

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk  
Lillehammer

Julie Gjerstad Lad

## Skolen som forebyggende instans

En kvalitativ studie om læreres opplevelse om arbeidet for å forebygge skolevegring

Master i spesialpedagogikk – Rådgivning og endringsarbeid

Høst 2020

## Norsk sammendrag

**Bakgrunn og formål:** Skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) melder ifra om en økende tendens av skolefravær, som spesielt omfatter skolevegring (Havik, 2018). Skolevegring og høyt skolefravær kan føre til store konsekvenser for elev og familie på kort og lang sikt. Undersøkelser viser at det er en signifikant sammenheng mellom fravær i grunnskolen og sannsynlighet for frafall i videregående skole. Dette betyr at det er nødvendig at en arbeider forebyggende for å hindre slike konsekvenser for elevene. Utfordringene bør derfor oppdages tidlig, slik at en kan iverksette tiltak på et tidlig nivå. Formålet med denne studien er å belyse skolen som forebyggende instans i henhold til utviklingen av skolevegring og skolefravær. Ved å vise til lærernes erfaringer oppfatninger og opplevelser, var målet å få økt kunnskap og innsikt i skolens arbeid med å forebygge skolevegring og høyt skolefravær

**Problemstilling:** På bakgrunn av dette er følgende problemstilling formulert:

*Hvilke perspektiver og arbeidsmåter opplever lærerne som viktig i sitt arbeid med å forebygge skolevegring?*

**Metode og dataanalyse:** For å svare på studiens problemstilling gjennom informantenes egne perspektiver og erfaringer, er studiens datamateriale innhentet gjennom kvalitativ forskningsmetode. Utvalget består av fire lærere fra grunnskolen, fra ulike skoler på Østlandet. Alle har erfaring med skolevegring. Analyseprosessen er gjennomført ved bruk av Malterud (2017) sin systematiske tekstkondensering.

**Resultater:** Resultatene fra denne studien viser lærernes erfaringer og perspektiver i arbeidet med å forebygge skolevegring i grunnskolen. Samtlige av informantene skiller mellom skulk og skolevegring, og beskriver skolevegring som elever som strever med å gå på skolen av ulike grunner. Elevene ønsker å være på skolen, men klarer ikke dette. Et godt psykososialt miljø, relasjon mellom lærer og elev, elevsamtaler, individuelle tilpasninger, fraværsregistrering, tett samarbeid mellom skole og hjem, samt ressursteam, er tiltak som blir påpekt som avgjørende tiltak for å forebygge skolevegring og høyt skolefravær i grunnskolen. Studien kan konkludere med at det er behov for mer kompetanse på skolevegring i skolen, slik at tiltak ikke er personavhengig eller erfaringsbasert. Resultatene fra studien indikerer at det

---

er behov for en kommunal handlingsplan for rutiner for skolevegring, slik at en sikrer god kompetanse og samhandling mellom involverte støttetjenester.

## Forord

Å skrive en masteroppgave har vært en lærerik, men også svært krevende prosess.

Jeg vil takke veilederen min Øyvind Snipstad for god veiledning, støtte og motiverende ord.

Videre ønsker jeg å takke Trine som har hjulpet meg mye i denne prosessen. Du er dyktig!

Takk til informantene som har deltatt i masteroppgaven. Dere har bidratt til mye kunnskap og viktige perspektiver knyttet til arbeidet med å forbygge skolevegring.

Takk til mine fantastiske PPT-damer som har vist forståelse for at det innimellom er vanskelig å kombinere jobb, livet og master. Dere er gode.

Takk til venner og kjæreste. Jeg er utrolig takknemlig for alle gode ord, støtte og en masse tålmodighet i denne perioden.

Tusen takk til familien min. Takk for dyrebare heiarop i de tyngste periodene. Pappa som hele veien har sagt «så bra, nå har du ikke mye igjen», og mamma som har motivert meg til å fortsette til tross for at jeg helst har hatt lyst til å gi opp. Jonas som har lest korrektur og gitt konstruktiv kritikk. Mathis som har stilt opp med kaffe og nødvendige pauser sammen med verdens mest fantastiske tantebarn.

Hønefoss, september 2020

*Julie Gjerstad Lad*

---

# Innhold

<b>Norsk sammendrag .....</b>	<b>2</b>
<b>Forord .....</b>	<b>4</b>
<b>Innhold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>8</b>
1.1 <i>Introduksjon til temaet skolevegring.....</i>	8
1.2 <i>Oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling.....</i>	9
1.3 <i>Oppgavens disposisjon .....</i>	9
<b>2. Forskning og litteratur .....</b>	<b>11</b>
2.1 <i>Skolefravær.....</i>	11
2.1.1 <i>Dokumentert og udokumentert fravær .....</i>	11
2.1.2 <i>Grunner relatert til diffuse plager.....</i>	12
2.2 <i>Foreldremotivert fravær .....</i>	13
2.3 <i>Elevmotivert fravær .....</i>	13
2.3.1 <i>Skolevegring og skulk .....</i>	14
2.3.2 <i>Skolevegringsatferd .....</i>	15
2.3.3 <i>Separasjonsangst.....</i>	16
2.4 <i>Forekomst av skolevegring .....</i>	16
2.5 <i>Konsekvenser av høyt skolefravær.....</i>	17
2.6 <i>Risikofaktorer for utvikling av skolevegring.....</i>	19
2.6.1 <i>Faktorer ved barnet .....</i>	19
2.6.2 <i>Faktorer ved familie .....</i>	20
2.6.3 <i>Faktorer ved skolen.....</i>	21
<b>3. Teoretisk ramme.....</b>	<b>23</b>
3.1 <i>Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell .....</i>	23
3.2 <i>Skolen som forebyggende instans.....</i>	25
3.2.1 <i>Tidlig innsats.....</i>	25
3.2.2 <i>Godt psykososialt miljø .....</i>	26

---

3.2.3	Opplevelse av mestring .....	27
3.2.4	Fraværsregistrering .....	28
3.2.5	Foreldresamarbeid og tverrfaglig samarbeid .....	29
<b>4.</b>	<b>Metode .....</b>	<b>31</b>
4.1	<i>Metodeteoretisk ståsted</i> .....	31
4.1.1	Fenomenologi .....	31
4.1.2	Hermeneutikk .....	32
4.2	<i>Hvorfor kvalitativ metode?</i> .....	32
4.2.1	Semistrukturert intervju og intervjuguide .....	33
4.2.2	Prøveintervju .....	34
4.3	<i>Utvalg og utvalgsriterier</i> .....	34
4.3.1	Rekruttering av informanter .....	35
4.3.2	Informantene .....	35
4.4	<i>Gjennomføring av intervjuene</i> .....	36
4.4.1	Transkribering .....	37
4.5	<i>Analyse, koding og tolkning av data</i> .....	37
4.5.1	Å danne et helhetsinntrykk .....	37
4.5.2	Meningbærende enheter .....	38
4.5.3	Abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene .....	38
4.5.4	Å sammenfatte betydningen av dette .....	39
4.6	<i>Forskningens kvalitet</i> .....	40
4.7	<i>Etiske betraktninger</i> .....	41
4.7.1	Informert og fritt samtykke .....	41
4.7.2	Krav om konfidensialitet .....	42
<b>5.</b>	<b>Resultater og drøftning .....</b>	<b>44</b>
5.1	<i>Forståelsen av skolevegning</i> .....	45
5.1.1	Begrepet skolevegning .....	45
5.1.2	Fysiske symptomer .....	47
5.1.3	Skillet mellom skulk og skolevegning .....	49
5.1.4	Sammensatt utfordring .....	51
5.2	<i>Trygghet</i> .....	53
5.2.1	Psykososialt miljø .....	53
5.2.2	Relasjon mellom lærer og elev .....	55
5.2.3	Elevsamtaler .....	58

---

5.2.4	Tilpasninger .....	60
5.2.5	Fraværsregistrering.....	62
5.2.6	Tett samarbeid mellom skole og hjem .....	64
5.2.7	Ressursteam .....	67
5.3	<i>Sårbarhet</i> .....	67
5.3.1	Manglende kompetanse .....	68
5.3.2	Utfordrende samhandling .....	70
<b>6.</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>73</b>
6.1.1	Viktige arbeidsmåter for å forebygge skolevegring .....	73
6.1.2	Lærernes perspektiver i forebyggingsarbeidet.....	74
<b>7.</b>	<b>Referanser</b> .....	<b>75</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Introduksjon til temaet skolevegring

I en studie gjennomført av Ingul, Havik og Heyne (2018) fremkommer det at en kan anta at omtrent en elev i hvert klasserom vegrer seg for å gå på skolen, eller står i fare for å utvikle skolevegring. Skoler og pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) melder også ifra om en økende tendens av skolefravær, som spesielt omfatter skolevegring (Havik, 2018). Regelmessig skoledeltakelse og skoleoppmøte er en grunnleggende faktor for at barn og unge skal kunne utvikle sosial kompetanse, gode relasjoner, og utvikle faglige og språklige ferdigheter (Epstein og Sheldon, 2002). Barna med høyt skolefravær mister disse mulighetene, som igjen kan føre til negative påvirkninger på barnets emosjonelle, sosiale og faglige utvikling. Studier viser også at høyt skolefravær på sikt kan føre til frafall i videregående skole, forårsake økonomiske problemer, manglende utdanning, utfordringer med å skaffe seg arbeid, samt angst og depresjon (Kearney, 2008b).

I mange skolevegringssaker ser en at det oppstår en negativ sirkel som omhandler økende angst og eskalering av skolevegring, på grunn av elevens høye skolefravær. Denne negative sirkelen kan gjøre at tilbakeføringen til skolen blir mer krevende enn den var i første omgang, da det igjen kan utvikles nye årsaker til vegringen (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Fordi forskning viser at skolevegring har slike omfattende og store konsekvenser for barna og familien på kort og lang sikt, er det nødvendig at en arbeider forebyggende for å hindre utviklingen av skolevegring og høyt skolefravær.

I august 2020 har jeg arbeidet i PP-tjenesten i ett år. I løpet av denne korte tiden har vi hatt en rekke saker som omhandler skolevegring og skolefravær. Sakene er ofte svært komplekse, og utfordringene viser seg forskjellig fra barn til barn. Til tross for dette er sakene også sammenlignbare. Barna strever med å komme seg på skolen, selv om de faktisk ønsker å klare det. Foreldrene er frustrerte, såre og opplever følelse av maktesløshet. Lærerne er rådville, og vet ikke lenger hvordan de skal håndtere problematikken. I samtaler med alle involverte ser vi at mye er gjort, mange tiltak er iverksatt, men de involverte opplever allikevel ingen løsning på problematikken. Av denne grunn ble jeg derfor svært nysgjerrig på skolevegring, og ønsket å få mer kunnskap om dette. Hva er det som skjer når vi ikke får det til, og hvordan kan vi forebygge skolevegring allerede i grunnskolen? I denne studien ønsker jeg å få mer kunnskap om skolevegring og skolen som forebyggende instans. Dette ønsket jeg å belyse gjennom



---

lærernes egne erfaringer og opplevelser, da de er første instans som arbeider tettest på eleven, familien og støttetjenestene som er involvert.

## 1.2 Oppgavens bakgrunn, formål og problemstilling

Formålet med studien er å belyse skolen som forebyggende instans i henhold til utviklingen av skolevegring og høyt skolefravær, og vise til lærernes erfaringer, oppfatninger og opplevelser, slik at en på bakgrunn av dette kan få økt kunnskap om å forebygge skolevegring i skolen. På bakgrunn av oppgavens formål utarbeidet jeg følgende problemstilling:

*Hvilke perspektiver og arbeidsmåter opplever lærerne som viktig i sitt arbeid med å forebygge skolevegring?*

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode. Jeg har intervjuet fire lærere fra ulike skoler på Østlandet. Alle lærerne har erfaring med skolevegring.

## 1.3 Oppgavens disposisjon

**Kapittel 1** ble innledet med bakgrunn for valg av tema. Videre ble oppgavens formål og problemstilling presentert.

**Kapittel 2** redegjør for tidligere forskning og litteratur på oppgavens område. Først redegjøres det for hva skolefravær er, forekomst og konsekvenser av høyt skolefravær.

**Kapittel 3** presenterer oppgavens teoretiske ramme. Først vil det bli redegjort for Bronfenbrenner (1979) og hans utviklingsøkologiske teori. Deretter presenteres teori om skolen som forebyggende instans i henhold til skolevegring.

**Kapittel 4** presenterer oppgavens vitenskapsteori og metode. Kapitlet starter med en redegjørelse for det fenomenologi og hermeneutikk. Deretter vil det redegjøres for oppgavens oppbygging og design. I tillegg blir oppgavens utvalg og gjennomføringen av datainnsamlingen presentert.

**Kapittel 5** presenterer resultatene fra intervju- og analyseprosessen. Resultater og beskrivelser fra informantene vil fremlegges gjennom tekst og ved bruk av sitater, og dermed drøftes med grunnlag i teori.

**Kapittel 6** oppsummerer undersøkelsens hovedfunn, samt metodiske betraktninger.

---

## 2. Forskning og litteratur

I dette kapittelet presenteres relevant litteratur og forskning om skolefravær og skolevegring. Først redegjøres det for hva skolefravær er, forekomst av skolefravær, og konsekvenser av høyt fravær i skolen. Jeg redegjør også for risikofaktorer knyttet til utvikling av skolevegring.

### 2.1 Skolefravær

Skolefravær er en bred og overordnet kategori som brukes om alle elever som er borte fra skolen eller undervisning (Kearney & Bensaheb, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2016). I løpet av et skoleår er det helt normalt at barn har fraværsdager fra skolen. Årsakene til fraværet kan være mange, og lengden på fraværet kan variere. Fraværet kan være foreldremotivert eller elevmotivert, dokumentert eller udokumentert, akutt, kronisk, periodisk eller vedvarende (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). For de fleste barn og unge innebærer skolefravær ofte enkeltdager eller kortere perioder med sykdom. Denne type fravær er uproblematisk for barnet, og skaper sjelden konsekvenser på kort eller lang sikt. Problematisk fravær er fravær som utvikler seg til å bli omfattende, komplekst eller vare over tid. Denne type fravær kan skape negative konsekvenser på kort og lang sikt, for både familien og barnet (Holden & Sällmann, 2010; Ingul, 2005). Kearney (2007, 2008b) definerer problematisk fravær hvor man (1) mangler minst 25% av skoledagene de siste 14 dagene, (2) har store problemer med å komme seg på skolen i løpet av de siste 2 ukene, som påvirker familiens hverdag i stor grad, og/eller (3) fravær i minst 10 skoledager i løpet av en periode på 15 uker. Denne definisjonen av problematisk fravær inkluderer problemer med å komme seg på skolen om morgenen, delvis fravær og fullstendig fravær.

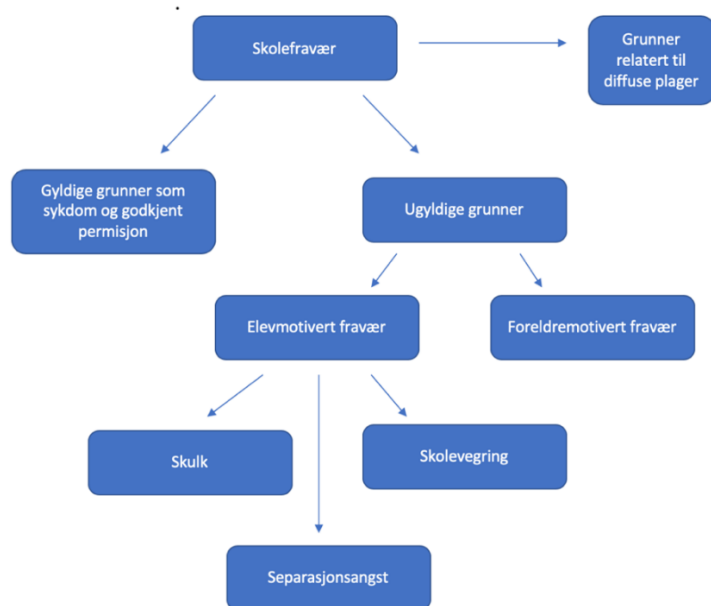
#### 2.1.1 Dokumentert og udokumentert fravær

I litteraturen er det vanlig å dele fravær inn i to hovedkategorier: dokumentert og udokumentert fravær (Kearney, 2008b, 2018; Thambirajah mfl., 2008). Når en elev er borte fra skolen, er læreren pliktig å registrere fraværet som gyldig eller ugyldig, og følge opp dersom fraværet er ugyldig (Utdanningsdirektoratet, 2016). Rundt 80% av registrert skolefravær er dokumentert som gyldig (Kearney, 2008b). Dokumentert skolefravær er ofte forbundet med sykdom, legebeseøk eller tannlege, religiøse dager, kriser i familien, eller innvilget permisjon fra skolen (Havik, 2018; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney, 2018).

Ugyldig fravær er de tilfellene hvor barnet ikke har dokumentert fravær for å ikke delta eller komme til undervisning. Årsakene til at barn har ugyldig fravær kan være mange, og er ofte et sammensatt utfordringsbilde av underliggende årsaker og risikofaktorer (Holden & Sällmann, 2010). For å få en bedre oversikt over denne komplekse tematikken, deler litteraturen ugyldig fravær inn i foreldremotivert og elevmotivert fravær (Thambirajah mfl., 2008; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney 2008b, 2018; Havik 2015, 2018).

### 2.1.2 Grunner relatert til diffuse plager

Illustrasjonen under er hentet fra Trude Havik (2018) sin bok *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Illustrasjonen viser at hun i likhet med Kearney (2008b, 2018) og Thambirajah mfl. (2008) deler skolefravær inn i dokumentert og udokumentert fravær. Det som skiller hennes inndeling fra andre, er at hun har utviklet en tredje kategori og synliggjør denne som en egen hovedkategori: *grunner relatert til diffuse plager*.



**Figur 1.1** Skissering basert på inndeling av fravær (Havik, 2015, 2018)

Den tredje hovedkategorien er utviklet på bakgrunn av at Havik, Bru og Ertesvåg (2014) har foretatt en større studie av norske elever i syv forskjellige kommuner. Målet med studien var å undersøke ulike faktorer som årsak til fravær i skolen, og interaksjonen mellom de aktuelle variablene. Undersøkelsen er basert på selvrapporterte spørreskjemaer, som inkluderer 5465 elever i sjette til tiende klasse. I studien fremkommer det at fravær på grunn av diffuse plager

---

var den grunnen som hyppigst ble oppgitt av elevene som bakgrunn for at de ikke gikk på skolen. Elevene rapporterte at dette innebar at de hadde magesmerter, at de var trøtte, kvalme, hadde hodepine eller følte seg uopplagt. Det fremkommer i undersøkelsen at fravær på grunn av diffuse plager kan innebære elever som er i ferd med å bli syke, blir utsatt for mobbing på skolen, ikke trives, har «vondt i viljen», eller de barna som viser tidlige tegn på skolevegring.

Egger, Costello & Angold (2003) foretok en studie i North Carolina som støtter Haviks (2018) tanker om en tredje hovedkategori. Forskningsresultatene omfatter en forståelse av at man kan dele skolefravær inn i grupper, men at det ikke er tilstrekkelig med et skille mellom skulk og skolevegring. De deler skolefravær inn i tre undergrupper: elever med fravær grunnet angst, elever med fravær grunnet skulk, og til slutt elever med skolefravær grunnet angst og skulk. De kaller denne gruppen for «mixed group». Dette er elever som viser tegn på både skolevegring og skulk.

## 2.2 Foreldremotivert fravær

Kearney (2008b, 2018) benytter begrepet “school withdrawal” for foreldremotivert fravær fra skolen. Begrepet blir brukt om foreldre som holder barnet sitt hjemme fra skolen på grunn av egne behov eller ønsker. Årsakene til dette kan være at foreldrene ønsker at barnet skal passe på yngre søsken, gjøre husarbeid, eller arbeide for å hjelpe familien økonomisk. Psykiske problemer hos foreldrene kan også være en årsak til at barnet blir holdt hjemme fra skolen. Andre årsaker til foreldremotivert fravær kan være omsorgssvikt hvor foreldrene ikke tar ansvar for å få barna på skolen. Dette kan innebære å ikke vekke barnet om morgenen eller kjøre barnet til skolen. Andre årsaker til fraværet være at barnet blir holdt hjemme for å skjule mishandling, eller blåmerker og sår (Havik, 2018; Kearney 2018; Thambirajah mfl., 2008). Foreldremotivert fravær kan være utfordrende å få kartlagt i skolen, da det sjelden blir registrert som ugyldig fravær. Denne type fravær blir ofte dokumentert som gyldig ved at en sier at barnet har vært syk (Havik, 2018).

## 2.3 Elevmotivert fravær

Historisk har det vært vanlig å dele elevmotivert fravær inn i skolevegring og skulk (Befring & Tangen, 2004). I nyere litteratur er det etablert en uenighet om denne inndelingen. Ifølge

Olsen & Holmen (2018) skyldes uenigheten med stor sannsynlighet at hverken skulk eller skolevegring betraktes som en diagnose, men heller et symptom på andre utfordringer. Skulk og skolevegring viser også en mengde overlappende symptomer. Havik (2018) og kollegaer på temaet mener det er helt nødvendig å skille mellom skolevegring og skulk, for å kunne forstå problemet og iverksette hensiktsmessige tiltak. Kearney (2008b, 2018) og kollegaer mener derimot at en ikke kan skille mellom skulk og skolevegring. Kearney (2018) hevder at forskning omkring dette temaet er mangelfull. På grunn av store diagnostiske forskjeller hos elever som uteblir fra skolen er det derfor umulig å sette et skille mellom skulk og skolevegring.

### **2.3.1 Skolevegring og skulk**

Med samme forståelse og dermed samme tiltak for skolevegring og skulk, mener Havik (2018) at en vil oppleve at tiltakene ikke virker. Hun mener at skulk og skolevegring har en rekke fellestrekk, men at de skiller seg fra hverandre på svært sentrale punkter. Ifølge Haviks (2018) forståelse av skulk, kjennetegnes ofte disse barna som barn som misliker skolearbeid, som kjeder seg på skolen, eller er lite motivert for skolearbeid. Denne forståelsen av skulk støttes av Thambirajah og kollegaer (2008). De beskriver elevene som skulker som mindre engstelige og bekymret for å gå på skolen, enn barn med skolevegring. Elevene som skulker skolen lar være å gå dit fordi de heller søker mer appellerende aktiviteter utenom skolen (Holden & Sällmann, 2010). Noen uteblir fra skolen som protest mot skolens grensesetting og prestasjonskrav (Myhrvold-Hanssen, 2007). Elevene er ofte hjemme for å gjøre andre morsomme aktiviteter som å være med venner, spille dataspill, eller være på kjøpesenter med andre elever som heller ikke er på skolen (Bru & Roland, 2019). Mange elever med slik problematikk kan også oppholde seg rundt skolen, og til og med være innom skolen, uten å delta i undervisningen. I noen tilfeller kan de oppholde seg i gangen utenfor klasserommet (Holden & Sällmann, 2010). Elevene som skulker skolen blir beskrevet som trassige overfor voksne og kan oppleves utagerende og småtøffe (Holden & Sällmann, 2010). Heyne & Rollings (2002) mener at elevene som skulker ofte skjuler fraværet for foreldre og lærere, og finner på unnskyldninger for fraværet.

Både Havik (2018) og Thambirajah mfl. (2008) beskriver skolevegring som elever som vil gå på skolen, men ikke klarer. Denne beskrivelsen av skolevegring støttes av King og Bernsteins (2001) definisjon av skolevegring «*skolevegring er vansker med å møte på skole som følge av emosjonelt ubehag, spesielt angst og depresjon*» (King & Bernstein, 2001, s. 197).

---

Skolevegring handler ikke om at barna mangler motivasjon eller lyst. Elevene har ofte lyst til å gå på skolen, men opplever ubehag og fysiske plager ved å gå på skolen eller tanken ved å gå dit. Ved å unngå skolen slipper barna da det emosjonelle og fysiske ubehaget. Somatiske plager blir nevnt av flere forskere som spesielt viktige indikatorer for skolevegring (Havik 2018; Kearney 2008, Thambirajah mfl., 2008). Havik (2018) mener at barn med skolevegring spesielt klager over somatiske plager om morgenen eller kvelden før en skoledag. Barna klager ofte på kvalme, hodepine eller magesmerter, spesielt på morgenen eller kvelden før skolen. Barna vet ofte ikke hvorfor de ikke ønsker å gå på skolen, de bare «føler seg dårlig». Det kan være flere grunner til at barnet opplever ubehag av skolen. Ubehaget kan være knyttet til sosiale evalueringssituasjoner, samtale med voksne eller andre barn, felles aktiviteter, spesielle fag eller lærere, det å spise med andre, eller støy i klasserommet. Evalueringsprosesser som prøver, høytlesning, presentasjon eller gym kan også bidra til barnets ubehag (Havik, 2018; Kearney, 2008b; Thambirajah mfl., 2008). Disse elevene beskrives ofte som mer innadventd enn elevene som skulker skolen. I motsetning til skulk, vet foreldrene i de fleste tilfeller hvor barnet er, da barnet ikke klarer å komme seg på skolen og av den grunn er hjemme (Havik, 2018).

### 2.3.2 Skolevegringsatferd

Begrepet skolevegringsatferd er utarbeidet av Kearney og Albano (2004). Begrepet omtales ofte som et paraplybegrep som inkluderer alle type fravær. Skolevegringsatferd blir definert som «*substantial, child motivated refusal to attend school/or difficulties remaining in classes for an entire day*» (Kearney & Albano, 2004, s. 1). Definisjonen rommer alle type fravær, og er uavhengig av årsaken til fraværet. Kearney (2018) mener at skolevegringsatferd kan innebære problematferd om morgenen, eller vise seg som ubehag ved å gå på skolen, slik at barnet ytrer et ønske om å være hjemme fra skolen eller et ønske om å forlate skolen i løpet av barna. Atferden kan vise seg som internaliserende eller eksplorerende. Elevene kan oppleve angst, bekymring, eller klage over somatiske plager (Kearney & Albano, 2004). Elevene kan vise eksplorerende atferd som innebærer at de løper hjem fra skolen, viser verbal eller fysisk aggresjon eller har utfordringer med å regulere egne følelser (Kearney & Bensaheb, 2006). På grunn av de ulike formene vegringen viser seg som hos de ulike barna, er Kearney (2008b) i større grad opptatt av hvilken funksjon skolevegringen har for barnet, fremfor hvordan vegringen viser seg i miljøet. Det har derfor blitt utarbeidet en modell som skal kartlegge og hjelpe oss til å forstå funksjonen for vegringen. Modellen deler

skolevegringsfunksjonene inn i fire undergrupper. De to første funksjonene omhandler det å unngå negative opplevelser; unngå stimuli som fremprovoserer emosjonelt ubehag eller unngå ubehagelige sosiale situasjoner eller evalueringsprosesser. De to andre funksjonene omhandler det å oppnå positive opplevelser; oppnå oppmerksomhet fra voksne eller andre viktige personer eller oppnå forsterkere eller positive goder utenom skolen (Kearney & Albano, 2004; Kearney & Bensaheb, 2006; Kearney, 2008b; 2018).

### **2.3.3 Separasjonsangst**

Separasjonsangst er en naturlig del av barns utvikling, og handler om overdreven redsel knyttet til separasjon fra omsorgspersoner eller andre personer barnet er sterkt knyttet til (Alladin, 2016). Den naturlige formen for separasjonsangst kan vare fra spedbarnsalderen til rundt treårsalderen. Angsten blir gradvis svakere, og barnet kan gradvis være lenger borte fra foreldrene om gangen. Når barnet begynner i barnehage eller skole blir denne redselen vanligvis borte (Thambirajah mfl., 2008). Dersom separasjonsangsten fortsetter og er svært sterk inn i skolealderen, er det nødvendig at barn og foreldre får veiledning, fordi dette kan skape store utfordringer for barnet og familien (Havik, 2018). Separasjonsangst handler først og fremst ikke om en frykt for å gå på skolen, men derimot frykt for å forlate omsorgspersoner, eller at noe vondt skal skje omsorgspersonene mens barnet er borte fra dem. Dette kan for eksempel handle om frykt for sykdom, ulykke eller død. Barnet kan også frykte å bli kidnappet, havne i ulykke eller bli syk, som sørger for adskillelse fra viktige omsorgspersoner. Disse fryktene kan gjøre at barnet får problemer med å forlate huset, sove borte, sove på eget rom, eller gå til skolen eller barnehagen. Barn som har separasjonsangst kan reagere høylytt i situasjoner hvor de blir forlatt, bli sinte, gråte eller fortelle om kroppslige ubehag som magesmerter, kvalme eller hodepine (Alladin, 2016; Havik, 2018; Thambirajah mfl., 2008).

## **2.4 Forekomst av skolevegring**

Havik (2018) hevder at skolevegring og skolefravær er et økende problem i Norge, da skoler og PPT rapporterer om økt skolefravær blant barn og unge, som særlig skyldes skolevegring. Fordi det er gjort lite forskning på forekomst av skolevegring i Norge, er det vanskelig å anslå hvor mange barn dette gjelder. Holden og Sällmann (2010) påpeker utfordringene med å gi et eksakt tall for forekomst av skolevegring, da det er manglende nasjonal rapportering av skolefravær. De viser til undersøkelser gjort av foreningen *Voksne for barn*, som hevder



---

at cirka 10 000 barn til enhver tid, av ulike grunner, nekter å gå på skolen. Til tross for at det er manglende dokumentasjon for denne påstanden, indikerer forskning og tilbakemeldinger fra skole og PPT at dette er et økende problem, og at det er mange barn og unge i Norge som strever med høyt skolefravær og skolevegring.

Ingul, Havik og Heyne (2018) gjennomførte i 2018 en studie av elever i 6.-10. trinn, i syv norske kommuner. Bakgrunnen for studien var å undersøke hva elevene rapporterte som hyppigste grunner til skolefravær. Det kom frem i undersøkelsen av elevene rapporterte 3,6% av skolefraværet på grunn av skolevegring. Disse tallene tatt i betraktning hevder de at en kan anta at omtrent en elev i hvert klasserom vegrer seg for å gå på skolen eller står i fare for å utvikle skolevegring.

Det er gjort mer forskning på forekomst av skolefravær og skolevegring i USA. Kearney (2008b) anslår at omkring 5-28% av barn kan utvikle skolevegring på et punkt i livet. Det er ikke funnet forskjeller ved utbredelsen av skolevegring hos gutter og jenter, og en antar derfor at skolevegring er like utbredt hos jenter og gutter. En antar at skolevegring kan forekomme når som helst i skoleløpet (Heyne & Rollings, 2002). Tidligere så en at skolevegring var mer utbredt i ungdomsskolen, men viser seg nå å bli mer normalt i grunnskolen. En studie av Reid (2012) viser at 35-36% av elevene med stort skolefravær i ungdomsskolen har historie med skolefravær i grunnskolen. Vegringen forekommer oftest i alderen 5-7 år, 11 år og fra 14-årsalderen (Egger, Costello og Angold, 2003; King & Berstein, 2001; Heyne, King, Tonge & Cooper, 2002). Situasjoner som nye endringer og overganger; spesielt nytt skoletrinn, skolebytte og flytting, blir sett på som risikofaktorer for å utvikle skolevegring og skolefravær (Thambirajah mfl., 2008).

## 2.5 Konsekvenser av høyt skolefravær

Regelmessig skoledeltakelse og skoleoppmøte er en grunnleggende faktor for at barn og unge skal kunne utvikle sosial kompetanse, gode relasjoner, samt utvikle faglige og språklige ferdigheter (Epstein og Sheldon, 2002). Barn med høyt skolefravær mister disse mulighetene, som igjen vil påvirke barn og unges emosjonelle, sosiale og faglige utvikling i negativ retning. Høyt skolefravær vil påføre både barnet og familien negative konsekvenser på kort og lang sikt. På kort sikt kan fraværet føre til økt stress, svakere skoleprestasjoner, manglende sosial interaksjon med jevnaldrende, konflikter i familien, og alvorlige endringer i familiens rutiner og hverdagsliv. Slike utfordringer kan skape stress og konflikter i

hjemmet mellom foreldrene, eller foreldrene og barnet, som igjen kan utvikle seg til å bli en opprettholdende faktor for videre fravær. I noen tilfeller kan høyt fravær også medføre ekstra utgifter for familien. I alvorlige skolefraværssaker hvor barnet er lenge borte fra skolen, kan det være nødvendig at foreldrene er hjemme fra jobb for følge opp barnet (Bru & Roland, 2019, Havik, 2018, Thambirajah mfl., 2008). Bru & Roland (2019) påpeker også dataspillrelatert problematikk som en konsekvens av høyt fravær. I mange tilfeller hvor barnet er mye borte fra skolen, ser en at barna bruker mye tid på dataspill. Overdreven bruk av dataspill kan påvirke elevens kommunikasjon i det sosiale samspillet, og eleven kan da stå i fare for å miste sosiale ferdigheter, som igjen kan skape større engstelse i møte med andre.

En av de mest omfattende og komplekse konsekvensene av skolefravær, er det Thambirajah (2008) og kollegaer kaller Den negative sirkel. Den negative sirkel omhandler økende angst og eskalering av skolevegring på grunn av høyt skolefravær. Denne negative sirkelen kan gjøre at tilbakeføringen til skolen blir mer krevende enn den var i første omgang, fordi det utvikles nye årsaker til videre fravær. Bru & Roland (2019) kaller slike årsaker for opprettholdende faktorer. De opprettholdende faktorene kan føre til at fraværet blir mer komplekst, og det kan da bli vanskeligere for de involverte å vite hvordan problematikken kan håndteres. Høyt fravær vil gjøre at barnet faller etter i skolearbeidet. Barnet vil da oppleve en frykt for å ikke mestre skolearbeidet, som igjen kan bli en ny årsak til fravær. En annen opprettholdende faktor etter langt fravær, kan være at barnet opplever sosial isolasjon. Når en er mye borte fra skolen, mister barnet kontakt med venner og klassekommerater. Mange av barna som er borte fra skolen, opplever da plutselig frykten for å møte klassekamerater som det mest krevende i tilbakeføringen til skolen.

Høyt skolefravær over tid kan føre til frafall fra videregående skole, økonomiske problemer, manglende utdanning, utfordringer med å skaffe seg arbeid, samt angst og depresjon (Kearney, 2008b). I en undersøkelse finner Markussen, Wigum, Lødding og Sandberg (2008) en signifikant sammenheng mellom fravær i grunnskolen og sannsynlighet for frafall i videregående skole. Elevene med frafall i videregående skole hadde mer enn dobbelt så mye fravær i grunnskolen som elevene som fullførte videregående skole.

---

Dette støttes av Hernes (2010) i Fafo-rapporten *Gull av gråstein*. I rapporten hevder Hernes (2010) at frafall i videregående skole henger sammen med høyt fravær i grunnskolen, og at en derfor må iverksette tiltak mot frafall allerede i grunnskolen. Han hevder at frafall fra skolen øker risiko for dårligere levekår og helse gjennom hele livet. Det fremkommer i rapporten at de samfunnsmessige kostnadene ved frafall fra skolen er estimert til omtrent 5 milliarder kroner for hvert årskull.

## 2.6 Risikofaktorer for utvikling av skolevegring

Risikofaktorer er de miljømessige eller individuelle faktorene som tilsier at en uheldig utvikling er sannsynlig, mens beskyttelsesfaktorer er faktorer ved individet eller i miljøet som reduserer sannsynligheten for negative utvikling (Helsedirektoratet, 2018). I tidligere forskning la en stor vekt på individuelle risikofaktorer som bestemmende for utvikling av skolefravær. Dette ble ofte gjort gjennom en tradisjonell psykoanalytisk tilnærming, og en fokuserte på individet og deres hjemmeforhold for å forklare barnets utfordringer (Befring & Tangen, 2004). Litteraturen har nå i større grad blitt opptatt av at det er nødvendig å se på flere faktorer for å finne forklaringer for barns utfordringer (Ingul, Klöckner, Silverman & Nordahl, 2011). De siste årene har skolefaktorer fått en større plass innen forskningsfeltet, og erkjennelsen av at alle utfordringer hos barn ikke kan forklares av individuelle eller familiemessige faktorer, har blitt større (Befring & Tangen, 2004). En ser at skolen inneholder en rekke risikofaktorer for utvikling av skolevegring (Kearney, 2002).

Barns utfordringer kan oppstå i samspill mellom både individuelle faktorer og miljøfaktorer (Bru & Roland, 2019), og forskning indikerer at antall risikofaktorer eller balanse mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer er mer viktig enn enkeltstående risikofaktorer (Ingul, Klöckner, Silverman, Nordahl, 2012). Thambirajah mfl., (2008) deler risikofaktorene for utvikling av skolevegring inn i faktorer ved barnet, faktorer i familien, og faktorer i skolen.

### 2.6.1 Faktorer ved barnet

Mange barn som utvikler skolevegring blir beskrevet som introverte barn med lav selvtillit og selvfølelse. Barna kan være usikre omkring egen evne til å utføre oppgaver, og bli overveldet av stress, bli redde og engstelige. Barna kan være sosialt isolerte, ha få relasjoner med jevnaldrende og oppleve utfordringer i det sosiale samspillet. Barna kan ha utfordringer med emosjonell sårbarhet, ha overdreven frykt, ulike typer angst eller andre emosjonelle

plager (Egger mfl., 2003). Thambirajah mfl. (2008) hevder at mange av barna som strever med skolevegring, tidligere i barneårene har slitt med separasjonsangst eller hatt utfordringer med å bli fraskilt fra spesielt mor eller andre omsorgspersoner. Ingul, Klöckner, Silverman, Nordahl (2012) har gjennomført en studie hvor de fremlegger resultater om at eksternaliserende utfordringer har større påvirkning enn internaliserende atferd i utvikling av skolevegring.

En studie av Bauger, Warhold og Sundby (2009) viser at omkring halvparten av barn og unge som var borte fra skolen på grunn av skulk eller skolevegring hadde en individuell problematikk. Dette var vansker i form av blant annet angst eller depresjon, adferdsforstyrrelser, AD/HD, lærevansker eller søvnproblemer. Lærevansker og språkvansker fører ikke alene til skolevegring, men kan oppstå av manglende tilrettelegging. I tillegg kan lærevanskene være en konsekvens av mye fravær (Havik, 2016).

Mange av barna som vegrer seg for å gå på skolen har angstsymptomer, og dette kan bidra til å forklare skolevegring hos enkeltelever. Skolevegring kan allikevel oppstå uten at angst alene er grunnen, eller angsten kan komme gradvis på grunn av de ulike følgene av høyt skolefravær (Holden & Sällmann, 2010). Kearney og Albano (2004) har gjennomført en studie om samme tema. De mener at en ikke kan knytte skolevegring til ulike psykiske diagnoser, da det i studien fremkommer at mange av elevene med stort skolefravær ikke har en psykisk diagnose. De hevder at studier som viser sammenheng mellom høyt skolefravær og psykiske diagnoser, kan forklares med at mange studier omkring dette temaet er gjort med elever som er henvist til barne- og ungdomspsykiatrien.

### **2.6.2 Faktorer ved familie**

Til tross for at alle familier er forskjellige, og har ulike styrker og utfordringer, viser forskning at ulike faktorer i familien er mer sammenfallende med skolevegring enn andre. Faktorer i familien som viser seg å kunne øke risiko for skolefravær er familieforandringer som skilsmisse eller nyfødte søsken, økonomiske problemer, arbeidsledighet eller engstelige foreldre (Havik, 2018, Ingul mfl., 2012; Thambirajah mfl., 2018). Foreldre med psykiske utfordringer viser seg å være en signifikant faktor som barn som vegrer seg for å gå på skolen (Egger, Costello & Angold, 2003). En ser også sammenheng mellom foreldrenes angst og sensitivitet for utvikling av angst hos barnet (Drake & Kearney, 2008). Heyne (2006) påpeker hvordan foreldrenes depresjon, angst eller stress også kan være en faktor som gjør det

---

utfordrende å overvinne påbegynt skolevegring. Dette kan gjelde i de tilfeller hvor foreldrene er overbeskyttende eller engstelige, og derfor synes det er krevende å presse barnet til å gå på skolen når det uttrykker et ønske om å være hjemme.

### 2.6.3 Faktorer ved skolen

Skolen kan inneholde en rekke risikofaktorer i utviklingen av skolefravær, og studier viser at skolevegring kan oppstå hos alle barn bare skolemiljøet er negativt nok (Havik mfl., 2015). Skolen kan være en kilde til mestring, læring og glede, men for noen barn fører skolen bare til stress, uro og angst (Bru & Roland, 1029). Det utvikles dermed en form for unngåelsesatferd, hvor en beskytter seg selv fra de negative følelsene og opplevelsene ved å være hjemme fra skolen (Ingul & Nordahl, 2013). Studier viser at spesielt mobbing og utestengelse er avgjørende faktorer for skolefravær. Læringsmiljøer med mobbing, vold, bråk og uro kan føre til stor usikkerhet og dermed bidra til at barn ikke ønsker å gå på skolen (Egger mfl., 2003).

Risikofaktorer i skolen kan innebære lærere med mye fravær, eller utskifting av ulike vikarer (Kearney, 2018). Frykt for å komme i trøbbel eller få kjeft er en avgjørende årsak til at noen barn blir hjemme fra skolen (Malcolm, Wilson, Davidson, Kirk, 2003). Det kan være manglende eller dårlig registrering og oppfølging av elevens fravær. Andre risikofaktorer i skolen kan innebære uklare regler og manglende konsekvenser i skolen, uro i timene og konflikter, eller dårlig tilpasset undervisning. Dårlig tilpasset undervisning kan innebære at undervisningen er for vanskelig og at eleven opplever lite mestring, eller at undervisningen er for kjedelig og dermed svekker motivasjonen for å gå på skolen (Holden & Sällmann, 201; Kearney, 2008b).

Havik, Bru og Ertesvåg (2014) har undersøkt foreldres opplevelse av hvilke skolefaktorer som kan bidra til å utvikle skolevegring. Resultatene fra undersøkelsen viser at foreldre så tre hovedfaktorer som avgjørende for at barnet deres hadde skolefravær. Dette gjaldt faktorene dårlig klassemiljø, manglende lærerstøtte, og manglende relasjoner til medelever. Dårlig klassemiljø innebar støy i klasserommet, dårlig klasseledelse eller alt for høye akademiske krav i klassen. Manglende lærerstøtte og manglende relasjon til medelever innebar manglende emosjonell støtte fra lærer, dårlig faglig oppfølging, og lite forutsigbarhet i klasserommet, samt manglende støtte fra medelever eller få nære relasjoner i skolen. Svak

relasjon mellom lærer og elev viste seg også for foreldrene å ha en sammenheng med skolefravær.

---

### 3. Teoretisk ramme

Det teoretiske rammeverket for denne studien tar utgangspunkt i Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell. Bakgrunnen for det utviklingsøkologiske perspektivet er at en vektlegger interaksjonen mellom menneskets utvikling, miljøet rundt mennesket og interaksjonen mellom disse (Bronfenbrenner, 1979). En utviklingsøkologisk forståelse av skolevegring innebærer at en retter oppmerksomheten mot både eleven og systemene eleven er en del av (Befring & Tangen, 2004). Jeg ser det nødvendig med et slikt syn, da forskning viser at både individuelle, familiære og skolefaktorer påvirker utviklingen av skolevegring (Kearney, 2018; Havik, 2018, Thambirajah mfl., 2008). Ved en slik tenkning forstår man utfordringen som en atferd som er basert på ulike faktorer i forhold mellom flere systemer, som for eksempel omhandler interaksjonen mellom barnet og viktige personer i nærmiljøet eller kvaliteten i samarbeidet mellom skole og hjem.

I siste del av dette kapittelet presenterer jeg forskning knyttet til skolens arbeid for å forebygge skolevegring og skolefravær i grunnskolen.

#### 3.1 Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell vektlegger interaksjonen mellom menneskets utvikling og miljøet rundt mennesket. Han kritiserer teoriene som tidligere har hatt ensidig fokus på individets egenskaper og forhold hos individet. Han mener at det ikke er tilstrekkelig å vite at en person kommer fra en bestemt sosial klasse, familie, landsdel eller religion. Ifølge Bronfenbrenner (1979) er det nødvendig at en har kunnskap om miljøet mennesket lever i, og ved å vite hva som skjer i miljøene omkring barnet, åpner vi opp muligheten til å forstå barnets utvikling og atferd (Bø I. , 1985). Han mener dette er nødvendig, fordi mennesket alltid utvikler seg i en kontekst, og at utvikling og endring i individet og miljøet er resultater av gjensidig påvirkningsfaktorer som skjer i samhandling mellom mennesket og tingene omkring mennesket. Bronfenbrenner (1979) beskriver modellen som en russisk dukke med flere lag. Barnet er i sentrum av de ulike nivåene. Innerst finner en mikrosystemet og mesosystemet, deretter eksosystemet, og til slutt makrosystemet. Disse systemene påvirker hverandre gjensidig og flyter over i hverandre.

*Mikrosystemet* er den innerste sirkelen i systemet. Den innerste sirkelen er en sosial setting hvor to eller flere aktører møtes ansikt til ansikt og dermed oppstår et sosialt samspill (Bø,

2018, s. 171). Systemene i mikrosystemet er de ulike arenaene der barnet befinner seg i sitt nærmiljø. Familien blir sett på som den viktigste sosialiseringsarenaen i mikrosystemet, og hendelsene og situasjonene her er de som virker sterkest på barnets utvikling. Andre eksempler fra mikrosystemet kan være nabolag, skole, barnehage, idrettslag eller fritidsaktiviteter. Dette er de daglige arenaene, hvor barnet skaper erfaringer som fører til læring og utvikling, hvor barnet påvirkes av andre som er til stede (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner (1979) trekker frem relasjoner som en sentral del av barnets utvikling. Disse relasjonene oppstår i barnets mikro- og mesosystemer. Dette gjelder særlig når barn er i samspill med en som vet og kan mer enn barnet. Han deler relasjoner inn i tre ulike deler: observasjonsdyaden, samhandlingsdyaden og primæradyaden (Bø, 2018).

*Observasjonsdyaden* oppstår når en part i relasjonen følger med på hva den andre parten gjør, og når denne parten reagerer positivt på den andres observasjon. Dette kan for eksempel innebære positive tilbakemeldinger og vennlige gester. *Samhandlingsdyaden* oppstår når to aktører gjør noe sammen. *Primæradyaden* refererer til hvordan to parter føler omsorg og kjærlighet til hverandre, til tross for at den andre ikke er til stede (Bø, 2018).

Det neste systemet er *mesosystemet*, og omfatter relasjonene mellom to eller flere mikrosystemer som barnet deltar i. Eksempler på dette kan være relasjonen eller samarbeidet mellom hjem og skole, eller hjem og fritidsaktiviteter. I mesosystemet foregår det en rekke påvirkningsprosesser mellom de ulike mikrosystemer i form av samhandling, kommunikasjon og kunnskapsutveksling. Disse påvirkningsprosessene kan vise seg på flere måter. Dette kan for eksempel innebære en overlapping hvor en familie besøker skolen, at barn blir med hverandre hjem, eller at foreldre møter på skolen for samtale.

Påvirkningsprosessene behøver ikke å være fysiske, da slike prosesser også kan skje ved kontakt pr telefon, epost eller kommunikasjon gjennom en tredjeperson (Bø, 2018).

Nærmiljøene er ikke isolerte, og vil dermed stadig påvirke hverandre og barnets utvikling. Når barnet står opp om morgenen og går til skolen, vil erfaringene og opplevelsene fra hjemmet følge barnet på skolen. Dette gjelder også den andre veien, hvor opplevelsene fra skolen vil påvirke barnet i hjemmet eller i andre mikrosystemer.

*Eksosystemet* er mikromiljøene barnet sjelden har direkte kontakt med, eller sjelden eller aldri er til stede i. Selv om barnet ikke befinner seg i disse mikromiljøene, mener Bronfenbrenner (1979) at barnet påvirkes av disse miljøene. Til tross for at barnet ikke er i direkte kontakt med disse mikrosystemene, påvirkes barnene av hendelsene og beslutningene



---

som blir foretatt i disse miljøene. Det kan for eksempel være foreldrenes arbeidsplass eller sosiale reaksjoner. Hvis foreldrene opplever stress eller mister jobben, vil dette påvirke barnet. På den andre siden vil barnet også påvirkes av positive opplevelser, som hvis mor trives godt på jobben og opplever mestring og annerkjennelse (Bø & Ertesvåg, 2006). Slike eksempler gjelder også for skolen. Hvis læreren har sovet dårlig eller har kranglet med familien, vil dette med stor sannsynlighet påvirke lærerens pedagogikk i klasserommet (Bø, 2018).

I den ytterste sirkelen er *makrosystemet*. Dette er overordnende verdsett, politiske beslutninger, tradisjoner, økonomiske forhold, klassestrukturer og kulturer som eksisterer. Disse kulturene går inn i de andre systemene; mikro-, meso-, og eksosystemet, og binder alt sammen i våre samhandlinger og omgivelser.

## 3.2 Skolen som forebyggende instans

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for tiltak som kan bidra til å motvirke utviklingen av skolevegring. Tiltakene er først og fremst basert på forskning gjort av anerkjente forskere som Thambirajah mfl. (2008), Havik (2018) og Kearney og Grazcyk (2014), med støtte fra annen forskning på området.

### 3.2.1 Tidlig innsats

Tidlig innsats er ikke et tiltak, men et viktig prinsipp i arbeidet for å forebygge og hindre videre utvikling av skolevegring. Prinsippet om tidlig innsats i skolen er presisert i Stortingsmelding Nr. 16, 2006-2007 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Forebygging og tidlig innsats handler om at en tidlig skal iverksette tiltak for å beskytte barn og ungdom mot risikofaktorer som kan medføre, opprettholde eller forsterke utfordringer. Samtidig omfatter det å iverksette tiltak som kan bidra til å fremme barn og unges egen kompetanse når det gjelder å beskytte seg selv for risikofaktorer (Befring og Tangen, 2012)

Det blir lagt stor vekt på tidlig identifisering og iverksetting av tiltak knyttet til skolevegringsproblematikk. Studier viser at tidlig intervensjon i skolevegringstilfeller er seks ganger mer effektivt enn om en venter til at en ser et fraværsmønster (Reid, 2012).

Havik (2018) hevder at mange foreldre opplever at skolen og hjelpeapparatet har lite kunnskap om skolevegring, og derfor ikke klarer å iverksette hensiktsmessige tiltak på et tidlig nok

tidspunkt. For å kunne iverksette tiltak, er det nødvendig med generell kompetanse på feltet. Når man har kunnskap vil man kunne reagere på endringer ved eleven, kjenne igjen tidlige tegn, og iverksette tiltak ut fra risikofaktorer (Olsen & Mikkelsen, 2015)

### **3.2.2 Godt psykososialt miljø**

Alle elever har rett til et trygt og godt psykososialt og fysisk skolemiljø, og det er elevenes subjektive opplevelse av det psykososiale miljøet som er avgjørende (Opplæringslova, 1998, 9A). Godt psykososialt miljø handler om at elevene ikke bare har rett til god faglig opplæring, men også rett til en opplevelse av trygghet og tilhørighet i skolen (Olsen & Mikkelsen, 2015). Kearney & Grazcyk (2014) fremhever godt psykososialt miljø som et viktig forebyggende tiltak for å fremme skoleoppmøte og hindre skolefravær. Slike tiltak innebærer læreres kompetanse i å skape trygge relasjoner til elevene, men også mellom elevene. Et godt klassemiljø, med struktur, forutsigbarhet, forventninger og regler, klasseledelse, og lærere som belønner elevene for positiv atferd, samt at en vektlegger positive ferdigheter.

Elev-lærer-relasjonen blir av flere forskere sett på som avgjørende for utviklingen av skolefravær (Egger mfl., 2003; Havik 2018; Kearney, 2008). Postholm, Nordahl & Midthassel (2012) mener at god lærer-elev-relasjon er viktig for alle elever i skolen. God lærer-elev-relasjon er spesielt viktig for barna som av ulike grunner strever i skolen, og har stor betydning for deres helhetlige opplevelse av skolehverdagen. Elevene som er i risikozonen for å utvikle psykososiale vansker har behov for en viss forutsigbarhet. Denne forutsigbarheten kan en oppleve gjennom trygge og kjente relasjoner (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 23). Gode og trygge relasjoner kan være med på å påvirke hvordan barna opplever seg selv, og påvirker dermed deres reaksjonsmåter på en positiv måte (Kinge, 2016).

Kearney (2008b) hevder at sannsynligheten for at elever dropper eller uteblir fra skolen, er mindre hvis elev-lærer-relasjonen er støttende og positiv. Havik, Bru og Ertesvåg (2014) har gjennomført en studie om foreldres perspektiver på hvilke skolefaktorer som påvirker utviklingen av skolevegring for deres barn. I studien blir elev-lærer-relasjon og lærerstøtte trukket frem av foreldrene som spesielt avgjørende faktorer for å motvirke fravær. Foreldrene var opptatt av at læreren måtte vise seg som «en som bryr seg om barna, ser barna for den de er, viser respekt og har god kjemi» (Havik, mfl., 2014). Myhrvold-Hanssen (2007) mener at skolen ofte mangler relasjonskompetansen eller at de ikke tar seg tid til å etablere trygge og hensiktsmessige relasjoner med elevene som strever med skolevegring. Samtidig mener han

---

at mange lærere lykkes med å etablere gode relasjoner og har en intuitiv kompetanse på området.

For å etablere trygge og gode relasjoner til elevene er det nødvendig at læreren sørger for at elevene opplever både emosjonell og organisatorisk støtte (Midthassen, Bru, Ertesvåg, Roland, 2011). Organisatorisk støtte handler om hvordan tiden i klasserommet er: organisering, rutiner, regler og lærerens ansvar for å etablere og opprettholde et godt psykososialt miljø (Allen, Gregory, Miami, Lun mfl., 2013). Den emosjonelle støtten innebærer at det finnes en form for gjensidighet i relasjonen. Denne gjensidigheten handler om anerkjennelse. Anerkjennelse innebærer holdninger og handlinger hvor en viser forståelse, aksept, toleranse, bekreftelse og undring (Schibbye, 1996, 2009). Schibbye (2009) er opptatt av at anerkjennelse ikke er det ytre. Anerkjennelse handler ikke om applaus, gode karakter eller medaljer. Anerkjennelse handler om når noen godtar deg for den du er, og er der for deg.

Havik (2018) er opptatt av at lærerne må sette av tid til å skape gode relasjoner til elevene, spesielt elevene som er i risiko for å utvikle emosjonelle utfordringer. Det er viktig å forstå disse barna, undre seg over hva som ligger bak atferden deres, ta dem på alvor, bli kjent med dem og historien deres, samt vise at en interesserer seg for det de forteller. Myhrvold-Hanssen (2007) vektlegger elevsamtaler som viktig tiltak for å hjelpe barn og unge som strever med skolevegring.

### **3.2.3 Opplevelse av mestring**

I boken *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse* (Olsen & Holmen, 2018) vektlegges spesielt elevens opplevelse av mestring og tro på egne ferdigheter, som viktige tiltak for å motvirke skolefravær. Olsen & Holmen (2018) har lang erfaring med å forebygge skolevegring og frafall i videregående skole, og hevder at de fleste elevene med høyt fravær, forteller om årevis med manglende opplevelse av mestring i skolen. Elever med høyt skolefravær eller skolevegring, har oftere frykt for å få kritikk eller mislykkes. Dette er noe som spesielt øker hos eldre elever (Brand & O'Conner, 2004).

Olsen og Holmen (2018) mener tilpasset opplæring er et viktig virkemiddel for å skape opplevelse av mestring i skolen. Tilpasset opplæring er nedfelt i Opplæringsloven § 1-3: «*opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærebrevkandidaten*» (Opplæringslova, 1998, §1-3). Loven gjelder for alle elever, og betyr at opplæringen skal tilrettelegges slik at alle får best mulig

utbytte av opplæringen. Undervisningen skal være basert på egne behov og forutsetninger, slik at en får økt læringsutbytte, men også sørge for å ivareta fellesskapet (Udanningsdirektoratet, 2020). Skolen må tilpasse undervisningen, men også legge til rette for at elevene får tro på egne ferdigheter og får positive tilbakemeldinger på reelle mestringserfaringer (Olsen & Holmen 2018).

Kearney & Beasley (1994) definerer et mestringsorientert læringsmiljø som et miljø hvor en legger til rette for at barnet unngår situasjoner som innebærer en kombinasjon av både faglige og sosiale utfordringer. For barn som strever med skolevegring kan dette innebære behov for individuelle tilpasninger i skolehverdagen. Dette kan for eksempel innebære samarbeid med få utvalgte elever, tilpasninger i gymtimene eller garderobe, mulighet til å få gå andre steder eller mulighet til å få slippe prestasjonsorienterte aktiviteter.

### **3.2.4 Fraværsregistrering**

Anerkjente forskere på temaet (Havik, 2018; Thambirajah mfl., 2008; Kearney, 2008b) er enige om at gode systemer for fraværsregistrering kan bidra til å forebygge skolefravær. Alle skoler har ansvar for å ha en oppdatert fraværprotokoll hvor elevenes tilstedeværelse kommer frem. Det er normalt at skolene dokumenterer fraværet som udokumentert eller dokumentert. Havik (2018) er spesielt opptatt av at systemene ikke bare skal dokumentere fraværet, men også andre indikatorer for fravær og skolevegring. Indikatorer som kan være nødvendig å dokumentere er somatiske plager, utfordringer med å forlate foreldrene om morgenen, hyppige besøk hos helsesykepleier, regelmessige forespørsler om å forlate klasserommet, ønske om å dra hjem eller bruke toalettet. Ved gode systemer for fraværsregistrering har en mulighet til å systematisere etablert fravær og finne mønstre som kan gi informasjon om hva som ligger bak fraværet.

I mange saker med høyt skolefravær ser en at elevene har hatt mye sporadisk fravær over tid før vegringen har blitt alvorlig (Ingul, 2005). Det kan derfor være hensiktsmessig at en kartlegger om fraværet for eksempel omhandler enkelttimer eller fag, ustrukturerte annerledesdager, eller om eleven er borte i timer med spesielle lærere eller spesielle dager. Kearney og Graczyk (2014) påpeker at fraværet må gjennomgås regelmessig og at lærer har en god oversikt over alle elevs fravær, samt felles rutiner for hva en gjør når en oppdager at barn har høyt fravær eller viser tegn til å utvikle høyt fravær.

---

Ved bruk av gode systemer for registrering av fravær er det lettere å tidlig oppdage elevene som står i fare for å utvikle høyt skolefravær, systematisere fraværet, og dermed tidlig iverksette tiltak (Havik, 2018). Kearney & Graczyk (2014) argumenterer for at tidlig innsats er avgjørende i skolevegringstilfeller, fordi tidlig intervensjon gir bedre prognoser. Tidlig innsats innebærer at en skal iverksette tiltak og tilpasse opplæringen med en gang en elev har behov for dette. En skal ikke «vente og se». Læreren skal systematisk kartlegge elevenes behov og sette inn egnede tiltak på bakgrunn av kartlegging. Tiltakene kan være av større eller mindre omfang, av kortere eller lengre varighet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Havik (2018) påpeker nødvendigheten av å tidlig stabilisere tilstedeværelsen på skolen for elevene som har skolevegring eller viser tegn til dette. Da en stadig opplever at fravær kan føre til mer fravær, er det viktig at fraværet stoppes så fort som mulig (Thambirajah mfl., 2008). For å stabilisere tilstedeværelsen, må en ta hensyn til hvilke risikofaktorer som spiller inn, hvor stort fraværet er, og hvilke opprettholdende faktorer som er til stede. Engstelige og sårbare barn trenger stor grad av kontroll og forutsigbarhet, og det anbefales derfor i denne fasen å utarbeide konkrete planer. Planene kan innebære informasjon på forhånd om hva, hvem hvor og hvordan (Olsen & Mikkelsen, 2015), eller skriftlige planer som innebærer elevens fremmøte og alternative justeringer (Havik, 2018).

### **3.2.5 Foreldresamarbeid og tverrfaglig samarbeid**

I systemteoretisk tenkning vektlegges samarbeidet mellom de ulike mikrosystemene. Når skole og hjem samarbeider og påvirker hverandre i positiv grad, vil dette skape trygge utviklingsmuligheter for barnet. Det er derfor svært nødvendig i skolevegringssaker at samarbeidet mellom de ulike mikrosystemene fungerer godt. Foreldrene er de som kjenner barnet best, og må derfor bli sett på som en ressurs i arbeidet for å skape en god læringssituasjon for eleven (Olsen & Mikkelsen, 2015). Foreldrene er ofte de som oppdager utfordringene først: ved å ha utfordringer med å få barnet på skolen. Hvis foreldrene opplever et trygt samarbeid vil det i større grad åpne opp for å kontakte skolen og fortelle om utfordringene. Dette åpner muligheten for tidlig og rask iverksetting av tiltak (Havik, 2018). Samarbeid mellom skole og hjem er også nedfelt i Opplæringsloven §1-1 og § 13-3d (Opplæringslova, 1998, §§ 1-1, 13-3d). Mange foreldre kan oppleve å føle seg maktesløse i situasjonen der de føler at de ikke mestrer å få barnet på skolen. For disse foreldrene kan det være svært nødvendig å oppleve skolen som en støtte i barnets problematikk (Olsen & Mikkelsen, 2015).

I fraværssaker er det nødvendig med et nært og godt samarbeid mellom hjem og skole. I mange av sakene vil det være behov for veiledning fra støtteapparatet, som kan innebære pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), skolehelsetjenesten, fastlege, barne- og ungdomspsykiatri (BUP) og barnevernstjenesten. Fordelen med tverrfaglig samarbeid er at man fra flere instanser møtes og derfor kan dele kompetanse, erfaringer og forståelse på området. Dette kan gjøre skolen tryggere på arbeidet sitt med barna som vegrer seg for å gå på skolen, og ved hjelp av veiledning vil man få muligheten til å forebygge, oppdage og iverksette tiltak tidlig (Havik, 2018).

Havik (2018) er opptatt av at arbeidet i slike tverrfaglige samarbeid er nødt til å være koordinert. Dette for å sikre at barnet og familien får tilstrekkelig hjelp og oppfølging, samtidig som en sikrer at alle jobber mot et felles mål. Ifølge Helsedirektoratet (2018) er mangel på god samhandling en av de største utfordringene mellom og innenfor tjenestenivåene. Til tross for mange års innsats for bedre samhandling, opplever mange pårørende at tjenestene ofte ikke er samordnet eller preget av kontinuitet. Selv om mange kommuner beskriver god samhandling, ser en fortsatt utfordringer knyttet til samhandling. En konsekvens av dette kan være at barn og unges behov ikke oppdages, eller at de ikke får nødvendig oppfølging. Dette støttes av Amundsen (2019) som har gjennomført en studie hvor hun intervjuet 40 foresatte til barn som strever med skolevegring. Foreldrene forteller i intervjuene at de ved en rekke tilfeller hadde fått beskjed om at utfordringene ikke var innenfor den aktuelle tjenesten sitt ansvarsområde. Foreldrene følte at de ble «kasteballer» mellom skole, barnevernet, Stat.ped., Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), og PP-tjenesten.

I artikkelen *Hvordan forebygge skolevegring*, publisert i NUBU, fremhever Havik (2019) behovet for kommunale handlingsplaner for å forebygge skolevegring. For å sikre god samhandling mellom de ulike tjenestenivåene hevder hun at det bør utarbeides en handlingsplan om skolefravær i kommunen. Denne handlingsplanen må etableres i kommunen, slik at en kan etablere et godt samarbeid og god samhandling mellom skole og kommunale tjenester. Eksempler på en slik plan er *Bekymringsfullt skolefravær. Veileder for tidlig intervensjon og tverrfaglig samhandling i Drammen kommune* (Drammen kommune, 2010), og *Skolevegring. En praktisk og faglig veileder for Oslo kommune* (Oslo kommune, 2009). Ved bruk av en handlingsplan vet alle hvem som skal gjøre hva. Handlingsplanen bør innebære samhandling mellom skolehelsetjeneste, helsesykepleier, pedagogisk-psykologisk-tjeneste, spesialisthelsetjenesten og barneverntjenesten (Havik, 2019).

---

## 4. Metode

I utarbeidelsen og gjennomføringen av et forskningsprosjekt velges det en bestemt metode for å samle, frembringe og produsere data til prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). I dette kapittelet redegjør jeg for prosjektets metode, og de metodiske valgene som har blitt foretatt. De metodiske valgene er basert på hvilke metodiske fremgangsmåter som vil være mest hensiktsmessig knyttet til prosjektets formål og utarbeidet problemstilling: «*Hvilke perspektiver og arbeidsmåter opplever lærerne som viktig i sitt arbeid med å forebygge skolevegring?*».

### 4.1 Metodeteoretisk ståsted

Det var nødvendig å ta et metodeteoretisk ståsted i arbeidet med denne studien, da dette ville påvirke hvordan jeg som forsker skulle tolke og analysere datamaterialet som var samlet inn (Dalen, 2011). Det er benyttet en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til forskningsprosjektet.

#### 4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologisk tilnærming tar utgangspunkt i Edmund Husserls (1962) filosofi og metode som retter oppmerksomheten mot verden slik den oppleves og erfares fra et subjektperspektiv. Han hevder at den menneskelige erfaringen er det som er utgangspunktet for kunnskap. Fokuset er dermed rettet mot fenomenet og hvordan personene vi studerer opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen for disse forståelsene (Thagaard, 2013). Ved bruk av dybdeintervjuer av lærere for innsamling av datamateriale, kunne jeg åpne for at deltakerne selv kunne sette ord på hvordan de forstår temaet skolevegring. Ved bruk av en slik metode for datainnsamling, skapes en mulighet for å utvikle en forståelse for fenomenet, på bakgrunn av deltakernes egne opplevelser og erfaringer. En slik tilnærming til innsamling av data samsvarer med fenomenologien; fenomenologiske undersøkelser er først og fremst beskrivende. Gjennom fyldige beskrivelser fra forskjellige perspektiver er målet å avdekke sentrale kjennetegn og nå frem til utfyllende undersøkelse omkring mulig opplevelser av et fenomen (Thomassen, 2006).

### 4.1.2 Hermeneutikk

En fenomenologisk beskrivelse krever at en kan sette til side alle antagelser, forventinger og forforståelser en har, slik at fenomenet selv kan tre frem. Ifølge hermeneutikken er ikke dette mulig, da en beskrivelse allerede er en fortolkning. Forskerens forståelseshorisont vil være avgjørende for hva man legger merke til og legger vekt på, dette gjelder spesielt også når en skal fortolke materialet. Vår forståelseshorisont er det som gir fenomenet mening, er opphavet til spørsmålene vi stiller, og gir undersøkelsen vår en retning. Hermeneutikken vektlegger at en må reflektere, tydeliggjøre og ta i bruk vår forforståelse for å skape mening (Thomassen, 2006).

Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handling og forståelser gjennom utforskning av et dypere meningsinnhold enn det som oppleves mest innlysende for forskeren (Thagaard, 2013). Underveis i undersøkelsen var jeg bevisst min forforståelse, og forsøkte å unngå å la dette påvirke innsamlet datamateriale. Jeg har forsøkt å åpne opp for at undersøkelsen kan bryte med min forforståelse og utfordre denne, samt mulighet for at forståelsen kan endres eller korrigeres.

## 4.2 Hvorfor kvalitativ metode?

Det er svært vesentlig at en velger metode ut fra hvilken metode som vil være mest egnet og relevant, sett ut fra problemstillingen en ønsker svar på, fordi metoden er strategien som benyttes for å løse problemstillinger og komme frem til ny forskning (Everett & Furseth, 2012; Thaagaard, 2013). Tjora (2017, s. 17) argumenterer for nødvendigheten av å velge metode ut fra hvilken metode som kan frembringe mest mulig relevant og pålitelig informasjon, uten unødig bruk av forskerens og deltakerens tid og ressurser. Formålet med undersøkelsen var å finne ut av hva lærere erfarer og opplever som viktig i arbeidet for å forebygge skolevegring. For å få innsikt i dette, så jeg det hensiktsmessig å snakke direkte med et utvalg lærere som har erfaring med skolevegring, fordi deres erfaringer kan bidra til å gi økt kunnskap og kompetanse omkring dette.

Kvalitativt intervju er brukt som datainnsamlingsverktøy til undersøkelsen. Det kvalitative forskningsintervjuet søker en forståelse sett fra deltakerens side, og på denne måten frembringe deres erfaringer og opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom samtale og intervju er formålet å fremskaffe beskrivende og fyldig informasjon, og dermed



---

muliggjøre et dypdykk innenfor undersøkelsens gitte tema (Dalen, 2011; Krumsvik, 2014). Det kvalitative intervjuet åpner opp for relativt frie samtaler omkring spesifikke temaer som er bestemt på forhånd; som åpner opp for at deltakeren selv får mulighet til å reflektere over egne meninger og erfaringer, samtidig som deltakeren kan føre samtalen inn på nye temaer til undersøkelsen (Tjora, 2017).

#### **4.2.1 Semistrukturert intervju og intervjuguide**

I kvalitative intervjuer skiller en ofte mellom åpne og mer strukturerte intervjuer. I et åpent intervju er formålet at informantene selv forteller mest mulig fritt om sine livserfaringer. I slike tilfeller har en ikke formulert spørsmålene i forkant av intervjuene (Dalen, 2011). I strukturerte intervjuer har man utarbeidet spørsmål og temaer i forkant av intervjuet. I denne studien valgte jeg å benytte semistrukturert intervju, for å sikre at datamaterialet skulle bidra til å svare på oppgavens problemstilling. Denne intervjuformen anså jeg som hensiktsmessig fordi den gir mulighet til å utarbeide temaer og spørsmål i forkant av intervjuet. Dette leder samtalen i ønsket retning, og åpner opp for at deltakeren selv kan lede samtalen inn på temaer som forskeren ikke har forberedt. Et semistrukturert intervju gir også mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål eller be deltakeren utdype ved temaer som er interessante for undersøkelsen (Thagaard, 2013).

Ved bruk av kvalitativt intervju som forskningsmetode, anbefaler Dalen (2011) å benytte en intervjuguide. Dette gjør det enklere å rette fokus mot de mest sentrale temaene og huske viktige spørsmål en ønsker å stille. Undersøkelsens intervjuguide ble tidlig utviklet, da denne måtte legges ved i søknaden til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Den ble endret og videreutviklet underveis i undersøkelsesprosessen. Underveis i prosessen ble jeg i større grad bevisst hva jeg søkte innblikk i og forståelse for, og hadde derfor behov for å endre på spørsmål. Flere av spørsmålene måtte også omformuleres da jeg erfarte at spørsmålene var formulert på en måte som kunne gjøre det vanskelig for deltakeren å forstå hva jeg ville frem til.

Den ferdig utarbeidet intervjuguiden starter med spørsmål om deltakerens utdanning, erfaring i skolen og erfaring med skolevegring. Dette er enkle, konkrete spørsmål, som med formål skal oppleves trygt for deltakeren å svare på (Tjora, 2017). Videre inneholder intervjuguiden åpne spørsmål, hvor deltakeren får mulighet til å gi fylldige kommentarer og gå i dybden av temaet.

### 4.2.2 Prøveintervju

Det var krevende å utarbeide spørsmål til intervjuguiden, fordi jeg var redd for å ikke stille gode nok spørsmål og dermed ikke få nødvendig datamateriale til undersøkelsen. For å sikre gode spørsmål ble det gjennomført et prøveintervju. Prøveintervjuet ga inntrykk av at utarbeidede spørsmål var åpne, slik at det var mulig å gå i dybden på ønsket tema og komme inn på nye temaer som var verdifulle for undersøkelsen.

Prøveintervjuet ga også mulighet til å få tilbakemeldinger på min intervjurolle. Jeg ble bevisst to svært viktige elementer som ble tatt med videre til gjennomføringen av intervjuene. Jeg ble oppmerksom på at jeg måtte bli bedre til å lytte ut deltakeren, og ikke haste videre med nye spørsmål når det oppstod stillhet. Stillhet kan skape mulighet for at informantene automatisk utdyper svarene sine, slik at en ikke går glipp av interessant informasjon (Dalen, 2011). I flere tilfeller kunne jeg bedt deltakeren utdype svarene sine eller stilt oppfølgingsspørsmål, som kunne medført at jeg fikk interessant informasjon.

## 4.3 Utvalg og utvalgskriterier

Et viktig steg innenfor kvalitativt intervju som metode, er prosessen hvor en tar utgangspunkt i hvem som skal intervjues, hvor mange, og hvorfor akkurat disse informantene? Jacobsen (2015) påpeker at en ikke vil ha mulighet til å undersøke mange deltakere ved kvalitativ forskning. Gjennomføringen av intervju, transkribering og analyseprosessen er en tidkrevende prosess. Utvalget til undersøkelsen består av fire lærere som arbeider i grunnskolen. Dette er et stort nok omfang av deltakere for å innhente tilstrekkelig med datamateriale, samt oppnåelig med tanke på undersøkelsens tidsperspektiv.

Utvalget til undersøkelsen er basert på strategisk utvalg (Jacobsen, 2015). Dette betyr at utvalget er basert på en bestemt målgruppe med informanter, som er valgt ut å bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner, som muliggjør at de kan uttale seg på en reflektert måte omkring oppgavens tema (Tjora, 2017). Det var ønsket et utvalg med lærere fra grunnskolen, fordi det fremkommer av forskning på temaet at skolevegring er blitt mer normalt blant barn i denne aldersgruppen (Egger, Costello og Angold, 2003; Kearney, 2008; Heyne, King, Tonge & Cooper, 2002). Reid (2012) har gjennomført en studie hvor det fremkommer at elever som senere utvikler skolefravær, ofte har historie med høyt fravær fra grunnskolen. Ved å snakke med lærerne, ville jeg da få mulighet til å få innsikt i deres erfaringer og

---

opplevelser med å forebygge skolevegring. For å kunne gi gyldige svar og gode begrunnelser for forebyggende arbeid, ønsket jeg at lærerne hadde personlig erfaring med skolevegring. Kriteriene for utvalget til denne studien var derfor at informantene skulle være lærere som arbeider i grunnskolen og hadde erfaring med skolevegring.

#### **4.3.1 Rekruttering av informanter**

For å rekruttere informanter betraktet jeg det mest effektivt å kontakte rektorer ved ulike skoler, slik at de kunne hjelpe meg med å komme i kontakt med lærere som fylte kriteriene til undersøkelsen. Rekrutteringsprosessen startet tidlig i mars 2020. Flere rektorer på ulike skoler på Østlandet ble kontaktet via epost. Det ble gitt informasjon om hensikten med undersøkelsen og ønskede kriterier for mulige deltakere. Jeg kom tidlig i kontakt med en rektor som ga kontaktinformasjon til undersøkelsens første deltaker. Informanten ble kontaktet kort tid etter, og det ble avtalt intervju påfølgende uke, på lærerens arbeidsplass. Det anbefales at en lar deltakerne velge møtested, fordi dette gjør det lettere for informantene å delta, samtidig som det skaper trygghet i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013).

På grunn av Covid-19 og nylig innførte retningslinjer, ble det likevel ikke mulig å gjennomføre intervjuet på lærerens arbeidsplass. Det ble derfor avtalt å gjennomføre intervjuet via Facetime. Jeg opplevde det krevende å rekruttere informanter i denne perioden. Få rektorer svarte på tilsendte epost. En av informantene måtte trekke seg fordi vedkommende ikke hadde tilstrekkelig med tid til å delta i prosjektet, på grunn av endret arbeidssituasjon. Rekrutteringsstrategien måtte endres for å komme i kontakt med flere informanter. Venner og bekjente ble kontaktet i håp om at de kjente til mulige deltakere. Gjennom bekjente ble det etablert kontakt med de tre siste deltakerne. De fylte kriteriene og var villige til å stille som deltakere til undersøkelsen. Thagaard (2013) kaller en slik utvelgelse for tilgjengelighetsutvalg. Utvelgelsen av informanter er basert på et strategisk utvalg, men fremgangsmåten omhandler utvelgelse av informanter basert på at de er tilgjengelige for forskeren.

#### **4.3.2 Informantene**

Utvalget består av fire informanter som arbeider på ulike skoler på Østlandet. Tre av informantene er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning og har arbeidet i skolen mellom 10 og 14 år. En av informantene er utdannet adjunkt og har arbeidet i skolen i tre år. Alle

informantene har erfaring som kontaktlærer på grunnskolen. En av informantene har tidligere arbeidet som lærer på ungdomsskolen. En av informantene har også erfaring som ressursteamleder og spesialpedagog i skolen. Informantene jobber som kontaktlærer fra 3. til 6. trinn. Alle har erfaring med skolevegring, og har pågående saker hvor de arbeider tett på elever med skolevegringsproblematikk.

#### 4.4 Gjennomføring av intervjuene

I utgangspunktet var planen å gjennomføre alle intervjuene ansikt-til-ansikt, da dette er en god metode for å etablere tillit og åpenhet. Det skaper god flyt i samtalen, og man har mulighet til å observere deltakeren underveis i intervjuet (Jacobsen, 2015, s. 148). På grunn av Covid-19 og derav innførte retningslinjer, ble alle intervjuene gjennomført via Facetime.

Deltakerne fikk tilsendt samtykkeskjema og informasjon i forkant av intervjuet. Før intervjuet startet ble det sjekket at lydopptaker fungerte og var fulladet. Lydopptaker ble benyttet for å fange opp alt som ble sagt, samtidig som det ble notert underveis. Intervjuet startet med en gjensidig presentasjon, og informasjon om undersøkelsen. Deltakeren fikk mulighet til å stille eventuelle spørsmål. Det ble gitt informasjon om taushetsplikt, anonymisering, og retten til å få slettet informasjon og trekke seg når som helst. For å skape trygghet i intervjusituasjonen, ble samtalen åpnet med forsikring om at det ikke finnes gale eller rette svar, men at det var informantens opplevelser og erfaringer som var viktige.

Underveis i intervjuene var jeg bevisst tilbakemeldingene og egne observasjoner fra prøveintervjuet. Jeg ba informantene om å utdype informasjon, og stilte oppfølgingsspørsmål der dette var nødvendig. Fordi intervjuene ble gjennomført via Facetime, var det vanskelig å gi informantene respons ved bruk av kroppsspråk. Det ble derfor gitt bekreftelser på det deltakeren sa ved å si «mm» og «ja» underveis mens informantene fortalte. Hvert intervju tok mellom 30 og 45 minutter.

Til tross for at intervjuene ble gjennomført over Facetime, opplevde jeg at det var god flyt i samtalen. Deltakerne ga åpne og utdypende svar. Det ble et godt datamateriale til videre bruk i undersøkelsen.

---

#### 4.4.1 Transkribering

Tjora (2017) anbefaler bruk av lydopptaker og fullstendig transkribering av materialet i etterkant av intervjuet. Han mener at ved fullstendig transkribering, hvor en er svært detaljert, vil man kunne samle inn viktig informasjon man mister ved en mindre detaljert transkribering. I tilfellene hvor informantene leter etter ord, kan dette for eksempel synliggjøre at informanten er usikker omkring temaet og har utfordringer med å ordlegge seg. Intervjuene ble transkribert rett etter gjennomført intervju. Jeg transkriberte intervjuene selv. Jeg valgte å gjennomføre en fullstendig transkribering, som innebærer at man transkriberer alle pauser og småord som deltakeren sier. Unødvendige pauser og småord ble fjernet etter analyseprosessen.

I neste kapittel er sitatene fra intervjuene lagt frem i den løpende teksten, da dette skaper større nærhet til datamaterialet og bidrar til undersøkelsens pålitelighet (Tjora, 2017). Sitatene er merket med kursiv og innrykk, slik at det skal være lettere å skille sitat fra den løpende teksten.

### 4.5 Analyse, koding og tolkning av data

I dette delkapittelet redegjør jeg for og beskriver studiens analyseprosess. Analyseprosessens mål er å gjøre det mulig for leseren å oppnå kunnskap om undersøkelsens tema, uten å selv lese innsamlet datamateriale (Tjora, 2017, s. 195). Jeg så det hensiktsmessig å utføre analysen på en systematisk måte, da dette kan bidra til å skape økt troverdighet til hvordan en tolker datamaterialet. For å analysere, kode og tolke innsamlet datamateriale ble Malteruds (2017) systematisk tekstkondensering (STC) benyttet. Undersøkelsens analyseprosess følger Malteruds (2017) fire trinn av kvalitative intervju: 1) danne et helhetsinntrykk, 2) identifisere meningsbærende enheter, 3) abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene, og 4) å sammenfatte betydningen av dette.

#### 4.5.1 Å danne et helhetsinntrykk

Etter at de fire intervjuene var gjennomført og transkribert, bestod undersøkelsens datamateriale av 50 transkriberte tekstsider. Første trinn av STC handler om å bli kjent med materialet og danne seg et helhetsinntrykk. Dette gjør man for å kunne skape et grunnlag for å utvikle en forståelse av ulike sammenhenger i datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 158). Jeg startet med å lese hele materialet grundig. I denne prosessen forsøkte jeg å legge til side det

jeg allerede visste om temaet, da Malterud (2017) er opptatt av en skal forsøke å sette ens egen forforståelse på midlertidig pause, slik at en kan vurdere mulige temaer på bakgrunn av datamaterialet, og ikke egne forståelser. For å kunne danne meg et helhetsinntrykk, forsøkte jeg derfor å legge til side det jeg allerede visste om temaet. En medelev leste også gjennom materialet. Etter å ha lest gjennom tekstsidene, forsøkte vi hver for oss å danne oss inntrykk av foreløpige temaer. I denne prosessen festet jeg meg ved seks temaer: «forståelse av skolevegring», «relasjoner», «tilpasning», «samarbeid», «kompetanse», og «fraværsregistrering».

#### **4.5.2 Meningbærende enheter**

I dette steget av analysetrinnet skal en organisere det materialet en skal studere videre, og legge resten av det transkriberte materiale til side. Dette innebærer at en drøfter og vurderer de foreløpige temaene, slik at man kommer frem til nye, reviderte, foreløpige temaer som danner grunnlag for kodegrupper (Malterud, 2017, s. 100). Dette trinnet ble også gjennomført med en medelev, da et slikt samarbeid kan bidra til at en ikke går glipp av detaljer. Vi drøftet først våre foreløpige temaer fra tidligere trinn, og kom til enighet om fem kodegrupper: disse kodegruppene ble «forståelse av skolevegring», «tilhørighet», «tverrfaglig samarbeid», «manglende kompetanse», «rutiner». Kodegruppene «relasjoner» og «tilpasninger» ble slått sammen, da disse temaene omhandlet mye av det samme.

Deretter startet arbeidet med å finne meningsbærende enheter. Dette innebærer at en skiller relevant tekst fra irrelevant. Relevant tekst skal kunne belyse undersøkelsens problemstilling (Malterud, 2017). I denne prosessen ble sitater og setninger klippet ut fra de transkriberte sidene. Noen av sitatene var lange, og andre var kortere. Meningsbærende sitater og setninger ble systematisert og sortert, på grunnlag av de foreløpige kodegruppene. De meningsbærende enhetene ble sortert i de fem ulike kodegruppene. Et eksempel på en meningsbærende enhet var: «*vi har egentlig ikke kompetanse*».

#### **4.5.3 Abstrahere innholdet i de enkelte meningsdannende enhetene**

I dette trinnet skal en samle den sorterte informasjonen som har blitt etablert, ved å identifisere og kode de meningsbærende enhetene. For å gjøre dette henter man ut mening ved innholdet i de meningsbærende enhetene. Resten av materialet legger man til side (Malterud, 2017, s. 105). For å hente ut mening i de meningsbærende enhetene, må en tolke sitatene ut ifra eget faglig perspektiv og ståsted. I dette trinnet ble det laget et kondensat av sitatene. Dette

innebærer at en lager en test av sitatet. Dette innebærer en prosess hvor en bruker det konkrete innholdet til sitatet, og omsetter den til en mer generell form (Malterud, 2017, s. 105). I denne prosessen ble flere av de meningsbærende enhetene flyttet fra en kodegruppe til en annen, da kondenseringen åpnet opp for nye tolkninger av sitatet. Et eksempel på en slik kondensering er sitatet «*Hvem er det som kan hjelpe skolen med råd og veiledning?*». Dette sitatet var først plassert i kodegruppen «kompetanse» før kondenseringen startet. Den kondenserte enheten av sitatet ble «*lærerne har behov for hjelp fra andre instanser*», og ble da flyttet til kodegruppen «*tverrfaglig samarbeid*».

#### 4.5.4 Å sammenfatte betydningen av dette

Det siste trinnet handler om å sette alle bitene sammen igjen. Sammenfatningen skal formidles lojalt med tanke på deltakeren, og gi leseren innsikt i datamaterialet. Dette trinnet handler om at en skal lage en analytisk tekst for hver kodegruppe, hvor man formidler til leseren hva materialet forteller om prosjektets problemstilling. Dette kaller Malterud (2017, s. 109) resultatkategori. Overskriftene eller datamaterialets kategorier ble utviklet i dette trinnet. Kategoriene er skapt på grunnlag av opprinnelige temaer og koder fra datamaterialet, men er videreutviklet på bakgrunn av analyse. Kategorien sammenfatter det viktigste som presenteres i det påfølgende avsnittet (Malterud, 2017, s. 109).

Resultatkategoriene vises som overskrifter i neste kapittel. De analytiske tekstene drøftes og vurderes opp mot studiens empiri og teori. Som tidligere nevnt er sitater fra intervjuene lagt frem i den løpende teksten, fordi dette skaper nærhet til datamaterialet. Kategoriene i denne studien er:

- Forståelsen av skolevegring
- Trygghet
- Sårbarhet

Eksempel på fullstendig kodeprosess ved bruk av Malteruds (2017) STC-modell:

Meningsbærende enhet	Kode	Kondensert enhet	Kategori
«Vi har jo egentlig ikke kompetanse»	Manglende kompetanse	Jeg opplever at vi ikke har nok kompetanse	Sårbarhet

## 4.6 Forskningens kvalitet

For å vurdere prosjektets kvalitet er det nødvendig å se på i hvilken grad resultatene fra den kvalitative studien er troverdige, samt i hvilken grad de kan brukes for andre grupper enn dem som direkte er utforsket (Dalen, 2011, s. 91). Som forsker må en kunne forholde seg kritisk til kvaliteten på innsamlet data, ta stilling til om en faktisk har målt det en ønsket å måle, og om tolkningene og refleksjonene er troverdige. Ifølge Dalen (2011) innebærer dette en kritisk refleksjon omkring alle forhold knyttet til undersøkelsen; forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamateriale og tolkninger av datamateriale.

Undersøkelsens troverdighet innebærer at undersøkelsen skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. Dalen (2011) mener at dette er vanskelig i kvalitative studier, fordi forskerens rolle er en viktig faktor og utformes i samspill med informant og aktuelle situasjoner. Dette gjør det vanskelig å etterprøve resultatene, og en må derfor se på troverdighet på andre måter enn ved kvantitative undersøkelser. For å bidra til å styrke undersøkelsens troverdighet, har jeg vært svært bevisst på utarbeidelsen av metodekapittelet. Jeg har bestrebet meg på å gi svært nøyaktige beskrivelser av de enkelte leddene i forskningsprosessen. Disse beskrivelsene omfatter alle forhold ved prosessen, og innebærer forhold ved meg som forsker, informantene, intervjusituasjonene, samt hvordan datamaterialet er analysert og tolket.

Min førforståelse har med stor sannsynlighet påvirket både spørsmålene som ble stilt og tolkningen av datamaterialet. Det er ikke mulig å være fullstendig nøytral i møte med andres beskrivelser. I tolkningsprosessen har jeg vært bevisst mine førforståelser, og forsøkt å være åpen for endring og utvikling. For å styrke datamaterialets troverdighet, har jeg valgt å benytte meg av sitater fra deltakerne i drøftingsdelen. Sitatene skilles fra annet materiale ved bruk av kursiv og innrykk. Bruk av sitater på denne måten vil med stor sannsynlighet styrke undersøkelsens troverdighet, da dette gir ett innblikk i informasjon fra deltakerne og skaper nærhet til materialet.

Jeg har vært bevisst alle praktiske forhold vedrørende forskningsintervjuet. I forkant av intervjuene ble det sjekket at lyd kvaliteten på lydopptaker var god, og at en hørte hva som ble formidlet. Transkriberingen er grundig gjennomført: lydklippene ble hørt på flere ganger



---

og alt ble nedskrevet. For å kvalitetssikre underveis i intervjuene ble det ofte stilt spørsmål som «Har jeg forstått deg rett når du sier at ...?».

Overførbarhet dreier seg om hvorvidt funnene har gyldighet utover utvalget og kan være relevant i andre situasjoner. Dette kan være krevende ved kvalitative studier, da en som regel har et lavt antall med deltakere, og disse deltakere er utvalgt på bakgrunn av ulike kriterier (Jacobsen, 2015). Til tross for et lite utvalg, kan funnene være representative for en større populasjon, fordi informantene i denne studien har erfaring med skolevegring og av den grunn kan bidra med økt innsikt og kunnskap på feltet.

## 4.7 Etiske betraktninger

I dette avsnittet redegjør jeg for de ulike etiske betraktningene jeg har tatt hensyn til underveis i forskningsprosjektet. I tilfellene hvor man som forsker er i direkte kontakt med deltakerne, er forskeren ansvarlig for å sikre en forsvarlig forskningsprosess. Dette gjøres i henhold til etiske prinsipper som er gjeldende gjennom lover og retningslinjer. Thagaard (2013) fremhever informert og fritt samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjektet som viktige retningslinjer en spesielt må ta utgangspunkt i. Etter at personopplysningsloven ble innført i 2001, har man meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektriske hjelpemidler (Dalen, 2011). For å få tillatelse til å gjennomføre intervjuene til undersøkelsen min, måtte jeg derfor melde prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Godkjennelse fra NSD ligger som vedlegg (Vedlegg 3).

### 4.7.1 Informert og fritt samtykke

Før en kan iverksette forskningsprosjekter som inkluderer kvalitative intervjuer, må en innhente deltakernes informerte og frie samtykke (NESH, 2006). I henhold til Dalen (2011) innebærer ett fritt samtykke at samtykket er gitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. Informert samtykke betyr at deltakeren på forhånd skal informeres og orienteres om hva deltakelse i forskningsprosjektet innebærer. Thagaard (2013) hevder at en deltaker kun kan vurdere fordeler og ulemper ved å delta i undersøkelser etter at en har mottatt nødvendig informasjon om undersøkelsen. Dette gjøres ofte gjennom et informasjonsskriv som inneholder undersøkelsens bakgrunn og formål, metoder som skal anvendes, deltakerens rettigheter og konfidensialitet vedrørende personopplysninger. Ved

kvalitative forskningsprosjekt ser man ofte at prosjektet kan endre seg underveis i prosessen. Denne fleksibiliteten kan gjøre det krevende å gi deltakeren fullstendig informasjon omkring prosjektet. Foretar en store endringer underveis i forskningsprosessen skal deltakerne orienteres om dette, da det kan være nødvendig med et nytt samtykke fra deltakerne (Dalen, 2011).

Før intervjuene ble gjennomført, mottok alle informantene informasjonsskriv og samtykkeskjema. Jeg startet informasjonsskrivet med en presentasjon av meg selv, formålet med undersøkelsen og informasjon om planlagt intervjuopprosess. Det ble opplyst om krav angående konfidensialitet av personopplysninger, samt en presisering om frivillig deltakelse og mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen. Deltakerne fikk tilgang til min og veilederens kontaktinformasjon, for å ha mulighet til å kontakte meg ved eventuelle spørsmål eller ønske om å trekke seg fra prosjektet. Informasjonsskrivet er vedlagt (vedlegg 1).

Da det ble vanskelig å rekruttere deltakere gjennom kontakt med rektorer på ulike skoler, ble det besluttet å rekruttere deltakere gjennom venner og bekjente. Ved bruk av en slik fremgangsmåte følger det etiske utfordringer som forsker må ta hensyn til. Venner og bekjente ble informert om at de først måtte få godkjennelse fra mulige deltakere til å dele deres kontaktinformasjon med meg. Når en kommer i kontakt med informanter gjennom andre personer, må mulig informant først gi samtykke til dette. Det er derfor viktig at personene som anbefaler andre, har snakket med disse personene før kontaktinformasjonen blir gitt videre til forskeren (Thagaard, 2013). Dette ble nøye presisert for venner og bekjente.

#### **4.7.2 Krav om konfidensialitet**

Krav om konfidensialitet handler om deltakernes krav på at data og informasjon behandles konfidensielt (NESH, 2006). Dette innebærer deltakernes krav til å bli anonymisert i presentasjonen av undersøkelsen, slik at de ikke kan identifiseres. Deltakernes konfidensialitet omhandler også forskerens plikt til å behandle informasjon om deltakerne fortrolig og utilgjengelig for andre enn forskeren (Thagaard, 2013). Av hensyn til prinsippet om konfidensialitet sørget jeg for å anonymisere personopplysningene i transkriberingen av intervjuene. Intervjuene ble lagret som dokumenter med navn som ikke kunne kobles til deltakerne, og ble oppbevart slik at ingen hadde tilgang til opplysningene. Etter transkriberingen slettet jeg alle lydopptak og makulerte notatene. Samtykkeskjemaene ble

lagret i et låst skap. For å sikre at deltakerne ikke gjenkjennes i presentasjonen av datamaterialet, har jeg valgt å ikke skille mellom de ulike deltakerne. Deltakerne har ikke fått fiktive navn, ulike bokstaver eller nummer, da jeg mener dette ikke er nødvendig for oppgavens problemstilling eller formål. Slik jeg ser det oppfyller oppgaven min krav om konfidensialitet, da det ikke mulig å gjenkjenne deltakerne i presentasjonen av datamaterialet.

Barna deltakerne forteller om i intervjuene vil være en tredjepart i prosjektet. Barna eller foreldrene har ikke samtykket til deltakelse. Det ble derfor lagt stor vekt på at det ikke kommer frem sensitiv informasjon om barn, familie eller situasjoner, eller annen informasjon som kan bidra til å gjenkjenne eller identifisere barna/familiene. Deltakeren benyttet ikke navn under intervjuet, men omtalte personene som «han», «henne», «barnet».

### **Konsekvenser ved forskningsprosjektet**

Forskeren skal sørge for at deltakerne ikke vil oppleve negative konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Dette betyr først og fremst at deltakerne ikke skal kunne komme til skade eller utsettes for belastninger ved å delta (Tjora, 2017). Som forsker må en derfor tenke gjennom mulige konsekvenser undersøkelsen kan ha for deltakeren (Thagaard, 2013). Jeg ser ingen negative konsekvenser for deltakerne ved å delta i mitt forskningsprosjekt. Deltakerne er anonymisert. Det er ikke mulig å gjenkjenne deltakerne, hverken hvem de er eller hvilken skole de arbeider på. Jeg har sikret at det ikke finnes sensitive opplysninger om deltakerne eller barna deltakerne forteller om. Deltakerne har ved en rekke anledninger blitt informert om at de kan trekke seg fra undersøkelsen om de ønsker dette.

## 5. Resultater og drøftning

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra intervju- og analyseprosessen. Resultater og beskrivelser fra informantene fremlegges gjennom tekst og ved bruk av sitater, og drøftes deretter med grunnlag i teori. For å sikre at informantenes subjektive opplevelser og erfaringer fremstilles korrekt, har jeg valgt å fremstille sitatene i den løpende teksten. Fremstillingen av resultatene er organisert gjennom kategoriene som ble utarbeidet i analyseprosessen. Disse kategoriene ble utarbeidet ut fra funn som kunne bidra til å svare på oppgavens problemstilling: *Hvilke perspektiver og arbeidsmåter opplever lærerne som viktig i sitt arbeid med å forebygge skolevegring?*

Under hver kategori har jeg valgt å dele inn resultatene i undergrupper for å skape en bedre struktur av datamaterialet. Resultatene deles inn i følgende kategorier med påfølgende undergrupper:

### Forståelsen av skolevegring

- Begrepet skolevegring
- Fysiske symptomer
- Skillet mellom skulk og skolevegring
- Sammensatt utfordring

### Trygghet

- Psykososialt miljø
- Relasjon mellom lærer og elev
- Elevsamtaler
- Tilpasninger
- Tett samarbeid mellom skole og hjem
- Ressursteam

### Sårbarhet

- Manglende kompetanse
- Utfordrende samhandling

---

## 5.1 Forståelsen av skolevegring

For å få økt innsikt i og forståelse av hvilke perspektiver og arbeidsmåter informantene i undersøkelsen så på som viktige i deres arbeid for å forebygge skolevegring, så jeg det nødvendig å få økt forståelse for hvordan lærerne ville definere og forstå skolevegringsproblematikk. Det ble derfor utarbeidet spørsmål om hvordan informantene definerte og beskrev begrepet skolevegring. Jeg valgte også å stille spørsmål om lærernes opplevelse omkring skulk og skolevegring, da det er stor uenighet på forskningsfeltet omkring disse begrepene.

For å organisere funn og drøfting, har jeg valgt å dele kapittelet inn i underkapitler. Underkapitlene er utarbeidet på bakgrunn av analyse av datamateriale fra intervjuene og viser til hvilke områder informantene i størst grad fokuserte på. Kapittelet deles inn i avsnittene: begrepet skolevegring, fysiske symptomer, skillet mellom skulk og skolevegring, og skolevegring som en sammensatt utfordring.

### 5.1.1 Begrepet skolevegring

På spørsmål om hvordan informantene ville definere skolevegring, oppstod det usikkerhet hos alle informantene. En av informantene fortalte at det var krevende å gi en konkret definisjon av begrepet fordi informanten hadde lest at det er stor uenighet innen forskning omkring begrepsbruken av skolevegring og skolevegringsatferd. Informanten hadde lest at en nå ikke skal kalle det skolevegring, da dette plasserer utfordringen hos barnet og ikke i barnets miljø. Til tross for dette ønsket informanten å benytte seg av begrepet skolevegring i intervjuet. En annen informant fortalte at det var vanskelig å definere begrepet fordi skolevegring ofte viser seg på ulike måter hos elevene med problematikken. Informanten beskrev to tilfeller av skolevegring hvor barna hadde helt ulike utfordringer. På grunn av disse ulike faktorene og årsakene, syntes informanten det var vanskelig å gi en konkret definisjon av begrepet.

Sitatene under er eksempler på hvordan informantene beskrev begrepet skolevegring:

*«Da vil jeg si at det er en elev som sliter med å komme på skolen som på en måte har en type angst eller redsel for å gå på skolen. Ikke bare det at «uff, det er så kjedelig», men at det er mere som ligger bak. For du og jeg kan gå på jobb og tenke at vi synes det er trått og kjedelig, men det er ikke de tingene liksom, det er noe mer som ligger bak.»*

*«Ja ... jeg synes bare det er vanskelig, jeg har ikke tenkt over det før. Jeg tenker at det betyr ikke nødvendigvis at man har det vondt på skolen, hvis du skjønner hva jeg mener? Ja, for det jeg ser med de elevene jeg har som har skolevegring, er jo det at de bare ... det er et eller annet som skjer liksom ...»*

*«Med min elev så kommer det til uttrykk at han ikke vil være på skolen, men det er noe underliggende som gjør at han synes det er så vanskelig.»*

*«Jeg tenker det er elever som har store utfordringer med å være på skolen. De trives ikke på en måte, men samtidig vil jeg ikke si det heller. De har utfordringer med å være på skolen av ulike årsaker.»*

Til tross for at alle informantene ga ulike beskrivelser av begrepet, samt at de hadde utfordringer med å beskrive konkret hva skolevegring innebar, vil jeg hevde at alle informantene ga en sammenfallende beskrivelse av begrepet. Definisjonene gir ingen konkret beskrivelse av begrepet, men er sammenlignbare da de beskrev skolevegring som utfordringer med å komme på skolen av «ulike årsaker», «noe som skjer,» eller «noe underliggende». Deres usikkerhet omkring definisjonen og deres beskrivelser av begrepet, kan sees i sammenheng med at skolevegring ikke betraktes som en diagnose eller lidelse. Skolevegring er derimot et symptom på ulike årsakssammenhenger, og viser seg dermed ulikt i miljøet barnet er i (Ingul, 2005; Kearney, 2008; Kearney & Albano, 2004).

Det informantene beskrev som «noe underliggende som gjør at det er vanskelig» og «det er bare noe som skjer», kan også tolkes til at informantene mener at skolevegring handler om utfordringer ved å gå på skolen eller tanken på å gå dit, på grunn av et slags ubehag. En kan da hevde at informantenes beskrivelser av skolevegringsbegrepet er i tråd med King og Berstein (2001) sin definisjon av begrepet «skolevegring er vansker med å møte på skole som følge av emosjonelt ubehag, spesielt angst og depresjon.» Informantenes beskrivelse av begrepet er også i tråd med hvordan Havik (2018) og Thambirajah mfl., (2008) forstår problematikken. Til tross for deres ulike definisjoner av begrepet, har de fire forskerne en nærliggende forståelse av problematikken, da de alle uttrykker at skolevegring omhandler utfordringer ved å gå på skolen som følge av emosjonelt ubehag.

I likhet med Havik (2018) og Thambirajah mfl., (2008) vektla samtlige av informantene også elevens ønske om å faktisk være på skolen. Informantene mente at skolevegring ikke handler om at barna ikke ønsker eller ikke gidder å gå på skolen, og at de av den grunn ikke møter

opp. Informantene mente derimot at elevene ønsker å gå på skolen, men at de ikke mestrer dette.

*«(...) elever som har vanskeligheter med å være på skolen. Jeg tror ikke det er så enkelt. Jeg tror ikke det er sånn at de ikke ønsker egentlig (...), det er noe underliggende som gjør det vanskelig (...). Hadde eleven min fått velge, så ville eleven vært på skolen.»*

*«Jeg tror ikke det er så enkelt. Jeg tror ikke det er sånn at de ikke ønsker å gå på skolen.»*

To av lærerne ga beskrivelser av elever som ønsker å gå på skolen, men ikke mestrer dette fordi det foreligger underliggende årsaker som gjør dette vanskelig for barnet:

*«Jeg får høre av de elevene som har skolevegring er jo det at de gjerne har lyst. Jeg prater med de på telefonen og de forteller at de har lyst til å komme, det er ting de har gledet seg til liksom, men samtidig så kommer det en annen følelse inn som gjør at de ikke klarer å gjennomføre det».*

*«De ønsker å være på skolen, fordi det er der de vil være, men de klarer ikke å få komme seg dit, få møtt opp, fordi det er noe i kroppen deres som stopper dem på en måte.»*

Resultatene fra min undersøkelse tilsier at informantene har en nokså lik forståelse av begrepet skolevegring. Lærerne ga ulike, men svært sammenfallende beskrivelser. Deres forståelse er i tråd med King og Bernstein (2001), Havik (2018) og Thambirajah mfl., (2008). Skolevegring forstås som et slags ubehag knyttet til det å gå på skolen eller tanken på å gå dit. Skolevegring handler ikke om at barna mangler motivasjon eller lyst til å gå på skolen. Elevene klarer ikke å gå på skolen som følge av emosjonelt ubehag eller fysiske plager ved å gå på skolen eller tanken på å gå dit. Ved å unngå skolen slipper barna det emosjonelle og fysiske ubehaget de kjenner på.

### **5.1.2 Fysiske symptomer**

Ved flere tilfeller nevnte informantene fysiske symptomer de hadde erfaring med at oppsto i sammenheng med skolevegringsproblematikk. Informantenes gjentatte beskrivelser av deres erfaringer med fysiske symptomer i sammenheng med skolevegring, kan også tolkes til å være

en av grunnene til hvorfor informantene syntes det var vanskelig å gi en konkret definisjon av begrepet. Det at informantene spesielt vektla de fysiske symptomene for skolevegring, kan tyde på at disse symptomene vektlegges i større grad enn det emosjonelle ubehaget eleven kjenner på. Sitatet under er et eksempel på hvordan en informant beskrev skolevegring og elevenes fysiske ubehag tilknyttet til dette:

*«Skolevegring er det at man kjenner det litt mer på kroppen da. Kanskje at man får mer symptomer, som den eleven jeg har nå som er i startgropa for å utvikle skolevegring. Eleven har over tid liksom vært svimmel og har hatt litt panikkanfall hjemme på en måte og skikkelig snørr og tårer før skolen. En kamp for å komme seg på skolen, og det er nesten så hun besvimte på skolen.»*

En annen lærer beskrev det slik:

*«Det handler ikke nødvendigvis om at eleven har så høyt fravær. Elevene opplever at de har vondt i magen, de føler seg kvalme eller er redd for å kaste opp. Det er en gjenganger egentlig. I mange av tilfellene forsvinne disse symptomene når eleven kommer seg på skolen.»*

Informantenes beskrivelser av skolevegring og fysisk ubehag tilknyttet dette, indikerer at de alle hadde nokså like erfaringer med at elevene som strever med skolevegring ofte opplever et fysisk ubehag tilknyttet vegringen for skolen. Elevene får ofte fysiske ubehag eller symptomer ved tanken på å gå på skolen, eller når de er på skolen. Kvalme og redsel går igjen når informantene forteller om symptomer på skolevegring:

*«De jeg har hatt erfaring med er redd for å kaste opp, redd for å begynne å gråte eller at noen skal se reaksjonene. Flere av disse får vondt i magen, blir kvalme eller er redd for å kaste opp. Men de gjør jo ikke det.»*

*«De kommer seg ikke på skolen, eller at de har blitt kvalme på skolen og må hjem igjen. Det har pleid å være sånn at kvalmen oppstår rett før de skal på skolen.»*

En informant beskrev et tilfelle der de fysiske symptomene var en stor årsak til at eleven vegret seg for å gå på skolen. Når eleven var borte fra skolen, unngikk eleven den ubehagelige følelsen i kroppen.

En informant fortalte om en elev med litt mer vage symptomer:



---

*«Min elev snakker om at han blir veldig varm i kroppen. Da tror jeg det er kaos i hodet hans og at det er for mye som skjer.»*

En annen informant trakk frem at disse fysiske symptomene som ofte opptrer i forbindelse med skolevegring kan bli oppfattet som sykdom, og at en dermed ikke oppdager vegringen før det har blitt et stort problem. Informanten beskrev et tilfelle hvor en elev stadig klaget over magesmerter og kvalme, og derfor hadde høyt skolefravær. Eleven ble ved en rekke tilfeller undersøkt på sykehuset, uten at det ble funnet tegn til sykdom. Informanten hadde dermed begynt å mistenke at de fysiske plagene til eleven dreide seg om skolevegring. Informanten beskrev det slik:

*«Jeg hadde en gutt hvor jeg mistenkte at han strevde med skolevegring. Han fikk aldri en klar diagnose eller noe sånt, men jeg har jo hatt mistanke om at det er skolevegring. Det ble utredet for fysiske ting, uten at det ble noe svar på det. Han var mye borte fra skolen på grunn av dette. Gutten ble utredet på sykehuset og alt sånt på grunn av at han var så mye kvalm, og de fant ingenting. Jeg sa rett ut til mor at jeg trodde dette var mer psykisk, og dette var mor da enig i.»*

Det fremkommer i resultatene fra min undersøkelse at alle informantene hadde erfaring med at elevene klaget over somatiske plager. En av informantene sa at dette kunne oppfattes som sykdom, og at en dermed står i fare for å ikke oppdage vegringen på et tidlig tidspunkt. Forskere på feltet er enige om at somatiske plager er spesielt viktige indikatorer for skolevegring. I mange av tilfellene vet ikke barna selv hvorfor de ikke ønsker å gå på skolen, men bare «føler seg dårlig» (Havik, 2018; Kearney, 2008b; Thambirajah mfl., 2008). Elever som strever med skolevegring kan oppleve fysiske symptomer som kvalme, vondt i magen, hodepine eller andre fysiske reaksjoner. Disse fysiske symptomene opptrer ofte på kvelden før skolen eller om morgenen (Havik, 2018). Dette støttes også i undersøkelsen til Havik, Bru og Ertesvåg (2014) hvor elever har rapportert diffuse plager som en av de hyppigste årsakene til deres skolefravær.

### **5.1.3 Skillet mellom skulk og skolevegring**

Det er stor uenighet på forskningsfeltet omkring problematikkens begrepsbruk, spesielt knyttet til skillet mellom skulk og skolevegring. Derfor ønsket jeg gjennom intervjuene å få økt innsikt i hvordan informantene beskriver og forstår begrepsbruken skulk og skolevegring. For å kunne iverksette riktige tiltak, hevder Havik (2018) at det er nødvendig at en skiller mellom skulk og

skolevegring. Iverksetter man like tiltak, kan en oppleve at tiltakene ikke fungerer. På den andre siden hevder Kearney (2004, 2008, 2018) at en ikke kan skille mellom skulk og skolevegring. Kearney (2004, 2008, 2018) mener at forskning på dette temaet er mangelfullt, og at det er umulig å sette et skille på grunn av store diagnostiske forskjeller hos elevene som uteblir fra skolen.

I intervjuene fortalte alle informantene at de skiller mellom begrepene skulk og skolevegring. En av informantene sa det slik:

*«Jeg tror at skulk er mer normalt i ungdomsskolen enn på barneskolen. Når elevene går på barneskolen, har ofte foreldrene mer kontroll over fraværet.»*

Samtlige av informantene beskrev et ulikt utfordringsbilde mellom elevene som skulker og elevene som strever med skolevegring. Elevene som skulker blir forstått som elever som ønsker å være borte fra skolen, fordi de ikke er motivert for skolearbeid og heller vil gjøre andre ting enn å være på skolen. Elevene som strever med skolevegring, blir beskrevet om elever som ønsker å være på skolen, men ikke mestrer dette. Sitatene under illustrer hvordan lærerne beskrev forskjellene mellom skolevegring og skulk:

*«Jeg synes det er stor forskjell jeg, egentlig. Jeg tenker jo at ved skulk så spiller ingen rolle liksom. Du kunne likeså godt vært i klassen, men du har lyst til å gjøre noe annet. Mens det jeg får høre av de elevene som har skolevegring er jo det at de gjerne har lyst (...), det er ting de har gledet seg til liksom, men samtidig så kommer det en annen følelse inn som gjør at de ikke klarer å gjennomføre det.»*

*«Jeg tenker at de med skolevegring vil absolutt være på skolen. De ønsker å være på skolen, fordi det er der de vil være, men de klarer ikke å få komme seg ditt, få møtt opp, fordi det er noe i kroppen deres som stopper dem, på en måte. Skulking er noe annet, fordi det er noe man ønsker. De ønsker jo ikke å være på skolen, men de som har skolevegring, ønsker jo å være der.»*

Myhrvold-Hanssen (2007) mener at noen elever også uteblir ofte fra skolen som protest mot skolens grensetting og prestasjonskrav. En av informantene beskrev dette slik:

*«(...)». Så jeg tenker at det er forskjell på skulk og skolevegring. Jeg tenker at skulk går mer på holdningene dine og innstilling.»*

---

Resultatene fra intervjuene indikerer at informantenes forståelse av forskjellene mellom skulk og skolevegring samsvarer med Havik (2018) og andre forskere som støtter denne forståelsen. Informantene beskrev skolevegring som barn som opplever fysisk og emosjonelt ubehag ved å gå på skolen. Barna ønsker faktisk å gå på skolen, men mestrer ikke dette på grunn av ulike utfordringer. Informantene beskrev derimot skulk som noe elevene bevisst gjør, fordi de ikke ønsker å være på skolen. Elevene skulker fordi de heller ønsker å gjøre andre ting, eller er ikke motivert for skolearbeidet. Når elevene skulker skolen gjør de ofte dette for å oppsøke andre mer attraktive aktiviteter utenom skolen (Holden & Sällmann, 2019). Dette kan være at elevene er hjemme for å spille dataspill eller være med andre venner som heller ikke er på skolen. Elevene som skulker skolen opplever ikke en form for angst eller fysisk ubehag ved å gå på skolen (Bru & Roland, 2019).

#### **5.1.4 Sammensatt utfordring**

Ifølge Havik (2014) dreier skolevegring seg om en sammensatt gruppe med ulik bakgrunn og ulike begrunnelser for hvorfor de ikke møter opp på skolen. Det elevene har til felles er at de alle har fravær fra skolen og/eller har utfordringer med å komme seg dit. Det kom frem i intervjuene at informantene opplevde skolevegring og skolefravær som vanskelig problematikk. De har alle erfart det som svært sammensatt, komplekst og individuelt. Informantene hadde erfaring med både gutter og jenter som utvikler skolevegring. Elevene ble beskrevet som introverte og ensomme, men også som faglig sterke og utadvendte med flere venner:

*«Jeg hadde ei jente. Hun var skjør, hadde dysleksi og ingen tilknytning til andre elever i klassen. Dette utgjorde jo hele skolevegringen hennes.»*

Ensomhet og strev med sosialt samspill går igjen i materialet:

*«Eleven var nok litt ensom. Hadde få å spille på. Tydde lett til de yngre enn de på egen alder.»*

*«Han sliter med det sosiale, og har en del utfordringer med andre ting han strever med.»*

Beskrivelsene av elevene samsvarer med teorien på feltet. Barna som strever med skolevegring blir ofte beskrevet som introverte barn med lav selvtillit, som er sosialt isolerte og har få relasjoner (Egger mfl., 2003). Studier viser også at mange har en individuell problematikk,

som ADHD eller lærevansker (Bauger mfl., 2009). To av informantene har derimot andre beskrivelser av barna, de beskriver barna som skoleflinke og utadvendte:

*«Det kan være de flinke, som har høy kapasitet og klarer seg godt på skolen.»*

*«Hun er en kjempetøff jente i klasserommet, snakker mye og er utadvendt. Hun har flere venner i klassen.»*

En annen lærer hadde inntrykk av at utfordringene handlet om faktorer relatert til hjemmet:

*«Jeg tenker at mye handler om det som skjer hjemme. Jeg vet at eleven har utfordringer hjemme, men det er vanskelig å finne konkret ut hva det handler om.»*

Resultatene fra min undersøkelse er i tråd med forskning som viser at barns utfordringer kan oppstå i samspill mellom både individuelle faktorer og miljøfaktorer (Bru & Roland, 2019), og at antall risikofaktorer eller balanse mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer er mer viktig enn enkeltstående risikofaktorer (Ingul mfl., 2012). Lærerne beskriver individuelle faktorer som avgjørende faktorer for utviklingen av skolevegring, men de beskriver også elever som ikke har disse individuelle risikofaktorene. Dette kan sees i lys av Bronfenbrenner (1979) og hans tanker omkring barnet som aktøren og konteksten barnet er i. Dette innebærer at den menneskelige utviklingen beror på karakteristika ved personen og ved omgivelsene, samt kvaliteten av samspillet mellom aktør og kontekst over tid (Bø, 2018). I forbindelse med skolevegring kan dette bety at utvikling av skolevegring ikke alltid innebærer individuelle risikofaktorer hos barnet, men derimot at omgivelsene over tid kan påvirke utviklingen av skolevegring. I intervjuene opplevde jeg en frustrasjon hos lærerne når det gjelder skolevegring som en sammensatt utfordring som avhenger av ulike risikofaktorer hos de ulike elevene. Knyttet til dette fortalte en informant:

*«Jeg tenker at skolevegring nesten kan ramme hvem som helst. Jeg føler det er helt tilfeldig hvem som utvikler det.»*

Informanten sa videre:

*«Jeg har prøvd å kartlegge utfordringene. Men det er liksom ikke noe ... det ikke noe som går igjen, føler jeg. Det har ikke vært noen spesielle dager eller timer. Eleven har de samme lærerne som eleven har hatt siden 1.trinn, det er lærere eleven er trygg på.»*

---

*Jeg føler at vi bare driver med brannslukking, hvis du skjønner? Vi jobber ikke med det egentlige problemet.»*

Når det gjelder skolevegring som en sammensatt utfordring, er forskere enige om at utviklingen av skolevegring kan skyldes både individuelle faktorer, familiære faktorer og skolerelaterte faktorer (Kearney, 2008; Havik, 2018, Thambirajah, mfl., 2008). Tidligere la en vekt på individuelle risikofaktorer som bestemmende for utviklingen av skolefravær. Dette innebar ofte en psykoanalytisk tilnærming, og en fokuserte på individet og deres hjemmeforhold for å forklare barnets utfordringer (Befring & Tangen, 2004). I senere tid har litteraturen i større grad blitt opptatt av at det er nødvendig å se på flere faktorer for å finne forklaringer på barns atferd (Ingul, Klöcker, Silverman & Nordahl, 2011).

## 5.2 Trygghet

Med utgangspunkt i problemstillingen «*Hvilke perspektiver og arbeidsmåter opplever lærerne som viktig i sitt arbeid med å forebygge skolevegring?*» er det naturlig å undersøke hvilke tiltak informantene opplevde som mest avgjørende for å forebygge skolevegring og høyt skolefravær.

### 5.2.1 Psykososialt miljø

Ifølge Kearney & Graczyk (2014) er et godt psykososialt miljø på skolen en avgjørende faktor for å forebygge skolevegring og hindre skolefravær. Ifølge Olsen & Mikkelsen (2015) innebærer et godt psykososialt miljø både at elevene får god faglig oppfølging, men også en opplevelse av trygghet og tilhørighet i skolen. Tiltak for å fremme psykososialt miljø på skolen er blant annet kompetanse i å skape trygge relasjoner til elevene, og relasjoner mellom elevene. Et godt klassemiljø med struktur, forutsigbarhet, forventninger og regler, hvor læreren trekker frem positive ferdigheter, blir også fremmet som avgjørende tiltak for å skape et godt psykososialt miljø for elevene. Dette ble bekreftet av alle informantene, som fortalte at et godt psykososialt miljø er viktig for at elevene skal ha det bra på skolen, og dermed motvirke skolefravær og skolevegring:

*«Det å ha det forutsigbart, stabilt, gode relasjoner og tilhørighet i skolen har fryktelig mye å si altså.»*

*«Det alle trenger er en tilhørighet i en gruppe, og har du ikke det så påvirker det jo deg som elev.»*

*«Klassemiljø er viktig. Jeg tror at et dårlig klassemiljø kan føre til at elevene ikke vil på skolen.»*

Alle informantene fortalte at de er svært bevisste angående det psykososiale miljøet på skolen, og at de arbeider kontinuerlig med dette. Informantene trakk frem aktiviteter, lek, samtaler og sosiale sammenkomster som tiltak for å fremme det psykososiale miljøet på skolen. Fordi det psykososiale miljøet er avgjørende for hvordan barna opplever sin skolehverdag, fokuserer de mye på viktige elementer som godt klassemiljø, relasjon mellom lærer og elever, samt trygghet i skolehverdagen:

*«Relasjon og trygghet. Disse tingene er viktig, synes jeg. Det er ting jeg jobber med hele tiden. Jeg tenker at hvor mer trygghet det er i skolen, jo bedre for alle elevene.»*

*«Jeg har snakket med datteren min som skal begynne på lærerhøgskolen (...). Jeg har sagt til henne at hun må bruke all tid på relasjon. Relasjon og mye av det andre jeg snakker med henne om, lærer man jo ikke på lærerhøgskolen. Du må liksom lære det selv.»*

*«I min klasse jobber vi mye med å skape et godt klassemiljø. Vi har leker og aktiviteter, og jeg er opptatt av at det er rom for at man kan være seg selv.»*

Resultatene fra min undersøkelse kan altså tyde på at lærerne ser på godt psykososialt miljø som en avgjørende faktor for å forebygge skolevegring. Dette er i samsvar med Havik, mfl. (2015) og deres beskrivelse av at skolen kan inneholde en rekke risikofaktorer for utvikling av skolefravær, og at skolevegring kan oppstå hos alle barn, bare skolemiljøet er negativt nok. Dette samsvarer også med Egger mfl., (2003) som mener at læringsmiljøer med mobbing, bråk, vold og uro kan føre til usikkerhet og dermed bidra til at barn ikke ønsker å gå på skolen. En kan hevde at resultater fra min undersøkelse og forskning på området dermed tilsier at det å skape et trygt og godt psykososialt miljø på skolen, med vekt på trygghet, gode relasjoner og forutsigbarhet, er et avgjørende tiltak for å forebygge skolevegring og hindre skolefravær.

---

## 5.2.2 Relasjon mellom lærer og elev

Postholm mfl., (2012) mener at god relasjon er avgjørende for alle elever, og spesielt for elevene som av ulike grunner strever i skolen. Fordi barn som strever har ekstra behov for forutsigbarhet, kan disse barna oppleve forutsigbarhet og trygghet gjennom gode relasjoner i skolen (Olsen & Mikkelsen, 2015). Gode og trygge relasjoner kan også være med på å påvirke hvordan barna opplever seg selv, og dermed påvirke deres reaksjonsmåter på en positiv måte (Kinge, 2016). En informant sa det slik:

*«Jeg tror det er viktig at det er forutsigbart for eleven. At de vet at «ok nå er jeg i hans time, og da skjer det og sånn fungerer det». At man er en trygg person.»*

Det var en gjennomgående enighet hos informantene i min undersøkelse at relasjon mellom lærer og elev er spesielt avgjørende i arbeidet for å forebygge skolevegring. I likhet med Postholm mfl., (2012) var flere lærere opptatt av at en god lærer-elev-relasjon er viktig for elevene som strever med skolevegring, men også for alle elevene i skolen da dette påvirker hvordan elevene opplever skolehverdagen sin:

*«Jeg tenker det er superviktig med god relasjon til alle elevene man har uansett. Jeg tror at god relasjon til læreren er helt avgjørende for hvordan man opplever skolehverdagen sin.»*

*«Jeg ser jo det selv, uten god relasjon så kan du bare drite i det liksom. Da blir det full krasj.»*

To av informantene brukte begrepet «alfa og omega» når de snakket om relasjon mellom lærer og elev:

*«Relasjoner er alfa og omega egentlig. Ha gode relasjoner til alle elevene, og at de kan komme og snakke med deg hvis det er noe de føler på eller tenker på. Spesielt hvis ting blir for vanskelig.»*

*«God relasjon til elevene da, tenker jeg. Det er jo alfa og omega. Det er jo det som har vært bra i de sakene jeg har møtt, når du har god relasjon, så går jo ting lettere.»*

Trygg og god relasjon mellom lærer og elev har god støtte i forskning som et tiltak for å forebygge skolevegringsproblematikk, da det er enighet innen forskningsfeltet at lærer-elev-

relasjonen har stor påvirkning og betydning for utviklingen av skolevegning (Egger mfl., 2003; Havik, 2018; Kearney, 2008, 2018). Det at to av informantene brukte uttrykket «*alfa og omega*» da de snakket om god lærer-elev-relasjon som tiltak for å forebygge skolevegning, forstår jeg som at de mener en god lærer-elev-relasjon er helt fundamentalt. Det kan dermed tolkes dithen at de har erfaring med at dette er avgjørende for hvordan elevene opplever skolehverdagen sin, men også når det gjelder opplæringen og elevens motivasjon for læring. En av informantene sier om lærer-elev-relasjon:

*«Å skape god relasjon til elevene er det viktigste en lærer gjør egentlig. Det å ha en god relasjon til hver enkelt elev og se hver enkelt elev. Snakke med hver enkelt elev hver eneste dag, og tilpasse i forhold til hvem det er. Når alt dette er på plass, med klasseledelse og relasjoner, så er det liksom mye lettere å begynne på det faglige. Det er i hvert fall det jeg tenker på være i bunn uansett, så er det selvfølgelig andre ting som også kan utløse skolevegning (...).»*

For å etablere trygge og gode relasjoner til elevene er det nødvendig at læreren sørger for at elevene opplever både emosjonell støtte og organisatorisk støtte (Ertesvåg, 2009). Ifølge Allen mfl., (2013) handler den organisatoriske støtten om hvordan læreren organiserer rutiner og regler, og lærerens ansvar for å etablere og opprettholde et godt psykososialt miljø. Den emosjonelle støtten innebærer det Schibbye (1996) kaller anerkjennelse i relasjonen. Ifølge informantene innebærer emosjonell støtte det å vise at en bryr seg om elevene, liker elevene for dem de er, tar elevene på alvor og støtter dem. Faglig støtte innebærer å øke motivasjon for læring og tilpasse undervisningen ut ifra den enkeltes forutsetninger og behov. Samtlige informanter mener at både faglig og emosjonell støtte er viktig for at elevene skal oppleve trygghet og mestring i skolehverdagen, og dermed motvirke og hindre skolevegning.

For å vise elevene at en bryr seg om dem og ser hver enkelt elev, fortalte informantene at det er viktig at en hilser på barna med navn hver eneste dag. At en viser interesse for det de forteller, at en viser at en oppriktig liker dem som personer, og viser at en er en trygg voksen man kan snakke med om vanskelige ting. Informantene beskrev den emosjonelle støtten som «*det å se den enkelte*». Sitatene under illustrer hva de la i dette:

*«Jeg tenker at det er viktig at elevene hver dag føler at de blir sett da. At det er noen som ser akkurat deg. Jeg vet jo at jeg noen ganger glipper, men i den grad det er mulig*



---

*prøver jeg å stå i døra hver dag med navn (...). At en prøver å etterstrebe det at alle blir sett og at man tar seg tid til å prate med eleven.»*

*«Hilse på elevene, se elevene, vise interesse, smile, vise på en måte at man genuint liker de som personer.»*

*«At alle elevene føler seg sett og hørt, og føler at læreren er støttende for en.»*

*«Det er viktig at elevene er trygge. At man kan dele ting, ikke føle seg dum og at det ikke er noe som er dumt. En åpen kultur for å snakke om ting og ikke rakke ned.»*

En av informantene knyttet relasjon til elevens opplevelse av mestring i skolen. Informanten var opptatt av et en som lærer må kjenne og se den enkelte når det gjelder hva de mestrer og er gode på, slik at en kan tilpasse ut ifra dette:

*«Jeg har jo veldig tro på det med mestring jeg da ... at alle mestrer på sitt nivå med tilpassa oppgaver og at man følger opp hver enkelt, tror jeg. Og ... ja ... i hvert fall de tilfellene jeg har fulgt opp. Spesielt jentene jeg har jobbet med, der dette spesielt har vært utløsende faktorer. Eller det å få en dysleksidiagnose for eksempel, det kan være krevende å få for unger. Det å være god på å se den enkelte, og tilpasse ut fra hver enkeltes forutsetning må jo være helt alfa og omega.»*

Informantenes beskrivelser av hvordan de etablerer relasjoner med elevene, samsvarer med hvordan Schibbye (1996) forstår relasjoner mellom mennesker og anerkjennelse i relasjonen. Anerkjennelse innebærer holdninger og handlinger hvor en viser forståelse, aksept, bekreftelse og undring. Det handler ikke om applaus, gode karakterer eller medaljer, men at noen godtar deg for den du er og er der for deg. Informantenes beskrivelser kan forstås som å være i tråd med Bronfenbrenners (1979) forståelse av betydningen av relasjoner i mikrosystemene. I følge Bronfenbrenner (1979) oppstår det han kaller observasjonsdyden når en part reagerer positivt på hva den andre gjør. Ved å reagere positivt på barnets handlinger, vil dette kunne skape en trygghet hos eleven, slik informanten har beskrevet i sitatet under:

*«Hilse på elevene, se elevene, vise interesse, smile, vise på en måte at man genuint liker de som personer.»*

Resultatene fra min undersøkelse kan bidra til å motbevise Myhrvold-Hanssen (2007) som hevder at skolen ofte mangler relasjonskompetansen eller at de ikke tar seg tid til å etablere

hensiktsmessige relasjoner med elevene som strever med skolevegring. Svarene fra informantene i min undersøkelse indikerer derimot at lærerne kontinuerlig arbeider med relasjonsbygging, og har god kjennskap til viktigheten av dette. Informantene forteller at de jobber med relasjonsbygging hver eneste dag, og har spesielt fokus på å etablere trygge og gode relasjoner til barna; særlig de som strever i skolen. En av informantene forteller imidlertid at ikke alle lærere alltid er like gode til å etablere relasjoner, og at det i disse tilfellene er nødvendig at en kjenner seg trygg på en annen voksen på skolen. Dette kan for eksempel være helsesykepleier, assistent, sosiallærer eller andre voksne i skolen. Disse «støttepersonene» informantene beskriver i tilfellene hvor det ikke er etablert trygg relasjon mellom lærer og elev, kan sammenlignes med det Bronfenbrenner (1979) kaller for mentorer. Mentorer er en trygg person barnet kan se på som en venn rådgiver eller rollemodell (Bø, 2018)

### **5.2.3 Elevsamtaler**

Informantene fortalte at de er opptatt av å bruke tid til å snakke med elevene. Informantene hadde ingen faste rutiner for å snakke med elevene, men fortalte at dette er noe de spesielt vektlegger i de tilfellene hvor elevene strever med å komme seg på skolen. En av informantene trodde at en ved bruk av hyppige elevsamtaler vil kunne åpne opp for muligheten for at elevene på et tidligere tidspunkt forteller hva de strever med.

*«Jeg tenker at det å snakke med eleven er noe av det viktigste vi gjør»*

*«Det å kjenne at noen tar de på alvor da (...). Det tenker jeg har veldig mye å si.»*

*«Det er viktig at elevene føler at de blir tatt på alvor»*

*«Hvis man har god relasjon og ofte snakker med elevene, vil de kanskje åpne seg mye tidligere før det blir til et problem»*

En av informantene løftet frem elevsamtaler som et tiltak for å gjøre skolehverdagen tryggere for eleven:

*«De tiltakene jeg nå opplever at fungerer er at vi snakker mye sammen. Hun vet at hun kan sende melding om det er noe hun gruer seg til og at jeg får beskjed om det og derfor kan ordne opp. På annerledesdager kan hun holde seg til meg da.»*

---

En annen informant fortalte om et tilfelle hvor eleven stadig vekk ønsket å gå hjem fra skolen fordi hun ikke følte seg bra. Informanten hadde i flere tilfeller sagt at eleven bare måtte prøve litt til. Etter en samtale med mor kom det frem at det var vanskeligere for barnet å være på skolen fordi eleven opplevde at læreren ikke tok henne på alvor. Informanten snakket med eleven og avtalte at de sammen skulle finne ut når eleven hadde prøvd lenge nok, og da kunne få lov å dra hjem. Dette skapte en trygghet for eleven, og det ble enklere for eleven å snakke med læreren om ting som var vanskelig. Informanten fortalte:

*«Det som kom frem etter hvert var jo det at hun allerede hadde prøvd veldig lenge, og burde fått dratt hjem og der da. Når jeg da sier hun må prøve litt til, så følte hun ikke at hun ble tatt på alvor. Men da jeg fikk vite det, begynte jeg å spørre «hvor lenge har du prøvd?», ikke sant, og da kunne hun si at hun hadde prøvd siden forrige friminutt eller helt siden morgenen, og da kunne jeg si «ok, da kan du gå hjem nå». Det var det å faktisk lytte til hva hun sier da.»*

Informanten opplevde at emosjonell støtte, å snakke med eleven, lytte og ta eleven på alvor, var avgjørende i forebyggningsarbeidet med skolevegring. Når læreren spurte «hvor lenge har du prøvd?» istedenfor å alltid svare at eleven måtte prøve litt til, gjorde dette at eleven følte at hun ble tatt på alvor. Dette skaper en opplevelse av anerkjennelse og gjensidighet i relasjonen mellom elev og lærer. Relasjonen oppleves da tryggere, og gjør skolehverdagen tryggere for eleven. Ved å oppleve at en ikke blir hørt eller tatt på alvor, kan dette føre til at eleven blir redd for å gå på skolen og dermed unngår disse situasjonene hvor læreren ikke hører etter.

Svarene fra informantene i min undersøkelsen indikerer at de ser på elevsamtaler som viktige for å etablere trygge og gode relasjoner til elevene, men også som et verktøy for å kartlegge og iverksette tiltak omkring skolevegring. I likhet med Myhrvold-Hanssen (2007) og Havik (2018) ser informantene på elevsamtaler som et viktig tiltak for å forebygge skolevegring.

*«Samtale med barnet er viktig. Man må finne ut hvor skoen trykker.»*

Ved å snakke med barna vil en bedre kunne forstå barna som strever, undre seg over hva som ligger bak atferden deres, bli kjent med dem på en annen måte og dermed kunne tilpasse i forhold til deres utfordringer og behov.

*«Dialogen med barnet er viktig, å klare å lese de litt og forstå hva problemet bunner i.»*

En kan stille spørsmål ved hvordan informantene kartlegger skolevegring i samtale med elevene. Informantene fortalte at det ikke finnes «en spesiell» rutine for hvordan man gjennomfører disse samtaler. Skolen har heller ingen kartleggingsverktøy. Havik (2014) er opptatt av at læreren som oftest er den første profesjonelle som kan identifisere elever med skolevegring, og dermed iverksette tiltak. Til tross for at en gjennomfører elevsamtaler med barna, kan en undre seg over om læreren stiller de «riktige» spørsmålene og om de har nok kompetanse i å gjennomføre slike samtaler. I mange tilfeller opplever en at barna selv ikke kjenner til årsakene til at de ikke ønsker å gå på skolen, «de bare føler seg dårlige.» Informantene uttalte at skolevegring er en sammensatt utfordring, og at det kan være krevende å forstå hva som ligger bak vegringen. For å kunne hjelpe barna med å nøste opp i utfordringene, vil det være nødvendig at læreren har kunnskap og verktøy for å kartlegge elevenes grunner til fravær og for å gi rett hjelp tidligst mulig.

#### **5.2.4 Tilpasninger**

Skolen kan være kilde til mestring, læring og glede, men for noen barn fører skolen bare til stress, uro og angst (Bru & Roland, 2019). Skolen kan inneholde en rekke risikofaktorer som gjør at det blir vanskelig for noen barn å gå på skolen. Det utvikles da en form for unngåelsesatferd, hvor barna beskytter seg selv fra de negative følelsene og opplevelsene ved å være hjemme fra skolen (Ingul & Nordahl, 2013). Fravær som varer over tid, kan bli problematisk for barnet, og føre til negative konsekvenser på kort og lang sikt (Holden & Sällmann, 2010).

Informantene i denne undersøkelsen var opptatt av å stabilisere tilstedeværelsen for barna gjennom å tilpasse skolehverdagen for elevene. Tilpasningene blir brukt som et tiltak for å fremme deres trivsel på skolen, men også som et tiltak for å hindre at elevene får høyt fravær. Ved bruk av individuelle tilpasninger opplever informantene at det blir enklere for elevene å komme seg på skolen, og at de dermed ikke får et høyt fravær. For å stabilisere tilstedeværelsen, var informantene svært opptatt av å finne ut «*hvor skoen trykker*», og dermed utarbeide planer og avtaler ut fra elevens utfordringer.

---

*«En må finne ut hvor skoen trykker og da prøve å snu om på det. Hvis garderobesituasjonen er vanskelig, så kan eleven gå inn tre minutter før de andre, så man er ferdig kledd før de andre kommer, ikke sant.»*

*«Tilpasninger på skolen er viktig. Tilpasse på skolen så langt det er mulig fremfor det å reise hjem.»*

*«Jeg tenker at vi må strekke oss langt i forhold til tilpasninger for disse ungene her. Man kan ikke bare putte de inn i en A4 skoledag.»*

En av informantene påpekte nødvendigheten av å lage avtaler og planer sammen med eleven, slik at dagen oppleves trygg og forutsigbar for eleven:

*«Gjøre noen avtaler med eleven rett og slett, være i forkant sånn at det er forutsigbart. Kanskje lage en avtale om at i morgen er det sånn og sånn, og da gjør vi sånn. For at eleven vet hva dagen bringer.»*

Det kan være flere grunner til at barn opplever ubehag av skolen. Ubehaget kan være knyttet til sosiale evalueringssituasjoner, samtale med voksne eller andre barn, felles aktiviteter, spesielle fag eller lærere, det å spise med andre, eller støy i klasserommet (Havik, 2018; Kearney 2008b; Thambirajah mfl., 2008). Informantene fortalte at tilpasningene kommer gjennom samtaler med foreldrene og barnet. Tilpasningene er individuelle og kommer an på hva barnet synes er krevende. Sitatene under illustrerer eksempler på tilpasninger for elever som av ulike grunner strever med å komme seg på skolen:

*«Sånn som jeg gjør med min elev nå i samarbeid med hjemmet, er å for eksempel legge til rette med kortere dager. Mat og helse har vært vanskelige dager og da har vi prøvd å gjøre om på gruppene slik at det har blitt bedre. Mandager har vært tunge, så da har vi avtalt med foreldrene at vi starter til andre time, sånn at man kan komme i gang litt hjemme. Noen dager har eleven gått tidligere hjem. Det er forutsigbart da. Dette har gjort det bedre for foreldrene, og lettere for barnet å gå ut av bilen.»*

*«Man kan lage avtaler med eleven, f.eks. å ha telefonen i sekken på lydløs. Det kan for noen være en trygghet slik at man kan ringe hjem og bli hentet. Det kan være forebyggende nok for at man da ikke drar hjem»*

*«Vi tilpasser sånn at han får motivasjon til å gå på skolen. Han liker godt å lage mat, så han får se på matlagingsvideoer hvis han trenger en pause. På fredager har vi lagt til rette for at eleven skal få være på mat og helse. Det er enorm motivasjon for han for da får han lage mat, planlegge og være med på butikken. Dette er noe han selv har vært med på å bestemme.»*

*«Ved utrygge dager, som for eksempel annerledesdager eller fagdager, kan eleven være med bare én lærer som eleven føler seg trygg på. I musikk er eleven med meg, fremfor med de andre.»*

*«Hvis det er mye som skjer, så får eleven pause. Pause til å koble av, med f.eks. iPad. Da får eleven et hjørne som han går til og sitter der. Da kan det bli lettere etterpå.»*

Engstelige og sårbare barn trenger stor grad av kontroll og forutsigbarhet, og det anbefales derfor i denne fasen å utarbeide konkrete planer. Ved å lage disse avtalene og planene i samarbeid med eleven sikrer lærerne forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen for eleven. Planene kan innebære informasjon på forhånd om hva, hvem, hvor og hvordan (Olsen & Mikkelsen, 2015), eller skriftlige planer som innebærer elevens fremmøte og alternative justeringer (Havik, 2018).

### **5.2.5 Fraværsregistrering**

To av informantene beskrev hvordan de systematisk brukte fraværsregistrering for å forebygge skolevegring. En av informantene fortalte at fraværsregistreringen i seg selv ikke kunne motvirke skolevegring, fordi elevene ikke har innsikt i antall dager med fravær, men at en ved bruk av systematisk registrering har mulighet til å fange opp elever som strever, og finne bakgrunnen for fraværet. Angående det å fange opp elevene ved bruk av registrering fortalte informanten:

*«I systemet vi registrer i kan en krysse av for bakgrunnen for fraværet, om eleven er syk eller om det er lege, tannlege. Man kan kategorisere fraværet da, eller skrive merknader. I det tilfellet jeg nå arbeider med, for eksempel, hvis det har vært fravær på grunn av kjente grunner, har jeg skrevet at fraværet er drøftet i samarbeid med foreldre, sånn at jeg vet årsaken til fraværet.»*

En av informantene la vekt på at fraværet må følges nøye opp. Opplever en at eleven har høyt fravær eller viser noe mønster i fraværet, er det viktig at en snakker med foreldrene om dette:

---

*«Fraværet må følges nøye opp. Hvis man undrer seg over noen elever, skal det følges opp så fort som mulig i samråd med foreldrene.»*

En informant beskriver hvordan en bruker fraværsregistrering for å finne mønster i fraværet:

*«Fraværsregistreringen blir brukt sånn at jeg kan se om det er noe mønster i fraværet. Spesielle dager som går igjen, spesielle timer, spesielle lærere den dagen eller om et eller annet skjedde dagen før.. eller sånne ting. Det har jeg pleid å sett på tidligere og det er jo derfor jeg bruker det sånn.»*

Å bruke fraværsregistreringen på denne måten for å forebygge skolevegring, støttes av anerkjente forskere på området (Havik, 2018; Thambirajah mfl., 2008; Kearney, 2008). Havik (2018) mener at ved å bruke gode registreringssystemer kan en oppdage problemene tidlig, systematisere fraværet, og dermed iverksette riktige tiltak.

Når det gjelder gode systemer for fraværsregistrering forteller imidlertid to av informantene at de ikke opplever at skolens systemer er gode nok. Skolens fraværssystem inneholder bare mulighet for å registrere dokumentert eller udokumentert fravær. Det er heller ingen rutiner i skolen som pålegger lærerne å dokumentere årsaken til fraværet:

*«Jeg føler ikke at det hjelper meg så mye. Det er omtrent bare gyldig eller ugyldig fravær. Det er ikke mulighet for å skrive notater. Jeg skriver egne notater i en almanakk.»*

*«Hos oss har vi ingen spesielle rutiner for å markere bakgrunnen for fraværet. Jeg skriver litt notater i en egen bok sånn at jeg har oversikt. Da kan jeg gå tilbake for å se på hvorfor eleven har vært borte de ulike dagene.»*

Mangelen på gode systemer eller dårlig registrering blir av Holden og Sällmann (2010) og Kearney (2008b) sett på som en risikofaktor for at elever utvikler skolevegring eller høyt skolefravær. Dette støttes av Havik (2018) som hevder at fraværsregistrering i seg selv ikke er godt nok. Tidlig indikasjoner på skolevegring trenger ikke nødvendigvis å handle om høyt fravær, og det vil derfor ikke være nok å dokumentere at eleven er borte fra skolen. Systemene kan ikke bare brukes for å dokumentere fraværet, men også for å registrere andre indikatorer for fravær og skolevegring. Da indikatorer for skolevegring kan innebære både somatiske plager, utfordringer med å forlate foreldrene om morgenen, hyppige besøk hos

helsesykepleier, stadige forespørsler om å forlate klasserommet eller ønske om å dra hjem, er det ikke nok å dokumentere fraværet som dokumentert eller udokumentert (Havik, 2018).

Svarene i undersøkelsen min indikerer at informantene opplever at fraværsregistrering kan være et forebyggende tiltak for å motvirke skolevegring, ved at en tidligere kan oppdage utfordringene og dermed iverksette tiltak. For å benytte fraværsregistreringen som et tiltak for å forebygge skolevegring, mener imidlertid informantene at systemene må være gode og gi mulighet til å kategorisere fraværet, slik at en kan systematisere fraværet, oppdage tidlige symptomer eller finne mønstre som kan gi informasjon om hva som ligger bak fraværet. Som jeg forstår det opplever informantene at fraværsregistreringen i dag ikke er god nok.

### **5.2.6 Tett samarbeid mellom skole og hjem**

Alle informantene påpekte viktigheten av et tett skole-hjem-samarbeid som et forebyggende tiltak i skolen. Sitatene under illustrerer hva to av informantene sa i intervjuene om nødvendigheten med et tett samarbeid:

*«Jeg tenker det er veldig viktig med tett samarbeid med foreldrene. Det er faktisk nødvendig at vi snakker sammen og snakker om det samme barnet.»*

*«Det jeg opplever at fungerer best akkurat nå er den tette kontakten jeg har med hjem. I tidligere situasjoner har jeg også opplevd at tett kontakt er spesielt viktig.»*

To av informantene fortalte at de hadde god erfaring med at eleven kjente til samarbeidet mellom hjem og skole. Informantene hadde en opplevelse av at dette kunne oppleves trygt og støttende for eleven. Ved å kjenne til at skole og hjem samarbeidet, visste eleven at foreldrene og skolen kjente til de samme utfordringene, og at både skole og hjem arbeidet sammen for å gjøre situasjonen bedre for eleven:

*«Jeg tror også at det er viktig at barnet vet at vi snakker sammen. Det hjelper veldig mye.»*

*«Jeg tror det er viktig å samarbeide og at elevene vet at læreren og foreldrene samarbeider. At de vet at vi snakker sammen og vil det beste for eleven.»*

Når det gjelder å tidlig oppdage og iverksette tiltak for skolevegring, påpekte informantene nødvendigheten av et tett samarbeid mellom skole og hjem, for å tidlig oppdage utfordringer



---

skolen ikke kjenner til. Informantene fortalte at de alle hadde erfaring med at foreldrene var de som først oppdaget utfordringene, og på grunn av godt samarbeid førte dette til at foreldrene kontaktet skolen:

*«God kommunikasjon med hjemmet. Sånn at hvis de plukker opp noe hjemme, før vi plukker det opp på skolen. Det er jo nettopp det – å plukke opp ting som er vanskelig.»*

I sitatene under poengterer to informantene nødvendigheten av at foreldrene er trygge på skolen slik at de tør å ringe dersom de oppdager utfordringer hjemme:

*«Vi har hyppig kontakt og foreldrene vet at de kan ringe hvis det er noe.»*

*«(...) også er det viktig at foreldrene vet at de kan snakke med oss. Diskutere det om det er noe man lurer på og kunne gi hverandre tilbakemeldinger og tips på hva som fungerer hjemme og hva som fungerer på skolen.»*

Et tett skole-hjem samarbeid som et forebyggende tiltak for skolevegring støttes av flere forskere på området. I likhet med informantene i min undersøkelse påpeker Havik (2018) viktigheten av et tett og trygt skole-hjem samarbeid. I de fleste skolevegringstilfeller har hun erfaring med at foreldrene er de som først oppdager utfordringene ved at de har utfordringer med å få barnet på skolen, eller at barna klager over somatiske plager. Ved et trygt samarbeid vil det i større grad åpne opp for å tidlig kontakte skolen og fortelle om utfordringene. Dermed vil en tidligere kunne iverksette tiltak. Dette støttes av Olsen & Mikkelsen (2015), som er opptatt av at foreldrene er de som kjenner barna best, og derfor må bli sett på som en ressurs i arbeidet for å oppdage og skape god lærings situasjon for elevene.

I tillegg til at informantene opplevde et tett samarbeid som en mulighet til å tidlig identifisere skolevegring, hadde de alle erfart at et tett samarbeid er til god støtte for foreldrene.

Skolevegring og skolefravær kan oppleves svært følsomt for foreldre og barn. Det kan skape negative konsekvenser for familien, med konflikter og uenigheter (Bru & Roland, 2019). En av informantene trakk frem det at mange foreldre med barn som strever med å komme seg på skolen kan streve med å føle seg mislykket og ikke gjøre jobben sin som forelder fordi det er deres ansvar å få eleven på skolen. I disse tilfellene er det viktig at skolen støtter og tar tak i jobben sammen med foreldrene. Som lærer kan en bidra til å støtte foreldrene og hjelpe foreldrene til å forstå at *«de ikke er dårlige foreldre selv om dette skjer.»* En informant fortalte at det er viktig at en har tett samarbeid, fordi skolevegring er en vanskelig situasjon for

foreldrene. Informanten og foreldrene har derfor utarbeidet en avtale om at læreren møter eleven ved parkeringsplassen, slik at det blir lettere for både foreldre og barn.

*«Jeg tror foreldrene opplever det som en støtte. At foreldrene føler at det er godt at skolen ser, og avlaster dem litt.»*

Mange foreldre kan oppleve å føle seg maktesløse i situasjoner der de opplever at de ikke mestrer å få barnet på skolen. For disse foreldrene kan det være svært nødvendig å oppleve skolen som en støtte i barnets problematikk (Olsen & Mikkelsen, 2015).

*«Foreldrene trenger noen ganger hjelp til å hente barnet i bilen, fordi det blir så følelsesmessig å dra barnet ut av bilen.»*

*«Det er ikke alle foreldre som er så ressurssterke heller. I disse tilfellene trenger de kanskje at skolen løfter frem saken, sånn at de får hjelpen de trenger.»*

På bakgrunn av teori og informantenes utsagn om deres erfaringer, kan en hevde at et godt hjem-skole-samarbeid er helt nødvendig for å tidlig oppdage utfordringene og forebygge skolevegring. En ser i de fleste skolevegringstilfeller at foreldrene er de som først oppdager utfordringer, da de strever med å få barnet på skolen (Olsen & Holmen, 2019). Tegnene som ofte oppdages er at eleven klager over smerter eller ulike «vondter». Disse plagene går ofte over når eleven slipper å gå på skolen (Havik, 2018). En av grunnene til at det er krevende for skolen å oppdage utfordringene tidlig, kan være det at skolevegring nødvendigvis ikke handler om et høyt fravær fra skolen. Skolevegring handler ikke bare om å utebli fra skolen, men også om å ha utfordringer med å komme seg dit, eller at en ønsker å forlate skolen i løpet av dagen (Kearney, 2008). Dette samsvarer med erfaringene til alle informantene i min undersøkelse. Samtlige av informantene forteller at foreldrene var de som først oppdaget utfordringene, og dermed kontaktet skolen angående dette. I de fleste tilfellene hadde ikke lærerne oppdaget utfordringene før foreldrene kontaktet skolen. Informantene mente derfor at et tett og godt samarbeid mellom hjem og skole var det som var nøkkelen til at en tidlig oppdaget utfordringene.

Tett skole-hjem samarbeid som tiltak for å tidlig oppdage skolevegring kan sees i lys av Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. I følge Bronfenbrenner (1979) er tett samarbeid mellom skole og hjem svært nødvendig for barns utvikling. Mikrosystemene alene, som skole og hjem, er ikke det eneste som bidrar til utviklingen hos barna, men også

---

samhandlingen mellom de ulike mikrosystemene, samt kvaliteten på denne (Bø, 2018). Ved god kvalitet på samhandlingen vil en kunne hevde at en tidligere kan oppdage utfordringene, fordi foreldrene ofte er de første som oppdager utfordringene og dermed kontakter skolen. For å tidlig oppdage utfordringene slik at en tidlig får iverksatt tiltak, vil det være helt nødvendig at en har tett hjem-skole-samarbeid, som oppleves trygt og støttende for foreldrene.

### 5.2.7 Ressursteam

To av informantene trakk frem ressursteamet på skolen som en ressurs for å forebygge skolevegring og høyt skolefravær. De beskrev ressursteam som et tverrfaglig team som møtes for å drøfte og iverksette tiltak. I ressursteamet sitter en fra ledelsen, helsesykepleier, barnevernet og noen ganger PPT. Ressursteam skal være forebyggende, og en kan drøfte saker om elever en er bekymret for.

*«Jeg føler at ressursteam er et godt system. Alle elever man undrer seg over kan løftes frem i ressursteam. Dette skal helst skje i samarbeid med foreldrene, slik at foreldrene er så tidlig som mulig på banen. Saken meldes inn til ressursteam, saken blir lagt frem og det blir bestemt hva som skjer videre.»*

Informantene fortalte at ressursteam ikke bare benyttes for å drøfte vanskelige saker, men også for å kvalitetssikre fraværsregistreringen. Ressursteamet møtes en gang i måneden, hvor de gjennomgår fraværet til alle elevene på skolen. Informantene opplevde dette som en ekstra støtte, fordi ikke alle i skolen alltid er like flink å følge opp elevenes fravær. Ved bruk av ressursteam for å gjennomgå fraværet kan ressursteamet også stille spørsmål ved elevenes fravær og dermed etablere et samarbeid mellom skole og hjem for å kartlegge årsakene til fraværet.

## 5.3 Sårbarhet

Informantene trakk frem flere perspektiver de så det nødvendig å rette søkelys mot i arbeidet for å forebygge skolevegring og høyt skolefravær. Denne kategorien kalte jeg «sårbarhet», da det kom frem at informantene opplevde skolevegring som krevende og sammensatt, og dermed opplevde manglende kompetanse i skolen og i støttetjenestene, samt manglende samhandling mellom tjenestene.

Kategorien er delt inn i underkategoriene «manglende kompetanse» og «utfordrende samhandling».

### 5.3.1 Manglende kompetanse

Informantene fortalte at de selv ikke opplevde at de hadde nok kompetanse og kunnskap om skolevegringsproblematikk. En av informantene fortalte om en opplevelse av at mye hadde blitt gjort riktig i tilfellet hvor eleven strevde med skolevegring, men at dette var noe som hadde blitt gjort «automatisk». Informanten iverksatte ikke tiltakene på grunnlag av forskningsbasert teori, opplæring i utdanningen, eller rutiner i skolen. Informanten fortalte følgende:

*«Jeg føler at jeg gjør mye riktig, når jeg leser om det. Men nei, jeg føler ikke at jeg er opplært godt nok. Jeg føler at jeg har tatt mange riktige valg, men jeg føler at disse er tatt automatisk. Vi har ingen opplæring i skolevegring fra utdannelsen fra høyskolen.»*

En annen informant fortalte om lignende erfaringer. Informanten fortalte at en lærer lite om skolevegring i utdannelsen, og informanten trodde av den grunn at det er tilfeldig hvilke lærere som har kompetanse om skolevegring eller ikke. Kompetansen omkring problematikken avhenger dermed ofte av erfaring på området:

*«Jeg tror det er litt tilfeldig hvilken lærer de har. Om de har erfaring med det og ser hva man skal se etter. Det er nok veldig tilfeldig»*

En annen lærer fortalte at skolen kan for lite om skolevegring. De klarer å tilpasse i den grad at eleven ikke får høyt skolefravær, men at det vil kunne bli et større problem etter hvert. Denne informanten følte heller ikke at en hadde fått god nok opplæring, informanten hadde selv måtte oppsøke informasjon omkring temaet:

*«Jeg tror vi kan alt for lite om det. Jeg tror kanskje at det kan bli et større problem etter hvert. Jeg tror at mange lærere fokuserer på klassemiljø og det å bli kjent med elevene og sånn, og det er viktig, men det er lite snakk om skolevegring og tiltak, hva man skal gjøre og sånne ting. Nesten ikke i det hele tatt. Det jeg har fått av informasjon er jo det jeg har lett etter selv fordi jeg har elever som har vært inne på temaet. Så jeg føler ikke akkurat at vi er klare hvis det skulle bli større utfordringer.»*

---

I tillegg til at informantene fortalte at de selv ikke opplever at de har god nok kompetanse eller kunnskap på området, ga to av informantene uttrykk for at de er usikre på hvem som faktisk har kompetanse på området. Informantene var usikre på hvilke støttetjenester som hadde kompetansen, og beskrev problematikk hvor en ikke vet hvem som skal kontaktes når en oppdager skolevegring hos en elev:

*«Vi har jo egentlig ikke nok kompetanse. Hvem er det som skal hjelpe skolen med råd og veiledning, eller tips? Hvem er det egentlig? Burde jo være BUP der eleven går til samtale? Vi har jo helsesykepleier, som vi samarbeider tett med, som kan mye om dette og gir oss råd. Sosiallærer kan også hjelpe. Sosiallærer og helsesykepleier som kan jobbe tett på er også viktig. Men ofte kjenner ikke sosiallærer og helsesykepleier eleven så godt ...»*

En annen informant har tvil om støttetjenestenes kompetanse. Denne informanten fortalte:

*«I et møte var helsesykepleier der. Hun har veldig klare A4-retningslinjer for hvordan skolevegring skal takles. (...) jeg ble sittende i midten der og forstår både helsesykepleier og familien, ikke sant. Foreldrene ble kjempefrustrert og lei seg, og vet ikke hva de skal gjøre. Og jeg føler at ... jeg blir liksom mellommann der, og jeg skulle ønske ... jeg tenker at det må finnes flere løsninger enn én! I dette tilfellet tenker jeg at helsesøster ikke har nok kompetanse.»*

Tidligere i kapittelet hvor det drøftes funn omkring viktige tiltak for å forebygge skolevegring, kom det frem at informantene gjorde mye i arbeidet for å forebygge skolevegring, da deres tiltak og erfaringer samsvarte med forskning på området. Det fremkommer imidlertid at disse tiltakene ofte er basert på informantenes egne og tidligere erfaringer om skolevegring. Informantene opplevde selv at de ikke hadde god nok kompetanse på området, og visste heller ikke hvilke støttetjenester som hadde det. Informantene etterspurte kunnskap og kompetanse på feltet, og ønsket mer opplæring i dette i utdanningen. Tiltakene fra informantene er basert på egne erfaringer, og ikke teori eller utdanning. Informantene fortalte at det kan være tilfeldig om læreren har kompetanse på området eller ikke, og har en ikke dette vil en stå i fare for at utfordringene ikke oppdages tidlig nok, eller blir tatt på alvor. Informantene ga uttrykk for at skolen behøver veiledning og kompetanse for å forebygge skolevegring i best mulig grad, og at en trenger kunnskap om hvilke støttetjenester som har kompetansen. Manglende kompetanse på skolevegring i skolen er svært sårbart, fordi en ser at skolevegring og

skolefravær er et økende problem i Norge. Fordi både skoler og PPT rapporterer om økt skolefravær blant barn og unge, som særlig gjelder skolevegring, vil det være nødvendig at skolene har kunnskap og kompetanse på feltet (Havik, 2018). Det ser ut til at skolene har behov for mer kompetanse om skolevegring enn de har nå. Det er nødvendig at en tidlig oppdager utfordringene og iverksetter riktige tiltak. Iverksetter en ikke riktige tiltak, vil dette kunne skape store utfordringer for elevene.

### 5.3.2 Utfordrende samhandling

Informantene hadde erfaringer med at mange ulike instanser var involvert i skolevegringstilfellene. De ulike instansene som ble nevnt var Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), helsesykepleiere, kommunepsykolog, sosiallærer, helsestasjon, ressursteam, barneverntjenesten, og lærerkollegaer. Havik (2018) er opptatt av at tverrfaglig samarbeid er viktig i slike saker, slik at en får sikret at barnet og familien får tilstrekkelig hjelp og oppfølging, samt at en sikrer at alle arbeider mot et felles mål. I undersøkelsen fortalte derimot informantene om store utfordringer omkring tverrfaglig samarbeid. Informantene ga uttrykk for at de ikke vet hvem som har kompetanse på området, samtidig som informantene ikke vet hvem som skal hjelpe skolen med utfordringene:

*«Jeg skulle gjerne visst hvem jeg skal henvise til og hva jeg skulle gjort. Det jeg vet om kommunepsykolog, PPT og helsestasjon er jo det jeg vet fordi jeg har vært der nede for å prate med dem. Men jeg har ikke fått beskjed fra skolen, at det er sånn jeg skal gjøre det. En annen lærer som kanskje er ny på skolen min, ville jo ikke hatt noe utgangspunkt for å hjelpe eleven på en måte, annet enn det man visste selv og spør om.»*

*«Jeg vet ikke hvem som skal hjelpe meg. Når jeg spør helsesykepleier, får jeg beskjed om å gå til kommunepsykologen. Mor synes ikke at kommunepsykologen fungerer, og hva gjør man videre da?»*

En av informantene trakk frem kompleksiteten i denne problematikken. Informanten opplever at skolen får mye ansvar i sakene hvor elevene strever med skolevegring, men at en som lærer ikke har mulighet til å løse alle utfordringene fordi utviklingen av skolevegring avhenger av både individuelle faktorer, familiære faktorer og skolefaktorer. Lærerne trenger med andre ord hjelp fra andre støttetjenester:

---

*«Jeg føler at jeg trenger hjelp fra andre. Det må være folk som har peiling på dette. Jeg tenker at det er et så komplekst tema at jeg ikke føler at jeg alene strekker til på en måte. Det må være andre som kan komme og hjelpe til. Vi trenger hjelp fra skolen, et godt ressursteam med fagfolk som har greie på det.»*

Svarene fra informantene kan sees i lys av Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. Informantene har en forståelse av at mikrosystemene, altså barnets nærmiljø, har en påvirkning på barnets utvikling og atferd. Dette viser seg i intervjuene når informantene redegjør for tiltak i skolen for å forebygge skolevegring. Informantene trakk også frem samhandling mellom mikronivåene (Bronfenbrenner, 1979) som svært nødvendig i forebyggingsarbeidet, da de var opptatt av tett samhandling mellom hjem og skole som avgjørende for å tidlig oppdage og iverksette tiltak. I følge Bronfenbrenner (1979) er kvaliteten mellom eksonivåene avgjørende for barnets utvikling, fordi dette er med på å påvirke barnets utvikling i positiv eller negativ retning. I lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell kan det se ut til at manglende kvalitet i samhandlingen mellom de ulike tjenestene skaper en sårbarhet i skolens arbeid med å forebygge skolevegring. Skolene har ikke implementerte rutiner i arbeidet med skolevegring, samtidig som informantene opplever manglende samhandling mellom de ulike støttetjenestene. Informantene opplever at de står alene med ansvaret for å hjelpe barnet og familien, et ansvar som de også uttrykker at de ikke har nok kompetanse på. I undersøkelsen til Amundsen (2019) kommer det frem at foreldre føler seg som kasteballer mellom systemene. I min undersøkelse fremkommer det at informantene også føler seg som kasteballer mellom systemene, de vet ikke hvem de skal kontakte og hvem som skal hjelpe dem i arbeidet for å forebygge at eleven utvikler høyt skolefravær.

På spørsmål om hva informantene ser som nødvendig for å bedre kunne legge til rette for å forebygge skolevegring, nevner de kompetanse og samhandling, men også en handlingsplan for rutiner omkring skolevegring. Havik (2018) anbefaler en handlingsplan for å forebygge skolevegring og hindre høyt skolefravær. Mange kommuner har utarbeidet dette for å etablere god samhandling mellom tjenestene i kommunen. Ingen av mine informanter kjente til at deres kommune har en handlingsplan for skolevegring. I artikkelen *skolevegring – om å rulle ut en rød løper*, i *Spesialpedagogikk* nr. 09 (2007), løfter Myhrvold-Hanssen frem samhandlingsproblematikken som oppstår i mange skolevegringstilfeller. Mange ansatte er i villrede om hvordan de skal håndtere denne problematikken, da den oppleves kompleks og omfattende. Fordi det er mange faktorer som kan bidra til at barn utvikler skolevegring, kan mange hjelpere oppleve det som krevende å finne konkrete holdepunkter og begrunnelser for

vegringen. Svarene fra denne undersøkelsen gir indikasjoner på at skolen trenger et mer helhetlig og koordinert støtteapparat for å forebygge skolevegring. Ved bruk av kommunale handlingsplaner vil en kunne sikre god samhandling mellom de ulike tjenestenivåene, og bidra til å gi skolen økt kompetanse og kunnskap om hva en gjør når en oppdager at et barn strever med skolevegring.



---

## 6. Avslutning

Jeg konkluderer i det påfølgende med hovedfunnene mine angående informantenes erfaring med viktige tiltak, og viser deretter frem perspektiver som ble trukket frem som avgjørende for å kunne forebygge skolevegring.

### 6.1.1 Viktige arbeidsmåter for å forebygge skolevegring

Utgangspunktet og formålet med denne undersøkelsen var å få økt innsikt i læreres erfaring med skolevegring, og bedre kjennskap til hvordan man kan tilrettelegge for å forebygge skolevegring. I studien har jeg svart på min problemstilling: *«Hvilke perspektiver og arbeidsmåter ser lærerne på som viktig i arbeidet med å forebygge skolevegring?»*

Funnene i denne studien viser at det er stort samsvar mellom de ulike informantene. Samtlige av informantene gir beskrivelser av skolevegring som er i tråd med King & Bernstein (2001), Havik (2018) og Thambirajah mfl. (2008) sin forståelse av begrepet skolevegring. Skolevevegring handler ikke om at elevene ikke ønsker å gå på skolen på grunn av manglende motivasjon eller et ønske om å gjøre andre ting. Ifølge informantene ønsker elevene å gå på skolen, men mestrer ikke dette av ulike årsaker. Ved å gå på skolen, eller ved tanken på å gå dit, opplever de et ubehag som knyttes spesielt til fysiske symptomer. I likhet med Havik (2018) og Thambirajah mfl., (2008), skiller også informantene mellom skulk og skolevegring. Ifølge Havik (2018) er dette nødvendig, da skulk og skolevegring krever ulike tiltak. Med like tiltak ved skulk og vegring er det fare for at tiltakene ikke vil fungere.

Informantene beskriver skolevegring som en sammensatt utfordring, da de alle har erfaring med at vegringen ofte viser seg som svært individuell og sammensatt av ulike årsakssammenhenger. Denne studien viser at informantene har en felles forståelse av hvordan ulike mikrosystemer (Bronfenbrenner, 1979) rundt barnet har gjensidig påvirkning av hverandre. Informantene trekker frem ulike tiltak på mikronivå i skolen som avgjørende for å forebygge skolevegring, samtidig som de trekker frem både individuelle og familiære faktorer for utviklingen av skolevegring. Funn omkring tiltak tyder på at lærerne har god erfaring med tiltak som i all hovedsak er i tråd med gjeldende forskningslitteratur. Informantene trekker frem et godt psykososialt miljø, god relasjon mellom lærer og elev, elevsamtaler, individuelle tilpasninger, fraværsregistrering, tett samarbeid mellom skole og hjem, samt ressursteam, som avgjørende for å forebygge skolevegring og høyt skolefravær i grunnskolen.

I likhet med Bronfenbrenner (1979) er informantene opptatt av et tett samarbeid mellom skole og hjem. Informantene har erfaring med at foreldrene er de som først oppdager utfordringene, og dermed kontakter skolen, og dermed kan en hevde at tett skole-hjem samarbeid er spesielt viktig i arbeidet for å tidlig oppdage og iverksette tiltak.

### **6.1.2 Lærernes perspektiver i forebyggingsarbeidet**

Til tross for at informantene opplever at de gjør mye riktig i skolevegringssakene, forteller de at de har manglende kompetanse på området. Informantene har ikke hatt undervisning om skolevegring i utdannelsen, og opplever at det dermed er noe tilfeldig hvilken lærer som har kompetanse eller ikke. Dette skaper en sårbarhet for elevene, da tiltak omkring skolevegring viser seg å være både personavhengig og erfaringsbasert. På bakgrunn av denne studien kan man konkludere med at lærere har behov for økt kompetanse omkring skolevegring, slik at forebyggingsarbeidet ikke avhenger av tilfeldigheter.

Informantene trekker frem samhandling mellom eksosystemene (Bronfenbrenner, 1979), som avgjørende for å forebygge skolevegring. Til tross for at barnet ikke deltar i disse mikrosystemene, opplever informantene at beslutningene og hendelsene i disse systemene påvirker barnets utvikling og atferd. Informantene forteller at de vet ikke hvem som har kompetanse på området, eller hvem de skal kontakte for å få kompetanse og hjelp i skolevegringstilfellene. I likhet med foreldrene i undersøkelsen til Amundsen (2019) opplever lærerne seg som kasteballer mellom de ulike systemene. Informantenes beskrivelser kan tyde på at utfordringene omkring samhandlingen mellom støttetjenestene skaper en sårbarhet, da både informantene selv og teori på området hevder dette er nødvendig for å forebygge skolevegring.

I forbindelse med økt kompetanse i skolen om skolevegring og bedre samhandling mellom de ulike støttetjenestene, indikerer funnene at informantene har behov for en kommunal handlingsplan for rutiner for skolevegring. Ved en kommunal handlingsplan, kan en skape bedre samhandling mellom de ulike støttetjenestene, samtidig som dette skaper en trygghet for både skole, hjem, og de ulike støttetjenestene som ofte er involvert. Dette er noe Havik (2018) anbefaler, fordi dette øker muligheten for å forebygge skolevegring og hindre høyt fravær.

---

## 7. Referanser

- Alladin, A. (2016). *Integrative CBT for Anxiety Disorders: An Evidence-Based Approach to Enhancing Cognitive Behavioral Therapy with Mindfulness and Hypnotherapy*. Chichester, England: Wiley Blackwell.
- Allen, J. G. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary. *School psychology review, 42*(1), ss. 76-98.
- Amundsen, M.-L. (2011). Når skolen svikter. *Psykologi i kommunen nr. 6*.
- Bauger, L., Warholm, V., & Sundby, J. (2009). Problematisk skolefravær i ungdomsskolen. En studie av forekomst, mulige årsaker og tiltak i en stor bykommune. *Skolepsykologi 2*, ss. 39-47.
- Befring, E., & Tangen, R. (Oslo). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm: 2004.
- Brand, C., & O'conner, L. (2004). School Refusal: It Takes a Team. *Children & Schools, 26* (1), ss. 54-64.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Bru, E., & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. (1985). *Barn i miljø: oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng*. Lillehammer: J.W. Cappelens forlag AS.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming (2.utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drake, K. L. (2008). Child anxiety sensitivity and family environment as mediators of the relationship between parent psychopathology, parent anxiety sensitivity, and child anxiety. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 30*(2), ss. 79-86.

- Drammen, K. (2010). *Bekymringsfullt skolefravær. Veileder for tidlig intervensjon og tverrfaglig samhandling i Drammen kommune.*
- Egger, H. L., Costello, J., & Angold, A. (2003, July). School Refusal and Psychiatric Disorders: A community Study. *American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, ss. 797-807.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), ss. 308-318.
- Havik, T. (2015). *School no-attendance. A Study of the role of school factors in school refusal.* Doktoravhandling. Universitetet i Stavanger.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Havik, T. (2019). *Hvordan forebygge skolevegring?* Hentet fra Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge: Hentet fra: <https://www.nubu.no/utgave-4/hvordan-forebygge-skolevegring-article3081-2532.html>
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 59. No. 3, ss. 316-336.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*. Vol. 19, No. 2, ss. 131-153.
- Helsedirektoratet. (2018). *Kunnskapsgrunnlag - Metoder for tidlig identifisering av risiko hos barn og unge.* Oslo: Helsedirektoratet.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående skole.* Fafo-rapport 2010:03.
- Heyne, D. (2006). School Refusal. I J. F. (Eds.), *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy* (ss. 600-619). New York: Springer.
- Heyne, D., & Stephanie Rollings. (2002). *School Refusal.* Wiley-Blackwell.

- 
- Holden, B., & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting. Årsaker, kartlegging og behandling*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og unge. *Voksne for barn. Årsrapport om barn og unges psykiske helse*, ss. 27-39.
- Ingul, J. M., & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry, 12*, ss. 1-9.
- Ingul, J. M., Havik, T., & Heyne, D. (2018). Emerging School Refusal: A school-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*.
- Ingul, J. M., Klöckner, C. A., Silverman, W. K., & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent School Absenteeism: Modelling Social and Individual Risk Factors. *Child and Adolescent Mental Health 17*, ss. 93-100.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Oslo: Cappelen Damm.
- Kearney, C. (2007, January). Forms and functions of school refusal behavior in youth: and empirical analysis of absenteeism severity. *Child Psychol Psychiatry*, ss. 53-61.
- Kearney, C. (2018). *Helping School Refusing Shildren and Their Parents. A Guide for School-Based Professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (1994). The clinical treatment of school refusal behavior: A survey of referral and practice characteristics. *Psychology in the Schools, 31(2)*, ss. 128-132.
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment, 24(4)*, ss. 235-245.
- Kearney, C. A. (2008). *Helping School Refusing Children & Their Parents. A Guide for School-based Professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child & Youth Care Forum (Vol. 43, No. 1)*, ss. 1-25.

- Kearney, C. A., & Albano, A. (2004, February). The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behavior Modification*, ss. 147-161.
- Kearney, C., & Bensaheb, A. (2006, February). School Absenteeism and School Refusal Behaviour: A Review and Suggestions for School-Based Health Professionals. *Journal of School Health*.
- King, N. J., & Berstein, G. A. (2001, Jan). School refusal in children adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 50(2), ss. 197-205.
- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler. Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen— Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Malcom, H. W. (2003). *Absence from School: A study of its causes and effects in seven LEAs. The SCORE Centre*. University of Glasgow.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag (4.utg.)*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Markussen, E., Wigum, M. F., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Rapport 13/2008*. NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Midthassel, B. E. (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.

- 
- Myhrvold-Hanssen, J. (2007). Skolevegring - om å rulle ut en rød løper. *Spesialpedagogikk nr 09*, ss. 6-16.
- Olsen, M. H. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. I., & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skole og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_2#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_2#KAPITTEL_2).
- Oslo, K. (2009). *Skolevegring - en praktisk og faglig veileder*. Utdanningsetaten.
- Postholm, M. B., Nordahl, T., & Midthassel, U. V. (2012, 12 15). *Klasseledelse på ungdomstrinnet*. Hentet fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/klasseledelse-pa-ungdomstrinnet/>
- Reid, K. (2012). The Strategic management of truancy and school absenteeism: finding solutions from a national perspective. *Educational Review* 64(2), ss. 211-222.
- Schibbye, A.-L. L. (1996). Annerkjennelse: En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, ss. 537-538.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (5.utg.)*. Bergen: Fagbokforlageet.
- Thambirajah , M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school Refusal. A Handbook for Professionals en Education, Health and Social Care*. London: Jessica Kinglsey Publishers.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Tonge, B. J. (2002). School refusal: description and management. *Current therapeutics*, 43(3), s. 55.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Barn som ikke møter på skolen - for skoler og skoleeiere*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/barn-som-ikke-moter-pa-skolen---for-skoler-og-skoleeiere/3/>.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>.



---

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### *Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt*

#### **Bakgrunn og formål med prosjektet**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk, rådgivning og veiledning, ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer. Jeg skal i den forbindelse skrive min avsluttende masteroppgave om skolevegringsatferd og ønsker derfor å komme i kontakt med informanter som ønsker og har mulighet til å delta i et intervju.

I masteroppgaven min ønsker jeg å forske på fenomenet skolevegring. I den forbindelse er det ønskelig med å intervjuere lærere fra 5.trinn med erfaring innen skolevegring. Intervjuene vil fokusere på informantenes egne erfaringer i arbeid med elever som opplever eller har opplevd skolevegring. Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan skolene arbeider for å forebygge og tidlig oppdage skolevegringsatferd.

#### **Gjennomføringen av intervjuet**

Under intervjuet vil det bli tatt egne notater samtidig som samtalen bli spilt inn ved bruk av lydopptaker. Dette er for å sikre alle viktige opplysninger. Du kan kontakte meg om det er ønskelig å motta intervjuguide i forkant av intervjuet. Intervjuet vil ta omtrent 1 time, og vi kan sammen bli enige om tid og sted.

#### **Personopplysninger**

Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger om deg vil bli behandlet konfidensielt. Datamateriell vil bli oppbevart innelåst på sikkert sted. Alle opplysninger om deg vil bli gjort anonyme, og det vil kun henvises til at dataen er innhentet ved skoler på Østlandet. Ved prosjektslutt vil alle lydopptak slettes, og alle data vil være anonymisert. Prosjektslutt er planlagt ferdig juli 2020.

#### **Frivillig deltakelse**

Deltakelse i prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten begrunnelse. Dersom du trekker deg vil alt datamateriale og lydopptak som vedrører deg bli slettet umiddelbart.

**Dine rettigheter**

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

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

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål angående studien, ta kontakt med Julie Gjerstad

Lad, tlf: 46 54 8833, eller via e-post: [julie.glad@hotmail.com](mailto:julie.glad@hotmail.com).

Eller

Øyvind Snipstad, tlf: 41593351, eller via e-post: [oyvind.snipstad@inn.no](mailto:oyvind.snipstad@inn.no)

---

Samtykke til deltakelse i studie

Jeg har mottatt informasjon om studien og ønsker å delta

.....  
(signatur, dato)

---

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Innledning (før lydopptaket begynner)

- Presentasjon av meg selv
- Hensikten med intervjuet og problemsstilling
- Fortelle kort hvordan informasjonen fra intervjuet skal benyttes
- Informasjon om taushetsplikt, anonymisering og hvordan informasjonen blir bevart og destruert etter bruk
- Informere om retten til å trekke seg når som helst under intervjuet
- Spørre om informanten har noen spørsmål i forbindelse med intervjuet

### Bakgrunnsspørsmål (med lydopptaker)

- Spørsmål om bakgrunn, utdanning og erfaring innen skolen
- Arbeidserfaring med skolevegring

### Spørsmål omkring lærernes arbeid med forebygging og rutiner for å oppdage tidlige symptomer på skolevegring

#### Forebygge

- Hva legger du i begrepet skolevegring?
- Hva er typiske tidlige symptomer?
- Hva bør skolen gjøre når elevene viser disse tegnene?
- Hvordan tenker du at skolen kan forebygge skolevegring?
- Hvordan opplever du at skolen klarer å samarbeide med hjemme?
- Hvordan opplever du at skolen klarer å følge opp elevene som viser tidlige tegn til skolevegring?
- Hvordan opplever du samarbeidet med andre instanser?

## Rutiner

- Hvilke rutiner har skolen for registrering av fravær?
- Føres det en fraværsprotokoll som kan fange opp mønsteret i fraværet?
- Hva gjøres når en elev unnlater å møte på skolen uten at det har kommet melding fra hjemmet?
- Hvilke tiltak iverksettes overfor elever med fravær som ikke er grunnet i somatisk sykdom?
- Hvem har ansvar for å følge opp fravær som det er grunn til å ha bekymring for?
- Hvilke ønsker har du for deg som lærer slik at du har bedre mulighet for å forebygge skolevegring?

## Vedlegg 3: NSDs godkjenning av prosjektet

### NSD sin vurdering

**Prosjekttittel**

Skolevegringsatferd

**Referansenummer**

564112

**Registrert**

04.01.2020 av Julie Gjerstad Lad - 234672@stud.inn.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Øyvind Snipstad, Oyvind.Snipstad@inn.no, tlf: 4761288547

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Julie Lad, julie.glad@hotmail.com, tlf: 46548833

**Prosjektperiode**

01.01.2020 - 20.07.2020

**Status**

28.01.2020 - Vurdert

**Vurdering (1)****28.01.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 28.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Utvalget har taushetsplikt. NSD bemerker at det under datainnsamlingen ikke skal innhentes taushetsbelagte opplysninger.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.07.2020.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

**PERSONVERNPRINSIPPER**

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

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

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

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

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

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

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

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

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

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: [55 58 21 17](tel:55582117) (tast 1)