva er den opplevde bakgrunnen for vegringen?

Tidligere forskning rundt skolevegring viser at elever som sliter med skolevegring ofte innehar motivasjonen til å gå på skole, men ikke klarer å komme seg dit av ulike grunner (Havik, 2018a; 2018b; 2019). Elevene viser ikke til å være mer preget av atferdsvansker, men snarere tvert imot bli oversett (Havik, 2018). Som informant 1 fra PPT mente så er det mye av det samme som Havik (2018a; 2018b; 2019) skriver skolevegring er. Informanten fortalte at skolevegrene den hadde arbeidet med i stor grad har/hadde motivasjonen til skolearbeidet på plass, men som et ubehag av ulike opplevde opplevelser på skolen slet med å komme seg på skolen. Informant 1 (PPT) hadde også opplevelsen av at ubehaget kan bunne i det å skulle prestere i ulike situasjoner som ofte forekommer i en skolehverdag. Det samsvarer med Kearney (2008) forklaring av at man ønsker å unngå sosiale og/eller situasjoner der man blir evaluert av enten lærere eller jevnaldrende. Man kan si at elever som opplever skolen som en ubehagelig arena å være på, kan ha opplevd skolen som et sted hvor man ikke har kontroll over de hendelsene man står ovenfor. Ser man på Bandura (1995) vil mennesker alltid etterstrebe å ha kontroll over de hendelsene som påvirker deres liv, og ved å inneha denne kontrollen vil hendelsene man opplever være forutsigbare. Ved å delta i skolens aktiviteter og de sosiale samspillet som utarter seg i en skolehverdag vil man være i kontekster der det ferdes flere individer, og ved flere individer blir situasjonen og hendelsene som kan oppstå uforutsigbare og man vil kunne oppleve engstelse (Bandura, 1995). Informant 2 (PPT) gikk i større grad inn på sin opplevelse av at elevene den har arbeidet med sliter med enten selve skolesituasjonen eller det sosiale samspillet med sine jevnaldrende som vanskelig. I likhet med informant 1 (PPT) viser man at det å oppleve det sosiale som problematisk kan være en

bidragsyter til å vegre seg for å dra på skolen. Begge informantene kunne allikevel meddele at de fleste som sliter med skolevegring, og som ønsker å komme tilbake til skolen, sier de merker at de mangler det sosiale- og faglige utbytte som man får av å være på skolen i hverdagene. Ser man på Banduras (1995) viktighet av det sosiale som bidragsyter for å styrke menneskers motivasjon og mestring gjennom både det å observere andre som mestrer eller det å få den verbale overtalelsen på at personer har en tro på at du selv mestrer, er viktig for å minske menneskers egen mistro på sine evner. Videre kan man se at for spesielt elever med barnevernstiltak, som både informant 1 og 2 (BVT) og informant 1 (PPT) nevner, bærer med seg flere negative opplevelser i tidlig alder enn hva man skal som barn. De negative opplevelsene man kan oppleve i et hjem som barnevernet har sett trenger ekstra hjelp og støtte, kan være med på å ha en innvirkning på om barnet klarer å mestre sitt eget liv (0-24 samarbeidet, 2019).

Det å skulle mestre noe, uansett om det er skolefaglig, sosialt eller ferdigheter er man avhengig av, ifølge Bandura (1995), opplevelsen av å føle at man kan mestre. Altså en følelse av mestring gjennom å skape seg mestringserfaringer, men det å skape seg mestringserfaringer krever at man tar sjanser på å gjøre ting man ikke allerede vet man mestrer, man må gjøre noe nytt. Ser man på det informant 2 (PPT) meddeler fra sine erfaringer der elever, som også sliter med lærevansker, har følt seg annerledes enn de som man går i klasse med gjennom å ikke føle at de mestrer det skolen legger opp til. Informanten la til at de elevene den har arbeidet med føler et press til å skule prestere. Det man ser er at elever, eller mennesker, sammenligner seg med andre mennesker konstant, men i størst grad de som man ser er mest lik seg selv (Bandura, 1995). Og hvis man da i tillegg ser at de mestrer mer og bedre enn det seg selv klarer vil følelsen av mestring bli svekket. Men som Bandura (1995) sier kan det å se at mennesker man sammenligner med seg selv streve, selv om de legger inn en stor innsats også være med å svekke følelsen av å kunne mestre det samme. Ser man dette i lys av tallene Bufdir (2019) legger frem hvor elever med barnevernstiltak oppnår lavere grunnskolepoeng enn barn uten tiltak fra barnevernet, vil man kunne se på problematikken i at man ser andre, som man ser på som mer evnerik enn seg selv, slite vil være med på å minke egen tro på at man selv klarer det. Legger man til i regnestykket det informantene fra barnevernstjenesten og Havik (2003) sier med at barn og unge som har barnevernstiltak ofte har gjennomgått en vesentlig vanskeligere oppvekst enn barn generelt vil det ha en innvirkning på hva man har med seg av bagasje i sekken man tar med seg på skolen. Elever med barnevernstiltak vil, som informant 1 og 2 (BVT), kunne få mye av den tiden de

er på skolen stjålet av at fokuset kanskje kan bevege seg til de erfaringene man kan ha med seg fra hjemmet. Altså de negative opplevelsene stjeler endel av tiden og fokuset eleven kunne ha hatt på undervisningen, noe som tilsier at eleven i noe grad går glipp av læring, og da kanskje ikke har de verktøyene man trenger for å mestre det som kreves av skolen (BVT 1; 2; Valset, 2014;). Bru (et al., 2016) ser på skolen som en sentral instans på det å fremme psykiske helse, og kunne identifisere og tilby hjelp for de som sliter. Det blir her viktig å se på elevenes styrker, og spille de gode på nøyaktig det de mestrer, for at de også skal oppleve skolen som en arena de kan mestre i.

Innenfor nevnt litteratur i den teoretiske delen av oppgaven ser man at elever med barnevernstiltak sliter i større grad med gjennomføringen av skolen, og lavere snitt i grunnskolepoeng. I Bufdir (2019) viser de til at elever med barnevernstiltak i mindre grad fullfører videregående, i det utsagnet kan man fort legge i at elever med barnevernstiltak mangler motivasjonen til å gjennomføre skolen. Informantene som valgte å delta i intervju kunne meddele opplevelser som tilsier at deres opplevelser speiler et helt annet bilde. Informant 1 (BVT) mente at motivasjonen til en elev med barnevernstiltak ikke nødvendigvis er så veldig annerledes enn hos elever uten. Man må uansett bakgrunn tilrettelegge for at alle elever skal føle at skolen er et sted for utvikling og gode opplevelser. Mens informant 1 (PPT) i noe grad kunne se at de elevene den hadde arbeidet med så var motivasjonen til elevene med barnevernstiltak noe mer redusert enn de elevene uten tiltak fra barnevernet, nå ble det ikke presisert hvilke vansker og problematikk de andre elevene den informanten arbeidet med. Men ser man hva Bru (et al., 2016) sier om faren ved å vokse opp i en familiesituasjon der foresatte har sviktende oppdragsferdigheter eller har mye belastning i andre former, vil det ikke være unaturlig at elever som har barnevernstiltak i noe grad oftere vil slite med angst, depresjon og stress. Det å slite med psykiske helseplager vil sjeldent være en positiv helsetilstand, og ser man på Ungdata (i Eriksen & Bakken, 2018) ser man at det har gjennom flere tiår vært et økende antall elever som meddeler at de sliter med psykiske vansker. Ser man dette gjennom Bandura (1995) vil det å ha en psykisk lidelse være en stor utfordring da mennesker i store deler av livet sitt lever i et psykisk miljø skapt av seg selv. Innenfor det å skulle leve i det psykiske selvskapte miljøet legger Bandura (1995) frem at man kan regulere angst, stress og depresjon ved å skaffe seg kontroll gjennom erfart følelse av mestring. En elev med det informant 1 (PPT) beskriver, ved å kanskje ha opplevd endel vanskelige opplevelser, vil det å oppleve mestring og tro på egne evner kanskje ha forekommet i liten grad. Det vil selvfølgelig variere i hvilken grad barn og unge får oppleve mestring gjennom

sin barndom innenfor familier som mottar tiltak fra barnevernet, og en vanskelig opplevelse vil kunne oppleves ulikt fra person til person. Så det å lage et svart-hvitt bilde av sannheten rundt hva som gjør at noen kan oppleve en mindre motivasjon fra barn med barnevernstiltak ikke er en reell sannhet, men kun en individuell opplevelse (Bru et al., 2016; Bru, 2019; Bandura, 1995; Antonovsky, 2012).

5.2 Hvordan oppleves forskjellen mellom elever som sliter med skolevegring med og uten barnevernstiltak?

Det å vokse opp under omstendigheter der foreldrene mangler oppdragelsesferdigheter, som kan fører til negative erfaringer og livshendelser samt det å oppleve å få lite sosial støtte kan være med på å øke risikoen for å etablere psykiske helseplager (Bru, 2019). Selv om informantene i liten grad ser at det å ha psykiske vansker er en sentral faktor for å utvikle skolevegringsatferd, kan man se at det å mangle foresatte med oppragsferdigheter medfører økt risiko for andre psykiske vansker (Bru et al, 2016). Holmes & Rahe (1967, i Bru, 2019) mente at det å ha opplevd livshendelser som kan være belastende er en faktor til stress, Holmes & Rahe (1967, i Bru, 2019) mente man kunne tallfeste i hvilken grad ulike hendelser hadde en innvirkning på deg, mens Lazarus (i Bru, 2019) mente at personers egen vurdering av hvor mye belastning den opplevde situasjonen har på selvet er individuelt. Dette kan være med på å forklare hvordan elever som opplever ganske like situasjoner håndterer de ulikt. Der noen ikke opplever situasjonen som belastende kan andre oppleve de som veldig ubehagelige, og som kan være med på å skape en begynnende ubehagsfølelse rundt lignende situasjoner (Bru, 2019). Skolen som institusjon er med på å balansere den opplevelsen av stress på en måte som gjør at majoriteten av personene i et samfunn kommer seg igjennom uten stor problematikk, men for elever som av ulike grunner allerede besitter endel negative erfaringer gjennom oppveksten vil en følelse av en serie med negativ stress virke overveldende (Antonovsky, 2012; Bandura, 1995). Det at barn og unge, gjennom gjenfortellinger av informantene, opplever at skolesituasjonen fører med seg så mange forventninger som man ikke helt klarer å følge opp, men som man ønsker å følge opp gjør at man kanskje ikke føler skolesituasjonen som et sted hvor man får utviklet det positive stresset som fører til læring og utvikling (Antonovsky, 2012; Bru, 2019). Gir man det negative stresset for mye plass vil det kunne, ifølge Bru (2019), føre til redusert utbytte av læringen, dårligere motivasjon og på sikt helseproblematikk. Her blir det det både viktig å inneha de erfaringene med stress som Antonovsky (2012) skriver for å være mer motstandsdyktig mot

de kommende stressfaktorene, men også å ha erfaringer med motivasjon og følelsen av mestring og gode mestringserfaringer som Bandura (1995) skriver om.

Elever med barnevernstiltak gjennomfører som sagt grunnskolen med lavere grunnskolepoeng og gjennomfører i gjennomsnitt videregående i mindre grad enn andre elever. I litteraturen som er blitt brukt ser man at mennesker med opplevelser i livet, som kan være vanskelige, har en tendens til å oftere slite med ettervirkninger senere i livet, de vil oftere havne utenfor arbeidssituasjonen og oppnå mindre utdanning (Bufdir, 2019). Selv om tallene Bufdir (2019) legger frem viser at elever med barnevernstiltak i større grad oppnår mindre utdanning og lavere grunnskolepoeng mener informantene at de ikke kan se at det er noen forskjell i motivasjonen til utdanning, mellom elever uten barnevernstiltak og de elevene med barnevernstiltak. Informant 1 fra barnevernstjenesten meddeler at

«de fleste ønsker og vil gå på skolen og får det til. De fleste jeg følger opp og er i kontakt med liker jo å gå på skolen og noen opplever at skolen er en trygg arena hvor de kanskje får litt fri fra det som er vanskelig hjemme. Og at skolen er ganske viktig for de barna jeg følger opp med tanke på relasjon til læreren. Så det er jo flesteparten av de jeg følger opp ønsker jo å gå på skole og få til skolen. Det er et mindretall som ikke får det til» (BVT 1).

Det man kan se her er at informanten ikke har et flertall med elever med barnevernstiltak som ikke ønsker å gå på skolen, og at det er kun et mindretall av de informantene arbeider med som ikke mestrer det med skole. Og at noen elever kan oppleve skolen som et trygt sted å være, og der de får litt fri fra den eventuelle vanskelige situasjonen som er i hjemmet.

Informant 2 fra PPT ser i likhet med informanten ovenfor at den ikke ser store forskjeller mellom de med tiltak og de uten, men at de har samme eller større motivasjon. Ser man på Kearney og Silverman (1995, i Ingul, 2005) så spiller familiekonstruksjonen en sentral rolle i elevenes liv, men om familien er tilsynelatende gode og stabile eller mindre gode og stabile er en liten risikofaktor for det å utvikle skolevegringsatferd. Så opplevelsen av om elevene er motiverte baseres i større grad på individuell motivasjon og, hvis man ser på Bandura (1995) eller Antonovsky (2012), hvordan man opplever mestring eller opplevelse av sammenheng i skolen. Samtidig nevner informant 1 fra barnevernstjenesten et viktig poeng, altså at noen elever opplever skolen som en trygg arena og som et fristed fra den eventuelle vanskelige hjemmesituasjonen. I opplæringslova (1998) ser man at §9A lovbestemmer nettopp det at elever skal oppleve skolemiljøet som trygt og godt, og som skal fremme læring.

I motsetning til informant 2 fra PPT og informant 1 fra barnevernstjenesten kunne informant 2 fra PPT meddele at den kunne se en forskjell på de elevene den hadde arbeidet med. Kanskje

er det bare en tilfeldighet, som informanten selv kunne meddele var det opplevd store variasjoner innenfor begge gruppene, altså de med og uten barnevernstiltak, hvor begge har elever som er veldig motiverte og noen som er lite motiverte til skole. Ser man på hva som bunner i en svekket motivasjon, i lys av Bandura (1995), så vil det være mange situasjoner som alle mennesker møter som kan være innvirkende faktorer på om motivasjonen svekkes eller styrkes. Får man for eksempel mange opplevelser av uforutsigbarhet eller manglende kontroll på hendelser og andre opplevelser som svekker opplevelsen av mestringserfaringer, vil det kunne påvirke menneskers opplevelse av mestring og tro på egen mestring (Bandura, 1995). Ser man videre på Banduras (1995) mestringsteori vil det kunne påvirke mennesker uansett oppvekstvilkår. Og det er, ifølge Bandura (1995), først og fremst personers egne fysiologiske- og emosjonelle tro på egne evner og kapasitet som er tellende på om mennesker opplever mestringserfaringer.

Det som tiltaler informant 1 fra PPT er at mestringfølelsen konstrueres i det kognitive hos mennesker, og man tilpasser sin væremåte for å kunne oppnå det man selv setter seg som mål. Men det er en faktor som spiller inn på om man klarer å nå de målene man setter seg, og det er egen kapasitet (Bandura, 1995). Hvis man i hverdagen sliter med mye vansker som tar mye av fokuset til barn og unge, vil kapasiteten til å konstruere seg mål og det å faktisk oppnå satte mål være en utfordring. Hvis man i stor grad kun har opplevd vanskelige hjemmeforhold vil man, i noen saker, ha opplevd en mindre grad av positive mestringserfaringer, og man vil i mindre grad ha opplevd verbal motivasjon, som Bandura (1995) nevner som en måte å styrke eget syn på mestringstro.

Med det kan vi se at det i stor grad er hvordan miljøet rundt elever, som kanskje har det vanskelig, er en viktig faktor for om eleven opplever en situasjon som enten positiv eller negativ. Så de miljørettede tiltakene som Havik (2018a; b; 2019) legger frem støtter det å tilrettelegge for gode, positive og trygge miljøer der barn og unge ferdes, som også kan sees på som et individuelt tiltak og et forebyggende tiltak mot skolevegring. Å trygge og bedre skolemiljøet kan høres ut som en stor redning for det å skulle utvikle skolevegring, men om eleven allerede opplever skolen som negativt stressende og en arena som oppleves som en risikofaktor og derfor har trukket seg bort fra skolen vil det å bedre skolemiljøet kun bli et forebyggende tiltak for de elevene som ligger i faresonen for å utvikle skolevegringsatferd. Ser man på Antonovsky (2012) vil det å ha opplevd skolen som en risikofaktor man ikke mestrer, være med på å gjøre valget om å ikke utsette seg for denne risikofaktoren igjen enklere for de elevene det gjelder. Antonovsky (2012) mener at personers opplevelser av

samme situasjon kan virke inn på personers opplevelse av at den er stressende på ulike måter, ser man på hva informant 1 fra barnevernstjenesten sa vil man kunne trekke linjer til at det å oppleve de samme kravene som miljøene rundt setter for sine jevnaldrende ikke nødvendigvis er like enkelt for elever med barnevernstiltak som også sliter med skolevegring å følge opp og mestre. Også informant 2 fra barnevernstjenesten nevner det med å oppleve de kravene som blir satt av andre, med tanke på skolegang, vil for noen være det som gjør at man faller utenfor. Det er nettopp her Antonovsky (2012) tanker om at det er hvor mye motstandsdyktighet og erfaringer om å håndtere ulike former for stress som er med på å bestemme om man opplever skolen som en positiv stressfaktor eller negativ. Er den stressfaktoren positiv vil man bygge seg videre og i større grad mestre de kravene som skolene setter (Antonovsky, 2012). Mens hvis skolen oppleves som en negativ stressfaktor vil den kunne medføre at mennesker minker sin opplevelse av sammenheng, som igjen kan føre til at en situasjon eskalerer til å bli det Antonovsky (2012) kaller for katastrofestressfaktor. Altså der en stressende situasjon kan medføre en rekke andre stressende situasjoner. Ett eksempel kan være det å skulle presentere et fremlegg for andre. Det å skulle velge seg et tema og skulle kunne mye om det, kan oppleves som en stressende situasjon. Bare det å vite at man må arbeide mye med ett konkret tema, som man så skal fremføre for andre vil også kunne sees på som en stressfaktor. Også har man det stressmomentet der man skal evalueres av både læreren og sine medelever. Hvis det allerede skjærer seg i første del av arbeidet med tematikken, så man ikke får øvd eller fordypet seg i så stor grad man ønsker, vil det bare medføre at de neste stressende faktorene vil oppleves i større grad negative enn det ville hvis man opplevde at man mestret det man fremførte (Bandura, 1996; Antonovsky, 2012). I en realistisk sammenheng vil en mislykket fremføring ikke nødvendigvis ha like store konsekvenser som kanskje nevnt ovenfor, men det gir et bilde på hvordan man kan oppleve situasjoner som i utgangspunktet er ganske harmløse og som er vanlige i en skolesituasjon som krevende og risikofylte. Men som sagt er det mange situasjoner som for noen oppleves vanskeligere enn hos andre, og man vet aldri hva det er som får begeret til å renne over for hvert enkelt individ. Som Antonovsky (2012) sa så er det at personers psykososiale bakgrunn har en innvirkning på om personer har hatt en livserfaring som gjør at de har fått en sterk eller svekket opplevelse av sammenheng (Antonovsky, 2012).

5.3 Hvordan arbeides det rundt elever med barnevernstiltak som også sliter med skolevegring? Hvordan oppleves samarbeidet?

Havik (2018a) skriver at det å iverksette tiltak så tidlig som mulig er noe av det viktigste man gjør i en skolevegringsprosess. Veilederne om hvordan man skal håndtere høyt udokumentert fravær begynner alltid med at skolen tar kontakt med hjemmet, og finner ut av hvordan de skal arbeide videre sammen med hverandre for å få eleven til skolen (Havik, 2018a; b). Hvis tiltakene som skole og hjem setter ikke oppnår ønsket situasjon, blir det tatt videre med andre instanser som kan være delaktige i arbeidet rundt elever med skolevegringsatferd. I de tverrfaglige møtene blir det, fra Kunnskapsdepartementet (2019), skrevet at møtene skal fremme målet om at barn og unge som trenger hjelp blir oppdaget tidlig og får hjelp uansett vanskeområde.

Hos informantene kan vi se at flertallet har erfaringer som tilsier at de har vært både òg i hvor fruktbare samarbeidsmøtene de har vært delaktig i har vært. Alle mener at samarbeidsmøtene er en viktig arena hvor man kommer frem til ulike tiltak man ønsker å prøve for å få elevene tilbake til skolen, og informant 2 fra PPT kunne meddele at i de sakene som er mer omfattende er det vanskeligere å komme frem til, det den kvalifiserte som, gode løsninger, men også tidsrammen rundt møtetiden kan oppleves som et problem når det er mange involverte instanser. Informant 2 fra barnevernstjenesten så på at det er viktig at man etterstreber et godt samarbeid, og at man har klare forventninger til hverandre og legger riktig oppgavene rundt eleven til de riktige fagpersonene innenfor de samarbeidspartene som er delaktige (BVT 2). I fortellingene fra egne erfaringer kan det virke som samarbeidsmøtene informantene har vært delaktige i har vært av det litteraturen nevnt ovenfor definerer som et godt samarbeid. Det er der flere instanser er innblandet for å finne løsninger på kompliserte og komplekse utfordringer som kan oppstå i skolemiljøet eller skolesituasjoner (Johannessen & Skotheim, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre kan vi se at informant 1 fra PPT så at det å være flere instanser inne og arbeider med den samme eleven vil være med på å se problematikken rundt elevene med flere synsvinkler enn hvis det hadde vært færre.

Informanten skildret opplevelser hvor man har opplevd å «miste litt motet» når man føler at alt er prøvd, men eleven fortsatt ikke har oppnådd ønsket mål, men så kan det bare være en liten ny observasjon som gjør man får en ny driv til å arbeide videre og lage så gode tiltak som mulig (PPT 1). Johannessen og Skotheim (2018) legger også vekt på det å ha flere og forskjellige briller å se med på samme situasjon som noe positivt og som kan være med på å

skaffe bedre kontroll på situasjonen, men også til å vite hva som opptar elevens interesser og ønsker.

I det narrative som informant 1 fra barnevernstjenesten meddelte ser men informanten mener at i samarbeidet så må man spille på hverandres kvaliteter og profesjonsgrunnlag for å best mulig skape gode tiltak som ganger den enkelte eleven (BVT 1). Innenfor litteraturen ser vi at Galvin og Erdal (2013, i Johannessen & Skotheim, 2018) skildrer gode samarbeidsvilkår med å oppleve seg som nødvendig og til nytte, respektert, tillit, trygghet og kunnskap om hverandres profesjonsutøvelser, og til sist et realistisk syn på samarbeidet. Det å skape tillit til hverandre opparbeides gjennom erfaringer som gjøres ved å delta på samarbeidsmøter, det samme ser Johannessen og Skotheim (2018), man opparbeider seg alt av det Galvin og Erdal (2013, i Johannessen & Skotheim, 2018) ved å delta aktivt i samarbeidsmøter og stille med åpne sinn til de enkelte profesjonene som også deltar. For å få et effektivt tverrfaglig samarbeid mener Johannessen og Skotheim (2018) at samarbeidet avhenger av at aktørene innehar evnen til problemløsning og evnen til å kommunisere, samt fleksibilitet og endringsvilje. Kommunikasjonen var også noe informant 2 fra barnevernstjenesten trakk frem som en av sine nøkkelbegreper for et godt samarbeid rundt barn og unge.

I arbeidet rundt elever som sliter med skolevegring er den viktigste ansvarsoppgaven å bedre situasjonen til barnet og minke det som gjør så eleven fortsetter å vegre seg for skolesituasjonen, samtidig skal vi ikke glemme det aspektet med at personer som kanskje er nære og de som kontinuerlig arbeider med å få elevene tilbake til skolen også opplever situasjonen som vanskelig og til tider tung å arbeide med. Spesielt informantene fra PPT kunne meddele refleksjoner om en vanskelig situasjon å arbeide i, både med at selve situasjonen rundt det med skolevegring, og i tillegg ha tiltak fra barnevernet er en problemstilling som har mange forskjellige bakgrunner til problematikken og dernest mange fremgangsmåter man skal prøve seg på.

6.0 Konklusjon og perspektiver

I forskningsarbeidet denne masteroppgaven har vært har søkelyset vært på hvordan de ulike profesjonsaktørene opplever problematikken rundt elever med barnevernstiltak som også sliter med skolevegring. I oppgaven har jeg sett på hvordan man definerer begrepet skolevegring, hvordan man opplever problematikken rundt skolevegring generelt og elever med barnevernstiltak, og hvordan det er å arbeide når de faktorene spiller på samme tid. Det

har også blitt satt lys på hvordan informantene opplever samarbeidet rundt elevene det er fokusert på i oppgaven.

Det er blitt foretatt en kvalitativ forskningsmetode med individuelle intervjuer av to grupper profesjoner, der ansatte i barnevernstjenesten og ansatte i PPT var de utvalgte.

I begynnelsen av arbeidet med prosjektet var mine forkunnskaper om tematikken rundt skolevegring til dels fraværende, jeg hadde forkunnskaper om skolefravall og det som betegnes som skulk, men betegnelsen skolevegring var noe som var så og si nytt for meg. Arbeidet startet med å få inspirasjon gjennom en praksis rundt det med problematisk skolefravær og hvordan samarbeidsmøtene foregikk rundt denne tematikken, samt en skildring av opplevelsen til en bekjent som arbeider i en tjeneste i barnevernstjenesten. I utarbeidelsene rundt spørsmålene til informantene hadde jeg lest meg opp på litteratur rundt tematikken skolevegring og elever med barnevernstiltak i skolen. Jeg utformet spørsmål med tanke på hvilke svar jeg ønsket, jeg fikk i noen grad de svarene jeg hadde forventet, men også endel svar som jeg ikke hadde forventet men har forståelse for hvorfor ble gitt.

I arbeidsprosessen ble jeg oppmerksom på komplikasjonen det er rundt fenomenet skolevegring. Det gikk opp for meg hvor mange ulike begreper som blir brukt om elever som ikke er på skolen av ulike årsaker, men som bærer i en vond følelse av skolesituasjonen. Gjennom å gi informantene mulighet til å svare på hva de la i begrepet *skolevegring* kom det frem en vanske med begrepet, siden noen mente det var mest individpreget mens de så på miljøet rundt som problematisk. Man kan se at de ikke er helt konforme med å kalle det skolevegring, men kom heller frem til *problematiske skolefravær* som et mer omgjengelig begrep for gruppen elever som ikke er på skolen. Gjennom narrative informantene meddelte kunne noe av problematikken rundt hva man skal kalle fenomenet man skal arbeide sammen med være problematisk, men dog viktig å få klargjort så man vet at man snakker om samme fenomenet.

I arbeidet med å få elever som sliter med skolevegring og som har tiltak fra barnevernet så alle informantene på relasjon med eleven og godt samarbeid med alle aktørene som var delaktige som viktige faktorer. Informantene kunne skildre ulike tiltak som de opplevde som fungerende, som for eksempel hjemmebesøk av både lærere og jevnaldrende, en LOS, muligheter for å komme før på skolen for å spise felles frokost, få en myk start på dagen ved å komme før flesteparten av de andre elevene møter opp m.m. Enda viktigere er arbeidet med hvordan man tilrettelegger for å ikke skape skolemiljøer som kan føre til at elever opplever

skolen som en risikofylt arena som de begynner å vegre seg for å oppholde seg på. Også her er samarbeidet mellom skolen og andre instanser en viktig faktor, men også at skolen selv har samarbeid og felles mål innenfor kollegiet (Johannessen & Skotheim, 2018). Som vi ser i artikkelen til Ingul (2005) er det ingen fasit på hvilke familieforhold eller andre faktorer som gjør at man kan sette to streker under hvilke grupper som kan oppleve vanskeligheter med å komme til skolen i løpet av skolegangen. Også gjennom intervjuene kunne informantene meddele at de heller ikke så på familiekonstellasjonen som en avgjørende faktor for å utvikle skolevegring, men heller på tidligere opplevelser og erfaringer som tynger elevenes hverdag som mer avgjørende på hvordan man opplever skolen som en arena for trygghet og mestring eller stressende og risikofylt.

Det aspektet med å se på skolevegring som en sekundærvanske til det å ha barnevernstiltak var en prosess som førte til mye læring i form av overraskende svar. Der litteraturen tilsier at elevene i mindre grad fullfører videregående og oppnår lavere grunnskolepoeng, ga meg et inntrykk av at de kanskje manglet motivasjon til skolearbeidet og opplevde skolen som kjedelig og unyttig. Men informantene kunne i noe grad avkrefte at det var motivasjonen til skolearbeid som er grunnen til den lavere graden av oppnåelsene, men heller at det er mye som eventuelt skjer eller har skjedd som opptar fokuset til skolearbeid i større grad enn motivasjonen. Etterpåklokskapen tilsier at elevene som opplever eller har opplevd oppvekstvilkår som kanskje ikke er gunstig, i stor grad ønsker å motarbeide at man havner i en ond sirkel som ikke fører fremover. Informantene kunne skildre om den generelle opplevelsen av å arbeide med elever med barnevernstiltak som også sliter med skolevegring som en krevende arbeidsprosess hvor det er mange faktorer som kan være bakgrunnen for vegringen og dertil mange tiltak som må gjennomføres for å bedre situasjonen eleven står i. Noen av informantene så på familiekonsultasjonen som en liten faktor som kunne være delaktig i det å få muligheten til å opprettholde en allerede startende vegring mot skolen som arena, gjennom at foresatte ikke er aktivt engasjerte i skolehverdagen, ikke så på skolen som viktig selv, eller foresatte som ikke har tid eller kontroll på å sette seg inn i barnets opplevelse av skolehverdagen. Det skal nevnes at disse forslagene kun var opplevde hendelser, men som informantene selv mente forekom sjeldent, og i stor grad også hadde annen bakgrunn for den startende skolevegringen.

Arbeidet med forskningsprosessen har vært lang og til tider krevende, men i størst grad utviklende. Prosessen med å arbeide med en såpass omfattende oppgave har gitt mye ny kunnskap og erfaringer om hvordan det er å arbeide med store oppgaver, men også kunnskap

innenfor tematikken. Ved å sammenligne litteraturen og svarene fra informantene kan jeg si meg fornøyd med valget av litteratur, som jeg anser som relevant for oppgaven.

Informantgruppen jeg har valgt ut er et lite utvalg, men jeg mener likevel at deres svar, som i noen grad samsvarer med litteratur og også motsetninger viser til at deres refleksjoner og svar gjør det anvendelig for andre som kanskje står i samme situasjon. Situasjonene man står ovenfor ved skolevegring blant elever som også har barnevernstiltak vil være for varierende fra elev til elev at man kan si at informantenes skildringer kan være til dels generaliserbare for andre som står i situasjoner som ligner. Nå er det ikke sånn at informantene kom frem til det de så på som løsninger på situasjonene, og det er heller ikke formålet med oppgaven. Da det er deres opplevelse av den opplevde situasjonen som var fokuset.

Begrensningene i oppgaven vil jeg si er anvendbarheten, siden det ikke er satt noe «fasit» i hvordan man skal arbeide med oppgavens utvalgte gruppe. Det var i oppgavens formål å se på hvordan de ulike faggruppene så på den samme problematikken og hvordan deres opplevelse av den er.

Skulle jeg utvidet denne oppgaven ville det vært interessant å sett på større geografiske forskjeller, og tatt med et større utvalg av informanter. Det hadde i vært interessant å sett hvordan skolen, foresatte og elever med barnevernstiltak som enten sliter med skolevegring eller mennesker som har slitt med skolevegring og som har hatt barnevernstiltak for å frem i større grad hvordan det er å oppleve den problematikken i hverdagen. Det hadde i tillegg vært fint å høre om personer som har kommet seg tilbake til skolen etter å ha vært borte en lengre periode, og hva som er grunnen til at de først og fremst valgte å ikke være på skolen, men også hva som fikk de tilbake. Det er mange mulige veier fremover hvis oppgaven skulle ha blitt forlenget.

Helt til slutt vil jeg si at arbeidet har vært interessant og jeg er takknemlig for å ha fått muligheten til å fordype meg på nøyaktig denne tematikken. Det har medført mye ny kunnskap rundt tematikken og erfaringer rundt det å arbeide med problematiske situasjoner i skoleverket. Spesielt vil jeg trekke frem den opplevelsen jeg har fått av at den krevende situasjonen man kan oppleve i møte med problematisk skolefravær og elever med barnevernstiltak har betydning for den enkelte eleven, deres nærmeste familie, ansatte i skolen og andre som arbeider tett med eleven, samt det samfunnsaspektet i å kunne håndtere den økende forekomsten av problematisk skolefravær.

7.0 Litteratur

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bandura, A. (1995). <https://www-dawsonera-com.ezproxy.inn.no/readonline/9781139929516>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017). Grunnskoleresultater for ungdom med barnevernstiltak. Hentet fra https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/Grunnskoleresultater/ (14.01.20)
- Bufdir (2019a). https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/Grunnskoleresultater/
- Bufdir (2019b) https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/Gjennomforing_vgo/
- Bufdir (2020). https://bufdir.no/Barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Barnevernsinstitusjoner/
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen – en forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen*. (s. 19-41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bru, E. & Roland, P. (2019). Innledning. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen*. (s. 13-18). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bru, E., Idsø, I.E., & Øverland, K. (2016). Introduksjon psykisk helse i skolen. I E. Bru, E, C. Idsø & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s.15-28). Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, I.M. & Bakken, A. (2018). *Stress, press og psykiske plager blant unge – hva sier NOVA-forskningen?* NOVA-rapport 4/18. Oslo: NOVA/OsloMet. Hentet fra <https://hdl.handle.net/20.500.12199/5934>
- Havik, T. (2003). Barnevernsbarna i skolen: Hvordan har de det egentlig? Barnas, foreldrenes og klassestyrerens oppfatninger. I E. Backe-Hansen (red.). *Barn utenfor hjemmet: Flytting i barnevernes regi*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Havik, T. (2018a). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Havik, T. (2018b). Skolevegring. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. (s.93-108). Oslo: Universitetsforlaget
- Havik, T. (2019). Skolerelatert stress og skolevegring: Det sosiale aspektet ved skole. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen*. (s. 125-146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Havik, T. & Ingul, J.M. (2021). How to understand School refusal.
- Holst-Jæger, J.E. (2018). Tett på i arbeidet for inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring – PP-tjenesten som en aktiv bidragsyter i arbeid for barn og unge. I B. Johannessen & T., Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 173-202). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ingul, J. M. (2005): Skolevegring hos barn og ungdom. Befring E., Talseth R., og Veia I. (red): Barn i Norge 2005, Se meg. Oslo: Voksne for Barn
- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2018). Emerging School Refusal: A school-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3.utg). Oslo: Cappelen Damm.
- Johannessen, B. & Skotheim, T. (2018). Et lag rundt eleven og læreren. I B. Johannessen & T., Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 18-40). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kearney, C. A. (2008). *Helping School Refusing Children & Their Parents. A Guide for School-based Professionals*. Oxford University Press.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvaran, I. (2018). Barnevern og skole – samarbeid for barnets beste. I B. Johannessen & T., Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 231-253). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Løvereide, S. (2011). *Forskning om skolevegring. Spesialpedagogikk*, 76, 4, 18–25.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa ([LOV-2018-06-22-83](#)). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Valset (2014). https://bufdir.no/globalassets/global/barnevern_i_norge_1990_2010_nova.pdf
- Udir (2016). <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/>
- Udir (2017). <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Ungdata (u.å.) funnet i <https://ungdata.no/Skole/Skulk>.
- 0-24 samarbeidet (2019). https://024.kikkutkunde.no/wp-content/uploads/2019/01/0-24-Samarbeidet_Strategi.pdf

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1

Melding

20.02.2020 12:40

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 621617 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 20.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

TAUSHETSPLIKT

Vi vil understreke at utvalget ditt har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og informanten har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner informanten om taushetsplikten før intervjuet starter.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

8.2 Vedlegg 2

Dato	Type
13.12.2021	Standard

Kommentar

NSD har vurdert endringen registrert 08.12.2021.

Vi har nå registrert 23.05.2022 som ny sluttdato for forskningsperioden.

Vi gjør oppmerksom på utvalget må informeres om forlengelsen.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

Elever med skolevegring, som mottar barnevernstiltak?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem hvordan det oppleves for PP-rådgivere og ansatte i barnevernstjenesten saker som omfatter elever som sliter med skolevegring, som også har tiltak fra barnevernet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på hvordan PP-rådgivere og ansatte i barnevernstjenesten opplever arbeidet rundt elever med skolevegring, med barnevernstiltak. Oppgaven baserer seg på en interesse om skolegangen til elever med barnevernstiltak, og en interesse for fenomenet skolevegring.

Grunnen til at valget falt på å kombinere disse to faktorene var for å få en bedre innsikt i komplikasjonene det har når elever kommer med vanskelige oppvekstvilkår og en vanske med å komme seg på skolen.

Problemstillingen jeg har valgt for å analysere tematikken er *Hvordan oppleves komplikasjonen det er rundt skolevegring blant elever i barnevernstiltak, av PP-rådgivere og ansatte i barnevernstjenesten?*

Prosjektet er en del av masteroppgaven jeg skriver.

Opplysningene jeg innhenter fra dere vil ikke benyttes til andre formål enn denne masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg studerer ved Høgskolen i Innlandet, avd Lillehammer; Institusjon for pedagogikk. Min veileder er professor Jenny Steinnes, og det er Høgskolen som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne deltakere har jeg valgt å sende forespørsel til ledere ved utnevnte instanser. Det er foreløpig 2 (to) instanser som får henvendelsen, hvor jeg ønsker minst 1 (en), helst 2 (to) informant fra hvert sted. Det blir derfor frivillig av de ansatte på hver arbeidsplass om de personlig ønsker å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å ha individuelt intervju med hver informant. Intervjuet vil variere etter hvor utdypende man svarer, men vil ha en varighet på ca 45 minutter. Det vil være et semistrukturert intervju, hvor

jeg vil bruke en intervjuguide som kommer inn på noen av hovedtemaene jeg ønsker svar på. Intervjuet vil i hovedsak dreie seg om hva som legges i skolevegring, og hvordan fenomenet oppfattes når det gjelder barn med barnevernstiltak, og hvordan samarbeidet med andre instanser oppleves av informantene. Det er viktig at informantene ikke kommer inn på taushetsbelagte opplysninger i intervjuet.

Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet, og jeg vil ta notater underveis. Jeg benytter meg av lydopptak fordi jeg ønsker å formidle det informantene sier på mest mulig riktig måte i etterkant av intervjuet. Man blir også mer tilstedeværende hvis fokuset blir på å lytte, og ikke notere.

Jeg ønsker å utføre intervjuet i løpet av mars, eller senest starten av april, vi kan sammen bli enige om tid og sted dersom dere er interessert i å delta.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg og veilederen Jenny Steinnes ved HINN som vil ha tilgang og innsyn til opplysninger om deltakerne.

Lydopptaket vil bli gjort på diktafonapp, via nettskjemaet til UiO, denne appen vil være i kombinasjon med Tjenester for Sensitive Data. Ved å benytte appen vil samtalen bli lagret i en sky, der man må ha en spesiell kode for å kunne komme seg inn på lagringsskyen hvor samtalen ligger. For å dobbeltsikre vil transkriberingen bare foregå i hjemmet. Og all annen personinformasjon vil ligge innelåst separat fra andre dokumenter. Under transkriberingen vil informantens navn bli erstattet med en kode eller en bokstav, dette gjøres for at forsker skal kunne skille hvem som er hvem under arbeidet.

Opplysningene som vil fremkomme i masteroppgaven er koden eller bokstaven som gjør det mulig for meg å skille informantene. Og om man jobber i PP-tjenesten eller barnevernstjenesten. Noe mer spesifikt om hvor kontorene befinner seg vil ikke fremkomme.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 16.05.22, og lydopptaket og all kontaktinformasjon om deltakerne slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Jenny Steinnes,
Mail: Jenny.Steinnes@inn.no
Mobil: 92210491
- Student: Magne Myrbakken Karlstad
Mail: magne.myrbakken_karlstad@hotmail.no
Mobil: 92428261
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvertjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Professor Jenny Steinnes

Student
Magne Myrbakken Karlstad

Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæringen underskrives i forkant av intervjuet. Informanten får en kopi av underskrevet samtykkeerklæring. Informasjon om prosjektet sendes ved henvendelsen til leder.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Elever med skolevegring, som mottar barnevernstiltak, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelle intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.20

(Signert av prosjektdeltaker, dato)