

Høgskolen i Innlandet

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Ole Erik Befring Kristiansen & Martin Haug Sikveland

Masteroppgave i sosialfaglig arbeid med barn, unge og deres familier

«*Hvordan erfares skolevegring av skoleledere i barne- og ungdomsskoler?*»

*"How do school leaders in primary and secondary
schools experience school refusal?"*

SOSIALFAGLIG ARBEID MED BARN OG UNGE

SBU3008_1

2023

Forord

Vi har valgt å skrive denne masteroppgaven fordi vi tror på viktigheten av å hjelpe mennesker til å føle en meningsfull tilværelse. Vi har sett hvor stor påvirkning skolevegring kan ha på elever og deres nærmeste, og vi mener at det er viktig å forstå årsakene til skolevegring for å kunne håndtere dette på en god måte. Den ene av oss har jobbet i ti år med elever med skolevegring, mens den andre har jobbet i barnevernet med sårbare barn, og vi har sett hvor viktig det er å tilby omsorg og hjelp til de som trenger det mest. Vi mener at utdanning og positive skoleopplevelser er grunnlaget for en meningsfull tilværelse, og vi håper at denne oppgaven vil bidra til å øke forståelsen for skolevegring og være med på å finne gode tiltak for å både forebygge og løse skolevegringsproblematikk.

Vi vil benytte anledningen til å takke våre familier for deres tålmodighet underveis i dette arbeidet. Vi har brukt mye tid og krefter på denne oppgaven, og vi setter stor pris på deres støtte.

Vi vil også takke vår veileder, Astrid, for hennes tålmodighet og støtte gjennom denne prosessen. Astrid har hjulpet oss med å forme oppgaven til det den er i dag, og vi setter stor pris på hennes innsats.

Ole Erik Befring Kristiansen

Martin Haug Siveland

Sammendrag

Bakgrunn og formål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan ledere ved skoler i Norge oppfatter skolevegring og hvilke tiltak de gjør ved sine skoler for å håndtere utfordringene. Ved å utforske deres perspektiver, vil oppgaven bidra til en bedre forståelse av hvordan skolevegring håndteres på skolenivå og hvilke utfordringer og muligheter som finnes i arbeidet med å forebygge og løse skolevegringsproblematikk. Gjennom å analysere intervjuer med skoleledere vil oppgaven bidra til økt kunnskap om hvordan skolevegring håndteres i praksis, og hva som kan være gode strategier og tiltak for å håndtere problemet.

Problemstilling

Vi ønsket å få en dypere forståelse av hvordan skolevegring håndteres i praksis på ulike skoler, og hvilke utfordringer og suksessfaktorer som finnes i arbeidet med dette problemet. Problemstillingen til denne oppgaven er derav:

«Hvordan erfares skolevegring av skoleledere i barne- og ungdomsskoler»

Metode

Vi har benyttet en kvalitativ forskningsmetode for å hente inn data til denne oppgaven. Data ble samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer med ledere ved seks ulike skoler i ulike norske kommuner som hadde erfaring med skolevegring blant elevene. Intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt med informanten og ble transkribert og analysert ved hjelp av tematisk analyse. Resultatene fra intervjuene ble deretter presentert og diskutert i lys av tidligere forskning og teori på skolevegring.

Resultater

Gjennom vår tolkning av funn, har vi avdekket hvordan skolevegring erfares av skoleledere i ulike barne- og ungdomsskoler. Forskningen har funnet at det er en variert oppfatning av skolevegrings begrepet og hvordan det defineres blant skoleledere, og det synes å være et markant skille mellom barne- og ungdomsskolene, der lederne på barneskole omtaler fraværproblematikken annerledes. Flere av skolelederne som deltok opplevde at skolevegring er et økende problem, spesielt blant gutter, og de mener pandemien kan være en medvirkende årsak. De opplevde at press og krav fra omgivelsene og elevene selv kunne

være en medvirkende årsak til skolevegring. Skolelederne utrykte behov for flere ressurser inne i skolen, slik som å ansette flere miljøterapeuter. Informantene våre hadde ulike alternative opplæringstilbud og funnene våre indikerer at tilbudene kan være tilfeldige og personavhengige. Vi fant også at det virker som at skolelederes engasjement og omsorg påvirker deres tilnærming til deres arbeid med skolevegring.

Summary

Background and Purpose

The purpose of this study is to explore how school leaders in Norway perceive school refusal and the measures they implement at their schools to address the challenges. By exploring their perspectives, this study aims to contribute to a better understanding of how school refusal is managed at the school level and the challenges and opportunities in efforts to prevent and address the issue of school refusal. Through the analysis of interviews with school leaders, this study will provide insight into the practical handling of school refusal and what might be effective strategies and measures to address the issue.

Research Question

We aimed to gain a deeper understanding of how school refusal is handled in practice at various schools, and the challenges and success factors in dealing with this problem. The research question for this study is:

"How do school leaders in primary and secondary schools experience school refusal?"

Method

We employed a qualitative research method to gather data for this study. Data was collected through semi-structured interviews with leaders from six different schools in various Norwegian municipalities who had experience with school refusal among their students. The interviews were conducted face-to-face with the informant and were later transcribed and analysed using thematic analysis. The findings from the interviews were then presented and discussed considering previous research and theory on school refusal.

Results

Through our interpretation of the findings, we have uncovered how school refusal is experienced by school leaders in various primary and secondary schools. The research has found that there are varied interpretations of the concept of school refusal and how it is defined among school leaders, and there appears to be a significant distinction between primary and secondary schools, where primary school leaders describe absenteeism issues differently. Many of the school leaders who participated felt that school refusal is an increasing problem, especially among boys, and they believe the pandemic might be a contributing factor. They felt that pressure and demands from the surroundings and the

students themselves could be contributing factors to school refusal. School leaders expressed a need for more resources within the school, such as employing more social workers. Our informants had various alternative education offerings, and our findings suggest that these offerings might be random and dependent on specific individuals. We also found that it seems that school leaders dedication and care influence their approach to working with school refusal.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Bakgrunn og formål	3
Problemstilling	3
Metode	3
Resultater	3
Summary	5
Background and Purpose	5
Research Question	5
Method	5
Results	5
Innhold	7
Innledning	10
Bakgrunn for valg av tema	10
Temaets aktualitet	12
Problemstilling	13
Oppgavens struktur	14
Teori	15
Hva er skolevegning og hva er skolefravær	16
Ulike begrep for skolefravær	17
Konsekvenser av skolefravær	21
Identifisering av skolevegning	22
Fellestrekk hos elever med skolevegning	23
Risikofaktorer for å utvikle skolevegning	23
Krav og forventninger til skoleleder	27
Elevenes læringsmiljø	27
Profesjonsfellesskap og samarbeid	31
Styring og administrasjon	36
Utvikling og endring	37
Lederrollen	37
Betydningen av forståelsen av et problem	38
Metode	40

Intervju som metode	40
Utvalg	42
Gjennomføring av intervju	43
Tematisk analyse	44
Hermeneutikk	46
Forskerrollen	47
Reliabilitet og validitet	48
Etikk	50
Funn og diskusjon	52
Ledernes forståelse av skolevegringsbegrepet	52
Skolevegringsbegrepet: Et spørsmål om ansvarsfordeling	52
Barneskoler versus ungdomsskoler: Forskjeller i forståelsen av skulk og skolevegring....	55
Hvordan forstår lederne årsakene til skolevegring	57
Selvpålagte krav som drivkraft for skolevegring	57
Prestasjonspress og robusthet: En paradoksal utvikling i samfunnet	59
Ensomhet og utenforskap: Det sosiale fellesskapets betydning.....	61
Mobbing og skolevegring: En faktor oversett av informantene?.....	62
Ledernes tanker om utviklingstendenser	63
Økende antall gutter med skolevegring: en faktisk økning eller persepsjonsendring?	63
Tidligere start på skolevegring: en voksende bekymring.....	64
Virkningen av nedstengingen: Økt skolevegring i etterkant av pandemien	66
Hvordan forebygges skolevegringen fra lederperspektivet	68
Fraværsregistrering: et verktøy for å oppdage skolevegring	68
Behov for forbedret systematikk og evaluering.....	70
Kartlegginger	71
Skolens strategier for forebygging av skolevegring.....	72
Friminutt.....	74
Forskjellige tilbud for forskjellige behov: Skreddersydde tiltak mot skolevegring	75
Praktiskrettet tilbud	75
Skjermede tiltak	76
Felles for alle	78
Når skoleledere blir sosiallærere og psykologer	79
Skoleledernes syn på BUP og PPT varierer sterkt fra kommune til kommune.	80

Ledernes syn på tverrfaglig samarbeid i forbindelse med skolevegring.....	82
Avslutning	85
Avsluttende kommentar	87
Referanser	89

Innledning

Vi er to studenter ved master programmet «*Sosialfaglig arbeid med barn og unge*» som til sammen har mange års erfaring innen arbeid med sårbare barn og ungdom, og har derfor valgt å skrive om skolevegring i vår masteroppgave. Våre veier møttes i 2008 gjennom en felles interesse for kampsport og vi har siden da jobbet og studert sammen. Vi har jobbet i alt fra SFO, ungdomsklubber, ungdomsboliger, innenfor tilrettelagte tjenester, psykisk helsevern, skole og barnevern. De siste ti årene så har en av oss jobbet i ungdomsskole og hatt skolevegring som del av sitt hovedfokus, mens den andre av oss har jobbet innenfor barnevernet. Vi har et brennende engasjement når det kommer til å hjelpe barn og unge. Vi har også en felles oppfatning om at de som jobber med barn og unge må inneha kompetanse og kjernekunnskap om hvordan man legger til rette for en positiv utvikling for barn og unge, slik at de kan oppleve mestring i sin hverdag. Vår interesse for fag og personlig utvikling var motivasjonen for å starte på master i «*Sosialfaglig arbeid med barn og unge*» hvor denne masteroppgaven er avslutningen på fire lærerike år.

Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for at vi har valgt skolevegring som tema for vår masteroppgave er at vi i vårt eget arbeid har observert en økning i antall elever som strever med denne problematikken. Som fagpersoner innenfor feltet har vi sett hvordan dette problemet kan påvirke barns liv på en svært negativ måte. Manglende oppmøte på skolen er noe som kan føre til alvorlige konsekvenser som svekket læring, dårligere karakterer, og i verste fall frafall fra skolen. Vi har også sett at skolevegring kan ha negative konsekvenser for barnas psykiske helse og trivsel, og kan føre til økt risiko for angst, depresjon og andre mentale helseutfordringer.

Vi har undersøkt ulike kilder om skolevegring og funnet at det er mange artikler og bøker som tar for seg dette temaet fra elevenes og lærerens perspektiv. Med eksempelvis bøker som «*Skolevegringsmysteriet: historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*» (Madsen & Gaute Brochmann, 2022), «*Skolen er ikke for alle: men den kan bli det*» (Stien-Leenderts, 2023) og «*Alt bra? En mors og datters historie om ufrivillig skolefravær, psykisk sykdom og det å være pårørende*» (Frøysaa & Frøysaa, 2023). Vi har imidlertid observert at det er færre bøker og studier som ser på problemet fra ledernes

perspektiv. Vi mener at skoleledelsen spiller en vesentlig rolle i å forebygge og håndtere skolevegring, siden det er de som har det overordnende ansvaret for hvordan skolen driftes og styres. Det er derfor vi ønsker vi å se på hvordan skoleledere erfarer skolevegring og hvordan de arbeider med denne problematikken. Skolelederens rolle kommer vi til å utdype videre i kapitlet som omhandler kunnskapsstatus.

Ut ifra vår gjennomgang av aktuell teori og forskning, samt egne erfaringer fra praksisfeltet så er det vår mening at det er et behov for mer forskning på feltet. Dette for å forstå årsakene til skolevegring og for å bidra til å utvikle effektive tiltak for å hjelpe elevene som har utfordringer med dette. Videre mener vi at det er viktig å finne og videreutvikle gode strategier for å forebygge skolevegring, slik at man unngår å bruke så mange ressurser på allerede etablert skolevegring. Vi mener dette er noe som ikke bare vil ha en positiv innvirkning for den enkelte elevens trivsel og læring, men også for samfunnet som en helhet.

Vi har selv kjent på frustrasjonen over å ikke strekke til både på grunn av mangel på tid og ressurser i forbindelse med elever som strever med å møte opp på skolen. Dette sammen med vår interesse for faglig og personlig utvikling har ført oss til skolevegring som tema, noe vi tror vil øke vår faglige ekspertise innenfor feltet og føre til at vi blir enda bedre på å møte og jobbe med barn og unge med skolevegringsproblematikk. Vi håper at vår forskning kan bidra til økt kunnskap om skolevegring og at våre funn kan være til nytte for skoleledere, lærere og andre som ønsker å bidra til å løse og avbøte skolevegringsproblematikken over det ganske land.

Temaets aktualitet

Skolevegning er en tematikk som i de senere årene har fått mye oppmerksomhet i både media og samfunnsdebatten. Diskusjonen om skolevegning er høyaktuell og viktig, siden skolevegning er noe som påvirker både elevenes trivsel og læringsmiljø. Skolevegning er et begrep som blir brukt for å beskrive elever som ønsker å gå på skolen, men ikke klarer det på grunnlag av emosjonelt ubehag gjerne assosiert med angst og depresjon, etter en definisjon fra King og Bernstein (2001).

“We define school refusal as difficulty attending school associated with emotional distress, especially anxiety and depression.”

(King & Bernstein, 2001, s. 197)

Eller som en norsk definisjon sier:

«fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik et al., 2014)

Det er også denne definisjonen som vi legger til grunn for vår forståelse av begrepet og hvordan vi kommer til å bruke det videre i denne masteroppgaven.

Forskning på skolevegning viser at det er en klar korrelasjon mellom fravær og redusert akademisk ytelse (Kearney et al., 2007). Videre viser forskningen at elever som systematisk unngår skolen tenderer mot å ha dårligere selvtillit, svakere sosiale ferdigheter og en høyere risiko for å falle utenfor skolesystemet (Havik et al., 2014; Ingul et al., 2019). Skolevegning kan også ha store implikasjoner for elevenes fremtidige liv og det kan medføre store samfunnsmessige kostnader i form av arbeidsløshet og psykisk uhelse (Havik, 2018). Det er også en økning i antall elever som sliter med skolevegning (Havik, 2018), og det er viktig å finne ut hvorfor dette skjer og hvilke tiltak som kan iverksettes for å hjelpe disse elevene. I en rapport som er bestilt av UDIR som undersøker hvordan skoleledere og skoleeiere forstår fraværssituasjonen ved sine skoler, så finner de at det kun er to prosent av de kommunale skolene som ikke har et bekymringsfullt fravær ved sin skole (Bergene et al., 2023). Det er en rekke faktorer som kan bidra til skolevegning, som inkluderer alt fra ugunstige

familierelasjoner, dårlige relasjoner til medelever og lærere, akademiske utfordringer, mobbing, og underliggende psykiske helseproblemer (Kearney & Albano, 2004). I tillegg har det i de senere årene blitt utarbeidet en rekke ulike veiledere for å hjelpe skoler og foreldre med å håndtere skolevegring. Til tross for at det finnes mange veiledere, så er det ingen konsensus om hvilke løsninger som er de beste, eller mest virksomme. I den senere tid har det også vært debattert om skolevegrings problematikken skal sees på som et problem hos individet eller om det er et mer strukturelt problem. Det har også vært debattert om man skal benytte seg av tiltaksprogrammer som et verktøy for å løse problemet. Fordi årsakene til skolevegring er mange og komplekse mener mange at «one-solution-fits-all» ikke er veien å gå. Det har også vært en rekke debatter om selve begrepet skolevegring, og om dette er et godt begrep. En rekke ulike begreper har blitt brukt om skolevegring den siste tiden, slik som problematisk skolefravær, ufrivillig skolefravær, skolefobi og en rekke andre begrep. En av årsakene til dette er at noen mener at skolevegringsbegrepet setter ansvaret over på eleven fremfor å se på andre faktorer som årsak til skolefraværet (Holden & Sällman, 2010; Rønhovde, 2022; Shaafi, 2020).

I Norge er det kanskje Trude Havik og Jo Magne Ingul som peker seg ut som de mest markante forskerne innenfor feltet. Innenfor den internasjonale forskningen på skolevegring så er det nok Christopher Kearney som peker seg ut som en av de med mest forskning på tematikken. Det er også derfor vi har valgt å bruke mye av disse forskerne sin litteratur i forbindelse med arbeidet med denne masteroppgaven. Vi kommer til å presentere mer av den aktuelle forskningen rundt skolevegring i kapitlet kunnskapsstatus.

Problemstilling

Gjennom denne oppgaven vil vi få forsøke å få en dypere forståelse for hvordan skoleledere forholder seg til skolevegring samt hvilke utfordringer og muligheter de står overfor. Vi bruker begrepet "skoleleder" for å beskrive den øverste administrative lederen ved en skole som har ansvar for den daglige driften, begrepet vil kunne inkludere rektor eller avdelingsledere. I denne oppgaven vil vi også bruke begrepet "informanter" for å beskrive de intervjuobjektene våre som har deltatt i studien. Skoleledere har en viktig rolle for at lærere og ansatte kan identifisere, forebygge og håndtere skolevegring og derfor er formålet med denne masteroppgaven å undersøke hvordan skolevegring erfares av skoleledere. Vi bruker

begrepet «erfares» for å beskrive hvordan skoleledere definerer skolevegring, hvordan de ser det i sin hverdag, samt hvordan de arbeider ved sin skole med det. Vi ønsket også å undersøke hvordan skolelederne opplevde samarbeidet med ulike profesjonelle samarbeidsaktører. Med profesjonell samarbeidsaktør mener vi tjenester som Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), barnevern, politi og andre aktører som skolen eventuelt samarbeider med. Med utgangspunkt i dette forsøker vi å få svar på vår problemstilling:

«Hvordan erfares skolevegring av skoleledere i barne- og ungdomsskoler»

For å svare på denne problemstillingen har vi tatt utgangspunkt i fire forskningsspørsmål:

1. Hvordan definerer skoleledere skolevegring som begrep?
2. Når og hvordan identifiserer de elever med skolevegring ved sin skole?
3. Hvordan forebygger skolen skolevegring, og hvilke tiltak iverksetter de for å løse skolevegringsproblematikk?
4. Hvordan oppleves samarbeidet med ulike profesjonelle samarbeidsaktører.

Oppgavens struktur

I dette kapittelet vil vi forklare oppgavens struktur og innhold for å gi leseren en forståelse av hvordan vi har organisert oppgaven og hvordan de ulike delene henger sammen.

Det første hovedkapitlet vårt heter «Teori» og vil gi en teoretisk ramme for masteroppgaven vår, og den vil belyse sentrale begreper og teorier som er relevante for forståelsen av skolevegring.

I metodedelen vil vi beskrive hvilke metodiske valg vi har gjort i oppgaven. Metodedelen vår vil gi en detaljert beskrivelse av forskningsmetodene som er brukt for å besvare problemstillingen.

Etter metodekapittelet kommer vår hoveddel som er funn og diskusjonsdelen av oppgaven. I denne delen vil vi legge frem de oppdagelsene vi gjorde igjennom våre intervju. Vi kommer fortløpende til å drøfte funnene våre i hvert av underkapitlene. Til sist i avslutningskapitlet så vil vi oppsummere våre funn.

Teori

I dette teori kapitlet vil vi presentere teorien som er grunnlaget for både vår oppgave og vår forståelse av emnet. Teoridelen vår er delt opp i tre underkapitler:

1. Hva er skolevegring og hva er skolefravær
2. Krav og forventinger til en skoleleder
3. Betydningen for forståelsen av et problem

I kapitlet «*Hva er skolevegring og hva er skolefravær*» vil vi først redegjøre for de ulike formene for fravær i skolen. Deretter kommer vi til å oppsummere de ulike definisjonene av skolevegring som fremkommer i forskningslitteraturen. Vi kommer så til å presentere hvilke konsekvenser skolefravær kan ha for den enkelte elev og samfunnet. Deretter kommer vi til å se på hvilke verktøy og metoder som benyttes for å identifisere elever med skolevegringsproblematikk. Videre vil vi presentere det som er funnet i forskningen av fellestrekk hos elever med skolevegring før vi til sist presenterer ulike risikofaktorer for å utvikle skolevegring.

I kapitlet «*Krav og forventninger til en skoleleder*» kommer vi til å presentere de krav og forventinger en skoleleder har i forbindelse med skolevegringssaker. Kapitlet kommer til å være organisert utfra Udirs (2020) fem krav og forventinger til rektor som er:

- Elevenes læringsmiljø
- Profesjonsfellesskap og samarbeid
- Styring og administrasjon
- Utvikling og endring
- Lederrollen

Det avsluttende underkapitlet dreier seg om hvordan man forstår et problem og hvilke implikasjoner dette har for håndtering og løsning av en utfordring.

Hva er skolevegring og hva er skolefravær

Skolefravær er et stadig økende problem og skolevegring rapporteres hyppigere enn tidligere (Havik, 2018). Dette underbygges også av mobbeombudet i Møre og Romsdal, som sier at tallet på elever med skolevegring problematikk øker (Øksenvåg & Stranden, 2022). På grunn av ulik forståelse og definisjoner rundt både begrepet skolevegring og hvordan man definerer skolevegring er det vanskelig å si eksakt hvor utbredt skolevegring faktisk er. Forskning på skolefravær i USA viser at så mange som 5 til 28 prosent av alle elever har utfordringer med skolevegring i løpet av sin skolegang . Det vil også være forskjeller mellom forskjellige nasjoner. I Norge har vi heller ingen nasjonal rapportering av skolefravær, noe som gjør det vanskelig å si noe eksakt om hvor utbredt skolefraværet er i Norge. Forskning på utbredelsen av skolevegring varierer mye, men viser at elever med skolevegringsproblematikk varierer mellom 0,4 til 5 prosent (Havik, 2018). En av årsakene som gjør at det er vanskelig å si hvor utbredt skolevegring faktisk er, er at begrepsbruken rundt skolefravær er forskjellig. Offentlige dokumenter er ikke samstemt om begrepet og bruker ulike begreper som «langvarig fravær», «alvorlig fravær» eller «høyt fravær» (Kjeøy & Lysvik, 2023).

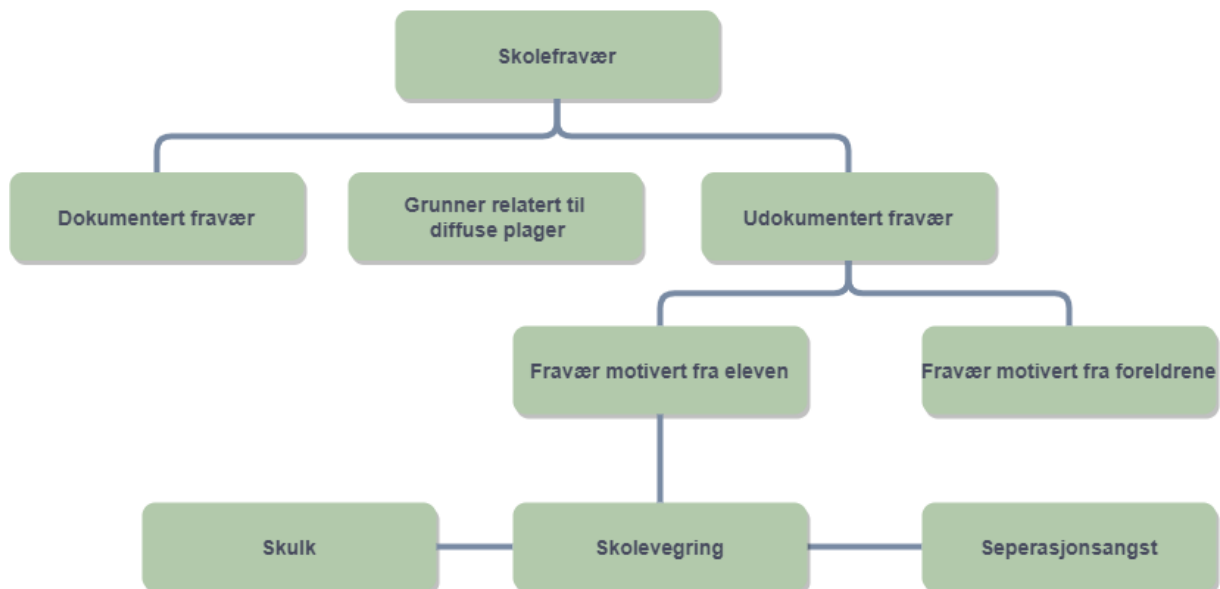
Fravær i norske skoler kan ifølge (Meld. St. 6 (2019–2020)) deles i fem kategorier, som er:

- Sykdom
- Diffuse helseplager
- Permisjon
- Skolevegring
- Skulk

Til tross for disse fem kategoriene så operer skolen kun med to former for fravær som er dokumentert eller udokumentert fravær. Hvorav dokumentert fravær er fravær av helsemessige grunner eller permisjon, mens udokumentert fravær er fravær som ikke er meldt fra om fra foresatte (Utdanningsdirektoratet, 2016). 80 prosent av fraværet i den norske skolen er registrert som dokumentert fravær (Havik, 2018). Diffuse plager er ført opp i modellen fordi dette er en av de vanligste årsakene som elever selv oppgir som årsak til sitt fravær, diffuse plager kan være som årsak til både udokumentert og dokumentert fravær

(Havik, 2018). En elev som ikke er syk, og ikke er fraværende på grunn av emosjonelle plager i møte med skolen vil da kunne havne i denne gruppen, eksempelvis elever som kun har en dårlig dag, eller ikke føler seg i form. Det udokumenterte fraværet er fravær som ikke er godkjent av skolen. Dette fraværet kan deles inn i to undergrupper hvor den ene er fravær motivert fra foreldrene, mens den andre er fravær motivert fra eleven selv. Fravær som er foreldremotivert, dreier seg om at det er foreldrene som holder eleven hjemme. Årsakene kan være mange, det kan være grunnet fysisk eller psykisk sykdom, rus, omsorgssvikt eller at foreldrene har manglende tillit til skolen som utdanningsinstitusjon (Havik, 2018).

I figur 1 illustrerer vi de ulike formene for fravær i skolen, før vi i neste underkapittel vil gjennomgå de ulike begrepene for skolefravær.



Figur 1 (Havik, 2018)

Ulike begrep for skolefravær

Skolefravær har mange og ulike forklaringer og definisjoner. Begrepene kan være skolevegrings atferd (Kearney et al., 2007), skolefobi (Hertz, 2011; Kearney, 2008), skolenekting (Holden & Sällman, 2010), skulk (Kearney, 2008), dropouts, frafall (Reegård & Rogstad, 2016) eller skoleangst. Vi vil nå kort redegjøre for de ulike begrepene som er brukt i litteraturen.

Skolevegring er et begrep som brukes for å beskrive en vedvarende motvilje mot å gå på skolen, og det kan ha mange ulike årsaker og konsekvenser. På grunn av dette er det også variasjoner i hvordan begrepet defineres og anvendes i ulike studier og sammenhenger. Skolevegring er et begrep som handler om angstrelatert fravær, emosjonelt ubehag og bekymringer, som fremkalles av skolen (Kearney, 2008). Havik (2018) bruker noen kriterier for å definere elever med skolevegringsproblematikk. Disse er at det dreier seg om elever som har en motvilje til å gå på skolen som fører til langvarig fravær, at elevene er hjemme i skoletiden mens foreldrene er klar over det, at elevene får somatiske plager ved tanke på skolen, at de viser sterk motstand og antisosial atferd hvis de blir forsøkt presset til å gå på skolen og til sist at det handler om elever med foreldre som ikke lykkes med å få dem på skolen. For å oppsummere begrepet skolevegring, så kan man bruke denne definisjonen:

«Fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik et al., 2014, s. 142)

Et videre og bredere begrep som omhandler skolevegring er skolevegringsatferd.

Skolevegringsatferd blir definert som elevmotivert nekting for å delta på deler av eller hele skoledagen uberoende på om det er angst relatert eller ikke (Kearney, 2008; Kearney et al., 2007). Begrepet defineres videre til å involvere barn og unge fra fem til 17 år som:

- Er totalfraværende fra skolen
- Møter opp på skolen, men forlater skolen i løpet av dagen
- Møter opp på skolen etter store atferdsproblemer hjemme
- Viser uvanlig mye uro igjennom skoledagen som leder til at de ber om å slippe å møte opp på skolen igjen

(Kearney et al., 2007)

Ifølge Hertz (2011) dreier skolefobi seg om en tilstand hvor en elev gir uttrykk for å ikke ville på skolen uten at årsakene for dette er klare. Skolefobi kan dermed skape en dobbelt effekt hvor eleven både holder seg selv og de rundt seg i avmakt. Holden og Sällman (2010) forsøkte å innføre begrepet skolenekting, som defineres som elevmotivert nekting for å

delta i hele eller deler av undervisningen på skolen. Skolenekting er et begrep som i mindre grad er brukt i litteraturen og i stor grad sammenfaller med begrepet "school refusal" som blir brukt som skolevegring i den norske litteraturen. Andre igjen bruker begrepet bekymringsfullt skolefravær fremfor skolevegring, siden det ikke begrenser fokuset til at fraværet kun skyldes elevens motvilje mot å gå på skolen. Begrepet indikerer altså ikke en spesifikk årsak til fraværet (Rønhovde, 2022).

Skulk, derimot, kjennetegnes av lite motivasjon for skolearbeid, kjedsomhet og ønsket om å gjøre andre og morsommere ting enn å gå på skolen. De som skulker forsøker ofte å skjule sitt fravær fra foreldrene og har en tendens til å bli trukket mot det kriminelle og mot antisosiale aktiviteter (Reid, 2003). Begrepene «fracfall» og «dropouts» blir i hovedsak brukt i forbindelse med å avbryte eller ikke fullføre videregående utdanning (Reegård & Rogstad, 2016). Elever som avbryter videregående opplæring viser ofte tendens til mye fravær i grunnskolen (Reegård & Rogstad, 2016). Det kan dermed ses en sammenheng mellom skolevegring i tidligere stadier og fracfall senere i utdanningsløpet.

For å oppsummere de ulike begrepene så presenterer vi de i en tabell under:

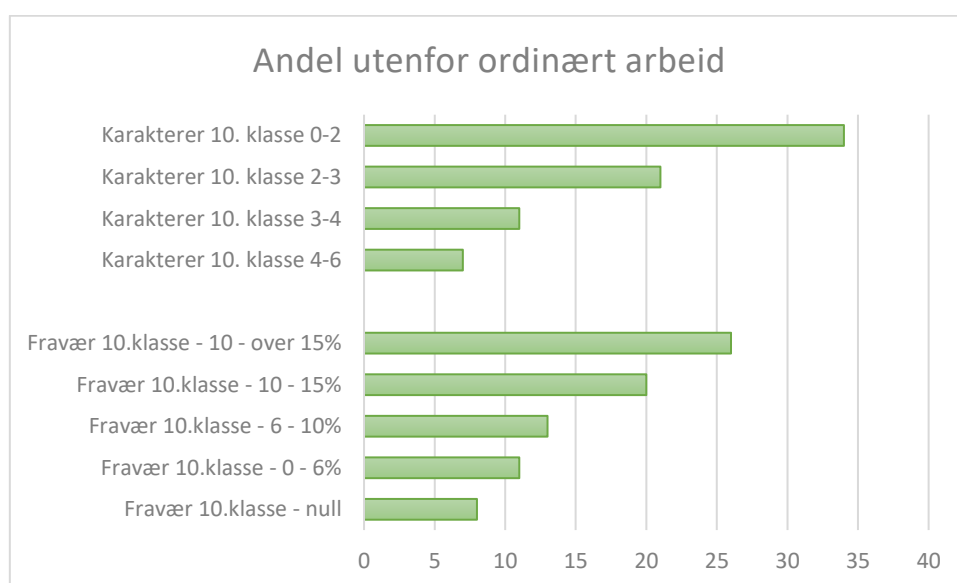
Begrep	Beskrivelse	Referanse
<i>Skolefobi</i>	Fryktbasert fravær, hvor en elev nekter å gå på skolen på grunn av frykt for en spesifikk påvirkning, som for eksempel som en brannalarm, frykt for spesifikke rom etc.	(Tyrrell, 2005)
<i>Separasjonsangst</i>	Overdreven bekymring for å bli separert fra primære omsorgspersoner og motvilje mot å gå på skolen	(Hanna et al., 2006)
<i>Skolevegring</i>	Et bredere begrep som omfatter angstbasert fravær, inkludert panikk og sosial angst, samt generell emosjonell stress eller bekymring mens man er på skolen	(Ingul et al., 2019)
<i>Skolevegringsatferd</i>	En enda bredere term som refererer til ethvert elev-motivert fravær fra skolen eller vanskeligheter med å holde ut en hel dag i klassen, enten det er relatert til angst eller ikke	(Kearney & Silverman, 1996)
<i>Skulking</i>	Ulovlig, uforklarlig fravær fra skolen, lite motivasjon for skolearbeid, forbundet med kjedsomhet og ønsket om å gjøre andre og morsommere ting enn å gå på skolen. Foreldrene er ofte ikke klar over fraværet	(Reid, 2003)
<i>Skolenekting</i>	Elevmotivert nektning for å delta i hele eller deler av undervisningen på skolen.	(Holden & Sällman, 2010)
<i>Frafall/dropouts</i>	Begrepene brukes i hovedsak i forbindelse med å avbryte eller ikke fullføre videregående utdanning.	(Reegård & Rogstad, 2016)

Vi ser at begrepsbruken for skolefravær inneholder et vell av ulike definisjoner og begrep og at det ikke er noen gitt konsensus for begrepsbruken. Dette er også noe som en nylig kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen fra FAFO viser (Kjeøy & Lysvik, 2023). Den forteller oss at forskning på høyt fravær preges av uenighet om begreper og definisjoner, og at dette er noe som kan være krevende for å fatte skolepolitiske beslutninger for å minke skolefraværsproblematikken i skolen. Dette er en tematikk som vi kommer tilbake til i kapitlet «Forståelsen av et problem», samt at vi kommer til å diskutere dette i funn og drøftingsdelen vår.

Konsekvenser av skolefravær

Kortvarig fravær fra skolen er i all hovedsak uproblematisk, men fravær som strekker seg over tid er en faktor som spiller negativt inn både for eleven selv og samfunnet som helhet. På kort sikt kan problematisk skolefravær føre til dårligere resultater på skolen, sosial isolasjon, stress, konflikter i familien og en lavere mestrings følelse (Havik, 2018). Problematisk skolefravær er også forbundet med alvorlige problemer som rusmisbruk, selvmord, vold og en utfordrende seksual atferd (Kearney, 2008). Slikt skolefravær er også forbundet med psykiske lidelser som angst, depresjoner og andre atferdsforstyrrelser (Kearney, 2008)

En sterk faktor som påvirker sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring er fraværet til eleven, jo lavere fravær elevene har i tiende klasse jo større er sannsynligheten for å fullføre en videregående utdanning (Markussen, 2016). Den faktoren som har størst betydning for om en fullfører videregående opplæring eller ikke er karakterene som elevene får i tiende klasse (Markussen, 2016). Det vil si at lave karakterer i tiende klasse predikerer en lavere sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring. Disse faktorene har også stor betydning for om elevene havner utenfor arbeidsmarkedet i voksen alder. I figur 2 viser vi hvordan karakterer og fravær spiller inn på deltakelsen i arbeidslivet. Konsekvensene av å ikke delta i arbeidslivet er noe som igjen kan føre til sosiale og økonomiske problemer i voksenlivet (Kearney, 2008).



Figur 2 Utsnitt fra Markussen, 2016 (s. 43). N=4147

For å oppsummere hva konsekvensene av skolefravær kan innebære, så kan vi si at fravær på et individnivå kan føre til lavere inntekt, økt risiko for arbeidsledighet, dårligere helse, marginalisering og økt sjanse for å havne utenfor arbeidslivet. Mens på samfunnsnivå kan frafall fra skolen føre til høyere kriminalitetsrate, høyere utgifter til sosialhjelp og trygdeytelser, samt tap av skatteinntekter for samfunnet. Skolefravær kan altså ha alvorlige konsekvenser for elevers akademiske og sosiale utvikling. I en akademisk sammenheng kan fravær føre til at elevene mister verdifull undervisningstid og muligheten til å lære nye ferdigheter og kunnskaper, som igjen kan påvirke karakterene deres og deres mulighet for å fullføre en utdanning. Skolefravær kan også påvirke elevenes sosiale utvikling og trivsel på skolen. Når elever har mye fravær mister de mange muligheter til sosialisering med lærere og medelever, dette kan bidra til at de føler seg isolerte og ekskluderte fra fellesskapet, som igjen gjør at fraværet øker. Fravær gjør at sjansen for videre fravær øker, fravær avler fravær (Havik, 2018).

Identifisering av skolevegring

Identifisering av skolevegrere er noe som kan være utfordrende, siden tegnene på skolevegring er mange og varierte. Til tross for at det ofte er en overlapp mellom angst og skolevegring er det vanskelig å kun bruke diagnoser for å identifisere skolevegring (Kearney & Albano, 2004). Det kan også være vanskelig å skille skolevegring fra annen form for skolefravær. Fem til ni prosent av skolevegrerne kan plasseres i en gruppe som både viser kjennetegn på skolevegring og skulk (Havik, 2018). Denne gruppen blir definert som en «mixed group» i litteraturen og vil ha behov for en annen og mer omfattende behandling enn elever som kun har skolevegrings problematikk (Havik, 2018).

Det tydeligste tegnet på begynnende skolevegring er at eleven er fraværende hele eller deler av dagen. Det vil også være regnet som å være fraværende hvis eleven ikke deltar i timen som den skal, men heller oppholder seg et annet sted på skolen (Ingul et al., 2019). Et typisk eksempel vil være at eleven unnlater å delta på kroppsøving, og i stedet oppholder seg et annet sted på skolen.

Fellestrekk hos elever med skolevegring

Elever med skolevegringsproblematikk opplever ofte emosjonelle plager i forbindelse med å gå på skolen. En studie utført av Ingul og kollegaer (2019) viser at ungdom med skolevegringsproblematikk har høyere forekomst av angstlidelser sammenlignet med ungdom uten skolevegringsproblematikk. Generalisert og vedvarende angst kan også bidra til skolevegring ved å utgjøre deler av skolevegringsatferden (Holden & Sålmann, 2010). Samtidig kan følelsesmessig ubehag som angst eller depresjon være et tegn på fremvoksende skolevegring. En studie utført av Egger og kollegaer (2003) viser at angstlidelser og depresjon er signifikant assosiert med tiltagende eller mild skolevegring blant ungdommer. Ungdommene rapporterte en rekke bekymringer, inkludert frykt knyttet til skolen, bekymring for skade på foreldre og frykt for hva som kan skje hjemme mens de er på skolen. Vanskeligheter med å sovne eller sove gjennom natten og tretthet var også rapporterte symptomer. Identifisering og adressering av følelsesmessig ubehag kan derfor være viktig for å forebygge og behandle skolevegring (Egger et al., 2003), spesielt blant ungdommer som kan være spesielt sårbare for å oppleve denne tilstanden. Somatiske plager kan også sees hos en stor andel av ungdom med etablert skolevegring, og det kan være utfordrende å oppdage om det er somatiske plager eller ikke som holder eleven hjemme fra skolen (Ingul et al., 2019; Havik, 2018). Somatiske plager er ikke nødvendige for å definere skolevegring, men kan likevel forekomme hos opp mot 80 prosent av ungdommer som har etablert skolevegring og hos 25 prosent av de som viser begynnende tegn på skolevegring (Ingul et al., 2019).

Risikofaktorer for å utvikle skolevegring

Det er viktig å forstå hvilke faktorer som kan bidra til å utvikle skolevegring, for å kunne forebygge og løse problematikken på et så tidlig stadium som mulig. Forskningslitteraturen viser at skolevegring forekommer uberoende av sosioøkonomisk status, men at de som har en større sosioøkonomisk kapital har en tendens til å løse problematikken raskere samt at sannsynligheten er større for å få et bedre utfall (Devenney & O'Toole, 2021). En av de mer markante faktorene for å utvikle skolevegring er alder sammen med skoleoverganger. Det å begynne på en ny og større skole, eksempelvis i overgangen fra barnehage til barneskole, eller fra barneskole til ungdomsskole er noe som kan medføre økt emosjonelt ubehag og

derav føre til skolevegringsatferd som på sikt kan utvikle seg til skolevegring (Egger et al., 2003; Ingul et al., 2019).

Ensomhet som kan føre til utenforskap kan knyttes opp mot mange av utfordringene vi står ovenfor både på skolen i form av skulk og skolevegring og i dagens samfunn i form av radikaliserings, kriminalitet og antisosial atferd . De nasjonale resultatene fra ungdatabasen 2022 viser urovekkende høye tall når det kommer til å føle seg alene i verden.

Ungdomsundersøkelsen viser blant annet at syv prosent ikke har noen å være sammen med på fritiden, det vil si at 7 av 100 opplever at de er helt alene utenfor. Den sier videre at to prosent av elevene ikke har noen de vil kalle venner nå for tiden og at fire prosent av elevene ikke har noen å være sammen med i friminuttene på skolen (Bakken, 2022). Det å ikke oppleve sosial tilhørighet på skolen kan føre til økt risiko når det kommer til utvikling av skolevegring. Mangel på tilhørighet kan føre til blant annet økte helseproblemer, økt stress, psykiske lidelser og ensomhet (Havik, 2018). Ensomhet oppstår først som et problem når eleven opplever manglende sosial tilhørighet, altså en mangel på venner og et ønske om å ha det (Havik, 2018). Det vil si at elevens opplevelse og ønsker i forhold til sosial tilhørighet er det som avgjør i hvilken grad eleven føler seg ensom og ikke antall venner. Noen har mer behov for alenetid, mens andre har mer behov for tid sammen med andre.

En annen viktig faktor er utfordringer med følelsesregulering. Barn som har vansker med å regulere sine følelser kan ha økt risiko for å utvikle skolevegring (Havik, 2018). I tillegg kan manglende tro på egne evner, negativ tenkning, svake problemløsningsferdigheter og mangel på lærerstøtte bidra til utviklingen av skolevegring (Ingul et al., 2019). Skolemiljøet i seg selv kan også være en faktor. Det kan være det fysiske miljøet i form av utrygge omgivelser og uoversiktlige områder med lav voksentetthet. Dette er faktorer som også gjør at sannsynlighet for mobbing øker, og mobbing er også en stor faktor for å etablere skolevegring (Havik et al., 2015b). Undersøkelser blant foreldre til skolevegrere viser at hele seks av ti av barna er utsatt for mobbing, mens kun seks prosent av alle elever i den norske skolen er utsatt for mobbing (Amundsen & Møller, 2020).

Faglige utfordringer er også en risikofaktor for skolevegring. Elever som sliter med skolearbeidet og ikke får tilstrekkelig støtte og hjelp fra lærere eller foreldre kan oppleve en økning i stressnivået og negative følelser omkring skolen. Samtidig kan forventninger om gode

resultater, press og forventninger være en bidragende faktor til skolevegring (Havik et al., 2015b; Kearney, 2008). Overgangen fra barneskole til ungdomsskole medfører også at det blir innført karakterer, flere lærere og flere prøver og eksamener. Dette er faktorer som kan være med å minske engasjementet for skolen og øke sannsynligheten for skolevegrings relatert fravær (Havik et al., 2015b).

Skole-hjem samarbeidet kan også være en faktor, med manglende kommunikasjon mellom hjemmet og skolen som fører til at problemer ikke blir løst på en hensiktsmessig måte. Videre kan også arv og miljø spille en rolle for om eleven utvikler en skolevegrings problematikk. Foreldrenes psyke og utfordringer i relasjonene i familien er en faktor som kan øke risikoen for skolevegring (Havik, 2018). Barn som vokser opp i en belastet familiesituasjon har en økt risiko for å utvikle skolevegring (Archer et al., 2003).

I gjennom forskningen vises det til at manglende evne til å håndtere stressende situasjoner er en faktor som er sterkt assosiert med skolevegring (Ingul et al., 2019). Når et barn utsettes for høye doser stress over tid, kan barnet utvikle et sensitivisert stressresponsystem (Perry et al., 1995). Det vil si at barnet begynner å få uhensiktsmessig responser på hendelser eller situasjoner. Dette er hendelser som for andre kan være lett håndterlige, mens for disse barna kan det føles livstruende. Det kan for eksempel handle om at eleven blir livredd når det ringer ut til friminutt. For de aller fleste barn er ikke dette et problem, men hvis eleven har mange dårlige erfaringer rundt dette kan det føre til at eleven opplever voldsomme mengder stress og skape reaksjoner som for andre ikke fremstår som rasjonelle. Når stresset øker vil barnet ha mindre tilgang til den tenkende delen av hjernen hvor barnet kan ta reflekterte beslutninger og delene av hjernen som handler om overlevelse vil ta over, dette gjelder spesielt barn som har vært utsatt for traumatiske hendelser som har ført til at stress responsystemet har blitt sensitivisert (Perry et al., 1995). Hvis vi ser for oss et barn som har blitt utsatt for overgrep gjentagende ganger over tid og overgrepene skjedde rett etter overgriperen har ringt på døren for å komme inn, kan dette føre til at barnet forbinder lyden fra ringeklokken med at nå skjer det noe farlig. Hvis vi så ser for oss at den ringeklokkelyden ligner på lyden når det ringer ut til friminutt på skolen, så kan man få en livredd elev som reagerer som om eleven er i livsfare. Denne responsen er også kjent som fight, flight eller freeze responsen (Perry et al., 1995). For lærere og andre som observer eleven utenifra kan

elevens respons på at det ringer ut til friminutt oppleves som at eleven har dårlig oppførsel, atferdsproblemer eller ikke forholder seg til regler, derfor vil det være viktig å ha lærere som har kunnskap om traumer og hvordan det påvirker barn.

En enkeltstående hendelse kan være med på å utløse skolevegring, men dette er noe som er vanskelig å lokalisere siden skolevegring er en problematikk som i stor grad utvikler seg gradvis (Knudsen & Møller, 2017). Det vil derfor være av stor betydning å se på en rekke risikofaktorer for å tidlig kunne identifisere elever som er i fare sonen for å utvikle skolevegring. I det følgende kapitlet vil vi se på hvilke krav og forventinger som stilles til en skoleleder i forbindelse med skolevegring.

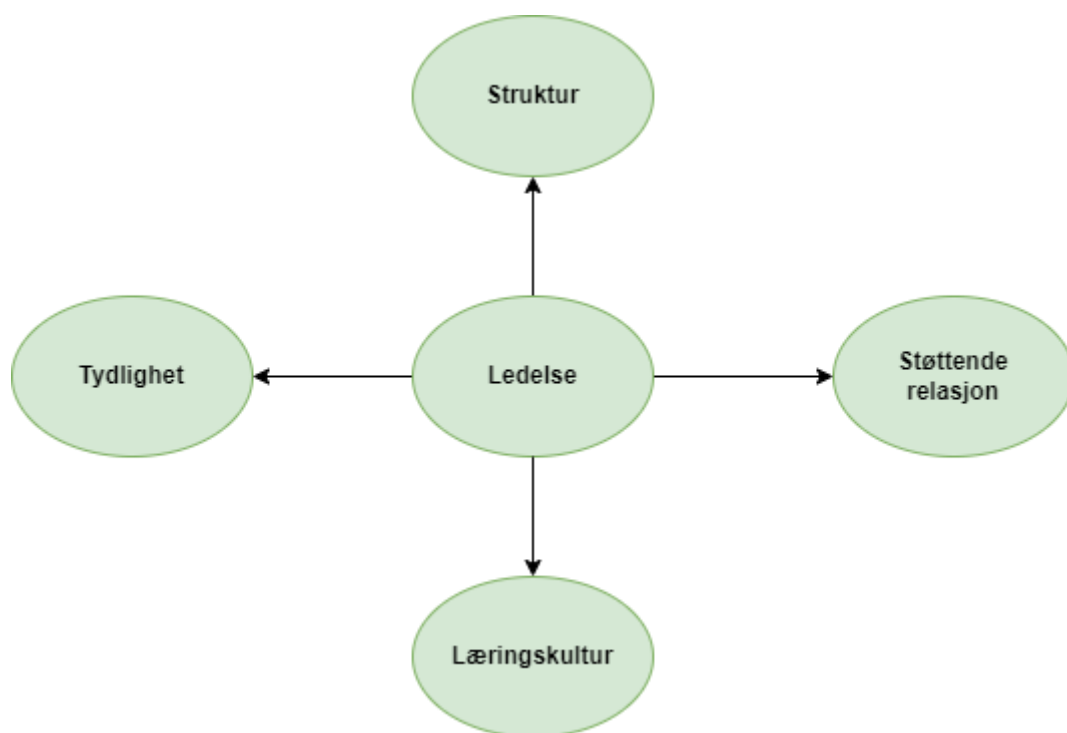
Krav og forventninger til skoleleder

Vi vil nå redegjøre for hvilken betydning rektor har i forbindelse med skolevegrings saker, og for å belyse dette vil vi presentere de i underkapitler basert på UDIRs fem krav og forventninger som møter rektor (Utdanningsdirektoratet, 2020). De fem kravene omhandler *elevens læringsmiljø, profesjonsfelleskap og samarbeid, styring og administrasjon, utvikling og endring, samt lederrollen*. Disse kravene omhandler altså hvilke krav og forventninger som er Udir stiller til rektor, men vi kommer til å vinkle disse kapitlene opp imot hvilke krav og forventninger som stilles til rektor i forbindelse med skolevegringssaker.

Elevenes læringsmiljø

Når det gjelder elevenes læringsmiljø, så er hovedintensjonen i Opplæringsloven § 1, at alle elever har rett til en pliktig skolegang med tilrettelagt opplæringstilbud. Det vil si at skoleleder har ansvar for læringsmiljøet ved den enkelte skole. Med læringsmiljø mener vi forhold som skoleledere selv kan være med på å påvirke, enten direkte eller indirekte (Nordahl, 2019). UDIR (2020) presiserer at rektor er ansvarlig for at alle ansatte får veiledning og støtte for å skape et godt læringsmiljø for elevene. De presiserer endog videre at rektors evne til å lede og utvikle læreplanarbeidet er avgjørende for at dette skal skje. I tillegg understreker UDIR (2020) at det forventes at rektor har tilstrekkelige fagkunnskap til å gjøre gode vurderinger og fatte gode beslutninger.

Under viser vi en modell som forklarer hvordan skoleleder har et ansvar for å sørge for et godt læringsmiljø på skolen, noe som er med på å skape læringsmiljøer som beskytter elevers utvikling og skape gode premisser for læring (Nordahl, 2019).



Figur 3, (Nordahl, 2019, s.24)

Vi ser via figur 3 at ledelsen ved skolen påvirker hvordan strukturen og tydeligheten i den pedagogiske praksisen er, hvordan relasjonene mellom lærere og elever er, hvilke forventninger til atferden til elever er og hvordan normer og regler opprettholdes av personalet ved skolen.

Dette gjør at rektor vil være ansvarlig for at de ansatte har kompetanse om skolevegring, og at de bruker den til å forebygge og løse skolevegringsproblematikk. Det vil si at rektor til en viss grad har ansvar for at lærernes holdninger er i samsvar med holdningene og verdiene til skolen. Det finnes til og med eksempler på at rektor har måtte si opp ansatte som har ment at elever trenger litt frykt for å kunne lære (Eriksen, 2018). Hvilken kultur som eksisterer på hver enkelt skole, og om det arbeides aktivt med skolens verdier og hvordan de ansatte praktiserer dem, spiller en viktig rolle for å skape gode relasjoner mellom elever og lærere (Drugli, 2012). Det er skolelederens ansvar å sikre dette, og forskning viser at skoler der lærerne opplever støtte og involvering fra rektor oppnår bedre relasjoner mellom elever og lærere (Drugli, 2012). Like fullt er skoleleder ansvarlig for hvordan eleven opplever skolemiljøet. Skoleleders rolle i forbindelse med mobbing og elevens opplevelse av skolemiljøet har i den senere tid blitt skjerpet i opplæringslovens § 9 A-4. Loven sier:

«Alle som arbeider på skolen, skal varsle rektor dersom dei får mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Rektor skal varsle skoleeigaren i alvorlege tilfelle.

Ved mistanke om eller kjennskap til at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø, skal skolen snarast undersøkje saka.

Når ein elev seier at skolemiljøet ikkje er trygt og godt, skal skolen så langt det finst eigna tiltak sørge for at eleven får eit trygt og godt skolemiljø. Det same gjeld når ei undersøking viser at ein elev ikkje har eit trygt og godt skolemiljø. Skolen skal sørge for at involverte elevar blir høyrde. Kva som er best for elevane, skal vere eit grunnleggjande omsyn i skolen sitt arbeid.» (Opplæringslova, 1998)

Dette gjør nå at skolen har en aktivitetsplikt hvis elever har et miljø som ikke oppfattes som trygt. Aktivitetsplikten trer også inn hvis eleven er i et miljø som ikke fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Aktivitetsplikten deles inn i fem del plikter som er:

- Alle ansatte har en plikt til å følge med om eleven har et trygt og godt miljø
- Alle ansatte har en plikt til å gripe inn mot vold, diskriminering og trakassering
- Alle ansatte har en plikt til å varsle rektor hvis de får kjennskap til at eleven ikke har et godt og trygt miljø. I alvorlige tilfeller plikter rektor og varsle skoleeier.
- Skolen skal straks undersøke saken hvis eleven ikke har et godt skolemiljø
- Skolen skal sørge for at egnede tiltak blir satt i verk hvis eleven ikke har et trygt og godt skolemiljø

Aktivitetsplikten fordrer også at skolen lager en skriftlig plan når et tiltak skal settes i gang. Denne planen skal inneholde hvilken utfordring den skal løse, hvilke tiltak skolen har planlagt, når tiltakene skal gjennomføres, hvem som er ansvarlig for tiltakene og når tiltakene skal evalueres (Opplæringslova, 1998).

Denne aktivitetsplikten har etter vår erfaring hovedsakelig blitt brukt i forbindelse med mobbesaker og i mindre grad i saker som omhandler skolevegring. Som vi kommer til å vise i funnene våre så ønsket to av informantene våre at skolevegring skulle bli brukt mer aktivt som kapittel 9 A-4 saker, siden lovteksten spesifikt spesifiserer at eleven skal ha et trygt og

godt læringsmiljø. Det kan tenkes at dette er en plikt som hadde gjort oppfølging av skolevegringsaker mer uniform på tvers av landet.

Ledere har altså et vesentlig ansvar i å tilrettelegge for et trygt psykisk og fysisk miljø på skolen. Dette er noe som kan skapes ved at skolen har felles forståelse og rutiner for hvordan de håndterer ulike disiplinproblemer ved skolen, som for eksempel hærverk, mobbing, bråk og uro i klassene. Forskningen viser at skoler som har en rettferdig praksis for hvordan de håndterer dette har mindre fravær og skolevegringsproblematikk (Havik, 2018).

Udir sier i en regelverkstolkning at manglede oppmøte til undervisning må vurderes i hvert enkelt tilfelle, men at dette må sees i sammenheng med skolens og kommunens aktivitetsplikt for å tilpasse undervisningen for elever som ikke klarer å stå i en ordinær undervisningssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Dette innebærer at skoleledere har en viktig rolle i å både forebygge og håndtere skolevegring. For å løse skolevegringsproblematikk som er et så komplekst problem som det er, så er det mulig man må gjøre endringer i både kultur, miljø og ulike tiltak ved skolen. En rektor kan iverksette tiltak som bidrar til å skape en positiv skolekultur og som legger føringer som styrker relasjonene mellom elever og lærere, og være med på å etablere en kultur som identifiserer elever som strever og står i fare for å utvikle en skolevegringsproblematikk.

Som skoleleder så er man altså ansvarlig for en rekke prosesser og Utdanningsdirektoratet presiserer at rektor både er ansvarlig for elevenes skolemiljø og deres resultater.

«Rektor er ansvarlig for elevenes læringsresultater og skolemiljø og for å legge til rette for gode læringsprosesser på skolen. Rektor er ansvarlig for at alle ansatte får veiledning og støtte i sitt arbeid med å skape godt læringsmiljø for elevene.» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

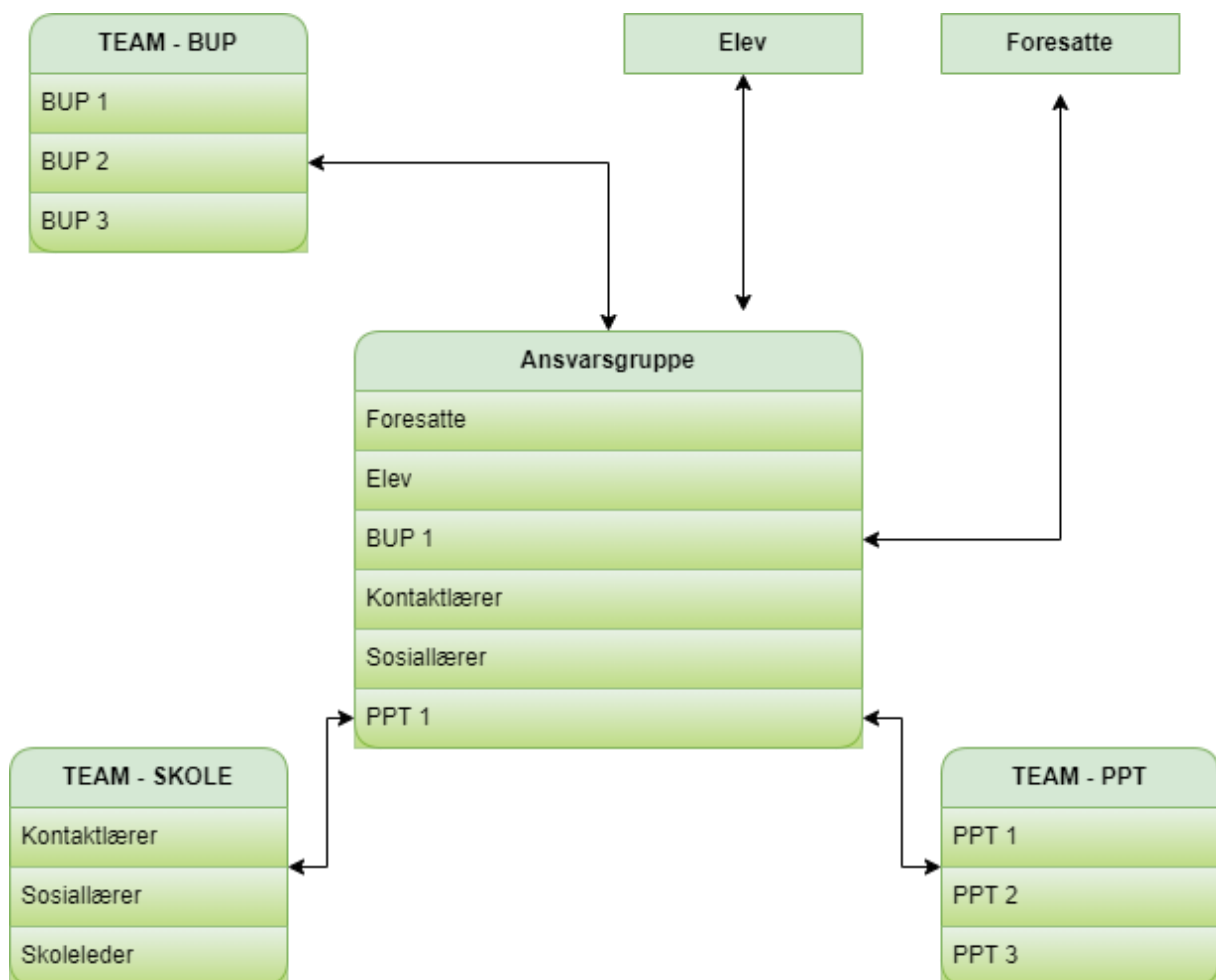
Innenfor kategorien profesjonsfellesskap og samarbeid er UDIR tydelige:

«Rektors evne til samarbeid med andre kolleger, skoler, skoleeier og andre eksterne aktører er også avgjørende, for å skape en skole som bidrar til barn og unges læring, mestring og trivsel.» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Her sier de altså at rektor har en *avgjørende* rolle for barn og unges trivsel i form av hvordan rektor samarbeider med ulike aktører. De ulike aktørene kan være mange og dette vil innebære en stor grad av et tverrsektorielt samarbeid. Tverrsektorielt samarbeid refererer til samarbeidet mellom ulike sektorer, som for eksempel helsevesenet, sosialtjenester, barnevernet, skolesystem og rettsvesen, for å håndtere en felles utfordring eller oppnå et felles mål. Selv om det er ulike lover og forpliktelser som regulerer sektorene, og de har forskjellige samfunnsoppdrag, har de alle en felles målsetning om å bidra til å gi barn og unge best mulig utviklingsbetingelser (Kreyberg, 2016). Koordinert hjelp innebærer altså at det er et behov for hjelp på tvers av ulike tjenester, profesjoner og forvaltningsnivå, også tjenester som er utenom skolens ansvarsområde (Sosial- og helsedirektoratet, 2007). I tilfeller som omhandler skolevegring, kan tverrsektorielt samarbeid innebære samarbeid mellom ulike instanser som jobber med å identifisere årsakene til skolevegring samt å utvikle og implementere tiltak som kan hjelpe elevene tilbake på skolebenken. En viktig del av tverrsektorielt samarbeid er å sikre en effektiv kommunikasjon og sørge for god koordinering mellom de involverte instansene. Dette kan være utfordrende på grunn av ulike systemer og kulturer i de forskjellige sektorene. Ulike sektorer, som utdanning, helse og velferd, opererer ofte i separate siloer, og det kan være et begrenset samarbeid og koordinering mellom dem. Dette fører til ineffektivitet og kan ha negative konsekvenser for tjenestekvaliteten og brukernes opplevelse av tjenestene (Frigstad & Skarstein, 2020). Samarbeid og samhandling på tvers av ulike etater og sektorer kan altså være en utfordring grunnet fragmentering og spesialisering innen de ulike fagområdene. På den andre siden viser forskning at samarbeid faktisk kan bidra til å øke tjenestekvaliteten (Willumsen & Ødegård, 2016). Det er likevel viktig å være klar over at samarbeid ikke alltid gir positive resultater, og det er nødvendig å ta hensyn til de grunnleggende forutsetningene ved implementering av samarbeid (Willumsen

& Ødegård, 2016). Det er derfor viktig å ikke ta for gitt at samarbeid alltid vil gi de ønskede resultatene.

I modellen under presenterer vi et eksempel på et ansvarsgruppemøte knyttet til arbeidet med elever med skolevegringsproblematikk. Modellen forsøker å illustrere de to forskjellige arenaene som ulike team benytter i sitt arbeid med disse elevene. Aktørene opererer i separate "siloe" og samarbeider internt, hovedsakelig basert på geografi og tematisk område. Ansvarsgruppen representerer det eksterne samarbeidet, hvor de ulike teamene kommer sammen for å koordinere og håndtere problemstillingen. Dette viser at samarbeidet rundt elever med skolevegringsutfordringer er svært komplekst og inneholder mange aktører fra forskjellige arenaer.



Figur 4

Modellen over er basert på en modell av Willumsen & Ødegård (2016, s. 118)

Det å forstå hvordan tverrsektorielt samarbeid kan påvirke beslutninger, er noe som vil kunne være avgjørende for å fatte gode tiltak som har den effekten man ønsker siden skoleledelsen ved den enkelte skole har et ansvar for å etablere profesjonelle læringsfelleskap (Nordahl & Overland, 2021).

En av trendene innenfor kommunalstruktur er endringen fra flat struktur eller tonivåmodeller til organisasjonsformer med ett eller flere mellomledd mellom enhetsledere og rådmann (Helgesen, 2019). Denne trenden innebærer at styringslinjen mellom enhetsledere og rådmann ikke lenger er direkte, men at det er flere mellomledd som er ansvarlige for å koordinere og lede arbeidet i kommunen (Helgesen, 2019). En annen trend som kan observeres er at kommunale organisasjoner i økende grad tilpasser seg en nettverkstankegang. Dette innebærer at kommunene tar hensyn til utenforliggende krav og tilpasser seg disse kravene på en mer eller mindre frivillig måte. Et viktig kjennetegn ved denne tilpasningen er det som kalles "enforced self-regulation", eller påtvunget selvstyring (Helgesen, 2019). Dette innebærer at organisasjoner og deres ledere og medarbeidere tilpasser seg krav fra staten ved å ta ansvar for å regulere seg selv og sikre at de overholder kravene som er satt for dem. Selv om trendene innen kommunal politisk og administrativ organisering kan ha fordeler for skoler og utdanningsinstitusjoner, kan det også føre til ulemper i samarbeidet mellom ulike aktører.

En av ulempene ved organisasjonsformer med flere mellomledd er at det kan føre til at samarbeidet mellom skole og helsetjenester blir mer fragmentert og mindre effektivt (Willumsen & Ødegård, 2016). Dette kan skje hvis det er flere ledd i styringslinjen som må koordinere samarbeidet, og det kan føre til at viktig informasjon går tapt eller blir forsinket i prosessen. Videre kan nettverkstankegangen og påtvunget selvstyring føre til at skoler og utdanningsinstitusjoner i større grad fokuserer på å møte kravene fra utenforliggende aktører, som for eksempel staten, heller enn å fokusere på samarbeid og samhandling med andre samarbeidsaktører. Dette kan føre til at samarbeidet mellom skole og helsetjenester blir nedprioritert, til tross for at dette kan være avgjørende for å ivareta helse og trivsel blant elever.

I det følgende kommer vi nå derfor til å presentere noen av de ulike samarbeidsaktørene en rektor kan ha og hvilken rolle de har.

Skolehelsetjenesten

Skolehelsetjenesten er en viktig del av det norske helsevesenet og har som formål å sikre at elever får tilgang til helsehjelp og rådgivning på skolen. Tjenesten skal være et lavterskeltilbud og helsesykepleiere spiller en viktig rolle som en del av denne tjenesten. I henhold til lov om kommunale helse- og omsorgstjenester (2011) er alle kommuner i Norge forpliktet til å tilby helsestasjon og skolehelsetjeneste til alle mellom 0 og 20 år (Forskrift om helsestasjons- og skolehelsetjenesten, 2018). Skolehelsetjenesten har blant annet et ansvar for å bidra til et godt psykososialt og fysisk miljø for elevene i den norske skolen, samt å fremme en sunn livsstil blant målgruppen (Glavin 2018). Videre påpekes det i flere studier at det er viktig at helsesykepleiere er til stede på skolen som en del av skolens personale og at de inkluderes i det faglige samarbeidet (Glavin, 2018). I retningslinjene for skolehelsetjenesten så står det at:

«Skolehelsetjenesten og skolen bør sikre at de har en felles forståelse om hva som er bekymringsfullt fravær.» (Helsedirektoratet, 2017)

Videre står det at skolehelsetjeneste bør støtte skolen i arbeidet med elever med bekymringsfullt fravær ved en rekke ulike tiltak som inkluderer tverrfaglig samarbeid, henvise elever til fastlege, drøfte problemstillinger anonymt, dra på hjemme besøk, tilby samtaler og en rekke andre tiltak (Helsedirektoratet, 2017). Det er imidlertid svært varierende hvor mye ressurser kommunene velger å bruke på skolehelsetjenesten og helsesykepleierstillingene. Vi har selv opplevd at noen kommuner har god tilgang til helsesykepleiere, mens andre kommuner sliter med å få tak i kvalifisert personell, i form av at helsesykepleierne har sin arbeidsplass på flere forskjellige skoler. Dette kan føre til at enkelte elever ikke får den oppfølgingen de trenger.

PPT

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er en lovpålagt instans som spiller en viktig rolle som sakkyndig instans innenfor utdanningssystemet. Ifølge Opplæringsloven §5-6 er PPTs oppgaver knyttet til skolen todelt: å hjelpe skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling og å utarbeide sakkyndig vurdering.

«Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det.»

(§5-6, Opplæringslova, 1998)

I den videregående skolen er det fylkeskommunen som har ansvar for oppfølgingen, mens det i grunnskolen er kommunen. Hvis en elev trenger spesialundervisning, så er det PPT som har ansvar for å skrive sakkyndige vurderinger og utrede lærevansker eller andre skolerelaterte utfordringer. Den sakkyndige vurderingen er nødvendig for at skolen skal kunne tilpasse undervisningen utenfor den ordinære opplæringsplanen. Videre har PPT et ansvar for at eleven henvises til aktuelle instanser som BUP, hvis det er behov for det (Glavin & Erdal, 2013). Hvordan den enkelt kommune og fylke organiserer PPT bestemmes lokalt. PPTs organisering internt og eksternt har stor betydning for hvordan deres samarbeid med skolen og elevene oppleves. I noen kommuner har vi selv opplevd at PPT for både fylke og kommune er samordnet, mens i andre kommuner så er det et skille mellom PPT i videregåendeopplæring og i grunnskolen.

BUP

Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) er en spesialisthelsetjeneste for barn og unge som tilbys av det offentlige sykehuset. Selv om tjenesten tilbys av sykehusene, er ofte beliggenheten et annet sted enn sykehuset. BUP har et ansvar for å hjelpe barn og unge når deres psykiske helse eller utviklings muligheter er forstyrret eller står i fare og hjelpen blir som regel gitt som behandling direkte til barn og foreldre (Glavin & Erdal, 2013). Det er anbefalt å etablere et samarbeid mellom behandler og skolen for å innlemme skolen i elevens behandling og ifølge Ellingsgard (2015) må ofte initiativet komme fra skolen, siden BUP eller andre behandlere ikke automatisk ser på skolen som en naturlig samarbeidspartner.

Alternative opplæringsarenaer

I følge UDIR (Utdanningsdirektoratet, 2023) får totalt 1900 elever i Norge undervisning på alternative opplæringsarenaer og det er et tilbud som er vanligere for gutter enn for jenter. Videre sier UDIR (2023) at de alternative opplæringsarenaene er mest i bruk på ungdomstrinnet. § 8-2 i Opplæringsloven (1998) sier at elever ikke skal organiseres etter faglig nivå, kjønn eller etnisitet. Det blir derfor et spørsmål hvis man skal etablere egne klasser som har elever med skolevegringsproblematikk. I utgangspunktet strider det ikke mot opplæringsloven, men etter vårt syn er det viktig at skoleleder kritisk reflekterer over praksisen og kontinuerlig vurderer den slik at man ikke bare danner avdelinger som fjerner et problem fra klasserommet. Det å kontinuerlig kritisk vurdere egen praksis er noe som også er med på å danne gode profesjonelle læringsfellesskap (Nordahl & Overland, 2021).

Styring og administrasjon

Rektor har et ansvar for at skolens samfunnsoppdrag blir utført og må derfor kunne lede de ansatte i tråd med gjeldene politikk, lover og forskrifter for å forebygge og følge opp saker på en god måte (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når man kommer til elever som har utfordringer med skolevegring så er det sannsynlig at flere av dem har behov for en individuell opplæringsplan (IOP) og det er skoleleder som må sikre at rammebetingelsene for å arbeide med disse er så gode som mulige (Nordahl & Overland, 2021). Nordahl og Overland (2021) sier dette om skoleleders betydning for at skolen får så gode rammebetingelser som mulig:

«Rektors engasjement og initiativ har ofte avgjørende betydning for spesialundervisningens rammevilkår ved skolen.»

Videre så kommer ikke en skoleleder utenom ressursprioriteringer, og i forbindelse med skolevegringssaker vil ansvaret til skoleleder være å sørge for at det blir satt inn nok ressurser for å kunne håndtere disse sakene på best mulig måte. Skoleledere vil også tjene godt på å forsøke å opprettholde et så godt samarbeid med eksterne aktører slik som PPT, BUP og barnevern slik at ansatte i skolen lett har tilgang til å få ekstern hjelp når det trengs. Skoleleder har også det overordnede ansvaret for at elever får den tilpasset opplæringen de

har krav på, hvis de har behov for det. Dette vil også innebære å være med på å anbefale bruken av alternative opplærings arenaer hvis det skulle være et behov. Det er også skolelederens ansvar å sørge for at dokumentasjonsplikten innenfor de ulike områdene blir fulgt. Eksempelvis innenfor Opplæringslova § 9a hvor skolen pålegges å dokumentere de tiltak de gjør, Opplæringslovas § 3-10 som sier at man skal dokumentere at undervisvurdering er gitt, eller elevundersøkelsen og nasjonale prøver i lesing, regning og engelsk. Til sist er det også selvsagt at skoleleder må ha kunnskap til lovverk og regelverk som skolen må forholde seg til i forbindelse med skolevegringsaker, samt at de holder seg oppdatert på ny kunnskap innenfor feltet.

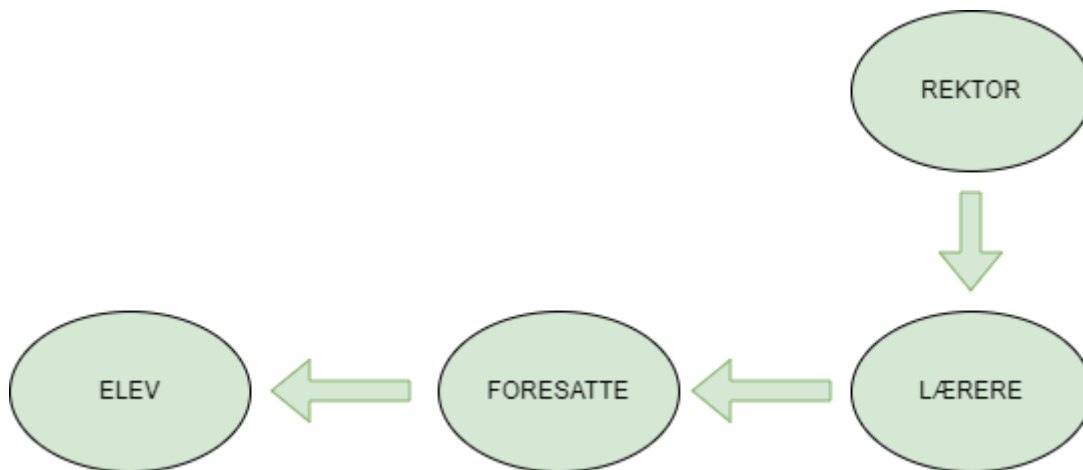
Utvikling og endring

Opplæringsloven § 9-1 sier at rektor skal holde seg fortrolig med skolens virksomhet og videreutvikle den (Opplæringslova, 1998). Som vi har beskrevet tidligere i oppgaven så ser det ut til at skolevegring er et fenomen som ser ut til å ha dukket opp i løpet av de 20 – 30 siste årene. Dette gjør at rektorer må være oppmerksomme på endringer og trender i samfunnet. De må videre være oppmerksomme på endringer i elevgrunnet, teknologi, politikk og fagområder som er relevante for skolens oppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skoleverden er ikke statisk og endringer skjer raskt, derfor er rektors evne til å drive både utviklings- og endringsarbeid av stor betydning for om skolen klarer å tilpasse seg de utfordringer som den møter.

Lederrollen

Den siste kategorien som UDIR (2020) fremhever er lederrollen, og her påpeker de at rektor må ha et avklart forhold til sin egen lederrolle, samt at de er villige til å ta initiativ samtidig som de er involverende og demokratiske.

I figuren under forsøker vi å vise hvordan eksempelvis ledelsen ved en skole kan ha en direkte påvirkning på individet som i dette tilfellet er eleven med skolevegringsproblematikk.



Figur 5

Vi ser at rektor kan påvirke lærerne ved skolen i form av sin lederstil, holdninger, normer og instruksjoner. Dette er noe som vil ha en innvirkning på hvordan de ulike lærerne ved skolen utøver sitt virke, og på hvordan de møter foresatte i samarbeidsmøter og samtaler. De foresatte blir igjen påvirket av hvordan lærerne ser på skolevegring og hvilken innfallsvinkel de har for å forsøke å løse utfordringen. Vi kan tenke oss at de foresatte vil agere forskjellig ut ifra om lærerne mener at skolevegringen har årsak i at eleven ikke henger med faglig, eller at det er det sosiale samspillet som gjør at eleven vegrer seg. Derfor vil vi i det følgende kapitlet se på betydning av hvordan man forstår et problem.

Betydningen av forståelsen av et problem

Hvordan man omtaler fenomener er noe som kan være med på å påvirke hvordan man ser på fenomenet og hvordan man forholder seg til det. Som vi tidligere har vist til, så finnes det en rekke definisjoner og begrep for skolefravær. Derfor vil vi i det følgende se på hvilken betydning hvordan en ser på et problem kan ha. Definisjonen av et sosialt problem er en kompleks prosess som påvirker både vår forståelse av et problem og hvordan vi kan løse det. Grunnleggende verdier, prinsipper, tenkemåter og målsetninger spiller en avgjørende rolle i å definere hva som skal betraktes som et problem (Fauske, 1997).

«Dette kan kalles semiotisk konstruktivisme siden oppmerksomheten rettes mot hvordan sosiale fenomener tolkes i lys av tegnsystemer som språk, teorier og praktiske diskurser. Med andre ord blir både definisjonen og forståelsen av sosiale problemer avhengig av øyet som ser og av perspektiver og ståsted som observatøren har.» (Fauske, s. 12, 1997)

Identifisering av et problem begynner med å identifisere et fenomen som anses å være uønsket eller negativt for samfunnet, og som krever en kollektiv respons. Imidlertid er det ikke alltid enighet om hva som utgjør et sosialt problem. Hvordan et problem skal defineres og forstås kan variere avhengig av hvilken gruppe eller organisasjon som er involvert. En slik variasjon kan ha betydning for hvilke løsninger og tiltak som settes i verk for å håndtere problemet. For eksempel, hvis et sosialt problem er definert som et problem hos individet, så vil løsningene mest sannsynlig bli rettet mot å endre individets atferd. I en skolevegrings sammenheng kan dette eksempelvis dreie seg om å rette tiltak inn mot individet ved bruk av kognitiv terapi eller annen form for behandling. På den annen side, hvis problemet er definert som et strukturelt eller systemisk problem, vil løsningene sette søkelys på å endre samfunnsstrukturene eller miljøfaktorene som bidrar til problemet, for eksempel ved å sette inn psykososiale tiltak i klassen. Derfor kan definisjonen av et sosialt problem ha en betydelig innvirkning på hvilke løsninger som man utformer og implementerer. Det er altså ikke problemene i seg selv, men hvordan man definerer dem, som fører til at de blir oppfattet som uakseptable og at man setter inn tiltak (Fauske, 1997).

Alt dette er med på å definere skoleleders forståelse av skolevegring som problem. Derfor kan vi anta at ledere som klarer å fremme en åpen og kritisk diskusjon om hvordan et sosialt problem blir definert og forstått, er bedre på å utvikle effektive og inkluderende løsninger som tar hensyn til alle relevante faktorer, noe som understøttes av Jacobsen og Thorsvik (2013).

Metode

I dette metodekapittelet vil vi presentere og gi en beskrivelse av den kvalitative forskningsmetoden som ble brukt for å samle inn og analysere data i denne masteroppgaven. Metoden vi benyttet var intervju, som er en vanlig metode for å samle inn kvalitative data og gir forskeren mulighet til å utforske respondentenes oppfatninger, erfaringer og perspektiver om et bestemt emne. Vi vil gi en detaljert beskrivelse av hvordan intervjuene ble gjennomført og analysert, og hvilke kriterier som ble brukt for å velge ut informanter. Intervjuene ble analysert ved hjelp av et hermeneutisk perspektiv, og resultatene vil bli presentert gjennom tematiske analyser. Vi vil også diskutere de forskjellige utfordringene som ble møtt i løpet av studien og hvordan disse ble håndtert. Sammen vil disse elementene gi et bilde av den kvalitative forskningsmetoden som ble brukt i denne masteroppgaven, og hvordan resultatene ble oppnådd. Vi vil også diskutere styrker og begrensninger ved metodene, samt vurdere reliabilitet og validitet i studien.

Valgene vi gjorde i starten av prosessen rundt valg av metode og vitenskapsteoretiske tilnærminger har i stor grad påvirket forskningsprosjektet, resten av prosessen og resultat vi sitter igjen med. Vår bevissthet rundt dette tenker vi støtter opp om oppgavens validitet. Vi vurderte blant annet styrker og svakheter rundt gruppeintervjuer og observasjon som alternative metodisk tilnærminger, før vi landet på kvalitativt intervju som metode for forskningsprosjektet vårt. Det at vi bestemte oss for kvalitativt intervju førte til at vi utarbeidet en intervjuguide, som legger grunnlaget for spørsmålene som ble stilt til informantene, som igjen legger grunnlaget for svarene de gir og dataen vi kunne bearbeide og analysere i etterkant, som igjen legger grunnlaget for de funnene vi kom frem til.

Intervju som metode

Vi har valgt å bruke kvalitativt intervju som forskningsmetode. Ved å bruke kvalitativt intervju som forskningsmetode kan vi få en innsikt til et individs tanker, følelser og erfaringer. En persons følelser, tanker og erfaringer påvirker personens forståelse av sine egne opplevelser (Thagaard, 2018). Intervju er godt egnet som metode når man ønsker å gå i dybden og få en helhetlig forståelse av et fenomen (Jacobsen, 2015).

Siden vi ønsker å gå i dybden på fenomenet skolevegring anser vi at intervju er en godt egnet forskningsmetode for å svare på vår problemstilling. Ved å benytte denne metoden forventer vi å få omfattende, konkret og fyldig informasjon om hvilke synspunkter og perspektiver skoleledelse har i forhold til skolevegring. Ved å bruke intervju som metode får vi muligheten til å fokusere på hvordan enkeltpersoner opplever og erfarer situasjoner og personer (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Siden vår problemstilling handler om skoleledelsen sin forståelse av skolevegring, vil dette i vårt tilfelle gjøre at vårt valg av intervju som metode kunne føre til en bedre innsikt i hvordan våre respondenter forstår og opplever skolevegring i deres profesjonelle rolle. Noe som er hele essensen av hva vi ønsker å komme i dybden på.

En av fordelene med å benytte seg av kvalitativt intervju er at metoden er fleksibel og det er mulig å gjøre endringer underveis (Jacobsen, 2015). Det gjør det mulig å tilpasse metoden hvis nye erfaringer og utfordringer dukker opp i prosessen (Thagaard, 2013). Ved å ha en fleksibel tilnærming har vi tilpasningsmuligheter ved behov, som gir oss muligheten til å utforske blant annet nye temaer som kommer opp gjennom forskningsprosessen, noe vi ser på som en stor styrke ved vår tilnærming. Et eksempel på en sãnn tilpasning kan være at vi kan gjøre endringer på intervjuguiden ved behov. Det vil si at vi kan rette opp i spørsmål som kan virke ledende eller misforstås, samtidig som vi ogsã kan stille nye eller andre spørsmål ut fra informasjonen vi har fått gjennom tidligere intervjuer. Vi oppdaget tydelig fordelene ved vår tilnærming når vi gjennomførte vårt første intervju. Dette er en av de sterkeste sidene ved en kvalitativ tilnærming, altsã det at vi kan tilpasse metoden underveis i forhold til den kunnskapen vi tilegner oss i løpet av undersøkelsesprosessen (Jacobsen, 2015). En utfordring for oss ved valg av metode er at kvalitative metoder kan lage utfordringer for reliabilitet og validitet.

Utvalg

Etter en del frem og tilbake, bestemte vi oss for å ikke sette spesifikke kriterier til skolene, som antall elever eller geografisk plassering, for å sikre et mangfoldig utvalg. Vi ønsket opprinnelig å gjennomføre flere intervjuer på hver skole, men på grunn av pandemien og arbeidsmengden ble det vanskelig å gjennomføre. Selv om vi hadde et stort kontaktnettverk, fikk vi likevel noen uforutsette utfordringer i forhold til valg av informanter. På grunn av pandemien falt flere intervjuer som vi allerede hadde booket bort. Smitte, mangel av tid og ressurser og høyt arbeidspress gjorde at de ulike skolene ikke kunne prioritere oss. Vi hadde også et intervju som falt bort på grunn av alvorlig sykdom hos rektor på en av skolene. Så en del uforutsette hendelser gjorde at denne prosessen tok lengere tid enn den hadde behøvd og vært. I etterpåklokskapens navn ville det nok vært enklere og mer ressurseffektivt og gjennomført intervjuene over telefon eller videosamtale, siden dette mest sannsynlig ville ha ført til at flere skoler hadde sagt seg villig til å delta.

På den annen side, så hadde vi mistet muligheten til å lese kroppsspråk, stemmeleie og den mellommenneskelige relasjonen. Prosessen i seg selv har vært læringsrik, selv om den ble betraktelig mer ressurskrevende enn vi hadde planlagt da vi utarbeidet fremdriftsplanen vår. Valg av informantene ble gjort via kontaktnettverket i skolen. Vi forsøkte først å rekruttere informanter ved å sende e-post til 17 skoler rundt i landet, men responsen var liten. Deretter ble kontaktene i nettverket brukt til å finne potensielle informanter. Vi endte opp med å intervjuer en fra skoleledelsen på hver skole, det vil si rektor, assisterende rektor, undervisningsinspektør eller avdelingsleder, for å få innsikt i skolens strategier og tilnærming til problematikken.

I denne oppgaven ble altså seks skoleledere fra ulike skoler og regioner intervjuet om deres erfaringer med skolevegning. Av de seks informantene var det fire menn og to kvinner, og alle var i 40-årene. De hadde ulike stillinger som skoleledere, der fire var rektorer og to var avdelingsledere. Skolene de representerte var to ungdomsskoler, to barne- og ungdomsskoler og to barneskoler.

Selv om vi hadde håpet på et større utvalg av skoler, er vi fornøyd med å ha oppnådd en blanding av barne- og ungdomsskoler fra ulike deler av landet. Utvalget av informanter er en viktig faktor i enhver kvalitativ studie, da det kan påvirke resultatene og generaliserbarheten av funnene.

Til tross for at utvalget av informanter i denne studien var begrenset, ble det sørget for å inkludere et mangfold av skoler og regioner for å øke representativiteten. Selv om utvalget ikke var tilfeldig, kan det likevel gi verdifulle innspill til temaet og gi innsikt i hvordan skoleledere fra ulike regioner i Norge håndterer skolevegring. Det er viktig å være klar over at dette begrensede utvalget utelukker andre potensielle perspektiver, for eksempel synspunktene til lærere eller elever, som kunne ha gitt ytterligere innsikt i problemstillingen.

Gjennomføring av intervju

For å sikre at vi fikk mest mulig relevant informasjon fra våre informanter, utviklet vi en intervjuguide (vedlegg 1) før vi gjennomførte intervjuene. Denne guiden var utviklet med utgangspunkt i vår forforståelse og teoretiske rammeverk, og skulle hjelpe oss med å stille relevante spørsmål og å strukturere intervjuene på en god måte.

Før intervjuene ble gjennomført, sendte vi informasjon om prosjektet til informantene. For å oppmuntre til åpenhet, presiserte vi i begynnelsen av hvert intervju at det var anonymt, og at informasjonen kun ville bli brukt til forskningsprosjektet. Vi forklarte også at opptaket ville kun bli brukt til å kvalitetssikre dataene og for å sitere informanten nøyaktig og opptakene ble lagret på en kryptert enhet for å ivareta informasjonssikkerheten.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er både intervjueren og den som blir intervjuet medvirkende i produksjonen av kunnskap, men det er intervjuerens ansvar å sikre kvaliteten på denne kunnskapen gjennom grundig forberedelse og gjennomføring av intervjuet.

Med tanke på å skape en god intervjusetting avtalte vi å gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen til informanten, dette for å skape en mest mulig naturlig arena, men også fordi dette var det som passet best for informantene våre. Det at vi valgte å intervju informantene på deres egen arbeidsplass kan man tenke at også gjorde det lettere for informantene å hente frem erfaringer og tanker rundt skolevegringsproblematikken. Før intervjuet startet tok vi en kaffe sammen med informantene våre mens vi gikk gjennom samtykkeskjema, som de signerte på. Vi spurte også om de hadde noen spørsmål før vi satt i gang. Vi informerte om at intervjuet blir tatt opp før vi satte i gang opptaket. Vi gjorde ikke notater underveis, men hadde fokus på informanten samt å skape dynamikk og flyt i

samtalen. Både før, under og etter intervjuene hørte vi latter, bråk, lek og høye lyder fra barn og ungdom i gangene på skolene. Under to av intervjuene var det så mye lek og latter at det gjorde transkriberingen noe vanskeligere. Vi gjennomførte intervjuene våre med at den ene av oss var den ledene part i intervjuet, mens intervjuer nummer to supplerte med tilleggsspørsmål underveis. Flexibiliteten ved at vi var to som gjennomførte intervjuene økte sannsynligheten for at vi fikk spurt tilleggsspørsmål hvis ny informasjon dukket opp som vi ikke hadde forventet.

Siden vi begge har jobbet en del med skolevegring både gjennom arbeid på skole og gjennom arbeid på institusjon hadde vi flere spørsmål som vi så på som aktuelle. Vi leste oss også opp på teori rundt skolevegring for å få med relevante spørsmål. Vår intervjuguide baserte seg på vår problemstilling samt våre fire forskningsspørsmål. Teamene vi brukte var: karakterisering av skolevegring, identifisering av elever med skolevegring, hvilket tiltak, tverrfaglig samarbeid, økonomi, forebygging av skolevegring, lovverk og avsluttende spørsmål.

Intervjuene våre varierte i lengde, hvor det korteste varte omtrentlig 40 minutter, mens det lengste hadde en lengde på en time og ti minutter. Vi brukte den samme intervjuguiden under alle intervjuene, men vi la til utfyllende spørsmål der vi mente vi trengte mer utdypende svar fra informanten. Vi forsøkte også å ikke bli for bundet til intervjuguiden, slik at vi kunne følge opp hvis informanten kom med noen temaer vi kunne tenke oss å følge opp. Oppfølgingsspørsmål ble stilt når informantene snakket om ting vi ville dykke dypere ned i eller få litt mer utfyllende informasjon om. Vi gjorde ingen notater underveis, men vi fulgte begge med på intervjuguiden og informanten, og vekslet på å komme med utfyllende spørsmål. Den ene av oss hadde hovedansvaret for å gjennomføre intervjuet, mens den andre bidro hvis hovedintervjuer glemte noe.

Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode som brukes for å identifisere og analysere mønstre og temaer i kvalitative data (Thagaard, 2018). I denne oppgaven ble tematisk analyse brukt for å analysere intervjuene med skoleledere om deres erfaringer med skolevegring og deres rolle i håndtering av skolevegringsaker.

Første trinn i tematisk analyse var å transkribere intervjuene, deretter ble dataene kodet under ulike kategorier (Braun & Clarke, 2006). Kodene ble så arrangert i et skjema for å se på mønstre og temaer som kom frem i dataene. Våre kategorier tok utgangspunkt i vår problemstilling og forskningsspørsmål. Etter at kodene var identifisert, ble de analysert og kategorisert i ulike temaer. Temaene som ble identifisert var:

- Karakteristiske trekk ved elever med skolevegring
- Identifisering av skolevegring
- Fraværsrutiner
- Forebyggende tiltak
- Samarbeid mellom ulike instanser

Under disse temaene ble det igjen laget nye undertemaer. Vi gjorde flere gjennomlesninger av våre transkribasjoner og plassert disse inn i våre analyseskjemaer. Under viser vi et eksempel fra analyseskjemaet som vi brukte.

Alle karakteristikk og definisjoner av skolevegring og elever i gruppen		
Respondent 1 U-skole	Respondent 2 U-skole	Respondent 3 B-skole
Definisjon skolevegring		
<p>Skolevegring da tenker jeg på elever som ikke klarer å gå på skolen av en eller annen årsak Så for meg er skolevegrere de som har ønske om å gå på skolen, men som ikke klarer det</p> <p>Nei, jeg vet ikke om du kan ikke definere det som <u>drop-outs</u> i og med at det ikke er en mulighet å droppe ut</p> <p>Så vi kan ikke snakke om sånn <u>drop-outs</u> på et sånn, per definisjon, men vi har det elever som han kommet langt i å avvikle sin skolegang.</p>	<p>Er ikke så jeg er egentlig ikke så glad i det ordet for det er så sammensatt</p> <p>det er jo elever som av ulike grunner ikke klarer å komme på skolen</p> <p>Fravær som ikke skyldes vanlig sykdom, at man ikke klarer å komme på skolen av ulike grunner, ikke vil, ikke greier, ikke ønsker. Da tenker jeg at man snakker om skolevegring</p>	<p>Det er jo fravær, når man begynner å få symptomer, hvor den dørterskelen, dørstokkmila for barnet, eller ja når vi får signaler om at barnet ikke har lyst til å gå på skolen av en eller annen grunn</p> <p>Tenker det er litt todelt og med skolevegring, altså det er jo skolevegring på de som ikke kommer seg på <u>skolen</u> men har lyst, har veldig lyst, har vertfall erfaring med det. Også er det <u>etterhvert</u> de som ikke har lyst, altså det er litt forskjell på det, altså de som ikke har lyst av en eller annen grunn, men så har du de som har lyst men som ikke kommer seg dit</p>

Utsnitt fra analyseskjema

Tematisk analyse innebærer identifisering av temaer som er til stede i dataene, ved å systematisk se etter mønstre og meningsfulle sammenhenger. Det krever en dyp forståelse av teorien og temaet som undersøkes, samt en nøye lesing og gjennomgang av dataene (Thagaard, 2018). Tematisk analyse kan være subjektiv og krever at forskeren bruker sin egen forståelse og tolkning av dataene, men dette kan også føre til nye og interessante funn. I vår prosess med å tolke den innsamlede data, fant vi også nye temaer som vi ikke i utgangspunktet hadde tatt med. Det gjaldt tematikken rundt nedstengning og COVID-

pandemien. Det er viktig å merke seg at tematisk analyse kan være en tidkrevende prosess. Det er derfor viktig å gjøre kodene og temaene synlige og tydelige for å sikre at analysen er gjennomsiktig og valid.

I denne oppgaven har tematisk analyse bidratt til en økt forståelse av hvordan skoleledere oppfatter og håndterer skolevegring, og har gitt innspill til utvikling av mer effektive tiltak for å hjelpe elever som sliter med skolevegring. Kritikken mot denne formen for analyse går ut på at den er en såkalt reduksjonistisk tilnærming, og når man isolerer deler av teksten så risikerer man å miste det helhetlige perspektivet. Dette skyldes at viktig informasjon og sammenhenger kan gå tapt når man fokuserer for mye på enkeltelementer av teksten (Thagaard, 2018).

Hermeneutikk

Valget av vitenskapsteoretisk tilnærming var noe vi brukte en del tid på. Vi syntes det var utfordrende å få helt tak på forskjellene i de forskjellige tilnærmingene, men etter mye lesing, diskusjoner og veiledning landet vi på en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk er en filosofisk tilnærming som fokuserer på å forstå tekst og kontekst på en måte som gir mening og innsikt. I konteksten av denne oppgaven omfatter hermeneutikk tolkning og forståelse av informantenes svar på spørsmål om temaet som blir utforsket. Hermeneutikk innebærer en systematisk tilnærming til tolkning som tar hensyn til flere faktorer, inkludert kontekst, forforståelse og tolkerens subjektive oppfatning. Dette kan føre til at resultatene blir subjektive og at tolkningene ikke er representative for informantenes synspunkter. En viktig del av hermeneutikken er derfor å være bevisst på ens egen forforståelse og hvordan dette kan påvirke tolkningen av informasjonen som blir presentert (Thomassen, 2006).

Vi har tatt hensyn til den konteksten informantene snakker ut fra og de ulike faktorene som kan påvirke deres synspunkter og meninger om temaet som blir utforsket. Det er viktig å være klar over at tolkninger og forståelse av informantenes svar er subjektive og kan påvirkes av en rekke faktorer, inkludert vår egen bakgrunn, kulturelle referanser, og forforståelse. Derfor har vi forsøkt å være så bevisst som mulig om våre egne tolkninger og samtidig være åpne for alternative tolkninger og perspektiver. Vår forståelseshorisont er

preget av vår erfaring i arbeidet med sårbare barn og unge. For den ene av oss innebar dette barnevernetiske dilemmaer, som kunne innebære å vurdere hvor mye press man skulle legge på ungdommen for å få den på skolen selv om lysten ikke var der. For den andre av oss innebar dette direkte arbeid med elever med skolevegring. Dette er noe som hadde betydning for hvordan vi fortolket utsagnene informantene kom med under intervjuene og også i arbeidet vårt med å analysere datamaterialet. På grunn av egne erfaringer hadde vi for eksempel en forforståelse som gjorde at vi forventet å finne at de fleste informantene våre var misfornøyde med samarbeidet med PPT. Dette viste seg å ikke stemme. Som en hermeneutisk tilnærming innebærer dette at denne oppgaven har en kontinuerlig dialog mellom informasjonen som blir presentert og vår egen forståelse og tolkning av denne informasjonen. Det har vært viktig for oss å være åpne for å justere vår forståelse og tolkning av informantenes svar basert på ny informasjon som kommer fram gjennom hele forskningsprosessen.

Hermeneutikk er altså en tilnærming som bidrar til å øke forståelsen av informantenes perspektiver og meninger om temaet som blir utforsket i oppgaven. Ved å være bevisst på vår egen forforståelse og tolkning av informasjonen, kan vi da få en dypere innsikt i hvordan informasjonen kan brukes for å besvare våre forskningsspørsmål og utvikle ny kunnskap om emnet.

Forskerrollen

Hvordan vi tolker data vil være preget av vår forforståelse (Thomassen, 2006). Som forskere er det vanskelig å unngå å ha en viss forforståelse når man begynner å arbeide med et forskningsprosjekt. Vår forforståelse ble påvirket av våre tidligere erfaringer og kunnskap om emnet, så vel som av vår egen personlige bakgrunn. En av oss hadde tidligere arbeidserfaring med skolevegring og hadde en viss forståelse av problemets kompleksitet og hvordan skoler kan håndtere dette. Mens en av oss hadde mindre kjennskap til temaet, men var interessert i å lære mer og bidra til økt kunnskap på området. I tillegg påvirket vår egen bakgrunn og oppvekst vår forforståelse. Vi var klar over at det å være elev kan være en kompleks og sårbar tid, og at faktorer som familie, venner og skolens kultur kan spille en stor rolle i elevens skolegang.

Vi forventet også å finne at både individuelle og sosiale faktorer kan spille en rolle i skolevegring, og at det kan være forskjeller i oppfatninger og erfaringer mellom ulike skoler på grunnlag av organisering og geografi. Videre forventet vi å finne at skolevegring kan ha en negativ innvirkning på både akademisk og sosial utvikling, og at det derfor er viktig å finne effektive tiltak for å håndtere problemet. Vi antok at skolevegring ville bli betraktet som et komplekst og mangefasettert fenomen, og derfor ville kreve en helhetlig tilnærming og tverrfaglig samarbeid for å finne effektive løsninger. Videre var vår forforståelse preget av teoriene og rammeverkene som var relevante for temaet, for vår egne erfaring med tverrfaglig samarbeid. Vi var interessert i å se om disse teoriene kunne gi oss et dypere perspektiv på skoleledernes forståelse og håndtering av skolevegring.

Vi var også bevisste på at vi måtte være åpne og nøytrale i vår tilnærming for å kunne samle relevant informasjon og forstå problemet på en helhetlig måte. Vi jobbet bevisst med å være åpne for nye ideer og perspektiver, og brukte vår forforståelse som et utgangspunkt for å utforske temaet mer grundig og utfyllende. Det er nødvendig for intervjueren å ha omfattende kunnskap om emnet som skal utforskes, noe Kvale & Brinkmann (2015) fremhever.

Ved at vi er bevisste på våre forforståelser og fordommer ble det lettere for oss i forskerrollen å være åpne for informasjonen vi fikk av respondentene våre under intervjuene. Det å være bevisst rundt sin rolle som forsker og intervjuer er noe vi har reflektert mye rundt og er noe som kan være en utfordring hvis en ikke er bevisst på problematikken rundt det å se på informasjonen man uthenter av respondentene gjennom øynene til en forsker fremfor en skoleansatt eller miljøterapeut. Vår jobberfaring gjorde det lettere for oss og forstå og fortolke utsagnene informantene våre kom med, mens vår åpne og nysgjerrige holdning ovenfor forskning på skolevegring bidro til at vi var i stand til å kunne fange opp nye og uventede funn.

Reliabilitet og validitet

Resultatene ved kvalitativ forskning kan være vanskelig å etterprøve. Ved å gjøre forskningsprosessen transparent, så utenforstående kan gå gjennom og vurdere forskningsprosessen, vil reliabiliteten av arbeidet styrkes (Thagaard, 2018). Vi har forsøkt å

være så transparente som mulig gjennom hele prosessen. For å være mest mulig transparente gjennom prosessen, så har vi dokumentert hvordan vi har jobbet med masteroppgaven vår. Dette innebærer også refleksjoner om hvorfor vi har gjort som vi har gjort. Thagaard (2018) skriver at ved å ta lydopptak av intervjuet fremfor å gjøre notater, så kan man fjerne noe av subjektiviteten til forskeren, som kan oppstå ute i feltet og som påvirker hvordan vi forstår det vi ser og hører. Vi forsøkte under intervjuene å møte alle informantene på lik måte på tross av deres ulikheter. Lydopptak under intervjuene bidro til økt reliabilitet ved at vi fikk kvalitet sikret datainnsamlingen vår, før vi transkriberte datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Dette minimerer muligheten for at vi ikke fikk med oss alt informanten fortalte om eller at vi feiltolket noe som ble sagt, samtidig som vi gjorde oss bedre kjent med datamaterialet. Dette er noe som vi igjen mener styrker påliteligheten ved forskningen vår.

I grunnarbeidet på masteroppgaven vår drøftet vi sammen og med andre om vår tolking og forståelse om sentrale elementer rundt skolevegring. Dette for å øke reliabiliteten og validiteten av forskningen. For å utvide forståelsen vår rundt skolevegring leste vi oss opp på relevant teori før vi startet opp med forskningsprosjektet. Dette for å forsøke å få et mer helhetlig bilde av skolevegring og tilegne oss mer relevant kunnskap rundt tema. Ved at vi har vært bevisst på vår forforståelse og hvordan den former hvordan vi møter informantene våre, samt hvordan vi tolker dataen vi samler inn har vi styrket validiteten av forskningsprosjektet vårt. Validitet refererer til om studien måler det den skal måle og om funnene er gyldige og generaliserbare til en større populasjon (Thagaard, 2018).

Vi har forsøkt å styrke oppgavens validitet ved å ikke bare ha fokus på likhetstrekkene ved skolene, men også fokusere på forskjellene. Vi har vært åpne for at det er flere måter å gjøre ting på og vi har vært åpne for å drøfte løsninger og synspunkt som ikke samsvarer med våre egne. Dette gjør vi blant annet under drøftings delen av oppgaven hvor vi forsøker å gi kvalifiserte begrunnelser for tolkningene våre, samtidig som vi drøfter andre mulige tolkninger. Dette bidrar til at oppgavens validitet styrkes.

Etikk

Vi har forsøkt å være bevisste rundt de etiske og moralske aspektene ved å bedrive forskning fra start til slutt. En stor del av dette arbeidet har for oss vært å ha kontinuerlige refleksjoner og drøftinger opp mot de valgene vi har gjort under hele forskningsprosessen. I vår rolle som deltidsforskere har vi forsøkt å ha en bevissthet rundt at vi har et samfunnsansvar. Ved å være bevisst på etikk og moral i hele forskningsprosessen, kan vi sikre at vår studie bidrar til å forbedre praksisen for skolevegring, samtidig som vi ivaretar personvernet og taushetsplikten til alle involverte parter.

Kvale & Brinkmann (2015) trekker frem informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle for å delta i undersøkelsen, som viktige etiske regler. Dette er fire temaer vi har holdt høyt og prøvd etter beste evne å etterfølge under hele prosessen. Informert samtykke er et fundamentalt prinsipp som er avgjørende for å sikre informantenes rettigheter og verdighet. I vår oppgave vil dette i større grad dreie seg om verdigheten til elevene informantene våre kan komme til å snakke om. Det innebærer at informantene må gi sitt frivillige og informerte samtykke før de kan delta i et forskningsprosjekt. En viktig del av informert samtykke er å gi informantene detaljert informasjon om forskningsprosjektet og dets overordnede mål. Dette innebærer å forklare formålet med undersøkelsen, hva som kreves av deltakerne, hvilken type data som vil bli samlet inn, og hvordan dataene vil bli brukt og analysert. Informasjonen som blir gitt til deltakerne må være forståelig og tilstrekkelig. Videre bør deltakerne også informeres om mulige risikoer og ulemper som kan oppstå som følge av deltakelse i forskningsprosjektet, samt eventuelle fordeler som kan følge av deltakelsen. Til sist bør deltakerne informeres om sin rett til å trekke seg fra forskningsprosjektet når som helst, og hva konsekvensene av dette vil være. Dette inkluderer også hvordan forskningsdataene vil bli håndtert etter at deltakerne har trukket seg. Vi utarbeidet et informasjonsbrev hvor alle våre informanter fikk informasjon om forskningsprosjektet, de fikk beskjed om at de når som helst kan trekke samtykket til å delta i prosjektet. Informasjonsbrevet ble signert av begge parter.

For å sikre at vi opprettholder en høy grad av etikk og moral, har vi satt klare retningslinjer for hvordan informasjonen skal samles inn og lagres, og hvordan den skal behandles i etterkant. Sikker oppbevaring og lagring av data er viktig del av det å sikre konfidensialiteten

for alle involverte parter. Vi har søkt og fått tillatelse av Norsk senter for forskningsdata (NSD) til innsamling og lagring av data. Det er viktig å være bevisst på at informasjonen som deles i denne studien kan være sensitiv og personlig, og at skolelederne vi intervjuer har et ansvar for å ivareta personvern og taushetsplikt. Som forskere har vi også et ansvar for å behandle all informasjon med respekt og sørge for at den ikke blir misbrukt på noen måte. Vi har også gjort det klart for skolelederne at de kan trekke seg fra studien når som helst, uten å måtte gi noen grunn.

Funn og diskusjon

I dette kapitlet vil vi presentere funnene fra informantene våre, mens vi fortløpende drøfter dem. Denne delen er organisert i seks hovedkapitler som er: «*Ledernes forståelse av skolevegringsbegrepet*», «*Hvordan lederne forstår årsakene til skolevegring*», «*Ledernes tanker om utviklingstendenser*», «*Hvordan forebygges skolevegring fra leder perspektivet*» og til sist «*Forskjellige tilbud for forskjellige behov: Skreddersydde tiltak mot skolevegring*».

Ledernes forståelse av skolevegringsbegrepet

I dette følgende delkapitlet kommer vi først til å se på hvordan de ulike informantene forstår og definerer skolevegring som begrep og fenomen. Videre vil vi undersøke om de skiller på begrepene skolevegring og skulk.

Skolevegringsbegrepet: Et spørsmål om ansvarsfordeling

Når vi spurte informantene om hvordan de definerte skolevegrere så sa alle at det var en variert gruppe med mange ulike individer. En av informantene sa at man ville ha blitt svært overasket hvis man så hvem som faktisk vegret seg for å dra på skolen. Videre sa informanten at det ikke var noe man kunne se ut ifra ytre trekk hos eleven.

«Det er veldig vanskelig, man kan bli veldig overasket hvis man bare ser på de, tror ikke man kan se på utseendet hvem som er en skolevegrer»

Våre funn viser ulike synspunkter på definisjonen av skolevegring blant informantene. Tre av informantene hadde en klar og tydelig definisjon, mens to av skolene utfordret begrepet og argumenterte for at det la for mye ansvar på elevene. At skolelederne hadde ulikt syn på selve begrepet er kanskje ikke så overaskende, siden dette også gjenspeiler den pågående samfunnsdebatten om begrepsbruk og ansvarsfordeling rundt skolevegring. Tre av informantene hadde en definisjon som i stor grad stemte overens med Havik (2018) sin definisjon av skolevegring: «elever som vil gå på skolen, men ikke klarer det.» Et eksempel på en slik definisjon fra en informant er:

«Skolevegning da tenker jeg på elever som ikke klarer å gå på skolen av en eller annen årsak, så for meg er skolevegning de som har ønske om å gå på skolen, men som ikke klarer det.»

Tre av informantene var imidlertid kritiske til begrepet skolevegning og mente det la for mye ansvar på elevene selv. En informant fra en delt barne- og ungdomsskole uttrykte det slik:

«Jeg liker ikke det ordet vegning, fordi jeg syntes at da sier jo det at det handler om at eleven egentlig ikke har så lyst til å gå på skolen. Og da plasserer du jo hele ansvaret eller skylden hos den eleven også syntes ikke jeg at alltid det er tilfelle.»

Dette er en oppfatning som vi har sett flere steder de senere årene for eksempel sier psykologspesialist ved barne- og ungdomssykehuset Haukeland, Parvin Shaafi at barnet settes i en posisjon til å være den ene aktøren som man fokuserer på og agerer ovenfor (Shaafi, 2020). Det informantene nok frykter, er at vi får en blindsoner over hva som er den faktiske problematikken til eleven som defineres som en skoleveger. Det vil si at man kan gå glipp av å avdekke faktorer i miljøet, eksempelvis ugunstige relasjoner med lærere, mobbing, sosial isolasjon eller andre faktorer som kan føre til skolevegning.

En av de andre informantene som var av de mer skeptiske til begrepet skolevegning, valgte å omtale fenomenet som problematisk skolefravær. Vedkommende mente at det ikke nødvendigvis var snakk om vegning mot skolen, men at det kunne være en utfordrende hjemmesituasjon som gjorde det vanskelig for eleven å være på skolen. Som vi har vist til tidligere så er det flere som utfordrer begrepet skolevegning blant annet Holden og Sålmann (2010) som forsøkte å etablere begrepet skolenekting.

De ulike informantene våre brukte ulike veiledere for hvordan de skulle forholde seg til skolevegning og hvilke tiltak som de kunne sette inn. Vi kan anta at veilederne til skolene i noen grad var med på å forme hvordan informantene våre både forholdt seg til og forstod skolevegning. Noen av veilederne til kommunene var meget omfattende med over 40 sider, mens andre veiledere var på kun ti sider. Innholdet i veilederne vil ha en viss betydning for både hvordan de forholder seg til skolevegning og hvordan de agerer i forhold til det, siden veilederen legger premisset fra kommunen sin side over hva skolevegning er. Når hver kommune står ansvarlig for å utarbeide sine egne retningslinjer og bruke sine egne definisjoner for hva som er skolevegning og hvilke tiltak man skal gjøre, så får man

nødvendigvis forskjellig utfall. Veiledere kan i seg selv være vanskelig å utarbeide, spesielt når man har forskjellig utgangspunkt på hvordan man ser på fravær, skolevegring og hvilken betydning man legger i begrepene. Kearney (2008) understreker at det er vanskelig å lage en «one solution fits all», siden skolevegrings problematikken er så ulik og kompleks. En annen ulempe med veiledere som i for stor grad generaliserer er at man risikerer å ignorere eller neglisjere elever med utfordringer som veilederen ikke tar høyde for (Kearney, 2008).

Som vi ser av funnene våre, så mente informantene våre at skolevegrere var en variert gruppe med mange ulike individer. Flere av informantene våre syntes selve begrepet var noe problematisk og ønsket å bruke eksempelvis «problematisk skolefravær» i stedet. Det er interessant å se at de tre som var mer kritisk til å bruke begrepet skolevegring så var de alle fra enten barneskole eller barne- og ungdomsskole. Barn i barneskolealder er i større grad avhengige av voksne og vil derfor ofte komme på skolen selv om de vegrer seg. Dette er noe som blir vanskeligere for foreldrene jo eldre barnet blir, siden deres autonomi øker og foreldrenes muligheter for å presse barna på skolen blir mindre. Videre kan det også tenkes at barnas emosjonelle uttrykk er forskjellige fra barn og ungdom, derav så blir også måten de uttrykker motstand på opplevd forskjellig. Det samme gjelder barnas evner til å kommunisere, jo eldre de blir jo bedre klarer de å uttrykke sine følelser og behov.

Det kan også tenkes at hvordan ungdomskoler og barneskoler forventer ulik modenhet av sine elever, og at dette har betydning for hvordan de ser på utfordringer i forhold til skolevegring. Ofte så vil en som har vært lærer i tiende klasse bli lærer for åttende klasse året etter, og det vil si at man da nettopp har vært lærere for 15-16 åringer før man blir lærer for 13-14 åringer. I barneskolene derimot kan det hende at man kun er lærer på små trinnet. Altså kun i første til fjerde klasse, og hvordan man ser på krav og modenhet vil da være vidt forskjellig. Forståelsen av modenheten er noe som kan påvirke kulturen ved den enkelte skole, altså så vil det kunne påvirke hvordan man forstår et problem. Det kan tenkes at atferd som oppfattes som trass i barneskolen er et uttrykk for påbegynnende skolevegring. Kulturen ved en ungdomsskole kan kunne oppfatte dette på en annen måte enn ved barneskolen og derav løse problematikken på den annen måte. Kulturen ved den enkelte skole vil følgelig også påvirke lederen på de ulike skolen i form av tilbakemeldinger de får fra sine ansatte. Lederen er ikke upåvirket av hvordan de ulike ansatte ser på og forstår et problem. Dette er

noe som kan tyde på at erfaringene rundt skolevegring er forskjellig, både i form av hvordan den utarter og i form av hvor mange skolevegrings tilfeller de har erfaring med.

Videre ser vi også at begrepet problematisk skolefravær og ufrivillig skolefravær blir brukt mer i både media og forskning. Det blir arrangert årlige konferanser som tilbys til alle skoler som heter Ufrivillig skolefravær (*Ufrivillig skolefravær 2023, 2023.*) som tidligere het «Skolevegrings konferansen», det er en rekke podcaster som bruker begrepet, blant annet i Lektor Lomsdalens Innspill (Lomsdalen, 2022). Vi kan anta at samfunns-diskursen også er noe som er med på å forme informantenes syn på skolevegring.

Det kan tenkes at skole-Norge hadde hatt godt av å lande på en felles definisjon av skolevegring, så alle sammen i det minste snakker om det samme. Hvis vi har den samme forståelsen av problemet, så er det mulig vi større grad klarer å løse det.

I det følgende kapitlet kommer vi til å se på funnene rundt hvordan de ulike lederne ser på forskjellen i begrepene skulk og skolevegring.

Barneskoler versus ungdomsskoler: Forskjeller i forståelsen av skulk og skolevegring

Vi spurte også alle informantene våre om de skilte vesentlig på skulk og skolevegring. En av informantene som var fra en barneskole opplevde ikke skulk som et problem og skilte derfor ikke mellom de to begrepene. Dersom skulking hadde vært et problem blant noen av elevene ved skolen, så ville vedkommende sett på det som et symptom på noe annet. Eksempelvis en utfordrende hjemmesituasjon eller andre omstendigheter som ikke handlet om skolen.

Denne informanten foretrakk å bruke begrepet skolefravær fremfor skolevegring og skulk:

«Jeg ville ikke skilt på det, det er jo et symptom»

Grunnen til at denne informanten ikke ville skille på skulk og skolevegring kan være at antall elever de har hatt med denne problematikken er mindre enn ungdomsskolene. Det kan altså tenkes at de hadde skilt de to begrepene hvis de hadde opplevde fravær som et stort problem ved skolen. Informantene fra ungdomsskolene derimot, skilte helt tydelig mellom

skulk og skolevegring. De mente at disse fenomenene tilhørte to forskjellige grupper av elever.

«Det er en forskjell på skulk, kontra det å skulle ønske å gå på skolen, men ikke få det til, så det mener jeg er to forskjellige grupper»

Ifølge disse informantene handlet skulk ofte om at elevene kom på skolen, men forlot skolen underveis for å gjøre mer attraktive aktiviteter. De sa også at det at tiltakene som ble satt inn for de to ulike gruppene var helt forskjellige. Den ene informanten fra en ungdomsskole sa at elevene som var såkalte skulkere, gjerne var de elevene som var skoleleie, strevde faglig og gjerne ønsket seg en mer praktisk undervisning. Dette er en forståelse av skulk og skolevegring som i stor grad sammenfaller med den eksisterende empirien. Forskningen skiller mellom skulk og skolevegring, der skulk er assosiert med elever som er umotiverte og ønsker å gjøre andre aktiviteter enn skolearbeid, mens skolevegring handler om elever som vil gå på skolen, men ikke klarer det (Egger et al., 2003; Havik, 2018; Kearney, 2008; Knudsen & Møller, 2017). Tiltakene som noen av ungdomsskolen satte inn for elever med skulkproblematikk, var tiltak som utplassering i bedrift, inn-på-tunet tilbud eller å drive elevbedrift på skolen. Videre så sa de at en annen vesentlig forskjell mellom skulk og skolevegring var at foreldrene som regel ikke var klar over fraværet hos elever som skulket. Dette er noe som også understøttes av teorien (Havik, 2018).

For å oppsummere så kan vi se at skolelederne på barneskolene la mindre vekt på forskjellen mellom skulk og skolevegring, fordi at de ikke hadde noen av delene som en stor utfordring i hverdagen. Skolelederne i ungdomsskolene som i større grad opplevde både skolevegring og skulk i sin hverdag skilte eksplisitt på begrepene. En grunn til at informantene fra barneskolene i mindre grad skilte på begrepene kan være at forståelsen rundt begrepet og problematikken er litt forskjellig fra den forståelsen ungdomsskolen hadde, som vi skrev om i forrige kapittel. Den ene informanten fortalte at både skolevegring og skulk er et symptom på noe, som viser seg gjennom fravær. Det at skolevegring kan være et symptom på problemer i hjemmet, psykiske lidelser eller andre faktorer som ligger utenfor skolens kontroll er noe vi har skrevet om i kunnskapsstatusen vår og dette er noe som er godt forankret igjennom empiri (Havik et al., 2015b; Ingul et al., 2019; Kearney et al., 2007). Vi kan nok gå så langt å si at alt fravær kan være et symptom på noe, siden alle handlinger både små og store er

motivert av noe. Alle mennesker har indre og eksterne faktorer, som påvirker både vår indre og ytre motivasjonen vår for å gjennomføre eller å ikke gjennomføre en handling (Deci & Ryan, 2000). Men om det kun er et symptom, så vil ikke det forandre at det faktisk er et problem for individet der og da.

Hvordan forstår lederne årsakene til skolevegring

I de neste fire underkapitlene vil vi se på hvilke årsaker som lederne mener er vesentlig for at elever utvikler en skolevegringsproblematikk. Det første som blir presentert er «*Selvpålagte krav som drivkraft for skolevegring*» som handler om at skolelederne opplever at for noen elever så forårsaker krav fra eleven selv eller omverden en økt risiko for skolevegring. Deretter i kapitlet «*Prestasjonspress og robusthet: en paradoksal utvikling i samfunnet*», ser vi på hvordan lederne opplever robusthet hos elever med en skolevegringsproblematikk. I «*Ensomhet og utenforskap: det sosiale fellesskapets betydning*» vil vi presentere funne fra informantene som forteller oss at mange skolevegrere sliter med det sosiale fellesskapet. Til sist i kapitlet «*Mobbing og skolevegring: En faktor oversett av informantene?*» vil vi presentere mobbing som en faktor som muligens var oversett av informantene.

Selvpålagte krav som drivkraft for skolevegring

To av informantene sa at en del av skolevegrerne var elever som møtte for høye krav, enten fra seg selv, omverden eller begge.

«det kan være elever som stiller veldig store krav til seg selv skolefaglig sett og som derfor synes at det blir vanskelig å komme på skolen fordi at da blir skolen hele tiden en arena hvor du føler at du ikke mestrer bra nok.»

I lys av våre observasjoner med arbeid med barn og unge igjennom de siste 15 årene, syntes vi at det har blitt en endring i hvordan samfunnet har økt kravene til individuell prestasjon og suksess, og dette er noe som kan være med på å skape et høyt nivå av stress og press for mange unge (Bakken, 2022). I dagens samfunn er det ofte forventet at man skal lykkes og oppnå suksess innenfor flere arenaer eller områder, inkludert utdanning, idrett og sosialt liv. Dette kan føre til at ungdommer opplever en følelse av høyt press som fører til økt stress for

å prestere på toppnivå innenfor alle disse områdene. Sosiale medier kan også spille en rolle i å øke det opplevde presset og stresset. Økte krav til individuell prestasjon og suksess fra et makroperspektiv kan være en faktor som er med på å påvirke individets utvikling og opplevelse av stress og press gjennom samfunnet og kulturen som omgir dem, og være med på å etablere en skolevegringsproblematikk. Mange unge bruker sosiale medier som en kilde til informasjon om hva som anses som "suksess" og hva som forventes av dem i samfunnet. De ser på bilder og oppdateringer fra venner og bekjente som kan gi inntrykk av et liv som er perfekt og uten problemer. Dette kan føre til at de føler at de ikke strekker til, og at de aldri blir bra nok. Forskning viser at høye nivåer av stress og press kan føre til en rekke negative effekter på ungdommenes mentale helse og velvære, dette kan inkludere økt risiko for depresjon, angst og utvikling av psykiske lidelser (Archer et al., 2003). Det kan også påvirke deres sosiale liv og deres evne til å håndtere stressende situasjoner i fremtiden.

Det er viktig å merke seg at ikke alt prestasjonsfokus er negativt. Det å unngå utfordringer og ubehagelige situasjoner er noe som virker bra for eleven på kort sikt, men dette er noe som på sikt kan være med på å redusere selvbildet til eleven (Holmberg, 2020). Derfor kan det å ha en viss grad av ambisjoner og målsettinger være positivt og bidra til motivasjon og innsats. En moderat dose stress som barnet kan håndtere vil bare bidra til å gjøre barnet mer resilient når det kommer til å håndtere stress, mens store doser stress over tid som er u håndterbart for barnet vil kunne føre til en sensitivisering av stressrespons systemet, som vil føre til at barnet blir mindre resilient ovenfor fremtidig stress (Perry et al., 1995). Det vil likevel være viktig å være oppmerksom på hvor mye press og stress som pålegges unge mennesker, og hvordan dette kan påvirke deres mentale helse og velvære. Det er ikke de første dråpene som får vannglasset til å renne over, men den siste.

Som vi har vist i kapitlet over, så kan samfunnets krav om individuell prestasjon og suksess være faktorer som øker sannsynligheten for å utvikle skolevegring. Dette underbygges også av funnene våre da to av informantene våre indikerer at skolevegrerne satte for høye krav til seg selv, eller at de møter det fra omverden. Når det gjelder det opplevde presset for elevene så er ikke skoleledelsen uten ansvar for hvordan elevene ved skolene føler på press og prestasjonsforventinger. Og som vi har vist til tidligere, så er elever med skolevegringsproblematikk emosjonelt sårbare og derav særlig sårbare for dette. Derfor kan

lederen igjennom sitt lederskap bidra til at lærerne ved skolen har en undervisningsform som gjør at elevene i mindre grad sammenligner prestasjonene seg imellom, og bidra til å redusere stresset elever opplever i forbindelse med de skolefaglige prestasjonene (Holmberg, 2020). Samtidig må lederen sørge for at det er et godt mestringsklima i læringsmiljøet ved skolen siden dette er noe som er med på å fremme både velvære og god psykisk helse (Holmberg, 2020). I det følgende kommer vi nå til å presentere funn og drøfte betydningen av robusthet hos elevene.

[Prestasjonspress og robusthet: En paradoksal utvikling i samfunnet](#)

Alle informantene nevnte at mange av skolevegrerne ofte hadde somatiske symptomer som hodepine, magesmerter, kvalme og opplevde en generell uro. Dette er noe som er sammenfallende med hva tidligere forskning har funnet med at 80 % av elever med skolevegring opplever somatiske symptomer (Ingul et al., 2019).

En av informantene våre sa at i mange tilfeller så handlet fraværet til barna om hvordan foreldrene forholdt seg til sykdom.

«ofte så er det slik at det er ulike grader av hva som blir kalt sykdom og hvor lett det er å holde ungen sin hjemme»

Informanten snakket videre om familiens robusthet og hva som var vanlige «vondter» og hva som var faktisk sykdom. Siden skolevegrere i større grad enn andre skjuler og undertrykker sine emosjonelle reaksjoner (Ingul et al., 2019), så kan det også være vanskeligere for foreldrene å vurdere hva som er reel sykdom, generelt ubehag, eller om det er faktorer ved skolen som gjør at de blir hjemme. Hvordan foreldrene forholder seg til sykdommen eller problematikken til barnet sitt, er noe vi også observerer i vår arbeidshverdag har stor betydning for funksjonen til barnet. Årsakene til at foreldrene holder barna hjemme kan være flere. Det kan være foreldrenes egen psykopati, det kan være deres manglende evne til å stille krav til egne barn, eller det å stå i vanskelige og ubehagelige situasjoner. Hvis foreldrene selv sliter med angst- eller depresjonsproblematikk er dette også en faktor som kan bidra til at de velger å holde barna hjemme (Havik, 2018). Foreldrenes håndtering av barnets sykdom eller problematikk er noe vi observerer i vår arbeidshverdag som har stor innvirkning på barnets funksjon. Dette stemmer også overens med funnene fra en av våre

informanter og det stemmer overens med teori innen feltet. Foreldre med begrensede ressurser kan ha utfordringer med å motivere barna sine til å gå på skolen (Carless et al., 2015).

Noen foreldre kan også være for overbeskyttende, som igjen holder barna borte fra sosiale sammenhenger og ubehagelige situasjoner. På lang sikt kan dette føre til at barna selv ikke utvikler gode strategier for å håndtere vanskelige og utfordrende situasjoner, de mister altså en mulighet til å utvikle en robusthet. Det å bli holdt hjemme fra skolen er noe som kan være med på å begrense mulighetene til å delta i sosiale aktiviteter og danne vennskap, og dette kan igjen føre til ensomhet. Inntrykket vårt var at informantene mente dette var en faktor som var med på å både etablere og opprettholde skolevegring. Videre så sa de fleste informantene at diagnoser som ME, Tourettes og psykiske utfordringer som ofte dukker opp rundt elever med skolevegring.

Alle skolelederne nevnte at elevene som strevde med en skolevegringsproblematikk ofte hadde psykosomatiske plager. Det ble også påpekt at hvordan foreldrene forholdt seg til barnas sykdom og plager hadde innvirkning på elevens fravær og i så måte på om sannsynligheten for skolevegringsproblematikk økte. Dette er noe som i utgangspunktet kan være vanskelig for en skoleleder å påvirke direkte, men det finnes handlingsrom her også. Ved å løfte tematikken om fravær og sykdom i foreldremøter vil man muligens kunne utvikle en kultur for hva som er forventede krav, hva man bør tåle og når det faktisk er greit å være hjemme. Det kan tenkes dette kan være med på å gi foreldrene noen av de verktøyene de trenger for å få barna sin på skolen.

Vi synes det er interessant at det virker som samfunnet på samme tid har fått høyere prestasjonskrav og press på å være vellykket samtidig som robustheten for å tåle ubehag har gått ned. Det er som om at man har en økende forventning om suksess, men at vår evne til å tåle ubehag og stress er redusert. Den manglende evnen til å tåle dette er noe som kan være med på å bidra til en økt skolevegringsproblematikk. I neste kapittel vil vi se på betydningen av det sosiale felleskapet for elever med skolevegringsproblematikk.

Ensomhet og utenforskap: Det sosiale fellesskapets betydning

Et av de mest markante fellestrekkene som vi fikk fra informantene fra ungdomsskolene, var at de fleste elevene med skolevegringsproblematikk hadde et dårlig sosialt nettverk. De hadde også utfordringer med å mestre det sosiale fellesskapet. Den ene informanten sa at denne problematikken kunne gjelde både på hjemmearenaen og på skolen. En av informantene nevnte spesifikt ensomhet og det å være isolert som et problem for mange av disse elevene. En annen informant fortalte om at elevene ikke opplevde å være inkludert i et sosialt fellesskap av ulike grunner.

«Veldig mange av disse elevene synes jeg på et eller annet vis strever med de sosiale ferdighetene eller at de strever med å få innpass i et sosialt fellesskap, som kanskje kan være fordi at de selv ikke har den nødvendige sosiale kompetansen eller at andre grunner gjør at de ikke har blitt godt inkludert»

Disse funnene sammenfaller godt med forskningslitteraturen, som viser at elever med dårlig skoleoppmøte har utfordringer med å knytte og opprettholde vennskap (Havik et al., 2015b). Videre så viser også litteraturen at elever med skolevegringsproblematikk i større grad har vanskelige forhold til jevnaldrende enn andre (Egger et al., 2003). Egger (2003) viser videre til at elever med skolevegringsproblematikk i større grad enn andre er sjenerte og sosialt tilbaketrukkne.

I følge ungdata har det vært en økning av unge som opplever ensomhet. Ungdata undersøkelsen viser videre at det er omtrent dobbelt så mange jenter som gutter som rapporterer at de opplever ensomhet, og i 2022 var det ti prosent av ungdommene i undersøkelsen som var mye plaget av ensomhet (Bakken, 2022). Funnene våre viser at mange av elevene med skolevegring sliter med å få innpass i sosiale fellesskap, så det å trekke en forbindelse mellom opplevd ensomhet eller utenforskap, og at det kan føre til skolevegring er noe både funnene våre og forskning tilsier.

Skolelederne i barneskolene derimot, nevnte ikke noe om at elevene hadde problemer i det sosiale samspillet. Venner har en større betydning for ungdom enn for yngre barn, dette gjør at det er en større utfordring for ungdomsskole elever å bli utlatt fra det sosiale fellesskapet (Havik et al., 2015b).

Det å motvirke sosialt utenforskap og arbeide for et godt læringsmiljø er noe som ligger i mandatet til alle skoleledere. For det er utvilsomt at det å være ensom i ungdomstiden er en stor byrde som kan forsterke følelsen av utenforskap og dermed også bidra til økt sannsynlighet for skolevegring. Derfor vil det å jobbe forebyggende mot ensomhet og utenforskap muligens redusere antallet skolevegrere. Det skal sies at utenforskapet og ensomheten allerede kan starte på barneskolen slik at ungdomskolene arver utfordringene. Det virket som alle våre informanter hadde et fokus på å jobbe aktivt med å skape gode relasjoner mellom elevene og skape et generelt godt miljø på skolen.

Mobbing og skolevegring: En faktor oversett av informantene?

Det er interessant å merke seg at ingen av informantene nevnte mobbing som en faktor for skolevegring, med unntak av en av barneskolene. Mobbing er som vi tidligere har vist til en faktor som har en sterk sammenheng med skolevegring, spesielt hos elever på barneskolen (Havik et al., 2015b). Vår informant som nevnte mobbing, sa dette på denne måten:

«men det kan jo ofte være at skolevegring er et resultat av det, det oppdager man underveis»

Det kan tenkes at lederne ved ungdomsskolene ikke nevnte mobbing eksplisitt, fordi mobbing på barneskolen har en sterkere sammenheng med skolevegring enn på ungdomsskolen (Havik et al., 2015b). Det er verdt å merke seg at mobbing fortsatt er en faktor for skolevegring i ungdomsskolen (Kearney, 2008). Det kan også tenkes at våre informanter ikke nevnte mobbing fordi de mente at de hadde lite mobbeproblematikk på deres skole, ellers så kan det også hende at de hadde en viss blindside for mobbing som problematikk sett opp imot skolevegring. Hvis vi skulle ha gjort alle våre intervjuer på nytt, ville ha spurt informantene eksplisitt om mobbing i forbindelse med skolevegring. Å ha en blindside for mobbing er noe som kan være skummelt siden elever som blir mobbet har to og en halv gang så stor risiko for å utvikle skolevegring, utvikle psykiske plager samt at det påvirker elevens holdninger til skolen negativt (Egger et al., 2003).

Når det viser seg at foreldre som har barn som har vært utsatt for mobbing og samtidig sliter med skolevegring, så er det verdt å merke seg at kun 30 prosent av foreldrene opplever at de har fått hjelp og støtte fra skolen (Amundsen & Møller, 2020). Når elever begynner på ungdomsskolen vil det være verdt å undersøke om elevene har en mobbeproblematikk i sin

historie, for selv om mobbingen har opphørt kan dette fortsatt være en faktor som bidrar til skolevegring. Det er som kjent at mobbing kan ha vedvarende konsekvenser for den psykiske helsen og kan ha alvorlige konsekvenser for individet (Espelage, 2013). Ungdomsårene er tross alt en svært viktig periode for den sosiale og emosjonelle utviklingen (Eccles et al., 1993).

Ledernes tanker om utviklingstendenser

I de tre neste underkapitlene vil vi se på de ulike utviklingstendensene som skolelederne ser i samfunnet rundt skolevegringsproblematikk. I den første delen, «*Økende antall gutter med skolevegring: en faktisk økning eller en persepsjonsendring*», vil vi legge frem om informantene opplevde en forskjell i frekvensen av skolevegring mellom kjønnene. Deretter, i kapitlet «*Tidligere start på skolevegring: en voksende bekymring*», vil vi presentere ledernes syn på når skolevegringen inntreer og om de opplever at den nå starter tidligere enn før. Til sist i kapitlet «*Virkningen av nedstengingen: økt skolevegring etter pandemien*», vil vi fremlegge funnene våre rundt ledernes syn på virkningen covid-19 har hatt, og drøfte hvordan lederne forholder seg til dette.

Økende antall gutter med skolevegring: en faktisk økning eller persepsjonsendring?

Vi spurte alle informantene om de så noen sammenheng med skolevegring og hvilket kjønn elevene hadde. Skolelederne fra skolene som var barneskoler, eller de som var delt barne- og ungdomsskole opplevde at det var et flertall av gutter med skolevegringsproblematikk, til tross for at de også opplyste om at antallet elever de hadde med denne type problematikk var liten. Noen av skolene hadde kun ett eller to tilfeller i løpet av et år. Ungdomsskolene derimot sa at det var en overvekt av jenter med denne type utfordring, men de sa at de også så en økning av antall gutter med skolevegring. Den ene informanten fra en delt barne- og ungdomsskole sa det slik:

«min erfaring er at det har vært flest jenter, men at det er i ferd med å bli flere gutter også.»

En norsk studie av skolevegring viste at det var noen flere jenter enn gutter som hadde en skolevegringsproblematikk (Havik et al., 2015a), mens de fleste studier på verdensbasis ikke finner noen signifikante forskjeller mellom kjønnene. I vårt eget arbeid med barn med skolevegring opplever vi selv at det er flest jenter som blir definert som skolevegrere, men dette kan handle om hvordan skolevegring blir definert ved vår arbeidsplass. Her vil vi igjen vise til hvilken forståelse man har av et problem, og derfor kan det for noen av skolelederne oppleves som en økning av antall gutter, men siden de har et lavt tallgrunnlag med tanke på elever med skolevegring, kan økningen oppleves som større enn den faktisk er. På den annen side kan det hende det er en reell økning av gutter med skolevegringsproblematikk. Frønes viser til at oppvekstlandskapet de senere årene har blitt mer feminisert og at dette er noe som kan bidra til at gutter faller utenfor på flere områder i samfunnet (Frønes, 2011).

Det at ungdomskolene opplever at det er flere jenter som har skolevegring enn gutter kan også ha en sammenheng med jenters psykiske helseplager. Ungdata undersøkelsen viser til at jenter i større grad sliter med psykiske helseplager som angst og depresjon, samt at de i større grad opplever skolen og skolearbeidet som mer stressende (Bakken, 2022).

Undersøkelsen viser videre til at hele 65 prosent av jenter i niende klasse og 71 prosent av jenter i tiende klasse ofte blir stresset av skolearbeidet, motsvarende 25 prosent hos gutter i både niende og tiende. Henholdsvis 25 prosent av jenter i tiende klasse og 24 prosent av jentene i niende klasse opplevde presset den siste uken som så stort at de hadde problemer med å takle det, mens kun åtte prosent av guttene hadde den samme opplevelse (Bakken, 2022).

Tidligere start på skolevegring: en voksende bekymring

Når vi spurte informantene om når skolevegringsatferden først inntreffer så var den felles opplevelsen for alle informantene at de opplevde at skolevegringen starter tidligere nå enn hva den gjorde tidligere.

Den ene informanten fra en barneskolene sa:

«Jeg syntes de unge barna kan vise tendenser nesten før de begynner»

Dette understøttes av forskning som viser til at skolevegring ofte oppstår i tidlig barneskole alder ved overgang fra barnehage til skole og i ungdomsårene ved overgang til ungdomsskole fra barneskole (Egger et al., 2003; Ingul et al., 2019).

Både skolelederne på barneskolene og ungdomskolene opplevde at skolevegringen inntraff tidligere nå enn før. Lederne ved barneskolene så det i sin hverdag, mens lederne ved ungdomsskolene sa at de stadige oftere hadde elever som skulle begynne på ungdomskolen med en allerede vanskelig skolevegringsproblematikk. Den ene informanten sa det på denne måten:

«Skolevegring inntreffer tidligere nå enn for noen år tilbake. Det virker som om vi ser mer av det på barneskolen, vi får flere rapporter om skolevegring fra barneskolene enn vi gjorde tidligere.»

En av barneskolene sa det slik:

«hvis vi går noen år tilbake så hadde vi nesten ingen tilfeller, så det er flere tilfeller nå enn før. Så sånn sett vil jeg påstå at det har blitt en økning»

En av de små barneskolene sa at de så mindre tegn på skolevegring lengre opp i skoleløpet enn før de startet på skolen.

«Jeg syntes de unge barna kan vise tendenser nesten før de begynner. Tenker det er færre tegn lengre opp i barneskolen hos oss enn det er blant de små»

Dette skiller seg ut fra hva de andre informantene sa, som opplyste om at de så flere tegn for begynnende skolevegring på mellomtrinnet og i overgangen til ungdomsskolen.

For å oppsummere så ser vi at de fleste informantene erfarte at skolevegringsproblematikk var et økende problem. De fleste lederne opplevde også at skolevegringen oppstod tidligere enn før, gjerne allerede på mellomtrinnet. Den ene informanten derimot erfarte at det var færre tegn på skolevegring høyere opp i barneskolen, mens de andre informantene opplevde flere tegn på mellomtrinnet, men dette er ikke i uoverensstemmelse med forskningen.

Forskningen understøtter begge disse utsagnene siden skolevegring er vanligst i alderen fem til syv år og i alderen 11 til 14 år (Ingul et al., 2019). Skolelederen som opplevde flest tegn på skolevegring tidlig i barneskoleløpet var en liten skole, med potensielt bare fem elever per klasse. Dette kan være med på å gjøre at den opplevde tryggheten blant elevene ble opplevd

som bedre, slik at de elevene som vegret seg i tidlig alder, vegret seg som årsak av at de ikke ville gå fra mor og far. De små skolene har også sannsynligvis en større kapasitet til å skape trygge relasjoner til hver enkelt elev. Dette kan være med på å minke antallet skolevegrere høyere opp i barneskolen. Forskjellen på å gå i en klasse med 24 elever kontra en klasse med fem elever kan oppleves svært forskjellig. Dette er noe som også sammenfaller med egen erfaring i arbeid med barn og unge med skolevegrings problematikk. Det er flere elever som har fortalt oss om at de store klassene føler kaotiske og uoversiktlige slik hverdagen føles utrygg. Ofte så har tiltak som mindre klasser hjulpet disse elevene i få tilbake tryggheten for å komme på skolen.

Dette er noe vi også finner igjen i forskningen som sier at størrelse på skole, klasse og organiseringen av det fysiske miljøet på skolen er en faktor for utvikling av skolevegring (Archer et al., 2003). Videre kan vi lese i Archer et al. (2003) at skolevegrere trenger tettere oppfølging og individuell tilpassing enn det er mulig å få til i en ordinær klasse. Til tross for at forskningen sier at størrelse på klassene ved en skole kan ha betydning for trivsel til elever så er dette et punkt som rektor har mindre styringsrett over. Det er skoleeier i hver enkelt kommune som definerer hvordan klassene organiseres med tanke på størrelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

[Virkingen av nedstengingen: Økt skolevegring i etterkant av pandemien](#)

En mulig årsak til at informantene våre opplever at skolevegring har økt og skjer tidligere enn før kan ha sammenheng med COVID pandemien som sannsynligvis har ført til en økning av ensomhet og psykiskuhelse (Nøkleby et al., 2021). En av informantene våre mente å se at fraværet hadde økt etter pandemien.

«Det har skjedd noe rett i forkant og gjennom pandemien og i etterkant av pandemien med skolefravær»

En annen informant sa at det var en økning av psykisk uhelse og fravær på grunn av pandemien og at både barne- og ungdomskoler kommer til å se økt skolevegringsatferd i årene fremover.

«Vi kommer til å se restene av en skole nedstenging i mange år framover»

Det vil bli interessant å se virkningen nedstenging og COVID har hatt på skolevegring i årene fremover, og hvilken forskning som springer ut av dette. På grunn av at samfunnet ble nedstengt i lang tid, mistet mange barn og unge viktige arenaer for utvikling og sosialt samspill. Utvikling av ferdigheter som lek og samarbeid med andre barn er vanskelig å tilegne seg på egen hånd og utvikling av «selvet» er også noe som skjer gjennom samhandling med omverdenen (Lunde & Brodal, 2022). I tillegg til at barn og unge mistet muligheten til å være sammen med andre jevnaldrende under nedstengingen, ble de også nødt til å være mer sammen med sine foreldre. For noen kunne dette være flott, siden vi vet at mange barn er for lite sammen med sine foreldre og tilbringer for mye tid i barnehagen som ikke er gunstig (Drugli et al., 2017). Mens for andre kan det å være hjemme i ugunstige hjemmeforhold føre til økt psykisk uhelse, som igjen vil ha implikasjoner for det antall elever med utfordringer som skolen må håndtere i årene som kommer.

Kravene som foreldre har til skolen som institusjon er noe som kan ha endret seg etter pandemien. En av våre informanter mente at foreldrene hadde krav som skolen ikke hadde mulighet eller lyst til å gjennomføre.

«Etter pandemien så har det jo blitt et krav fra foreldre som på en måte har hjemmesittere eller skolevegrere at vi driver med undervisning på nett. Men det har vi ikke hverken lov hjemmel for eller har lyst til, for det gjør at ting segmenteres hjemme. Hvis du får like mye i senga hjemme som du får på skolen så hadde alle blitt hjemmesittere.»

Her har skolelederen et poeng i forhold til at skolen ikke har et ansvar for å tilby hjemmeundervisning via nett eller hjemmeskole så lenge fraværet er kortvarig eller at fraværet skyldes eleven selv eller foreldrene (NOU 1995: 18). En regelverkstolkning av Opplæringslovens § 5-1 (1998) sier derimot at skolen kan ha plikt til å gi opplæringen et annet sted enn på skolen hvis eleven har langvarig fravær på grunn av sykdom (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Opplæringsloven legger ingen føringer på at denne undervisningen må skje hjemme, men den kan forplikte til å gi undervisningen et annet sted enn i skolen. Ulempen er at i tilfeller hvor eleven er syk og kan ha rett på undervisning hjemme eller et annet sted avgjøres via en skjønnsmessig avgjørelse. Det kan innebære at elever som strever med skolevegring og ikke har noen konkret diagnose ikke får det tilbudet de burde hatt krav på. Videre er det verd å merke seg at i regelverkstolkningens eksempler over hvilke diagnoser som kan utløse hjemmeundervisning, så er det kun nevnt somatiske

sykdommer. Regelverkstolkningen sier videre at vurderingen innebærer å se på elevens tilstand og det forventede fraværet fremover.

Oppsummert så vil dette si at det er mye opp til hver leder om hvor langt de er villige til å strekke seg for å tilby hjemmeundervisning eller støtte i hjemmet når en elev er borte over lengre tid. Dette kan innebære at elever som kun har en skolevegringsproblematikk, og ikke har en sakkyndigvurdering fra PPT risikerer å havne mellom to stoler siden de ikke har noe formelt krav som tilsier at de skal ha hjemmeundervisning hvis de har behov for det.

Hvordan forebygges skolevegringen fra lederperspektivet

I de følgende seks kapitlene vil vi presentere de ulike forebyggings strategiene de ulike lederne har ved sine skoler. Kapitlene er organisert under: «*Fraværsregistrering: et verktøy for å oppdage skolevegring*», «*Behov for forbedret systematikk og evaluering*», «*Kartlegginger*», «*Skolens strategier for å forebygge skolevegring*» og «*Friminutt*».

Fraværsregistrering: et verktøy for å oppdage skolevegring

Identifisering av skolefravær er et av de første skrittene for å kunne oppdage og løse skolevegringsproblematikk (Ingul et al., 2019). Som vi har vist til tidligere så viser forskning at fravær avler mer fravær (Havik, 2018). Derfor spurte vi alle våre informanter om hvordan de identifiserte elever med skolevegring og basert på funnene fra informantene våre, ser det ut til at skoleledere i hovedsak identifiserer skolevegringsproblematikk gjennom å registrere elevenes fravær. Alle skolene vi intervjuet, med unntak av en, brukte Visma som system for å føre fraværet. Dette er et system hvor foreldrene har mulighet til å ha oversikt over elevens fravær, samt melde inn fraværet til sine barn via en app. Den siste skolen hadde et annet datasystem som de brukte. Tre av informantene sa at de hadde en rutine for å melde fra til hjemmet hvis ikke eleven dukket opp på skolen og det ikke var kommet inn noen fraværsmelding. Dette er nok noe som kan bidra til å oppdage fravær tidlig og unngå at elevene går glipp av undervisning over lengre tid. Hos de tre andre skolene var det ingen faste rutiner på når og hvordan man skulle melde at en elev hadde fravær, men det var allikevel en forventning om at det ble tatt kontakt med hjemmet i løpet av dagen hvis det var udokumentert fravær. En av informantene hadde det i sine rutiner å årlig gjennomgå og

drøfte fraværet til elevene. Hvis noen hadde et fravær som de da anså som for høyt, så ble det kalt inn til møte med foresatte, elev, kontaktlærer, avdelingsleder og i noen tilfeller helsesykepleier.

«Systemet er at læreren skal drøfte med en gang det er bekymringsfullt fravær, som læreren oppdager, så skal det drøftes med leder»

En av barneskolene meldte fravær som de ikke hadde fått beskjed om allerede i første time, mens andre sa at det var en forventning om at lærerne gjorde det i løpet av dagen. En av informantene sa at lærerne noterte fraværet i en bok for å så føre det på slutten av uken i datasystemet.

«Hvis fravær ikke er meldt og han ikke kommer er det stort sett at det blir tatt kontakt med foreldre»

Det er ganske overraskende å oppdage at det er forskjeller i måten fravær registreres og brukes på, men samtidig er det noe vi stadig hører om i mediene. I den norske skolen blir fravær registrert for alle elever, men det blir i liten grad brukt på en systematisk måte. Dette betyr at kostnadene ved å samle inn disse dataene er høye, samtidig som vi ikke får maksimal nytte av dem (NOU 2019: 3).

Flere av skolene brukte datasystemet Visma og noen av informantene hadde aktivert varsler i systemet, slik at de fikk ett varsel når en elev begynte å få høyt fravær. Her var ikke alle informantene som brukte Visma klar over at dette var en mulighet i systemet, og det gjør kanskje at de mister en mulighet til å forebygge skolevegring.

Hvordan skolen velger å bruke fraværsregistrering er noe som kan være med på å forebygge og forhindre at skolevegring blir etablert hos noen elever. Aktiv bruk av fraværsregistreringen gjør at man i større grad klarer å sette i verk tiltak på et tidlig stadium, og derav kan løse problematikken før den rekker å bli alvorlig. Hvis man kun registrerer fraværet for å oppfylle den lovmessige plikten skjer det nok ikke så mye, men med de muligheten som ligger i de ulike datasystemene som skolene nå kan benytte seg av ligger det et vell av muligheter.

Det kan også tenkes at det ville ha vært en fordel om alle norske skoler benyttet et felles datasystem for registrering av elevfravær. Selv om det finnes positive sider ved at kommunene står fritt til å velge hvilke datasystemer de ønsker å bruke innenfor ulike

områder, som for eksempel fleksibiliteten til å bytte systemer ved ny teknologi eller tilpasse seg lokale behov, kan det være vanskelig å forestille seg at det vil skje betydelige innovasjoner i fraværsregistreringen i fremtiden. Ved å innføre et felles datasystem for fraværsregistrering kan man fremme effektivitet, samordning og standardisering på tvers av skolene i landet. Dette vil bidra til å sikre en mer enhetlig praksis og bedre sammenlignbarhet mellom ulike skoler og kommuner, noe som igjen kan styrke arbeidet med å identifisere og løse problemer knyttet til elevfravær og skolevegring.

Behov for forbedret systematikk og evaluering

Et gjennomgående tema blant alle våre informanter var at systematikken og evalueringen i arbeidet rundt skolevegring kunne ha vært bedre. En informant sa at det rett og slett ikke var noe systematikk i arbeidet med skolevegrere.

«Det er jo ikke noe systematikk i evaluering og oppfølging av skolevegrere»

Og spesielt følelsen av manglende evaluering var et punkt som gjentok seg hos alle informantene. Den ene informanten følte de ikke hadde nok tid i hverdagen til å evaluere og at det var noe de kjente på samvittigheten.

«Vi skulle nok vært flinkere til å evaluere raskere. Det er en sånn evig ... Det tror jeg mange føler på. At de skulle ha tida til å evaluere. Slik at det ville blitt gjort grundigere. Det handler jo litt om tid og prioriteringer igjen da»

Det kan virke som at en av grunnen til at den opplevde manglende systematikken var fordi mange av tiltakene, og kompetansen på arbeidet rundt skolevegring var veldig personavhengig.

«Jeg føler det er litt tilfeldig hva vi klarer å få til, er jeg her den dagen så er det jeg, men er ikke jeg her den dagen, hvem er det som ser at det der blir vanskelig for den eleven, litt for tilfeldig fordi vi ikke har mange nok armer på en måte»

Ut ifra funnene våre så kan det tyde på at den systematikk som er i arbeidet rundt elever med skolevegringsproblematikk er basert på enkeltpersoners kompetanse og engasjement. Det virker videre som at av våre informanter selv var delaktige i den direkte oppfølgingen av skolevegrere. Skoleledere har allerede en rekke krav og forventninger som vi viste til i teori delen og det å jobbe direkte opp mot elevene med skolevegringsproblematikk kan spise mye av deres tid.

Dette sitatet fra den ene informantene oppsummerer ganske godt inntrykket vi fikk i forhold til hvordan de erfarte det systematiske arbeidet:

«Vi får jo til mye i praksis, men det å følge opp å være systematisk, evaluerer tiltak, spise de bedre, følge med, og dokumentere alt dette da, det er veldig krevende syntes jeg.»

Kartlegginger

Alle informantene sa at de benyttet seg av ulike kartlegginger, som sosiogrammer, elevundersøkelsen og andre trivsels og relasjonskartlegginger. Fire av informantene ga inntrykk av at det var litt uklart i hvilken grad de benyttet seg av resultatet av kartleggingene. Det var også uklarheter i hvilken systematikk den enkelte skole hadde når det gjaldt når, hvor ofte og hvordan de brukte resultatene av de ulike kartleggingene. Kearney (2016) viser til at man jevnlig bør ha kartlegginger som vurderer styrker og svakheter ved skolemiljøet for å identifisere både de psykososiale faktorene, men også de fysiske faktorene ved skolen som kan være med på å påvirke skolefravær hos elevene.

To av informantene, som begge var både barne- og ungdomsskole sa at de systematisk brukte ulike undersøkelser og kartlegginger både i forhold til relasjonene mellom lærer og elever og elever og elever. Den ene informantene sa det på denne måten:

«Det er relasjons kartlegging hele tiden, både lærer elev, men også elev-elev i form av sosiogram. Vi har egne manuelle systemer på det også, som passer både i småskolen og mellomtrinnet, det gjør vi masse av og det følger inspektørene opp.»

Den andre informanten som også benyttet seg av kartlegginger systematisk sa det slik:

«også gjennomfører vi relasjons kartlegging og lærerne selv sitter og kartlegger hvilke elever er det jeg nå har god relasjon med, hvem har jeg kanskje en middels relasjon med og hvem har jeg utrygg relasjon med.»

Kartleggingsmetoden som gikk igjen hos alle informantene var «sosiogram». Det er en kartleggingsmetode som forsøker å vise hvordan relasjonen mellom elevene er. Dette er en metode som er nyttig for å forstå dynamikken i en klasse, forstå relasjonen elevene imellom og oppdage ensomme elever (Ingul et al., 2019). En måte å gjennomføre det på er å be alle elevene skrive opp tre navn på elever de liker å være sammen med. Etter man har samlet inn lappene setter man opp navnene og trekker streker mellom dem. På denne måten får man en oversikt over hvilke elever som har sterke relasjoner til hverandre, og hvilke elever som har få eller ingen gode relasjoner. Hvis man oppdager en elev som har få eller ingen gode relasjoner så ville dette ha vært et faresignal, og ved å oppdage dette kan man sette inn gode tiltak. En av informantene våre problematiserte rundt bruken av sosiogram og hadde opplevd at elevene planla hvem de skulle skrive på lappene, slik at det ikke ble oppdaget at det var elever som ble holdt utenfor.

[Skolenes strategier for forebygging av skolevegring](#)

En av informantene sa at de brukte elevrådet aktivt til å skape sosiale arrangement som filmkvelder og ulike turneringer for å øke trivselen på skolen. De hadde arrangement som spill turneringer i spill som Fortnite og sjakk, de arrangerte filmkvelder og andre større felles arrangement. Disse arrangementene brukte de bevisst for å skape gode relasjoner mellom elevene. På alle disse kveldene brukte de ungdomsveiledere ved skolen, samt at sosialrådgiveren ved skolen var med på arrangementene. Vi kan anta at det er lettere for de store skolene å bruke flere ressurser på arrangement utenfor skoletid, siden de har flere midler og flere ansatte å spille på (Nordahl, 2022). Elever på små skoler koster altså mer per elev enn i de store skolene, noe som gjør at de store skolene har mer ressurser til forebygging. Når skoler har et elevtall på over 500 elever kan det også tenkes at elevmiljøet er mer fragmentert, mens på mindre skoler så «kjenner alle-alle» i større grad, derfor er det muligens også et større behov for dette i de større skolene enn i de små. Videre så kan det

også tenkes at barneskolene i mindre grad har behov for slike arrangement, siden barn i barneskole aldre i større grad deltar i organisert aktivitet utenfor skolen sammen med jevnaldrende (Eriksen, 2020). På den annen side så viser det seg at det er en svak tendens til at barneskoler med mindre en 150 elever trives dårligere på skolen (Nordahl, 2022). Videre sa to av informantene at de brukte FAU aktivt for å bidra til trivsel ved skolen, i form av at FAU var med på å arrangere ulike aktiviteter utenfor skoletid. Det var aktiviteter som juleball der FAU og foreldrene stilte som vakter sammen med rektor og at FAU stod ansvarlig for å arrangere «Natteravn» vandringer.

En av informantene som var fra en barneskole beskrev at de hadde en tydelig struktur for dagen som en del av deres forebyggingsarbeid på skolen. Dette innebar at alle lærerne i de ulike klassene hadde en lik start på dagen med å skrive opp timeplanen på tavla og gjennomgå dagen og ukene for å skape en forutsigbarhet for elevene. Det at forutsigbarhet er en faktor som både bidrar til å redusere stress og skolevegring er noe vi finner igjen i forskningen (Archer et al., 2003; Havik et al., 2015b; Ingul et al., 2019). Siden elever med diagnoser som ADHD og autisme har høyere risiko for å utvikle skolevegringsproblematikk, så vil også dette være enkle tiltak som også harmonerer med tiltak som er anbefalt når man jobber med elever med autisme og ADHD.

Noen av skolen hadde ulike programmer og tiltakspakker som de benyttet seg av. Programmene som informantene nevnte var «MOT», «SMART», «Mitt valg» og «Livet og sånn». Felles for alle disse programmene er at de fokuserer på å styrke elevene og få de til å gjøre bevisste gode valg. Vi opplevde i våre samtaler med informantene at det var litt uklart på hvordan disse programmene var implementert og hvordan de fulgte opp bruken av dem. En ulempe med slike evidensbaserte program er at mye av effekten forsvinner hvis de blir implementert på feil måte, eller hvis vedlikeholdet av kompetansen i ansatt gruppen ikke er god nok (Frønes et al., 2016). Det er også verdt å nevne at ansattgruppa kan være skeptiske til tiltaksprogram, noe som også vil gjøre programmene mindre virksomme, noe som igjen fører til at programmet ikke får ønsket effekt. Derfor vil det fra leder perspektivet være viktig å sørge for at alle ansatte føler et eierskaps forhold til tiltakene som blir gjort, slik at man øker mulighetene for gode utfall.

Friminutt

Det virker som alle skolene hadde et bevisst forhold til å bygge relasjoner mellom lærere og elever, så lenge det var skoletimer. Det virket som om dette var mer utfordrende å få til i friminutt og mer ustrukturerte situasjoner.

«Nei også tenker vi at det er jo noe vi må bli bedre på, men jeg synes jo vi er blitt bedre på det de siste årene, det at vi har flere folk ute.»

Friminutt er arenaer som med relativt stor sikkerhet kunne ha blitt benyttet til å forebygge skolevegring, siden man vet at en av faktorene for å utvikle skolevegring er utrygghet i forbindelse med uoversiktlige områder av skolen med lite voksentetthet og lite struktur (Ingul et al., 2019). Det var kun en av informantene som spesifikt nevnte inspeksjon som et viktig punkt for å trygge elevene i de mer ustrukturerte situasjonene som skolen byr på.

«Jeg tror den inspeksjonsbiten ute også har en del å si, for en del utrygge elever kan det også trigge skolefravær.»

Havik (2018) underbygger dette og skriver at friminuttet er en viktig arena for å styrke relasjonene mellom lærer og elev. Dette er et område som skoleleder i stor grad kan styre, og sørge for at friminuttene blir en positiv opplevelse for flertallet av elevene. Dette er noe vi selv også har observert i vårt eget arbeid at lærere på skoleturer, aktivitetsdager og friminutt i mindre grad er opptatt av å være tett på og samhandle med elevene. Brandtzæg et al. (2017) skriver at til tross for at skolen har et uttalt mål om å være gode på relasjonsutvikling og omsorg, så kan dette overskygges av at hovedfokuset blir liggende på fag og testing.

En av våre informanter merket at forebyggings arbeidet i friminuttene var utfordrende og at det var behov for ansatte med en friere rolle enn det lærer og assistenter ofte har.

«men skal vi jobbe forebyggende, for det klarer vi ikke med lærere og assistenter sånn som det er nå. Så må vi ha noen som har en litt friere rolle som skal jobbe med miljø, i friminutt, i overganger, og bygge relasjoner.»

Forskjellige tilbud for forskjellige behov: Skreddersydde tiltak mot skolevegring

Informantene våre kunne alle informere oss om ulike tiltak de gjorde for elever som strevde med å komme på skolen. Noen av informantene opplyste om at det kunne være enkle tiltak som å møte eleven utenfor skolen, eller mer omfattende tiltak som hjemmeundervisning eller deltakelse i alternative opplærings arenaer. Derfor har vi i det følgende organisert kapitlene i «Praksisrettet tilbud», «Skjermede tiltak», «Felles for alle» og «Når skoleledere blir sosiallærere og psykologer», «Skoleledernes syn på BUP og PPT varierer sterkt fra kommune til kommune.» og til sist «Ledernes syn på tverrfaglig samarbeid i forbindelse med skolevegring».

Praktiskrettet tilbud

Når det gjaldt spesifikke tiltak de ulike skolen gjorde utover å jobbe med relasjoner, så var det noen ulikheter. En av skolene, som var en stor ungdomsskole, hadde to ulike tilbud som var spisset inn imot elever som enten var lei av skolen eller hadde en skolevegringsproblematikk. Det ene tilbudet, som de kalte en motivasjonsarena, var et praktiskrettet tilbud som elevene kunne erstatte opp til tre skoledager i uken med. Det vil si at de kunne ha en mer praksisrettet skole en til tre dager i uken, mens de deltok i ordinær undervisning fire til to dager i uken. Mens de var på motivasjonsarenaen kunne de gjøre alt fra å hogge og selge ved, ulikt snekkerarbeid, matlaging og andre sesongbaserte aktiviteter som å lage julemarked. Dette tilbudet var i hovedsak tenkt til elever som var mer praktisk anlagt og som var i ferd med å bli umotiverte for skole.

«De jobber med skole praktisk, det vil si at man prøver å regne ut så mye materiale man trenger for å bygge det ene eller andre, de har litt sånn historie fortelling hvor de samarbeider med et gamlehjem og de lager elevbedrift og den type ting»

Informanten presiserte at dette tilbudet i hovedsak var for elever som strevde med skolefag og som hadde et behov for å være mer i bevegelse enn andre elever. Det at elever har et slikt praksisrettet tilbud kan virke positivt inn på hverdagen til eleven, og det å bytte en dag i uken til å gjøre noe annet enn ren akademisk skole kan bidra til å holde motivasjonen opp for skole resten av uken. Elever som deltar på praksisrettet opplæringsarenaer får også muligheten til

å oppleve mestring ved å gjøre aktiviteter de liker og som de kanskje interesserer seg for. Mestring handler om at elever kan ta i bruk sine egne ressurser og forholde seg til de utfordringene som de møter i livet (Jordet, 2010). De vil også muligens føle at de har mer autonomi i sin hverdag, siden de i større grad gjør aktiviteter de har lyst til. Dette er noe som vi da kan anta at skaper en indre motivasjon for å delta og møte opp på skolen, siden indre motivasjon oppstår hvis man klarer å fylle de tre grunnleggende behovene: autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985). Informanten fortalte oss også at mange av disse elevene søker seg yrkesfaglige utdanninger som gir utdanninger innen skogbruk, transport og andre tekniske yrker. Derfor kan det tenkes at slike tilbud bidrar til å sikre at elevene får både motivasjon og mestringfølelse nok til å fullføre skoleløpet for å få seg en formell utdanning. Dette understøttes av Jordet (2010) som sier at ved å gjøre undervisningen mer konkret og virkelighetsnær, så øker man læringslysten og motivasjonen til elevene.

Dette er nok et tilbud som er vanskeligere for skoler med et lavt elevantall og gjennomføre, siden det krever ressurser både i form av fysiske fasiliteter og personell. Vi tenker at det er klare fordeler ved å tilby slike praksisrettet tilbud, det kan skape økt engasjement, øke motivasjonen og være med på å utvikle praktiske ferdigheter for elevene som de kan overføre til sin skolehverdag.

Skjermede tiltak

Det andre tiltaket de hadde var mer direkte rettet inn mot elever med en definert skolevegringsproblematikk. Dette var en liten klasse som bestod av alt i fra to til ti elever fra både åttende, niende og tiende klasse. Denne klassen lå i utkanten av skolebygget og hadde sin egen inngang. Voksenteiteten i denne gruppen var stor og bestod av faglærere i de ulike fagene, miljøterapeut, samt ungdomsveiledere ut ifra behovet til elevene. Informanten påpekte videre at dette også var et skoletilbud hvor elevene ble vurdert slik som andre elever, men at rammene rundt var annerledes.

«Det er viktig at det er et skolefaglig tilbud, det er ikke et dorull-nissetilbud»

Til tross for at dette var et tilnærmet vanlig opplæringstilbud, med unntak av at klassen var mindre, så hadde de også strukturert timeplanen annerledes. De hadde for eksempel ikke

kroppspøving i timeplanen sin, men forsøkte å bolk-legge dette i løpet av året slik at alle eleven kunne få en vurdering i faget. En annen vesentlig forskjell for denne gruppen var at de ikke fikk lekser. Dette var for både å dempe fag presset som elevene opplevde, men også for å dempe eventuelle konflikter hjemme, kunne informanten opplyse. Informanten sa at dette var et tilbud man ikke kunne «søke» seg inn på, men et tilbud som kontaktlærere kunne melde inn til et inntaksteam på skolen, hvis de mente eleven hadde behov for dette. Inntaksteamet ville da se på hvilke tiltak som var prøvd tidligere, for å så vurdere om dette tiltaket kunne være riktig. Videre sa informanten at de hadde en avtale med PPT om at de kunne bruke denne alternative opplærings arenaen i tre måneder før PPT måtte komme inn å skrive en sakkyndig vurdering for tilbudet. Dette kan være noe som gjorde at den aktuelle skolen raskt kunne sette i verk tiltak i stedet for å vente på saksbehandling og formaliteter.

Ved å handle raskt kan man altså redusere sjansen for at problemet eskalerer og at angsten forverres (Knudsen & Møller, 2017). På den annen side kan man tenke at det er et faremoment for at elever blir plassert i alternative opplærings arenaer uten at andre tiltak er prøvd først. Det kan være fort gjort at lærere ender opp med å bruke alternative opplærings arenaer som hvileskjær, slik at de altså behandler symptomer fremfor og behandle selve problemet.

En av informantene som var en leder i en barneskole sa også at de hadde egne tilbud som var litt skjermet fra skolen, de hadde blant annet tilgang til å låne en ungdomsklubb i nærheten hvor de kunne ta med seg elever som trengte å tilnærme seg skolen litt forsiktig. De hadde også mulighet til å bruke et kommunalt tilbud som var mer lek og praksisrettet et par dager i uken og som de kunne søke på via kommunen, men der var det kun plass til ti elever og det var mange av skolene i kommunen som ville ha elever der.

«Det er jo kriterier, men der har vi noen og da, men vi er jo mange skoler i kommunen, mange om beinet og det er 10 plasser der eller sånt noe»

Bruken av disse alternative opplæringsarenaene kan være med på å gi lærere og ansatte i skolen en unik mulighet til å bli kjent med og se elevene på en annen måte enn de får gjort i et ordinært klasserom. Siden voksentettheten blir høyere og de får mer tid til hver enkelt elev så kan de lettere oppdage elevens sterke sider og interesser som gjør at de kan tilpasse

undervisningen bedre. Tilbud av denne typen er noe som kan være med på å forbygge skolevegring og løse opp i allerede etablert skolevegring.

Felles for alle

Felles for alle informantene var at de var opptatt av tett oppfølging og involvere eleven selv tidlig i prosessen. To av informantene sa også spesifikt at det å være tidlig ute med å samtale med både elev og foresatte kunne løse problematikken før det rakk å utvikle seg til alvorlig skolevegring. En av informantene satte ord på at det å løse skolevegringsproblematikk kunne være så enkelt, det kunne handle om noe så banalt som å se eleven.

«for noen så holder det med litt økt oppmerksomhet faktisk, litt sånn å bli sett»

Viktigheten av å bli sett er en gjengående faktor for suksess i arbeid rundt mennesker. Dette er også noe vi har erfart gjennom egen praksis i feltet. Jordet (2010, s. 150) skriver at:

«elever i møtet med skolen må oppleve å bli sett og verdsatt som det menneske han er med de evner og talenter han faktisk har. Dette vil skolen kunne bidra med i langt større grad ved å ta i bruk læringsarenaer utenfor klasserommet.»

Videre sier Jordet at det å bli sett kan ha påvirkning på elevenes identitet og selvoppfatning, som virkelig poengterer hvor viktig det er alle som jobber med mennesker har et fokus på å se og møte individet der det er og som den det er. Vi opplevde at informantene syntes de alternative opplærings arenaene var virksomme tiltak som hadde god effekt, men som Kunnskapsdepartementet (2017) presiserer er det viktig at man ikke etablerer en praksis der man undergraver muligheten til å ha gode fellesskap for elevene. En risiko ved å ha gode spissede avdelinger, er at man i verste fall kan flytte en elev som har symptomer på skolevegring og sliter med angstproblematikk til en alternativ arena, når tilfellet faktisk er at eleven har blitt mobbet av medelever. I et slikt eksempel så behandler man altså symptomet som er skolevegring og ikke sykdommen som er mobbingen og klassemiljøet. Dette er noe som igjen handler om hvordan man forstår et problem.

Hvis man forstår utfordringen rundt elever som strever med skolevegring som et utslag av interne faktorer, så kan dette bidra til at man ikke ser på om det er faktorer i miljøet som gjør at eleven strever (Nordahl et al., 2005; Nordahl & Overland, 2021). Altså hvis vi kun har fokus på individnivået, så mister vi de omkringliggende faktorene, og dette kan være med på at et problem ikke løses, men bare flyttes. Flytting av problemet som i dette tilfellet er skolevegring kan skje på flere måter. Et eksempel kan være at man flytter eleven til en alternativ opplærings arena, lar eleven sitte på grupperom med en ungdomsveileder, eller rett og slett lar være å løse problemet ved at man aksepterer at eleven er fraværende. Slike løsninger vil kunne være med på å skape marginaliseringsprosesser som kan gjør at disse elevene blir ekskludert (Nordahl et al., 2005). Det er noe som med stor sikkerhet kan sies at ikke hjelper til med å løse en skolevegringsproblematikk.

Når skoleledere blir sosiallærere og psykologer

Tre av informantene kunne opplyse oss om at de strakk seg langt lengre enn hva de mente deres rolle som skoleledere var for å hjelpe elever som strevde. En av avdelingslederne fortalte at arbeidsoppgavene bestod i å ha en kombinert rolle som både avdelingsleder, rådgiver for foresatte, sosiallærer og psykolog. Vi kunne i løpet av intervjuet med den ene informanten se at det var et genuint og ekte engasjement for å gjøre det best mulig for elever som strever og faktisk strekke seg så langt man kunne. Informanten lente seg fremover og snakket ivrig om elevene som strevde og sitt eget engasjement for dem.

«For når det ringer, så ringer det og da er det 25 andre som skal inn, så hvis det er en som strever, hvem tar den, hvem hjelper inn, det blir jo vi»

Dette ble en oppgave som ledelsen ved skolen ofte tok på seg, siden det var lite rom for at andre ansatte kunne gjøre dette, siden det da ville gå utover de andre elevene på skolen. Det bunnet altså ut i et spørsmål om rammer og organisering.

Flere av avdelingslederne opplyste også om at de også dro hjem til elever som ikke klarer å komme på skolen, for å motivere dem og hjelpe foreldrene med å få barna på skolen. Dette gjaldt både avdelingsledere fra barneskolene og ungdomskolene. Felles for alle

informantene var at de mente at de strakk seg svært langt for å løse problemene til elevene og at de var fleksible i forhold til hvordan de jobber med hvert enkelt tilfelle. Mange av informantene var også usikre på hvor langt de som skoleledere burde strekke seg og de var litt i tvil om dette var arbeidsoppgaver de egentlig burde ha.

«Fordi ett av tiltakene vi har gjort er at vi drar hjem til eleven og det tenker jeg at vi egentlig ikke skal gjøre»

Akkurat dette var noe som gjenspeilet seg hos flere av våre informanter og en av de andre skolelederne fortalte at det var vanskelig å vite hvor ansvaret begynner og slutter.

«Det her med hvor stopper vårt ansvar, er det ved døra hjemme, er det ved gjerdet på skolegården, er det når du skal rive ut av senga hjemme»

Denne usikkerheten rundt hvor langt ansvaret rekker i arbeidet med elever som sliter med skolevegring kan ofte stamme fra mangel på ressurser i skolene. Dette kan for eksempel være på grunn av utilstrekkelig personale, som resulterer i at skoleledere påtar seg ekstra oppgaver og ansvar selv. Det er også mulig at skolelederne har et personlig engasjement knyttet til skolevegring og derfor foretrekker å ha direkte kontroll over disse sakene. Videre er det ikke utenkelig at skolelederen kan være den med høyest kompetanse på dette området, og at saker dermed naturlig ender opp hos dem. Selv om dette kan være en effektiv løsning for mange skoler, innebærer det også en risiko, ettersom all ekspertisen da er konsentrert hos én person.

[Skoleledernes syn på BUP og PPT varierer sterkt fra kommune til kommune.](#)

Vi spurte alle informantene om hvordan de opplevde samarbeidet med andre instanser og da spesielt PPT. Hele fire av informantene var svært fornøyd med samarbeidet med PPT, og en av de mente at samarbeidet hadde blitt bedre det siste året, og at PPT oftere var på skolen og bidro med direkte veiledning og observasjon.

«De skal jo jobbe forebyggende og det har de blitt flinkere til da, så det er jo derfor de er veldig på tilbudssiden med observasjoner og mange sånne ting, det det går litt fortere»

En av informantene opplevde at kontakten med PPT var god og følte de kun var en telefonsamtale unna.

«Det er tett bånd mellom oss som jobber liksom i laget rundt elevene da. Så der drøfter mann på en måte på lavest mulig nivå hva kan vi tenke oss er liksom veien fram her»

I motsetning til dette så utrykte to av informantene en tydelig bekymring for at samarbeidet med PPT ikke var så godt som det burde være. De opplevde at PPT ikke ga tilstrekkelig veiledning når de hadde behov for det. Informanten mente at PPT sin rolle hadde endret seg i de senere årene, ved at de nå er mindre fysisk tilstedeværende på skolen. Dette resulterte i at de nå hadde tatt en mer administrativ rolle og kun godkjente tiltakene skolene selv satt i gang. Den ene ungdomsskolen beskrev samarbeidet med PPT som at det hadde endret seg og blitt dårligere.

«PPT rollen har blitt annerledes og de er mindre i den veiledningsbiten for oss i alle fall, sånn som jeg opplever det»

Når det kom til samarbeidet med BUP, så opplevde en av informantene det som svært fortvilende og vanskelig. Vedkommende mente det var svært lite kontakt mellom BUP og skolen, og at hvis man ønsket møter og samarbeid så måtte skolen «mase» på BUP. Videre utrykte informanten at foreldrene fikk manglende veiledning og at de også måtte mase for å få hjelp.

«Det er ofte veldig vanskelig å få ordnet samarbeid med de da, jeg savner virkelig mye bedre og tettere samarbeid»

Årsakene til dette kan være mange, det kan dreie seg om kapasitet problemer hos BUP, det kan dreie seg om fysisk avstand eller om hvordan de har organisert tjenesten sin. Hvis det er slik den ene informanten antyder, at man må «mase» for å få hjelp, så vil dette kunne være til ulempe for ressursvake hjem som ikke klarer å kreve den hjelpen de har behov for.

Informanten så på gjennomtrekk av behandlere i BUP som en av årsakene til det dårlige samarbeidet, og som en av årsaken til at elevene måtte vente lenge mellom hver behandlingstime. Vedkommende ønsket at BUP kunne koble seg på og jobbe mer intensivt over en periode for å hjelpe elevene raskere og bedre. Et eksempel som ble trukket frem

som uheldig var at hvis eleven ikke klarte å komme til behandling på avsatt time en uke, og behandleren var borte fra jobb den neste, så ville det altså være tre uker mellom behandlingstimene.

For å oppsummere så ser vi at det var noe variasjon i hvordan de ulike lederne opplevde samarbeidet med PPT og BUP. To av informantene våre opplevde PPT som en mer administrativ instans som ikke bidro nok til veiledning, mens fire av informantene var svært fornøyde med PPT, og en av informanten opplevde til og med at samarbeidet hadde blitt bedre de senere årene. Når det gjaldt BUP så var opplevelsene mer lik i form av at de fleste opplevde at BUP var vanskeligere tilgjengelig enn PPT. At tjenester som BUP oppleves som lite tilgjengelige er noe som kan være uheldig, siden tidlig intervensjon og rask behandling er noe som kan være med på å få elevene raskt tilbake til skolen. Det å involvere et større nettverk med støttespillere rundt eleven kan gjøre at flere aktører tar ansvar for å løse problematikken (Knudsen & Møller, 2017). Strukturelle faktorer som antall behandlere og tilgangen på ressurser kan påvirke samarbeidet og kvaliteten på hjelpen som tilbys til elevene. Det kan tenkes at skolene har forventninger til BUP som er urimelige i forhold til deres mandat og vice versa. Derfor kan det hende at en tydeligere ansvarsfordeling mellom BUP, PPT og skole i forbindelse med skolevegringsaker hadde løst mye. Man kan også tenke seg at alle parter hadde vært tjent med mer formaliserte samarbeid og felles møtepunkter. Flere av skolene hadde som sagt faste dager i uken med PPT på skolen, og det er mulig å tenke seg løsninger der BUP også deltar på skolen for generelle drøftinger.

Ledernes syn på tverrfagligsamarbeid i forbindelse med skolevegring

Som vi viste til i teoridelen i oppgaven, så er det tverrfaglige samarbeidet en del av nøkkelen for å løse skolevegringsproblematikk. I mange tilfeller kan det være nyttig å benytte seg av helsesykepleiernes kompetanse. Alle informantene syntes samarbeidet med helsesykepleierne var godt, også på de skolene hvor helsesykepleier kun var til stede to ganger i uken.

«Helsesykepleieren vår har vi jo her 2 dager i uka, så der er det et veldig sånn dynamisk samarbeid»

Felles for informantene var at de opplevde helsesykepleier som nyttig for skolen i forbindelse med skolevegringssaker. Til tross for at det ikke nødvendigvis var mye samhandling mellom helsesykepleier og skoleleder, så opplevde flere av skolelederne at helsesykepleierne var en ressurs inn i samarbeidsmøter.

Kun en av informantene våre sa at de spesifikt hadde et tverrfaglig team som de brukte aktivt i saker som dreide seg om skolevegring.

«Skolen har også et tverrfaglig team, bestående av sosialpedagoger og andre bidragsyttere, som hjelper med å håndtere situasjonen»

Dette var noe de andre lederne savnet ved sine skoler og alle informantene så et behov for å få ansatte med en annen kompetanse enn det lærerne hadde, for å kunne arbeide mer spisset inn mot både skolevegring og annen problematikk i skolen. Den ene lederen sa det slik:

«Så på denne, en så stor skole som denne, så ser jeg for meg en miljøarbeider eller miljøterapeut på hvert trinn»

Ønsket om å få flere ressurser til flere psykososiale stillinger, som eksempelvis ved å etablere fraværsteam eller ansatte miljøarbeidere i skolen er noe vi ser sammenfaller med den nylige rapporten som Udir har publisert (Bergene et al., 2023). Rapporten viser til at lederne ofte opplever at psykisk uhelse ofte er årsaken til problematisk fravær og at lærerne får mindre tid til å sørge for god undervisning hvis de skal følge opp alle elever på en god måte.

Den ene informanten hadde faktisk et skolefraværsteam i kommunen og opplevde det som nyttig når de hadde bruk både for å få rådgivning og tips på et tidlig stadium i prosessen.

«Også har vi jo ofte instanser inne vi har jo skolefraværs team, som kommer med tips og råd»

Mens en annen informant følte at samarbeidet i skolevegringssaker ikke alltid virket slik det skulle, og at det kunne være utfordrende å få til gode samarbeid. Informanten la likevel vekt på at årsaken til dette likeså godt kunne ligge hos dem selv:

«Vi har nok mye mer å hente på samarbeid, vi tenker at samarbeidet ikke fungerer med de rundt, og vi kan ikke bare si at det er deres skyld, vi er også nødt til å prøve å jobbe med det»

Oppsummert kan vi si at det å ha helsesykepleiere med høy tilstedeværelse oppleves som nyttig av våre informanter. Samt at alle informantene ser et behov for en mer spesialisert kompetanse inn i skolen slik at det blir mulig for lærerne å utføre sine oppgaver.

Avslutning

«*Hvordan erfares skolevegring av skoleledere i barne- og ungdomsskoler*» er problemstillingen vi har forsøkt å belyse gjennom vårt forskningsarbeid, som har bestått av å intervjuer skoleledere for så å bearbeide og analysere dataene vi fikk hentet inn. Vår forskning har ikke hatt et stort utvalg av informanter, så det vil være vanskelig å si noe om hvordan funnene våre hadde samsvart i en større nasjonal sammenheng, men det kan likevel bidra til å gi et øyeblikksbilde av hvordan skolevegring erfares av skolelederne ved de spesifikke skolene vi intervjuet. Det hadde vært interessant og gjennomført et tilsvarende forskningsarbeid hvor vi hadde intervjuet lærere for å se om deres erfaring og forståelse rundt skolevegring samsvarer med skolelederne vi har intervjuet. Vi håper at vi ville fått mye av de samme funnene, som viser engasjerte, faglig dyktige og ikke minst gode medmennesker som ønsker det beste for sine elever.

Forskningen vår har vist at våre informanter opplever skolevegrerne som en variert gruppe av elever. Skolene som hadde elever fra 1. til 7. klasse foretrakk i større grad å bruke begreper som problematisk skolefravær fremfor å bruke begrepet skolevegring. Skolelederne som vi intervjuet fra ungdomsskolene, definerte derimot skolevegring i stor grad på samme måte som faglitteraturen. Vi fant også ut at lederne i barneskolene la mindre vekt på å skille mellom skulk og skolevegring, hovedsakelig for at fraværspromatikk ikke utgjorde noen vesentlige utfordringer i deres hverdag. I motsetning til barneskolene så skilte informantene fra ungdomskolen tydelig på hva som var skulk og hva som var skolevegring. Dette viser etter vår mening at det finnes et slags skille mellom hvordan ansatte barneskolene kontra ansatte i ungdomsskolene ser på fraværspromatikk.

Noen av informantene våre sa at elevene som er skolevegrere ofte setter for høye krav til seg selv samtidig som de møter krav fra omgivelsene sine, og her vil det etter vårt skjønn være et lederansvar å være med på å dempe presset elever opplever i forbindelse med på å prestere godt skolefaglig. Skolen som institusjon vil som følge av sin natur forsøke å få elever til å prestere best mulig, men her må ledere, lærer og ansatte bruke skjønn for å få elever til å prestere. For mange elever blir det å ha fokus på skolefaglige prestasjoner å starte i feil ende. Hvis man strever med å være i et klasserom med mange elever er det ikke sikkert at det er det skolefaglige man skal vekt på.

Våre funn viser at de fleste av informantene synes at skolevegring er et økende problem, spesielt blant yngre elever i barneskolen. Det er verdt å merke seg at dette er våre tolkninger etter intervjuene vi har hatt med våre informanter som baserer seg på sin egen hukommelse. Den opplevde økningen baserer seg altså ikke på faktisk tallmateriale. Det innebærer at det er en viss usikkerhet i at det er en økning i skolevegring hos yngre elever. Det er indikasjoner på at informantene tenker at pandemien er en av årsakene til dette. Både barne- og ungdomskolene forteller om en økning av gutter med skolevegring problematikk. Om det stemmer at det er en økning av gutter med skolevegringsproblematikk eller om det bare er noe våre informanter har observert, og ikke minst hva det eventuelt skyldes er noe som ville vært spennende å forske videre på.

Skolelederne fortalte at det er krevende å jobbe med skolevegringssaker, mye på grunn av definerte rammer rundt økonomi, antall lærere og andre ansatte på skolen som skolelederne i liten grad mente de hadde mulighet til å påvirke. Alle skolelederne nevnte spesifikt at de kunne tenke seg flere utdannede miljøterapeuter og tverrfaglighet inn i skolen. De var alle enige om at mer ressurser i form av miljøterapeuter ville ha lettet på mye av trykket og følelsen av å bli strukket for langt.

Til tross for at alle skolelederne snakket om hvor bra og viktig det var med alternative opplærings arenaer, så var det store forskjeller i hvordan disse tilbudene så ut og hvilket tilbud elevene faktisk fikk. Funnene våre kan indikere at disse tilbudene er tilfeldige og personavhengig både i forhold til hva tilbudet består av og i hvilken type tilbud som blir tilbudt på de forskjellige skolene. Gjennom vår erfaring er alternative opplærings arenaer viktig, så vi syntes det er bra at alle skolene hadde alternative opplærings arenaer, men at det sannsynligvis hadde vært hensiktsmessig å få satt de inn i et system for å få mer robuste tilbud, samt en større faglighet og systematikk. Selv om systemer er viktig skal vi heller ikke glemme at for den enkelte eleven, er det ikke nødvendigvis systemet som hjelper, men den gode hjelperen som ser og anerkjenner eleven.

Basert på tolkningen av våre funn, så ser vi at skoleledere har både ulike og overlappende erfaringer med skolevegring, og disse opplevelsene varierer særlig med tanke på om de er ansatt ved en barne- eller ungdomsskole. Videre fremhever våre resultater at en skoleleders menneskesyn har betydelig innvirkning på hvordan de forholder seg til elever som møter

utfordringer, spesielt de med skolevegringsproblematikk. Dette vil også påvirke hvordan lærere og andre ansatte ved skolen møter disse elevene. Skolelederne som deltok i studien vår fremsto som dypt engasjerte voksne som genuint brydde seg om sine elevers velvære, og som var dedikerte i å støtte dem i å lykkes både i skolen og i livet generelt. Dette engasjementet og omsorgen kom klart frem både i deres beskrivelser av elever og i detaljene de delte om sitt arbeid. Et slikt engasjement og en autentisk omsorg er ikke noe som er en selvfølge at alle skoleledere har, eller har muligheten til å gi. Derfor fremhever vår forskning betydning av at skoleledere, i tillegg til å være gode ledere, bør ha et menneskesyn som prioriterer hver enkelt elevs hverdag og de bør ha holdninger som fremmer inkludering og en støttende skolekultur.

Avsluttende kommentar

Gjennom vår arbeidserfaring og tidligere skolegang var vi klar over at skolevegring var et komplekst og utfordrende problem, men etter nå nesten to år med lesing av teori og jobbing med temaet kan vi konstatere at det er uendelig mer komplekst og utfordrende enn det vi på forhånd trodde. Det finnes nok ingen «one solution fits all» når det kommer til hvordan man skal jobbe med skolevegring, men vi bør alle som jobber med problematikken strebe etter å tilegne oss ny kunnskap på feltet og gjøre vårt beste for å hjelpe disse barna for å gi de et så godt utgangspunkt for fremtiden som mulig. Det å hjelpe de sårbare i samfunnet vårt vil bidra til å gjøre samfunnet vårt sterkere. Tidlig innsats selv om det koster en del ressurser, er småpenger i forhold til hva det vil koste hvis man ikke hjelper disse barna som av forskjellige grunner faller utenfor.

På grunnlag av arbeidet med vår problemstilling så ser vi at det hadde vært interessant å se forskning som dykker dypere inn i hvordan skoleledere kan bidra til å redusere eller forsterke skolefravær og skolevegring. Forskning som ser på hvordan lederens holdninger, handlinger og samarbeidsegenskaper påvirker frekvensen av skolevegring. Videre kunne det også vært spennende å se på hvordan det tverrfaglige samarbeidet er rundt elever med skolevegringsproblematikk og forsøke å finne gode løsninger for å legge til rette for et bedre samarbeid mellom de ulike instansene som BUP, PPT, psykologer, rådgiver, lærer og andre aktører.

Siden utvalget vårt i stor grad har bestått av informanter som har et spesielt engasjement for skolevegring, så kan det tenkes at resultatene våre er annerledes hvis vi hadde brukt et tilfeldig utvalg. Allikevel føler vi at etter å ha jobbet med denne masteren sitter vi igjen med flere nye verktøy og kunnskap som vi kan bruke videre i vårt arbeid med barn og unge. Det som har gjort mest inntrykk på oss under denne prosessen er at vi opplevde at alle skolelederne vi intervjuet virkelig brant for jobben og det var tydelig at de ønsket å gjøre en forskjell. Skolelederne gikk også langt utenfor det som kan karakteriseres som deres jobb beskrivelse for å ivareta den enkelte elev. Det kan godt tenkes at et så sterkt engasjement som vi opplevde disse skolelederne hadde, også vil smitte over på andre ansatte på skolen og bidra til engasjerte lærere og assistenter som også går den ekstra milen for å hjelpe den enkelte eleven.

Referanser

- Amundsen, M.-L., & Møller, G. (2020). Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Psykologi i kommunen*, 4. <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/19.161>
- Archer, T., Filmer-Sankey, C., & Fletcher-Campbell, F. (2003). *School phobia and school refusal: Research into causes and remedies* (46; LGA educational research programme). National Foundation for Educational Research.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022—Nasjonale resultater* (5/22; s. 62). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.
- Bergene, A. C., Vika, K. S., Lynnebakke, B., Vonen, M. N., Lyckander, R. H., & Samuelsen, Ø. A. (2023). *Fravær som vekker bekymring—Skoleeieres og skolelederes inntrykk og forståelse av fraværssituasjonen i Skole-Norge* (14). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. https://www.udir.no/contentassets/bfea10587b4c44f99e435d7204badbe1/nifu_2023_nifurapport2023-14.pdf
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2017). Se eleven innenfra—Trygge barn i en mentaliserende skole. *Bedre Skole*, 1, 10–15.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.

- Carless, B., Melvin, G. A., Tonge, B. J., & Newman, L. K. (2015). The role of parental self-efficacy in adolescent school-refusal. *Journal of Family Psychology, 29*(2), 162–170. <https://doi.org/10.1037/fam0000050>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science+Business Media.
- Devenney, R., & O’Toole, C. (2021). ‘What Kind of Education System are We Offering’: The Views of Education Professionals on School Refusal. *International Journal of Educational Psychology, 10*(1), 27. <https://doi.org/10.17583/ijep.2021.7304>
- Drugli, M. B., Solheim, E., Lydersen, S., Moe, V., Smith, L., & Berg-Nielsen, T. S. (2017). Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare. *Early Child Development and Care, 188*(12), 1684–1695. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278368>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents’ experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48*(2), 90–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>
- Egger, H. L., Costello, J. E., & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 42*(7), 797–807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Ellingsgard, K. (2015). *Sosialrådgivning i skolen*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Eriksen, B. (2018). *Rektors styringsrett* (2. utg). Gyldendal juridisk.
- Eriksen, N. (2020, februar 9). Ungdom og idrett i Norge. *Ungdata*. <https://www.ungdata.no/ungdom-og-idrett/>

- Espelage, D. L. (2013). Emerging issues in school bullying research & prevention science. *Theory Into Practice*, 52(4), 229–232.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829722>
- Fauske, H. (1997). Forståelse, forklaring og konstruksjonen av sosiale problemer. *Sosiologi i dag*, 27(4), 5–23.
- Forskrift om helsestasjons- og skolehelsetjenesten. (2018). *Forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://lovdata.no/forskrift/2018-10-19-1584>
- Frigstad, V., & Skarstein, S. (2020). Sammen i samspill—Utfordringsbilde: Barn og unges psykiske helse. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten: Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst* (s. 86–112). Gyldendal Akademisk.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom* (3. utg). Cappelen Damm akademisk.
- Frønes, I., Ertesvåg, S. K., & Eng, H. (2016). *Risiko, intervensjon og evidens* (J. Kjøbli, Red.). Gyldendal akademisk.
- Frøysaa, E., & Frøysaa, S. (2023). *Alt bra? En mors og datters historie om ufrivillig skolefravær, psykisk sykdom og det å være pårørende*. Cappelen Damm.
- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3. utg). Kommuneforl.
- Hanna, G. L., Fischer, D. J., & Fluent, T. E. (2006). Separation Anxiety Disorder and School Refusal in Children and Adolescents. *Pediatrics In Review*, 27(2), 56–63.
<https://doi.org/10.1542/pir.27.2.56>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.

- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015a). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316–336.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904424>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015b). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221–240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Helgesen, M. K. (2019). Bedre tverrfaglig innsats – styrket tverrsektorielt samarbeid om utsatte barn og unge? I *Organisasjonsperspektiv på samordning av helse- og velferdstjenester* (s. 193–215). Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
<https://doi.org/10.23865/noasp.66.ch8>
- Helsedirektoratet. (2017). *Nasjonal faglig retningslinje for det helsefremmende og forebyggende arbeidet i helsestasjon, skolehelsetjeneste og helsestasjon for ungdom*.
<https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/helsestasjons-og-skolehelsetjenesten>
- Hertz, S. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri nye perspektiver og uante muligheter*. Gyldendal akademisk.
- Holden, B., & Sállman, J.-I. (2010). *Skolenekting årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforl.
- Holmberg, J. B. (2020). *LAERINGSLEDELSE - INKLUDERENDE SKOLEMILJØ*. CAPPELEN DAMM.

- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2019). Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(1), 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4.). Fagbokforl.
- Jordet, A. (2010). *Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom* (1.). CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review, 20*(3), 257–282.
- Kearney, C. A. (2016). *Managing School Absenteeism at Multiple Tiers: An Evidence-Based and Practical Guide for Professionals*. Oxford University Press, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=4704942>
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behavior Modification, 28*(1), 147–161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2007). *When children refuse school: A cognitive-behavioral therapy approach. parent workbook* (2nd ed). Oxford University Press.
- Kearney, C. A., Cook, L. C., & Chapman, G. (2007). School Stress and School Refusal Behavior. I G. Fink (Red.), *Encyclopedia of stress*. Academic Press. <https://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780123739476>

- Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339–354. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x>
- King, N. J., & Bernstein, G. A. (2001). School Refusal in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 197–205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Kjeøy, I., & Lysvik, R. R. (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen* (13). <https://www.udir.no/contentassets/56466d8c5f6748868abc41ee03692003/kunnskapssstatus-om-bekymringsfullt-fravar-i-skolen.pdf>
- Knudsen, M. H., & Møller, S. Ø. (2017). *Problematisk skolefravær og skolevægring: Årsager og behandling - En litteraturgennemgang*. Metodecentret.
- Kreyberg, E. (2016). Samarbeid når eleven har psykiske helseplager. I K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Veiledning om organisering av elevene—Opplæringsloven § 8-2 m.m.* Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg). Gyldendal akademisk.
- Lomsdalen, C. (u.å.). *Lektor Lomsdalen infall* (457).
- Lunde, C., & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv—Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. & Gaute Brochmann. (2022). *Skolevegringsmysteriet: Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! Om å avbryte videregående opplæring før tida—Og konsekvensene for overgangen til arbeidslivet. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring*. Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 6 (2019–2020). (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nordahl, T. (2019). *Klasseledelse* (K. Hemmer, Overs.). Gyldendal.
- Nordahl, T. (2022). *Skolestørrelse og sammenhenger med elevenes trivsel og læring* (9; Skriftserien). Senter for Praksisrettet Utdanningsforskning.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/09/22/Nordahl-rapport-Skolestorrelse-og-sammenheng-med-elevenes-trivsel-og-laering.pdf>
- Nordahl, T., & Overland, T. (2021). *Tilpasset opplæring og inkluderende støttesystemer: - Høyt læringsudbytte for alle elever* (1. opplag). Gyldendal.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU 1995: 18. (1995). *Ny lovgivning om opplæring—«... Og for øvrig kan man gjøre som man vil»*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-18/id140365/>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

- Nøkleby, H., Berg, R. C., Muller, A. E., & Ames, H. MR. (2021). *Konsekvenser av covid-19 på barn og unges liv og helse: En hurtigoversikt*. Folkehelseinstituttet.
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/22121/article.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Perry, B. D., Pollard, R. A., Blakley, T. L., Baker, W. L., & Vigilante, D. (1995). Childhood trauma, the neurobiology of adaptation, and “use-dependent” development of the brain: How “states” become “traits”. *Infant Mental Health Journal*, 16(4), 271–291.
[https://doi.org/10.1002/1097-0355\(199524\)16:4<271::AID-IMHJ2280160404>3.0.CO;2-B](https://doi.org/10.1002/1097-0355(199524)16:4<271::AID-IMHJ2280160404>3.0.CO;2-B)
- Reegård, K., & Rogstad, J. (Red.). (2016). *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring*. Gyldendal akademisk.
- Reid, K. (2003). *Truancy and schools*. Routledge. <http://site.ebrary.com/id/10070636>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rønhovde, L. I. (2022, januar 30). *Bekymringsfullt skolefravær – årsaker og tiltak*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skolefravaer-skolevegring/bekymringsfullt-skolefravaer-arsaker-og-tiltak/310132>
- Shaafi, P. (2020). Skolefravær eller skolevegring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 57(2).
<https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2020/02/skolefravaer-eller-skolevegring>
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene: Bd. IS-1405*. Sosial- og helsedirektoratet.

- Stien-Leenderts, A. (2023). *Skolen er ikke for alle: Men den kan bli det* (1. utgave, 1. opplag). Cappelen Damm.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Tyrrell, M. (2005). School Phobia. *The Journal of School Nursing*, 21(3), 147–151.
<https://doi.org/10.1177/10598405050210030401>
- Ufrivillig skolefravær 2023*. (2023). Fagfokus. <https://fagfokus.no/konferanser/ufrivillig-skolefravaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Fravær for elever som møter på skolen, men ikke deltar i undervisningen*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnemal/Fravar-for-elever-som-moter-pa-skolen-men-ikke-deltar-i-undervisningen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014b). *Opplæring i hjemmet på grunn av sykdom*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Elever-med-sarskilte-behov/Udir-6-2014/5/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Barn som ikke møter på skolen – for skoler og skoleeiere*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/3/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Krav og forventninger til en rektor*.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

Willumsen, E., & Ødegård, A. (Red.). (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag* (2. utg). Universitetsforl.

Øia, T., & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge* (2. rev. utg). Abstrakt forlag.

Øksenvåg, K., & Stranden, T. R. (2022). *Årsrapport 2021-2022*. Mobbeombudet i Møre og Romsdal. <https://mrfylke.no/media/filer/omboda/aarsrapport-2021-2022-mobbeombudet-og-elev-og-laerlingombudet>

Intervjuguide

Problemstilling: «*Hvordan erfares arbeidet rundt elever med skolevegring og hva blir gjort for å forebygge skolevegring i ulike kommuner fra skolens ledelse og skolens eier i ulike kommuner sitt perspektiv.*».

: «*Hvordan erfarer skolens ledelse i ulike kommuner skolevegring, hva gjør de for å hjelpe skolevegrerne og hvilke forebyggende tiltak gjør de?*».

Sekundær problemstillinger:

1. Hvordan karakteriserer de en elev med skolevegring?
2. Hvordan forebygger skolen skolevegring (eller alle typer fravær?)
3. Når og hvordan identifiserer de elever med skolevegring?
4. Hvilket tiltak er det vanligst blir iverksatt for å hjelpe elever med skolevegring?

Før lydopptak:

- Presentasjon og formålet med intervjuet
- Opplyse om anonymisering
- Opplyse om at prosjektet er meldt inn, vurdert og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD)
- Opplyse om at samtykke som blir gitt kan trekkes når som helst
- Skulle det fremkomme personopplysninger, så vil de bli strøket når vi transkriberer

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Karakterisering av skolevegring	Hvordan vil du definere begrepet skolevegring?	<ul style="list-style-type: none"> • Forskjell på skulk? • Skolefobi?
	Hvem er skolevegrerne?	<ul style="list-style-type: none"> • Fellestrekk? • Alder? • Kjønn? • Diagnoser?
Identifisering av elever med skolevegring	Hvordan oppdager dere at en elev er en skolevegrer?	<ul style="list-style-type: none"> • Tegn? • Forhistorie?
	Hvordan fører dere fravær?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke verktøy benyttes? • Hva bruker dere fraværsføringen til? • Har hjemmet oversikt over fraværet til eleven?
	Har dere noen retningslinjer for å følge opp høyt fravær hos elevene?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvis ja: hvilke retningslinjer er dette?
Hvilket tiltak	Hvem avgjør hvilke tiltak som iverksettes?	<ul style="list-style-type: none"> • Ansvarsgruppemøter?
	Hva blir gjort når det blir oppdaget elever med skolevegrings atferd?	<ul style="list-style-type: none"> • Klasse? • Skole-hjem samarbeid? • Tredjeparter, PPT, BUP, BV. Etc • Flere arenaer med tiltak, ungdomsklubb, fritid, etc.?
	Hvordan involveres eleven	<ul style="list-style-type: none"> • Sosialrådgiver? • Helsesykepleier?
	Hvordan vurderer dere tiltakenes effekt?	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentering? • Møter?
Tverrfaglig samarbeid	Hvilke andre instanser samarbeider dere med?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan praktiseres det? • Hvordan er skole-hjem samarbeidet? • Er samarbeidet med PPT, BUP og BV godt

		nok? Hvis ikke hva kunne ha vært bedre?
Økonomi	Kan du anslå hvor mye tiltak rettet inn mot skolevegrere koster i løpet av et år?	<ul style="list-style-type: none"> • Har dere nok ressurser til å sette inn de tiltak dere ønsker? •
Forebygging av skolevegring	Hva blir gjort for å forebygge skolevegring ved skolen?	<ul style="list-style-type: none"> • Klassemiljø? • Inkludering • Skole-hjem samarbeid? • Relasjoner mellom lærer og elev? • Forebygging på fritiden?
Loverk	Er opplæringsloven god nok for å ivareta elever med skolevegring?	•
Avsluttende spørsmål	Tenker du at skolen har områder de kunne blitt bedre på med tanke skolevegring?	
	Er det noe du har tenkt på under intervjuet, som du kunne ønske deg å legge til?	
	Går det bra om vi kontakter deg igjen hvis vi har behov for det?	
	Hvordan opplevde du det å bli intervjuet?	