

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Silje Halberg

Masteroppgave

# Læreres erfaring med forebyggende arbeid av skolevegring

Teachers' experience with prevention of school refusal

Grunnskolelærerutdanning 5-10

2023

---

# Innhold

<b>INNHold</b> .....	<b>2</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>6</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>7</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>8</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>9</b>
1.1 FORMÅL MED OPPGAVEN, PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING.....	10
1.2 VALG AV BEGREP.....	11
1.3 OPPGAVENS DISPOSISJON.....	14
<b>2. KUNNSKAPSSTATUS</b> .....	<b>16</b>
2.1 SKOLEVEGRING.....	16
2.2 TIDLIGE TEGN.....	18
2.3 RISIKOFAKTORER.....	21
2.3.1 <i>Risikofaktorer ved individet</i> .....	22
2.3.2 <i>Risikofaktorer ved familien</i> .....	24
2.3.3 <i>Risikofaktorer ved skolen</i> .....	27
2.4 SKOLEN SOM FOREBYGGENDE INSTANS.....	29
<b>3. TEORETISK RAMMEVERK</b> .....	<b>34</b>
3.1 BRONFENBRENNERS UTVIKLINGSØKOLOGISKE MODELL.....	34
3.1.1 <i>Mikrosystemet</i> .....	35
3.1.2 <i>Mesosystemet</i> .....	40
3.1.3 <i>Eksosystemet</i> .....	42
3.1.4 <i>Makrosystemet</i> .....	43
3.2 BANDURAS TEORI OM “SELF EFFICACY”.....	44

---

<b>4.</b>	<b>FORSKNINGSDESIGN OG METODE</b>	<b>47</b>
4.1	VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	47
4.2	BAKGRUNN FOR VALG AV METODE	48
4.2.1	<i>Kvalitativ forskningsintervju</i>	49
4.3	UTVALG	49
4.3.1	<i>Rekruttering</i>	50
4.3.2	<i>Informantene</i>	50
4.4	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	51
4.4.1	<i>Utarbeidelse av intervjuguide</i>	51
4.4.2	<i>Pilotintervju</i>	52
4.4.3	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	53
4.5	ANALYSE OG TOLKNING AV DATA	53
4.5.1	<i>Transkibering</i>	54
4.5.2	<i>Analyse</i>	54
4.6	FORSKNINGENS KVALITET	56
4.6.1	<i>Reliabilitet</i>	57
4.6.2	<i>Validitet</i>	58
4.7	ETISKE BETRAKTNINGER	58
4.7.1	<i>Informert og fritt samtykke</i>	59
4.7.2	<i>Konfidensiell og anonym deltakelse</i>	59
<b>5.</b>	<b>RESULTATER</b>	<b>61</b>
5.1	FORSTÅElsen AV SKOLEVEGRING	62
5.1.1	<i>Begrep</i>	62

---

5.1.2	<i>Tidlige tegn</i> .....	63
5.1.3	<i>Årsaker</i> .....	63
5.1.4	<i>Fravær</i> .....	64
5.2	LÆRINGSMILJØ.....	65
5.2.1	<i>Relasjoner</i> .....	65
5.2.2	<i>Forutsigbarhet og trygghet</i> .....	66
5.2.3	<i>Inkludering</i> .....	67
5.3	TILPASSET OPPLÆRING .....	68
5.3.1	<i>Faglig mestring</i> .....	68
5.3.2	<i>Struktur og organisering</i> .....	69
5.3.3	<i>Utfordringer</i> .....	69
5.4	SAMARBEID .....	70
5.4.1	<i>Skole og hjem</i> .....	70
5.4.2	<i>Internt samarbeid</i> .....	71
5.4.3	<i>Eksternt samarbeid</i> .....	72
<b>6.</b>	<b>DRØFTING .....</b>	<b>74</b>
6.1	HVORDAN FORSTÅR LÆRERE SKOLEVEGRING?.....	74
6.2	HVORDAN JOBBER LÆRERE MED Å FOREBYGGE SKOLEVEGRING?.....	76
6.3	HVILKE UTFORDRINGER OPPLEVER LÆRERE MED FOREBYGGING AV SKOLEVEGRING?.....	83
<b>7.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>87</b>
7.1	IMPLIKASJONER.....	88
	<b>REFERANSER .....</b>	<b>89</b>
	<b>TABELLISTE OG FIGURLISTE .....</b>	<b>98</b>
	<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE.....</b>	<b>99</b>

---

<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV .....</b>	<b>100</b>
<b>VEDLEGG 3: NSDS GODKJENNING AV PROSJEKTET .....</b>	<b>102</b>

---

## Forord

Det er med blandede følelser at jeg nå er ved veis ende med femårig lærerutdanning. Arbeidet med masteroppgaven har vært til tider en krevende og frustrerende prosess, men nå sitter jeg igjen med en mestringsfølelse over å ha klart det.

Det er mange som fortjener en stor takk for å ha hjulpet meg gjennom hele studiet og i arbeid med masteroppgaven. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene som ønsket å stille til intervju. Det er ingen selvfølge i en travel lærerhverdag! Tusen takk for at dere har delt gode refleksjoner og personlige erfaringer som har gjort denne oppgaven mulig å skrive.

Tusen takk til veileder Gro Helstad Løken som har hjulpet meg gjennom hele prosessen og bidratt med konstruktive tilbakemeldinger, gode råd og innspill.

Takk til familie, venner og kjæreste for tålmodighet, støtte, korrekturlesing og kritisk gjennomlesing av oppgaven. Til slutt vil jeg takke mine medstudenter for fem fine studieår.

Silje Halberg

Hamar, mai 2023

---

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som tar utgangspunkt i intervju med fire lærere og deres erfaringer i arbeid med forebygging av skolevegring. Formålet har vært å belyse hvordan lærere forstår begrepet skolevegring, hvilke tiltak de anser som virkningsfulle og hva slags utfordringer de møter på i arbeid med å forebygge skolevegring. Med bakgrunn i tematikken er oppgavens problemstilling følgende: *Hvilke erfaringer har lærere med å forebygge skolevegring på ungdomstrinnet?*

Gjennom drøftingen av hovedfunn fremkommer det at lærere som deltok i denne studien ga sammenfallende beskrivelser av fenomenet skolevegring. Informantene beskriver elever med skolevegring som ønsker å gå på skolen, men som strever med å gå på skolen av ulike årsaker. Det er en bred enighet blant informantene at et godt fraværssystem er viktig for å kunne kartlegge og følge opp fraværet for å finne ut årsaken til fraværet. Informantene vektlegger et godt læringsmiljø som selve grunnpilaren for å forebygge fravær. Tiltak som trygghet, struktur og forutsigbarhet, et godt klassemiljø, et godt samarbeid mellom skole og hjem og omsorg for elevene trekkes frem av informantene som erfaringsmessig kan virke forebyggende mot skolevegring. Resultatene blir drøftet opp mot kunnskapsstatusen og det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven.

Informantene opplever at de gjør mye riktig i det forebyggende arbeidet og de har fått en rekke erfaringer i hvilke tiltak som er virkningsfulle. Informantene understreker at skolevegring er et såpass så komplekst problem som gjør at det kreves mer kompetanse utover det skolen har. Et siste funn i studien er at informantene trekker frem utfordringer knyttet til samfunnsendringer og psykisk helse som årsaker til skolevegring. Det etterlyses mer oppfølging av ungdom som sliter psykisk og tettere samhandling med eksterne støtteapparater som kan veilede og støtte skolen i arbeid med kartlegging og tilrettelegging av skolevegring som handler om faktorer som ikke kan knyttes til skolen.

---

## Abstract

This masters thesis is a qualitative research that is based on interviews with four teachers and their experiences in working with prevention of school refusal. The purpose of this thesis has been to highlight how teachers understand the term school refusal, which measures they see as effective, and what challenges they face in working with the prevention of school refusal. With background in the subject matter, the thesis question is as follows: *What experiences do teachers have with preventing school refusal in lower secondary school?*

Through discussion of the main finds, it appears that the teachers who partook in this study gave coinciding descriptions of the phenomenon of school refusal. The informants describes pupils with school refusal as willing, but still struggle attending school due to various reasons. There is broad agreement amongst the informants that a potent absence system was important to survey and follow up the absense, thus finding the reason for it. The informants highlights a good learning environment as the main pillar in preventing absense. Measures such as safety, structure and predictability, a good class environment, cooperation between school and home and care for the pupils were cited by the informants as experiential reasons that could prevent school refusal. The results are discussed against the knowledge status and the theoretical framework that is the basis for the thesis.

The informants experience that they do a multitude of things correctly in the preventative work, and they have garnered a range of experiences as to which measures are effective. The informants emphasize that school refusal is such a complex problem that it requires more competence than is available at school One last find in the thesis is that the informants highlights challenges connected to societal changes og psychological health as reasons for school refusal. More follow-up of young people who struggle with mental health issues is called for, as well as closer interaction with external support systems that can guide and support the school in work with mapping and facilitating school refusal that is not connected to school itself.



---

# 1. Innledning

De aller fleste barn og ungdom liker å gå på skolen, men det finnes og en del elever som strever med å komme seg på skolen. I overordnet del står det at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det understrekes at dersom elevene føler seg utrygge på skolen, kan dette hemme læring. Tydelige og omsorgsfulle personer er selve fundamentet for å utvikle og opprettholde trygge læringsmiljøer, i samarbeid med elevene. Videre fremhever overordnet del at vennskap og tilhørighet er et viktig forebyggende tiltak for sårbarhet hos elever. Når elevene opplever å bli anerkjent og vist tillit, kan det bidra til at de lærer å verdsette både seg selv og andre rundt seg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). I St. Meld. nr 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen* fremheves det at et av kvalitetsmålene er at elevene er inkludert og opplever mestring. Kvalitet i skolen handler om at alle skal ha like muligheter til å nå sine mål og til å utnytte sine evner uavhengig av sosial bakgrunn. Trygghet er et fokuspunkt i Meld. St 6 (2019-2020). *Tett på, tidlig instans og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, hvor det fremheves at elever som opplever trygghet på skolen lærer bedre (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 7). Trygghet og tilhørighet skal prege hele opplæringen og dette støttes opp av prinsippet om menneskeverd i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.4).

Opplæringsloven §9A-4 sier også at «Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane» (Lovdata, 1998). Det innebærer at alle som jobber i skolen skal sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt miljø, og er pliktige til å gripe inn mot brudd som mobbing, trakassering og diskriminering. Dette peker også indirekte på skolens ansvar om å sikre et læringsmiljø som forhindrer fravær og frafall, og iverksette tiltak dersom eleven ikke møter opp på skolen. Læringsmiljøet har en stor betydning for elevenes trivsel, helse og utvikling. Trygghet og trivsel er en viktig forutsetning for at elevene skal kunne delta aktivt i læringen og i det sosiale samspillet på skolen, og gjør at elevene lettere kan fokusere på læring når de er på skolen (Bru et al., 2016, s. 19).

Skolen skal utdanne, danne og bidra til at barn og unge utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger som er fundamentalt viktig for å kunne mestre eget liv og delta i samfunnslivet. I arbeidslivet vil trolig unge med fullført utdanning og lite fravær stille sterkest hos arbeidsgivere (Havik, 2018, s. 16). Høyt fravær kan føre til alvorlige konsekvenser for eleven.

---

Dersom elevene går glipp av mye av opplæringen, kan dette by på vanskeligheter med å følge videre undervisning, og kan også risikere å falle ut av det sosiale fellesskapet. Høyt fravær kan føre til at læreren ikke har nok vurderingsgrunnlag til å sette standpunkt karakter på ungdomstrinnet. Tall fra SSB viser at det i 2022 var 4720 elever, altså 7,25 prosent, som gikk ut fra grunnskolen med manglende studiepoeng (Statistisk sentralbyrå, 2022). Skolen har ansvar for å legge til rette for at elevene utvikler seg best mulig, og skal sørge for at de har lyst til å gå på skolen og føler seg trygge. Likevel vet vi at det er ikke alle barn og unge som trives på skolen, og som opplever et sterkt ubehag av å være der. Til slutt blir dette ubehaget så stort at eleven ikke klarer å være på skolen.

## 1.1 Formål med oppgaven, problemstilling og avgrensning

Hensikten med denne studien er å få mer kunnskap om fenomenet skolevegring hva slags tiltak som oppleves virkningsfulle i det forebyggende arbeidet. Skoler og PP tjenester rapporterer om økt udokumentert fravær, og dette gjelder især elever med skolevegring (Havik, 2018, s. 16). Regjeringen mener det er bekymringsfullt at 14 prosent av elevene i tiendeklasse har vært borte fra skolen i mer enn 15 dager (Meld. St. 6 (2019-2020)). Tidligere studier understreker viktigheten av det å fange opp og stoppe skolevegring eller andre årsaker til bekymringsfullt fravær tidligst mulig (Havik, 2018, s.16). Ifølge Havik (2018) kan de se ut til at skolevegring blir oppdaget på et senere tidspunkt enn skulk og dette kan skyldes at elever med skolevegring er ofte stille, og krever ikke den samme oppmerksomheten som utagerende elever. Kearney og Graczyk (2014) hevder at mellom 5-28 prosent av alle skolepliktige elever vil oppleve skolevegring i løpet av sin skolegang. Dette vil si at i en klasse på 30 elever, vil omtrent en elev per klasse vise tegn til skolevegring. I en studie gjennomført Ingul, Havik og Heyne (2018) kommer det frem at vi kan anta at omtrent en elev i hvert klasserom klarer ikke å gå på skolen, eller står i fare for å utvikle skolevegring.

Det er fortsatt lite forskning knyttet til hvordan skolen forstår og hjelper elever med skolevegring. Det er også lite forskning på forekomst av skolevegring i Norge på grunn av manglende nasjonal rapportering. Studier som omhandler skolevegring setter søkelyset på faktorer knyttet til individet og familieforhold når en skal se på årsaksforklaringer (Havik, 2018, s. 41 ). Årsakene til at barn og unge ikke vil på skolen, kan være knyttet til faktorer i skolemiljøet som fremprovoserer og forsterker negative følelser i form av angst, ubehag og

---

stress (Schafer, 2011; Havik, 2018). I lys av at det er lite forskning knyttet til skolens betydning for skolevegring, vil denne studien belyse hvordan skolen forebygger skolevegring, og vise til læreres forståelse og erfaringer og i håp om å kunne bidra med mer kunnskap om skolevegring og forebygging.

Med utgangspunkt i dette er problemstillingen som følger:

*Hvilke erfaringer har lærere med å tilrettelegge og forebygge skolevegring på ungdomstrinnet?*

Med bakgrunn i problemstillingen er det blitt formulert tre forsknings spørsmål som kan være til hjelp for å belyse problemstillingen.

- 1) Hvordan forstår lærere skolevegring?
- 2) Hvordan jobber lærere med å forebygge skolevegring?
- 3) Hvilke utfordringer opplever lærere med forebygging av skolevegring?

Denne studien vil være sentrert om læreres erfaring med forebyggende tiltak på ungdomsskolen. Lærerne i studien har ikke nødvendigvis erfaringer med elever som uteblir fra skolen over lengre perioder, men de har erfaringer med elever som viser tegn til skolevegring i ulik grad. For å belyse problemstillingen har jeg hentet inn og analysert data ved å bruke kvalitativt intervju som metode.

## 1.2 Valg av begrep

I litteraturen og i forskningsfeltet brukes det mange begreper om elever som uten dokumentert årsak eller gyldig grunn unnlater å møte opp på skolen. Enkelte forskere (Kearney, 2003, Havik, 2018) deler skolefravær inn i ulike kategorier, se Figur 1. Ved å dele skolefravær inn i ulike kategorier kan det gis en rammeforståelse av fraværet, slik at det mest hensiktsmessige tiltaket kan iverksettes. Kearney (2003) foreslår et paraplybegrep som omfatter alle typer fravær. Han bruker betegnelsen ”School refusal behavior” som kan oversettes til skoleunngåelsesatferd og inkluderer skolevegring, ufrivillig skolefravær, skulk, skolefobi og skoleangst inn under dette begrepet. Ifølge Ingul (2005) er det utfordrende å sammenlikne forskningsresultater som følge av ulike definisjoner og begrepsbruk, og derfor vil denne delen av studien presentere sentrale begrep som vil være relevant i arbeid med skolevegringsproblematikk. Til slutt vil det gis en begrunnelse for valg av begrep.

---

Begrepet skolevegring er et omdiskutert begrep, og det brukes mange ulike betegnelser i litteratur og forskning. King og Bernstein (2001, s. 197) definerer skolevegring som vansker med å gå på skolen på grunn av et emosjonelt ubehag. Foreldre til barn med skolevegring ønsker at barnet skal gå på skolen, men det emosjonelle ubehaget gjør at barnet ikke klarer det. De emosjonelle reaksjonene viser seg ofte i form av somatiske eller psykiske plager, for eksempel hodepine, angst og tilbaketrukkethet. Elever kan ha skolevegring selv om de er til stede på skolen. Dette vil si at skolevegring ikke nødvendigvis handler om fravær fra skolens område, men det kan også handle om elever som ikke deltar i undervisning og i læringsaktiviteter (Holden & Sällman, 2010, s. 12). En annen nærliggende definisjon er fravær som er relatert til emosjonelle plager i møte med sosiale og faglige situasjoner på skolen (Havik et al., 2014; Havik, 2018).

Begrepet ufrivillig skolefravær har i stor grad erstattet begrepet «skolevegring» fordi fraværet er ufrivillig og er en reaksjon på skolerelaterte faktorer i skolen, som mangel på mestring, mangel på venner, mangel på tilpassing og tilrettelegging og mobbing (Utdanningsnytt, 2022, 30. januar). Begrepet ufrivillig fravær flytter årsaken til det ufrivillige skolefraværet fra individ- og familieforhold til skolesystemet. Rønhovde (2022) bruker betegnelsen bekymringsfullt fravær om hyppig eller økende fravær. Ifølge Rønhovde (2022) kan dokumentert fravær være bekymringsfullt hvis det får konsekvenser for elevens sosiale og faglige utvikling.

Det er viktig å skille skulk og skolevegring fra hverandre i arbeid med fraværsproblematikk. Årsaken til fraværet er avgjørende for å forstå eleven og finne de hensiktsmessige tiltakene for den enkelte elev (Havik, 2018, s.19). Thambirajah et al.. (2008) betegner skulk om elever som kjeder seg på skolen og er lite motivert og interessert i skolearbeid. Kearney et al. (2019) mener at elever som skulker har såkalt eksternaliserende symptomer, som vil si at fraværet blir holdt skjult fra foreldrene. Ifølge Ek og Eriksson (2013) er skulkere, i motsetning til elever som nekter å gå på skolen fordi de ikke klarer, som oftest ikke engstelige og bekymret. Videre hevder Havik (2018) at elever som skulker er oftere utagerende, viser antisosiale egenskaper og atferdsforstyrrelser, og trekkes lettere mot andre appellerende og stimulerende aktiviteter utenfor skolen.

Begrepet skoleunngåelsesatferd omfatter også skolefobi, og ble tidligere brukt på det fraværet som senere ble erstattet med begrepet skolevegring. Tyrrell (2005; Lie, 2021) definerer

---

skolefobi som en alvorlig lidelse som rammer opptil 5% av elever i barne- og ungdomsskolen. Hun mener at dette på langsikt kan føre til utvikling av psykiske lidelser. Fobi er en psykologisk betegnelse som blir brukt for en ekstrem irrasjonell frykt, og kreves en mer omfattende psykologisk hjelp enn skolevegring (Lie, 2021, s. 21). Betegnelsen skolefobi kan signalisere at det er selve skolen som skaper denne ekstreme frykten, og ikke omgivelsene i og rundt skolen, slik som mobbing, vurderingssituasjoner eller negative relasjoner. Skolefobi kan derfor anses som en altfor snever betegnelse for oppgaven, fordi den knyttes kun til en angstrelatert lidelse hos individet.

Statlig pedagogisk tjeneste (Statped, 2021, 10. juni) anbefaler å bruke begrepet ufrivillig skolefravær i stedet for skolevegring med bakgrunn i at ordet vegring kan signalisere at årsaken ligger i at eleven ikke vil på skolen, og at eleven må endre seg. Til tross for at bruken av begrepet skolevegring er omdiskutert, har jeg likevel i oppgaven valgt å bruke betegnelsen skolevegring, med formuleringen «elever med skolevegring» i stedet for «skolevegrere» for å illustrere at hver enkelt elev er mer enn bare sine utfordringer. Selv om begrepet skolevegring ikke presist knytter årsakene til konteksten rundt eleven, slik begrepet ufrivillig skolefravær gjør, mener jeg likevel at begrepet skolevegring fanger opp at elevene har vansker for å gå eller være på skolen, men at de ikke nødvendigvis har fravær eller uteblir fra skolen. Elever med skolevegring kan komme seg på skolen, men kan føle seg engstelige og stresset uten at lærere eller andre ansatte på skolen legger merke til det. Eleven kan også ha vansker i å komme på skolen, men som likevel møter opp. Elever med skolevegring eller som står i fare for å utvikle skolevegring har ikke nødvendigvis fravær, og derfor velger jeg å ikke bruke begrepet ufrivillig skolefravær. Utdanningsdirektoratet (2022, 30. januar) anbefaler å bruke bekymringsfullt fravær, men med bakgrunn i at Rønhovde (2022) hevder at dette omfatter både gyldig og ugyldig fravær, vil jeg betrakte bekymringsfullt skolefravær lite hensiktsmessig begrep for oppgaven, da det kan være begrunnet med langtidssykdom eller andre gyldige årsaker.

Alle begreper og definisjoner som omfatter skolefravær har sine styrker, svakheter og konsekvenser for forståelse, identifisering og intervensjoner, og derfor er det viktig å redegjøre for valg av begrep og forståelse. Dette blir nærmere redegjort for i kapittel 2.1. Jeg kommer til å lene meg på King og Barstein (2001, s. 197), Havik (2018) og Kearney (2008) sine forståelser av skolevegring, som er vansker med å gå på skolen som følge av et emosjonelt

---

ubehag. Ifølge Kearney (2008) kan det emosjonelle ubehaget knyttes til sosial angst, prestasjonsangst eller separasjonsangst. Ettersom skolevegring er den mest brukte betegnelsen i litteratur og forskning (Sållman et al., 2012), vil jeg anta at dette er betegnelsen som informantene er mest kjent til, og dermed lettere kan knytte temaet til erfaringer og opplevelser. For å ivareta en helhetlig forståelse av skolevegring, velger jeg å knytte dette opp mot Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som presenteres i kapittel 3.1.

## 1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven består i alt av 7 kapitler med påfølgende underkapitler.

Kapittel 1 ble innledet med en beskrivelse av bakgrunn for valg av tema og aktualisering. Videre etterfulgt av oppgavens formål, problemstilling og avgrensning. Kapitlet ble avsluttet med en redegjørelse for ulike begreper knyttet til skolefravær og begrunnelse for oppgavens valg av begrep. Innledningen skal gi leseren en indikasjon på hva oppgaven vil fokusere på.

Kapittel 2 redegjør for kunnskapsstauts på oppgavens område. Her vises det til både nasjonale og internasjonale studier som har sett på hva skolevegring er, hvordan dette skilles fra andre type fravær, forekomst og konsekvenser. Videre blir det sett på hva forskning sier om tidlige tegn som kan være en indikasjon på at en elev står i fare for å utvikle skolevegring. Deretter blir det sett på hva forskningen sier om risikofaktorer som tilsier at en uheldig utvikling er sannsynlig. Til slutt vil det bli sett på hva forskning sier om skolen som forebyggende instans, og vil ta utgangspunkt i en tiltaksmodell, utviklet av Kearney og Graczyk (2014), som presenterer tiltak på tre ulike nivåer.

Kapittel 3 presenterer oppgavens teoretiske rammeverk. Kapitlet starter med en redegjørelse av Bronfenbrenner (1979) og hans utviklingsøkologiske teori. Teorien forklarer utvikling og vekst som en gjensidig påvirkningsprosess mellom miljø og individ. Den utviklingsøkologiske modellen er en systemisk modell, som vil si at alle ledd er avhengig av hverandre. Modellen kan derfor være aktuell for å kunne forstå skolevegring fra et systemisk perspektiv. Til slutt vil det være en redegjørelse av Alfred Bandruas (1997) «Self efficacy» som refererer til elevens forventning om mestring. Det teoretiske rammeverket danner grunnlag for å diskutere oppgavens problemstilling og forsknings spørsmål.

---

Kapittel 4 presenterer oppgavens metodevalg. Kapitlet starter med en redegjørelse for den vitenskapelig teoretiske tilnærmingen og bakgrunnen for valg av metode, etterfulgt av en redegjørelse av utvalget. Videre redegjøres det for utforming av intervjuguide og gjennomføring av datainnsamlingen. Deretter redegjøres det for analyseringen av datainnsamlingen. Analysen vil ramme inn og organisere oppgavens resultatdel. Til slutt drøfter kapitlet forskningens kvalitet og oppgavens etiske betraktninger.

Kapittel presenterer resultatene fra analysering av datamateriale. Resultater og informantenes beskrivelser vil fremlegges gjennom tekst med innrykk og i kursiv. Kapitlet er delt inn i fire delkapitler med flere underkapitler.

Kapittel 6 drøfter funn fra datainnsamling og resultater opp mot kunnskapsstatus og det teoretiske rammeverket som er presentert i oppgaven. Underkapitlene tar utgangspunkt i oppgavens tre forskningsspørsmål som ble presentert i innledningen.

Kapittel 7 oppsummerer oppgavens hovedfunn, samt implikasjoner for videre forskning.

---

## 2. Kunnskapsstatus

I dette kapitlet presenteres kunnskapsstatusen om skolevegring og skolefravær, både internasjonalt og nasjonalt. Først redegjøres det for hva skolevegring er, forekomst og konsekvenser av skolevegring. Videre vil oppgaven ta for seg ulike risikofaktorer knyttet til individet, hjemmeforhold og skolesystemet som kan bidra til å utvikle eller opprettholde skolevegring. Til slutt vil presenteres det tidligere forskning knyttet til skolen som forebyggende arena, og vil ta utgangspunkt i tiltaksmodellen, se Figur 2. Denne modellen er utviklet av Kearney og Graczyk (2014) og presenterer forebyggende tiltak på tre ulike nivåer. Kunnskapsstatusen vil legge et faglig fundament for oppgaven som oppgaven bygges videre på. I tillegg vil kunnskapsstatusen være et godt grunnlag for det teoretiske rammeverket. Databasene Oria, Idunn og Google Scholar har vært til stor hjelp for å kunne søke frem til den forskningsbaserte kunnskapen som finnes om skolevegring og skolefravær. For å finne frem til forskningen ble søkeordene «skolevegring», «skolefraværproblematikk», «school refusal» og «skolefravær» brukt.

### 2.1 Skolevegring

I dette kapitlet redegjøres det for begrepet skolevegring med ulike kriterier som definerer begrepet, deretter vil oppgaven studere forekomsten av skolevegring sett fra både nasjonalt og internasjonalt nivå, og til slutt hva slags konsekvenser skolevegring kan gi.

Havik (2018, s.28) definerer skolevegring som elever som ønsker, men ikke klarer å gå på skolen på grunn av emosjonelt ubehag. Som følge av det emosjonelle ubehaget vil elevene unngå skolen for å slippe de ubehagelige og vonde følelsene. Ifølge Kearney, Chapman og Cook (2005, s. 216) kan skolevegrende atferd ses hos barn som nekter å gå på skolen, eller som har vansker med å være på skolen og være til stede i undervisningen gjennom hele skoledagen. For å skille elever med skolevegring fra annet type fravær, har Berg (2002) utviklet noen kriterier som definerer skolevegring. Det første kriteriet er at eleven har et relativt høyt udokumentert og uforklarlig fravær. Videre så er det slik at elevene må rapportere et emosjonelt ubehag knyttet til det å gå på skolen. Barn og unge med skolevegring kan få negative følelser og emosjonelt ubehag bare av å tenke på skolen, for eksempel vondt i hodet eller er kvalme. Disse elevene ønsker derfor unngå ubehagelige situasjoner i



---

skolesammenheng (Lie, 2021, s. 22), slik at de kan unngå de vonde følelsene som skolen bringer med seg. Ifølge Kearney (2008) har barn med skolevegring vanskeligheter med å komme eller bli værende på skolen som følge av et emosjonelt ubehag. Disse emosjonelle ubehagene kan dreie seg om ulike former for angst, slik som sosial angst, prestasjonsangst og separasjonsangst. Elever som strever med skolevegring, viser sjelden noen antisosial eller normbrytende atferd utover at de viser motstand og kjemper imot å bli sendt på skolen. Det siste kriteriet Berg (2002) har utviklet er at foreldrene er klar over at barnet deres er hjemme, og har forsøkt å barnet på skolen uten å lykkes. Dette kriteriet skiller seg fra skolefobi, hvor foreldrene er ofte enige om at barnet bør være hjemme fra skolen (Lie, 2021, s. 23). Skolevegring kan oppstå uavhengig av alder, evner, forutsetninger og kjønn. Fenomenet kan oppstå eller forverres ved overganger, slik som overgangen til ny skole, nye lærere og nye fag, eller etter langvarig sykdom og ferie. Skolevegring kan også oppstå og utvikle seg som følge av et negativt skolemiljø (Havik et al., 2015). Eleven kan bli utsatt for mobbing eller streve med å tilpasse seg det sosiale miljøet på skolen.

På grunn av at det foreligger ulike definisjoner og forståelser av begrepet skolevegring på kunnskapsfeltet, er det vanskelig å anslå forekomsten av skolevegring. Kearney (2003) mener at dette kan forklares med at skolevegring ikke kan betraktes som en diagnose, men heller som et symptom. Det er lite forskning på forekomst av skolevegring i Norge, og Havik (2018, s. 41) påpeker utfordringene med å gi konkrete tall for forekomst av skolevegring på grunn av manglende nasjonal rapportering av skolefravær. Ingul, Havik og Heyne (2018) gjennomførte i 2018 en studie av elever fra sjetten til tiende trinn i syv norske kommuner. Bakgrunnen for studien var å undersøke hva elever rapporterte som fremtredende grunner til fravær. I studien kom det frem at elevene rapporterte at 3,6 prosent av fraværet skyldes skolevegring. Med disse tallene tatt i betraktning hevder Ingul, Havik og Heyne (2018) at en kan anta at omtrent en elev i hvert klasserom viser tegn til skolevegring. I USA er det blitt forsket mer på forekomsten av skolevegring og skolefravær. Kearney er en sentral forsker innenfor school refusal, oversatt til skolevegring, og hevder at 5-28 prosent av alle elever vil oppleve skolevegring i løpet av livet (Kearney 2001; Kearney et al., 2004, s.275). Dette vil si at omtrent én elev per klasse på 30 elever viser tegn til skolevegring. Det har ikke blitt funnet forskjeller i forekomsten hos gutter og jenter, og det antas derfor at skolevegring er like utbredt hos begge kjønn. King og Bernstein (2001) har hatt en gjennomgang av foreliggende forskning på skolevegring, og i deres gjennomgang kom det frem at skolevegring rammer om lag 5 prosent av alle elever.

---

Ifølge studie foretatt av Egger, Costello og Angold (2003) forekommer skolevegring oftest i alderen 5-7 år, 11 år og fra 14 år. Flere ulike internasjonale studier anslår ulik forekomst av skolevegring, fra 0,4 til 5 prosent (Fremont, 2003; Granell, Vivas, Gelfand & Feldman et al., 1984; Havik, 2018, s. 42). Overgangssituasjoner som fra barnetrinn til ungdomstrinn, skolebytte og nye endringer er risikofaktorer for å utvikle skolevegring (Thambirajah et al., 2008). Skolevegring kan forekomme når som helst i skoleløpet, men noen studier fastslår at skolevegring er mest utbredt i ungdomsskolen (Havik, 2018, s. 42). En studie av Reid (2012) viser derimot at 35-36% av elever som har skolevegring i ungdomsskolen, har en historie med skolefravær fra barneskolen. Kearney et al. (2005, s. 219). mener at årsaken til dette er at det er lettere å få kontekstuell informasjon rundt de eldre elevene, enn hos de yngre.

Daglig tilstedeværelse og skoledeltakelse er helt grunnleggende for å utvikle barn og unges sosiale kompetanse, faglige og språklige ferdigheter og gode relasjoner (Epstein & Sheldon, 2002, s. 308). Holden og Sällman (2010, s. 5) nevner tidligere studier som viser at omtrent 10.000 elever i Norge nekter å gå på skolen, og at dette er et betydelig problem som angivelig øker. Høyt skolefravær kan ha negative implikasjoner på elevens faglige, sosiale og emosjonelle utvikling. På kort sikt kan skolefraværet resultere dårligere skoleprestasjoner, dårlig relasjon til jevnaldrende, stress, mindre opplevelse av mestring og familieproblemer. På lengre sikt kan høyt skolefravær føre til frafall i videregående opplæring, arbeidsproblemer i voksen alder, økonomiske vansker og økt risiko for psykiske problemer (Kearney, 2008b; Havik, 2018, s. 44). En annen langsiktig konsekvens av skolefravær er sosial isolasjon. Hvis barn ikke tar del i det sosiale samspillet med andre barn, vil de ikke kunne utvikle sosiale ferdigheter. Dette kan medføre at de får problemer med å etablere og opprettholde sosiale relasjoner i voksen alder.

## 2.2 Tidlige tegn

Som lærer og forelder er det viktig å være observant på tidlige tegn på skolevegring slik at det kan forebygges. Skolevegring er ingen diagnose, men elever med skolevegring vil ha typiske kjennetegn som tyder på at de står i fare for å utvikle eller har skolevegring (Havik, 2018, s.27). Studier understreker viktigheten av å oppdage skolevegring så tidlig som mulig (Havik,

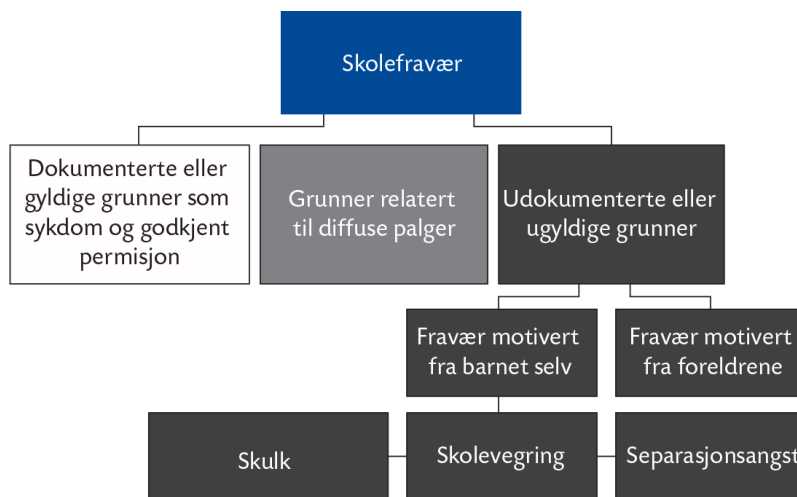
---

2018, s 16). Noen ganger kan det være vanskelig å identifisere tegnene ettersom de også kan skyldes andre utfordringer eller problemer. De vanligste tegnene som oftest går igjen er fravær, angst og/eller depresjon og somatiske plager (Ingul et al., 2019).

Det kan være mange ulike grunner til enkeltelevers fravær. Årsakene er ofte komplekse, især når fraværet varer over tid. Det er viktig å ha kjennskap til hvorfor eleven ikke kommer på skolen slik at eleven kan bli forstått og få riktig hjelp. Fraværet kan ha form av at eleven kommer for seint til skolen, reiser hjem i lunsjpausen eller uteblir fra enkelttimer og hele dager (Ingul et al., 2019). Andre tegn kan være at de gjentakende unngår situasjoner som kan trigge frem angst og ubehag, slik som prøver, muntlige fremføringer eller gruppearbeid (Havik, 2018). Fravær er ikke bare et tidlig tegn på skolevegring i seg selv, men det er også en risikofaktor for å utvikle skolevegring fordi litt fravær kan igjen føre til enda mer fravær (Kearney & Graczyk, 2014). Udokumentert eller ugyldig fravær omtales ofte som fravær motivert fra eleven selv, men fraværet kan også være motivert fra foreldrene. Foreldremotivert fravær handler om at barnet holdes hjemme på grunn av foreldrenes egne behov (Havik, 2018).

I litteraturen er det vanlig å dele fravær inn i to hovedkategorier: dokumentert og udokumentert fravær (Kearney, 2008). Dokumentert fravær anses som gyldige årsaker til at eleven er borte. Dette forbindes ofte med legebek, tannlege, religiøse dager, permisjon eller kriser i familien som dødsfall eller skilsmisse. Udokumentert eller ugyldig fravær er de tilfellene hvor eleven ikke har dokumentasjon eller en gyldig årsak for å ikke komme på skolen. Kearney (2008) mener at udokumentert fravær blir til et bekymringsfullt fravær når barn og unge har vært borte mer enn 25 prosent av skoletiden i minst to uker eller har hatt 15 prosent fravær eller 10 dager fravær de siste 15 ukene i løpet av et skoleår. Mye fravær kan dermed få store konsekvenser for elevene det gjelder, og det kan føre til frafall i videregående opplæring (Meld. St. 6 (2019-2020)). Ifølge Kearney (2008) har det vist seg at elever som med høyt udokumentert fravær større sjans for permanent fravær fra skolen.

Figur 1 er hentet fra Havik (2018) sin bok *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. I likhet med Kearney (2008) deler hun skolefravær inn i dokumentert og udokumentert fravær. I tillegg har hun tilføyet en tredje hovedkategori: grunner relatert til diffuse plager.



*Figur 1 Viser en illustrasjon av begreper for skolefravær (Havik, 2018, s. 106)*

Den tredje hovedkategorien ble utviklet i kjølvannet av en studie i 2018 foretatt Ingul, Havik og Heyne (2018). Studien omfattet 5465 norske elever fra sjette til tiende klasse i syv forskjellige kommuner, og hensikten med studien var å undersøke årsaker til fravær i skolen. Deres studie viste at cirka 20 prosent av elevene som hadde vært borte fra skolen en dag eller mer de siste tre månedene, oppgav grunner relatert til diffuse plager. Diffuse plager ble rapportert som årsak til fravær dobbelt så ofte som sykdom (Havik et al., 2015; Havik, 2018). Egger et al. (2003) gjennomførte en studie i North Carolina som støtter Haviks (2018) tanker om den tredje hovedkategorien grunner relatert til diffuse plager. Studien omfattet en forståelse av at man kan dele skolefravær inn i grupper, slik Havik (2018) har gjort, men i forskningen konkluderer de med at det ikke er tilstrekkelig nok å skille mellom skulk og skolevegring, se Figur 1. De deler derfor skolefravær inn i tre ulike kategorier: elever med fravær grunnet angst, elever med fravær grunnet skulk, og til slutt elever med skolefravær grunnet angst og skulk. Elever med angst kan bli rastløse, ukonsentrerte og irritable i stressende situasjoner som de opplever i skolen. Lærere bør være observant på tegn som at eleven ikke tør å rekke opp hånda, er redd for å stille læreren spørsmål, lese høyt i klasserommet og snakke med andre barn og unge (Havik, 2018). Ek og Eriksson (2013) har forsket på skolevegring hos barn og unge i alderen 12-18 år og deres forskning viser at det er en sammenheng mellom skolevegring og depresjon. Videre hevder de også at elever med konstant fravær ofte har problemer sosialt. Disse problemene kan igjen føre til angst og depresjon.

Barn som vegrer seg for å gå på skolen, vil ofte klage på kvalme, hodepine eller magesmerter, især på morgenen eller kvelden før en skoledag. De vil ofte føle seg syke eller har fysisk vondt i kroppen. Noen elever kan også ringe foreldrene og si ifra om disse plagene med et ønske om å dra hjem. Et vanlig kjennetegn er at disse plagene går som oftest over når eleven vet de har fri fra skolen. Dersom problemene vedvarer, bør foreldrene ta med barnet eller ungdommen til legen og undersøke plagene nærmere (Havik, 2018). Dog kan det bli vanskeligere å komme tilbake på skolen dersom fraværet blir langvarig fordi foreldrene lar barnet med somatiske plager bli hjemme. Studier viser at somatiske plager forekommer om lag 50 til 80 prosent av elever som ble henvist for skolevegring (Honjo et al., 2001; Havik, 2018).

## 2.3 Risikofaktorer

Når vi snakker om risikofaktorer som kan øke sjansen for at skolevegring oppstår, snakker vi hovedsakelig om faktorer tilknyttet individuelle egenskaper, hjemmeforhold og skolemiljøet. Dersom barn og unge er utsatt for flere risikofaktorer, har de større sjanse for å utvikle skolevegring (Lie, 2021).

Ingul (2020) presenterer en tabell, se Tabell 1. med det som anses som de viktigste risikofaktorene tilknyttet skolevegring på tre ulike arenaer:

*Tabell 1 Viser risikofaktorer tilknyttet skolevegring (Ingul, 2020. Egenutviklet tabell)*

<b>Skolefaktorer</b>	<b>Familiefaktorer</b>	<b>Individfaktorer</b>
Vanskelig forhold til lærer	Foreldre med psykiske eller fysiske lidelser	Angstlidelser (f.eks. sosial angst, separasjonsangst)
Lærevansker	Overbeskyttende foreldre	Depresjon
Dårlig klasseledelse	Endringer i familiestruktur, f.eks. skilsmisse	Vansker med å regulere følelser
Vanskelig forhold til medelever (f.eks. mobbing og utestenging)	Mangel på rutiner hjemme	Somatiske plager

Mange overgangssituasjoner		Lav selvtillit og dårlig selvbilde
Dårlig samarbeid mellom skole og hjem.		Sårbar i overgangssituasjoner

Dette innebærer at skolevegring er et sammensatt problem med flere ulike årsaker. Ifølge Ingul (2020) har skolevegring ofte blitt møtt av skoler med en tanke om at det er barnet/ungdommen og/eller familien som har et problem. Tross for dette mener likevel Ingul (2020) at det har blitt mer tydelig at faktorer tilknyttet skolen spiller en viktig rolle ved skolevegring. Når det gjelder forebygging og tiltak, er det viktig å jobbe på alle tre arenaer for at endringen skal skje.

### 2.3.1 Risikofaktorer ved individet

Ifølge Lie (2021) kan individuelle egenskaper være en årsaksforklaring knyttet til skolevegring. En utløsende årsak kan blant annet være barnets eller ungdommens reaksjon på stressbelastende forhold. Barn og unge har forskjellige måter å håndtere og tilpasse utfordringer de møter på og reagerer ulikt på belastninger de blir utsatt for. De individuelle egenskapene kan derfor være avgjørende for hva slags konsekvenser risikofaktorene vil ha for barnet (Lie, 2021). Individuelle risikofaktorer for skolevegring kan være emosjonell sårbarhet, ulike typer angst og andre emosjonelle lidelser, introvert, sårbarhet og sensitivitet. Disse utfordringene kan gjøre det vanskelig for eleven å gå på skolen. Barnets personlige karaktertrekk, lærevansker og psykiske lidelser blir omtalt som individuelle egenskaper som kan relateres til skolevegring (Havik, 2018, s. 56).

Sårbarhet handler om at individet ikke er i stand til å håndtere stressrelaterte situasjoner (Lie, 2021). Barn som i tidlig alder lærer seg at omgivelsene er uforutsigbart kan utvikle en psykologisk sårbarhet som kan øke risikoen for å utvikle angstrelaterte lidelser (Ek & Eriksson, 2013; Havik, 2018). Jørgensen (2017) betegner sårbare barn som generelt utrygge og har en nedsatt evne til å håndtere utfordringer og vanskelige situasjoner. Som en konsekvens av dette kan barn som føler redsel for å mislykkes, melde seg ut av situasjonen (Lie, 2021). Lie (2021) bemerker også at barn som føler seg utrygge og lett såre er mer utsatt for negative opplevelser, og denne sårbarheten være en årsaksforklaring til skolevegring. Barn som opplever skolen som utrygg og uforutsigbar, kan trekke seg tilbake fra andre og til slutt slutte på skolen.

---

Sensitivitet kan også være en årsak til skolevegring. Sensitivitet er et underliggende personlighetstrekk som betegner en sterk følsomhet for sosial- og miljømessig stimuli (Aron et al., 2012; Lie, 2021). Høysensitive barn kan reagere sterkt på negativ og positiv stemning, og kan bli lett såre ettersom de er følsomme. I tillegg til sensitiviteten ovenfor stemning, kan barn være sensitive ovenfor lydssignaler, som brannalarm, og sterk lukt som mat og parfyme. Sensitive barn vil unngå svært stimulerende miljøer og dersom skolen blir for overveldende, kan det føre til at barnet slutter å møte opp på skolen (Lie, 2021).

Elever med individuelle utfordringer som ikke har blitt fanget opp eller tilrettelagt for, kan oppleve skolen som mer utfordrende enn det mange andre elever gjør. Davies og Lee (2006; Havik, 2018.) hevder at elever som skulker skolen, har ofte særskilte behov, har ofte dårligere faglig fremgang og oftere fagligere vansker. Studier viser at omtrent halvparten av elevene som var borte fra skolen med udokumentert fravær, hadde individuelle vansker blant annet i form av depresjon, angst, lærevansker, språkvansker, atferdsforstyrrelser og AD/HD (Bauger, Warhold og Sundby, 2009). Havik (2018) mener dog at det viktig å bemerke at lærevansker og språkvansker ikke er synonymt med skolevegring, men det er likevel viktig å være klar over at elever med lærevansker kan være mer risikoutsatt for å utvikle skolevegring dersom de ikke får nødvendig faglig tilrettelegging (Havik, 2018). Neylor et al., (1994; Havik, 2018) begrunner dette med at elever med lærevansker kan oppleve frustrasjon faglig og språklig, noe som kan føre til tap av mestring, og dysfori og dermed en manglende forutsetning for å møte de faglige og sosiale kravene i skolen.

Mange elever opplever stress og uro i skolen. Amundsen og Garmannslund (2018) foretok en studie blant 691 ungdomselever, og deres funn viser at det er en sammenheng mellom skolerelaterte faktorer og psykisk stress. I studien fremkommer det at forekomsten av psykisk stress og uro øker fra 8. til 10. trinn, og det rapporteres at 46 prosent av jentene og 19 prosent av guttene opplever stress og uro knyttet til skolearbeid. Det er barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) som har ansvaret for å hjelpe barn og unge som strever psykisk (Amundsen et al., 2020). Av alle barn og unge som blir henvist til BUP for skolevegring, har om lag 50 prosent diagnostiserte kriterier som ulike angstlidelser, depressive lidelser eller begge deler (Egger et al., 2003). Skolevegring er imidlertid ikke en henvisningsgrunn som gir rett til helsehjelp (Helsedirektoratet, 2015, 29. september), men skolevegring er ofte forbundet med flere vansker som er vanlige i spesialhelsetjenesten, og derfor vil det være naturlig at BUP er et eksternt støtteapparat som skal hjelpe når barn og unge sliter med skolevegring.

---

I artikkelen «*Skolens møte med elever som strever med skolevegring*» ble det belyst hvordan lærere opplever at skolen møter elever som strever med skolevegring (Amundsen et al., 2020). Studien er basert på intervju av lærere i grunnskolen fra seks fylker i Norge i 2019. Deres hovedfunn viser at informantene i studien føler at elever med skolevegring ofte blir kasteballer i eksterne støtteapparat fordi de ofte fraskriver seg ansvar. Det kom frem i studien at BUP avviser saker dersom grunnen til henvisning skyldes skolevegring. I tillegg kom det frem i studien at det er lite hjelp fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) når det kommer til spørsmål knyttet til skolevegringsproblematikk. Videre kom det frem at PPT ofte henviser elever med skolevegring videre til andre støtteapparat, for eksempel BUP eller statlig pedagogisk støttesystem.

Sletten og Bakken (2016) foretok en litteraturgjennomgang av hva forskning fra de siste 10 årene sier om omfanget av psykiske lidelser blant ungdom. Bakgrunnen for rapporten er at det er en økning i antall unge som rapporterer om psykiske helseplager (Sletten & Bakken, 2016, s. 3). Litteraturgjennomgangen viser at det har vært en økning av psykiske vansker, spesielt blant jenter. I løpet av perioden fra 2006 til 2016 har antallet av jenter med depressive symptomer i alderen 14 til 17 år i Oslo, økt fra 17 til 26 prosent. I rapporten gjennomgås det tre mulige forklaringer til endringer i omfang: rusmisbruk blant unge, endringer i ungdoms forhold til utseende og kropp og endringer i ungdoms forhold til skole og utdanning. Studier viser at det er færre unge som bruker rusmidler enn tidligere og det er en tydelig nedgang i ungdomskriminalitet. Studier tyder på at skolestress er en risikofaktor for psykiske vansker, og jenter opplever prestasjonspress i større grad enn gutter. Kroppspress og et negativt forhold til kropp og utseende anses som en risikofaktor for å utvikle psykiske plager. Soest og Wickstrøm (2014; Sletten og Bakken, 2016, s. 76) viser til at økningen i psykiske plager blant norske ungdommer 1992 til 2002 hang sammen med en utvikling i omfang av spiseproblemer og et mer negativt selvbilde blant ungdom i samme periode. I rapporten nevnes det at det kan være aktuelt å studere ungdoms bruk av sosiale medier sammen med andre risikofaktorer for psykiske vansker, som for eksempel forhold til kropp og utseende, forhold til skole og relasjoner til jevnaldrende.

### **2.3.2 Risikofaktorer ved familien**

Opplæringsloven § 1-1 første ledd og § 13-3d sier at det skal være et samarbeid mellom skole og hjem. Det er skolens ansvar å legge til rette for samarbeid, og det skal foreligge gode rutiner



---

for hvordan samarbeidet skal være, men det skal være et gjensidig ansvar å gjennomføre dette. En studie foretatt av Amundsen et al. (2020) viser at foreldresamarbeid kan være utfordrende. Dette gjaldt spesielt tilfeller der foreldre er misfornøyde med skolens undervisningstilbud, at skolen ikke tar mobbeproblematikk på alvor, at støtteapparatet svikter eller at tiltakene som foreslås ikke er gode nok. Hvis det oppstår en situasjon hvor foreldrene klager på undervisningen, kan dette ifølge Christenson og Sheridan (2001) resultere i økt utrygghet og mistriivsel på skolen for eleven. Foreldres holdninger til skole vil derfor ha en stor betydning for elevens trivsel og holdning til skole og skolearbeid. I studien kom det også frem at samarbeidet kan være spesielt vanskelig dersom skolen har sendt en bekymringsmelding til barnevernet. Amundsen et al. (2020) skriver at en vanlig misoppfatning er at lærere tror de er forpliktet til å sende en bekymringsmelding til barnevernet dersom eleven har vært borte fra skolen over lengre tid. Dette kan oppfattes som mistillitserklæring for foreldrene, og kan resultere i at samarbeidet svekkes.

Av ulike årsaker kan det oppstå mange utfordringer ved hjem-skole-samarbeidet. Nordahl og Drugli (2016, s. 22) understreker viktigheten i at skolen og lærere har et bevisst forhold til at for noen foreldre kan det være vanskelig å følge opp de vanlige rutinene for samarbeidet. I slike situasjoner handler det ikke alltid om at foreldrene ikke ønsker, men at de av ulike årsaker ikke klarer. Det er viktig at skolen og lærere bygger opp tillit hos foreldrene slik at foreldrene klarer å komme i en posisjon hvor de overkommer utfordringene med samarbeidet. Forskning viser at det er flere faktorer som kan være hemmende for foreldrenes deltakelse i samarbeidet (Nordahl & Drugli, 2016, s. 22-23). Den første faktoren kan være mangel på tid hvis foreldrene har en krevende jobb, lange arbeidsdager eller ugunstige arbeidstid. En annen faktor som nevnes er språkvansker som skyldes at foreldrene har en minoritetsbakgrunn. I noen tilfeller vil foreldre med psykiske lidelser som angst, depresjon eller rusproblemer ha vanskeligheter med å stille opp på aktiviteter. Foreldre med personlighetsforstyrrelser kan være vanskelige å samarbeide med fordi de ofte bare ser situasjoner fra sin egen synsvinkel. Andre årsaker kan være emosjonelle barrierer som dårlige erfaringer fra tidligere samarbeid hvor de har opplevd å ikke bli tatt på alvor eller blitt verdsatt i samarbeidet. I tilfeller hvor foreldrene har negative erfaringer fra tidligere samarbeid, er det viktig at læreren bygger opp tillitt til foreldrene for eksempel ved å anerkjenne foreldrene som en ressurs og vise interesse for foreldrenes kompetanse.

---

Ifølge Havik (2018) kan ulike risikofaktorer i familien ha en sammenheng med skolevegring. Archer et al. (2003; Havik, 2018) konkluderte i sin studie at lære mener at skolevegring primært oppstår på grunn av hjemmeforhold, og at skolen eller individuelle forhold kan forsterke eller utløse skolevegring, slik som mobbing, overgang mellom nye skoler, utrygt skolemiljø og endringer i elevgruppen. Foreldrene spiller en viktig rolle for barns utvikling og psykisk helse. Dermed kan et dysfunksjonelt forhold mellom barn og foreldre ha negative konsekvenser og kan øke risikoen for å utvikle skolevegring (Lie, 2021). Dog understreker Thambirajah m. fl. (2008) at det ikke nødvendigvis er et likhetstegn mellom hjemmet og skolevegring, men at faktorer i familien kan føre til engstelighet stress og uro hos eleven, som kan føre til utvikling av skolevegring.

Ifølge Schafer (2011; Lie, 2021) kan familieforhold som struktur, dynamikk og funksjon knyttes til skolevegring og andre former for skoleavvisningsatferd. Han hevder videre at ulike relasjoner mellom foreldrene kan ubevisst bidra til utviklingen av skolevegring. Dette kan være relasjoner hvor mor er kontrollerende mens far er passiv. Barn som lever i en slik familiedynamikk vil være lydige hjemme, men engstelige og redd når de er på skolen. I relasjoner der mor er overbeskyttende mens far er kontrollerende og streng, kan barnet være problematisk og krevende hjemme, men ikke på skolen. Dersom mor er ettergivende mens far er passiv kan barnet bli krevende hjemme, men ikke på skolen. Somrer (2014; Lie, 2021) hevder at familiestrukturen har en viktig betydning for barns psykososiale utvikling og hvordan de fungerer, og dermed knyttet til problemer utviklingen av angstlidelser hos barn (Lie, 2021).

Ifølge Epstein og Sheldon (2002) er foreldrenes interesse og støttende engasjement er knyttet til lav risiko for frafall i skolen. De har forsket på hva skolen kan gjøre for å forebygge og minske høyt fravær blant elevene. Deres funn viser at kommunikasjonen mellom skole og hjem har en positiv effekt. Ved at skolen kontaktet foreldrene vedrørende elevenes fravær, økte de foreldrenes interesse som bidro til at fraværet minsket. Oppfølging og kontroll av lekser kan ha en positiv effekt på elevenes oppmøte på skolen. Videre kan den emosjonelle støtten bidra til barns motivasjon til å fortsette utdanningen (Studsrod & Bru, 2009). Foreldrenes reaksjon på skolefravær kan ha betydning for hvordan fraværet utvikler seg (Havik, 2018). Funn fra norsk studie viser at foreldrenes manglende oppfølging hadde sammenheng med skulke-relaterte årsaker til fravær, men ikke fravær knyttet til skolevegring

---

(Havik et al., 2015). Havik (2018) mener likevel at foreldrenes oppfølging og emosjonelt støtte er helt fundamentalt for å forebygge alle typer skolefravær.

### **2.3.3 Risikofaktorer ved skolen**

Ifølge Egger et al., (2003) har studier om skolevegring primært lagt vekt på individuelle faktorer og familiefaktorer. Havik et al. (2015) begrunner dette med at studiene setter søkelyset på forebygging fordi utvalget som oftest er elever som går i vanlig skole og ikke går er innlagt for behandling. Dermed er det lettere å se på årsaker til skolefravær hos individet og foreldrene (Havik, 2018). Fra 1980- årene har skolen som risikofaktor for frafall fått mer oppmerksomhet i forskningen, men det meste av forskningen om skolens rolle er relatert til skolefravær generelt, og ikke eksplisitt om skolevegring (Thambirajah et al., 2008).

Retten til et trygt og godt skolemiljø er lovpålagt og nedfelt opplæringsloven § 9 A-2. Dette viser til skolens ansvar som skal sikre at alle elevene har et godt og inkluderende skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Lovdata, 1998). Læreren har som hovedoppgave å tilrettelegge og lede elevenes læring gjennom god klasseledelse. Samarbeid med kolleger, skoleledelsen, foreldre og instanser utenfor skolen skal støtte opp dette arbeidet (Havik, 2018). Et læringsmiljø preget av mobbing, vold, disiplinproblemer, bråk og uro vil føre til usikkerhet og uforutsigbarhet som kan være grunner til økt fravær (Egger et al., 2003). Skolemiljøet antas å være en risikofaktor for skolefravær med angstbaserte årsaker.

Ifølge McCray (2006; Havik, 2018) er et lite støttende skolemiljø en vanlig årsak til skolefravær. Risikofaktorene er blant annet mangelen på struktur, organisering, orden og ro i klasserommet (Havik, 2018). Kearney (2008) hevder at uforutsigbar undervisning, lærerfravær, sosial usikkerhet og forstyrrende atferd kan føre til fravær. Videre hevdes det at skolefravær som skulk har en sammenheng med dårlig undervisning, negativt skolemiljø, dårlig relasjon til lærere, pensum og mobbing (Havik, 2018). I en kvalitativ studie av Havik, Bru og Ertesvåg (2014) ble det undersøkt foreldrenes opplevelser av hvilke faktorer i skolen som kan bidra til skolevegring. Funn fra undersøkelsen viser at det var tre hovedfaktorer som hadde mest betydning for barnets skolefravær. Disse tre hovedfaktorene var dårlig klassemiljø, manglende støtte fra lærer og manglende relasjon til medelever. Det dårlige klassemiljøet innebar støy og uro i klasserommet, dårlig klasseledelse og altfor høye akademiske krav fra læreren. Manglende støtte fra læreren og relasjon til medelever innebar uforutsigbarhet,

---

manglende faglig oppfølging og støtte, samt få eller nære relasjoner til medelever i skolen. Andre momenter som kom frem var overganger som flytting mellom rom, skiftning mellom aktiviteter eller eksponering for ukjente mennesker. Dette er faktorer som kan gi mindre uforutsigbarhet til elever som strever med å komme seg på skolen.

Skoledagen oppleves som uforutsigbar og utrygg for noen elever. Dette gjelder især ustrukturerte aktiviteter og overgangssituasjoner. Forutsigbarhet i undervisningstimer og friminutt er viktig, særlig for sårbare elever som trenger i stor grad kontroll og forutsigbarhet. Skoledagen starter i det barnet går ut døren og slutter når barnet er hjemme igjen. Det utgjør mange situasjoner som kan være en medvirkende årsak til fravær. For noen kan det dreie seg om frykten for å bli mobbet på skoleveien, redsel for mørket, en busstur som er bråkete eller en sint bussjåfør (Havik, 2018). Friminuttene kan for noen elever være uforutsigbar og ustrukturert. Det antas at mellom 37 og 53 prosent av problematferd oppstår utenfor klasserommene, især ute i friminuttene. Denne problematferden vil forstyrre opplevelsen av trygghet, orden og sikkerhet i skolemiljøet, noe som kan være vanskelig for sårbare elever (Spaulding et al., 2010; Havik, 2018). Funn fra studie foretatt av Nishina og Juvonen (2005; Havik, 2018) viste at sjetteklassinger som observerte andre jevnaldrende bli trakassert, hadde mer angst og uro enn andre elever. Studien viser at selv om elever ikke blir direkte utsatt for problematferd, kan det å se at andre blir utsatt for trakassering, føre til engstelse og stress hos noen elever.

Havik (2018) skriver at fravær kan være en reaksjon på et utrygt og usunt miljø på skolen som trigger stressende og ubehagelige følelser hos eleven. Mobbing kan skape ubehagelige følelser og utrygghet hos eleven, og som en reaksjon på dette kan være å holde seg borte fra skolen. Mobbing kan være en risikofaktor til skolevegring. Forskning viser at elever som blir utsatt for mobbing har økt forekomst av skolevegring (Egger et al., 2003; Havik, 2018) og økt forekomst av skolefravær og frafall (Lyon & Cotler, 2007; Hatvik, 2018). Elever som opplever mobbing vil ha et ønske om å utebli fra skolen for å unngå følelsen av ubehag, stress og utrygghet (Havik, 2018). En studie gjort av Egger et al. (2003) viser at en tredjedel av gruppen elever med angstpreget skolevegring har vært utsatt for mobbing og at elevene synes det er vanskelig å skaffe seg venner. Det å bli utsatt for mobbing vil naturligvis føre til at skolen oppleves som et utrygt, og som fører til at eleven uteblir fra skolen (Havik, 2018)

---

Det å føle seg isolert eller alene blant jevnaldrende på skolen og utenfor skolen kan være smertefullt og stressende (Stoeckli, 2010). Ved å holde seg hjemme unngår man følelsen av å ikke føle seg inkludert og ikke ha noen å være med (Havik, 2018). Ifølge (Scholte & Van Aken, 2006; Arnett, 2003; Havik, 2018) er ensomhet vanskeligst i ungdomsårene fordi forhold til venner og jevnaldrende er viktigere enn forholdet til foreldre og lærere. Ifølge Sletten og Bakken (2016) rapporterer så mange som en av ti norske ungdommer mellom 13 og 19 år at de opplever ensomhet og utestenging. Frostad og Pijl (2007) gjorde en kvantitativ undersøkelse om forholdet mellom sosiale ferdigheter og sosial posisjon. 989 elever fra 4. til 7. trinn deltok i datainnsamlingen. Resultatene fra undersøkelsen viste at mellom 20- 25 prosent elever med særskilte behov ikke blir inkludert i jevnaldringsgruppen og 8 prosent av elevene føler seg sosialt isolert på skolen.

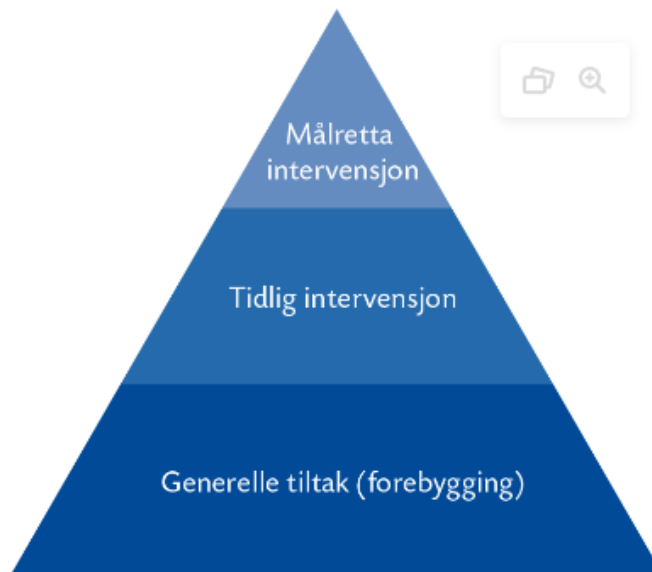
Lie (2021, s. 94 ) skriver «Det er en sammenheng mellom elevenes emosjonelle reaksjoner, fysiske symptomer og opplevelser av stressende situasjoner på skolen». Det å oppleve lærerens press og høye forventninger eller ha faglige vansker kan for noen elever være stressende og krevende (Lie 2021, s. 94), og kan ha en sammenheng med fravær (Hatvik, 2018). Kearney og Beasley (1994) gjorde en undersøkelse av henvisnings- og praksiskarakteristika. Deres studie viser at halvparten av skolevegrere som får behandling hos psykolog, er hjemme fra skolen for å unngå stressende situasjoner som innebærer både sosiale og faglige utfordringer i skolen. Dette bemerker blant annet (Gutiérrez-Maldonado et al; Hatvik, 2018) som mener at overdreven testing kan være en medvirkende faktor til fravær. Dette kan være vanskeligere for sårbare elever dersom faglige og sosiale krav opptrer samtidig.

## 2.4 Skolen som forebyggende instans

Det er viktig at skolen har kunnskap om skolefravær slik at det er mulig å identifisere elever og iverksette tiltak så tidlig som mulig for å unngå at fraværet øker. Ifølge Havik et al.. (2014; Havik, 2018) opplever foreldre til skolevegrere at det er for lite kunnskap og hjelpeapparat i skolen slik at de nødvendige og gode tiltakene blir iverksatt tidlig nok. Med nødvendig kunnskap vil en kunne reagere på endringer og kjenne igjen tidlige tegn og iverksette tiltak (Olsen & Mikkelsen, 2015, s.20). Det å identifisere elever med skolevegring tidlig kan ifølge Thambirajah et al. (2008, s.82) være helt avgjørende for å oppå et vellykket resultat med tiltakene som iverksettes. Dette er fordi jo lengre eleven er borte fra skolen jo vanskeligere er

---

det å komme tilbake. Kearney og Graczyk (2014) har utviklet en modell, såkalt tiltaksmodellen, i arbeid med skolefravær og skolevegring. Se Figur 2.



*Figur 2: Tiltaksmodellen (Kearney & Graczyk, 2014, s. 5).*

Tiltaksmodellen er basert på den tradisjonelle Response to Intervention-modellen (RTI) og presenterer tiltak på tre ulike nivåer: forebyggende tiltak som er for alle elever, tidlig intervensjon som er tiltak til noen elever (5-10 prosent) og målrettet intervensjon som er tiltak til noen få elever (1-5 prosent).

Generelle tiltak på det forebyggende nivået rettes mot alle elever, og har som mål å forebygge skolefravær og skolevegring (Kearney & Graczyk, 2014, s. 5). Prinsippet om tidlig innsats står sterkt på det forebyggende nivået, og forstås i Meld. St.6 (2019-2020, s. 12) som både forebyggende arbeid fra tidlig småbarnsalder og umiddelbar iverksetting av tiltak. I tillegg kan forebyggingen bidra til å identifisere elever som ikke har noe utbytte av de generelle tiltakene, og dermed kan ha behov for ytterligere intervensjon (Kearney & Graczyk, 2014). Tiltakene på dette nivået kan dreie seg om gode rutiner for fraværsregistrering, en trygg og forutsigbar skolehverdag, tilrettelegging for gode overganger, gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, et godt skole-hjem-samarbeid og etablering av et godt læringsmiljø. Dette er faktorer som skal være beskyttende mot skolefravær generelt.

Forutsigbarhet er viktig for elevenes trivsel og trygghet i skolehverdagen. Skolen bør i aller høyeste grad å gi elever forutsigbarhet for å forebygge, stoppe eller minimere skolevegring. Det gjelder spesielt i ustrukturerte aktiviteter som friminutt, utedag og idrettsdag, og i

---

ustrukturerte timer som kunst og håndverk, kroppsøving, svømming og mat og helse (Havik, 2018, s. 107). Manglende struktur i timen er ofte roten til bråk og uro i undervisningen, og det kan igjen skape et dårlig læringsmiljø for elevene (Doyle, 2006; Havik, 2018, ). Lærere kan bidra med å skape forutsigbarhet ved å legge opp til gode aktiviteter som kan gjøre de ustrukturerte aktiviteter tryggere og mindre stressende. Et annet forebyggende tiltak som kan gi elevene bedre struktur og forutsigbarhet er å bruke digitale ressurser, som også kan bidra til å gjøre undervisningen mer variert (Havik, 2018, s. 108).

En skolehverdag består av mange overgangssituasjoner som elever må forholde seg til, for eksempel komme seg på skolen, oppstart av første time, overgang mellom ulike aktiviteter i undervisningen, undervisning til friminutt, friminutt til undervisning, fagbytte og lærerbytte. Ifølge Havik et al., (2014; Havik, 2018) ønsker foreldre til barn med skolevegring mest mulig forutsigbarhet, særlig ved endringer og overganger. For noen elever kan det spesielt være vanskelig dersom overgangen er fra en kjent og trygg lærer til en ukjent vikar. Brudd på slike rutiner kan skape unødvendig stress og belastninger hos eleven og dermed ha et ønske om å unngå skolen. I overgangssituasjoner eller i aktivitetsskifter er det ofte kritiske punkter da det lettere kan oppstå uro som kan virke stressende for elevene. Gode rutiner og struktur kan sikre at disse overgangene er smidige som mulig, og som også gir elevene trygghet og trivsel i skolehverdagen. Olsen og Mikkelsen (2015, s. 118) mener det er viktig at læreren er til stede i klasserommet før timen begynner, slik at læreren har anledning til å veilede elevene inn i klasserommet og finner frem bøker og utstyr. I tillegg vil dette gi læreren anledning til å ha en uformell prat med elevene eller legge merke til hendelser som har oppstått i friminuttet. En timeplan som er godt synlig i klasserommet vil kunne gi elevene oversikt over hva som skal skje og hvor til enhver tid (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 119). Læreren kan også sende ut en ukeplan på forhånd slik at både elever og foreldre ser hva skoleuken skal inneholde (Havik, 2018, s. 112).

Gode rutiner for fraværsregistrering og oppfølging av fravær kan bidra til å forebygge skolevegring. I mange situasjoner med høyt skolefravær, har elevene ifølge (Ingul, 2005), hatt mange sporadiske fravær før det har utviklet seg til å bli alvorlig fravær og frafall. Skolen bør ha et godt system som registrerer og oppdager fravær (Kearney & Graczyk, 2014). Det er vanlig at skolen dokumenterer fravær som registreres som udokumentert eller dokumentert (se kapittel 2.2.1). Havik (2018, s. 106) er spesielt opptatt av at fraværssystemet

---

ikke bare skal registrere fravær, men også se etter mønster i fraværet som kan gi oss informasjon om hvorfor eleven er borte. Fraværsregistreringen bør gjøres på en systematisk måte slik at faglærere, kontaktlærere og annet skolepersonell tidlig kan oppdage elever som har fravær fra fag, timer, dag, aktiviteter, presentasjoner eller spesielle faglærere (Maynard et al., 2013). Oppfølgingen skal også gjelde elever som ofte eller alltid kommer for sent til skolen, og som har mange «gode grunner» til det (Havik, 2018, s. 106). Videre kan det også være hensiktsmessig å kartlegge om fraværet lettere oppstår etter langvarig sykdom eller ferie. Lærere bør regelmessig gå gjennom elevenes fravær for å se etter indikatorer for skolevegring. Indikatorer som kan være verdt å merke seg er somatiske plager som vondt i hodet eller kvalm, hyppige dobesøk eller andre forespørsler om å forlate klasserommet og regelmessige besøk hos helsesykepleier. Dersom fraværet som registreres følges opp, kan en lettere se mønsteret i fraværet og årsakene til fravær, og sette inn tiltak så fort som mulig (Havik, 2018, s. 106).

Tiltak på tidlig intervensjon nivå rettes mot elever som står i fare for å få bekymringsfullt fravær eller når læreren opplever endring i elevens atferd (Kearney & Graczyk, 2014). Forebygging på dette nivået vil gjelde ca. 5-10 prosent av elevene i skolen (Havik, 2018). På dette nivået kan tiltakene dreie seg om tilrettelegging og tilpassing av skolehverdagen for eleven, unngå hjemmeundervisning, bruke medelever som en ressurs og øke elevens sosiale ferdigheter. Et godt skole-hjem- samarbeid er viktig på det forebyggende nivået, men er også en viktig faktor undertidlig intervensjon. Kartlegging av fravær i samarbeid med hjemmet kan være en viktig faktor for å bryte ut av en ond sirkel hvor fravær avler fravær (Friberg et al., 2015; Havik, 2018). Elever som viser tegn til skolevegring eller som har begynnende fravær som ikke kan godkjennes som gyldig fravær, trenger raskt tiltak og tett oppfølging. Fraværet skyldes ofte «vondter» (for eksempel vondt i magen og i hodet) uten at det skyldes en sykdom (Ingul, Havik & Heyne, 2019). Det er viktig å iverksette tiltak som tidlig som mulig, fordi etter hvert som fraværet øker, vil også problemene som følge av fravær øke, og dette vil opprettholde elevens uteblivelse fra skolen. Ifølge Thambirajah m.fl. (2008) vil ubehaget for å returnere tilbake til skolen forsterkes desto mer skolearbeid og sosial interaksjon eleven går glipp av.

Det målrettede intervensjon nivået rettes mot svært få elever med kroniske, komplekse eller alvorlig skolevegring som krever mer intensive og målrettede tiltak, slik som elever med strever med sterke emosjonelle vansker, som sterk sosial angst. (Kearney & Graczyk, 2014). Ifølge Havik (2018) dreier dette seg om omtrent 1-5 prosent av alle elever. På dette nivået vil



---

noen elever ha behov for en alternativ skolegang knyttet til spesialhelsetjensten, med mål om gradvis overgang til en normal skolehverdag. “Andre elever kan ha behov for klinisk behandling og innleggelse på barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling (BUP) for utredning og behandling” (Havik, 2018, s. 144). Friberg et al. (2015; Havik, 2018) mener dermed at et godt samarbeid mellom skole og hjem og andre ulike instanser som er involvert er en forutsetning for å kunne lykkes med å få eleven tilbake til skolen. Alle tiltakene bør være evidensbaserte, og dette kan være generelle tiltak for å redusere angst og depresjon og for å øke sosial kompetanse. Med tiltak av intensiv karakter, kan det være nødvendig med foreldreveiledning for dem som har mistet kontrollen på viktige områder som forelder. I noen tilfeller kan det være være foreldre som har behov for behandling fordi foreldrenes atferd er viktig for skolevegring og opprettholdelse av vegring (Ek & Eriksson, 2013). Dersom foreldrene er engstelige og overbeskyttende kan fraværet øke fordi foreldrene klarer ikke å legge nok press på barna for at de skal dra på skolen (Havik, 2018).

Oppgaven vil først og fremst rette fokuset mot forebyggende tiltak i tiltaksmodellen (Kearney & Graczyk, 2014, s. 5). Tiltakene denne studien vil i hovedsak dreie seg om fraværsregistrering, lærer-elev-relasjon, elev-elev-relasjon, hjem-skole-samarbeid, og forutsigbarhet og trygge overganger. Med bakgrunn i Haviks (2018, s. 96) anbefalinger om en kombinasjon av av forebygging og ulike målrettede intervensjoner, vil det også rettes fokus mot tverrfaglig samarbeid.

---

### 3. Teoretisk rammeverk

Deretter vil oppgaven presentere Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Bakgrunnen for det utviklingsøkologiske perspektivet er at barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng, der en tar utgangspunkt i hvordan miljøfaktorer henger sammen og påvirker hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Forskning viser til at både individet, familien og skolen anses som risikofaktorer for utvikling av skolevegring. Den utviklingsøkologiske modellen kan være relevant for oppgaven fordi den retter oppmerksomheten mot barnet og de ulike miljøene som barnet er en del av (Bronfenbrenner, 1979, s. 16). I siste delen av kapitlet presenteres Banduras teori om «Self efficacy». Bakgrunnen for dette er at den vektlegger forventning om mestring og kan påvirke elevens forhold og motivasjon til skolearbeid.

#### 3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vektlegger menneskets utvikling og vekst, og miljøet rundt mennesket (Bronfenbrenner, 1979, s. 16). Ifølge Bronfenbrenner er det nødvendig at vi har kunnskap om miljøet mennesket lever i og interaksjonen mellom disse, slik at vi kan få muligheten til å forstå barnets utvikling og atferd. Han mener at vi mennesker utvikler oss i en kontekst, og at utvikling og endring hos individet og miljøet er resultater av en gjensidig påvirkningsprosess mellom individ og miljø (Bronfenbrenner, 1979, s. 18). Bronfenbrenner definerer utviklingsøkologi slik:

”The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the setting is embedded” (Bronfenbrenner, 1979, s. 21)

Bronfenbrenner viser til utviklingsøkologi som en gjensidig prosess mellom individ og det foranderlige miljøet individet befinner seg i. Teorien forklarer hvordan faktorer som kultur, økonomi og skolestrukturer, til skolemiljørammer og familie- og vennerelasjoner, har betydning for utvikling og atferd hos individer. Han mente at miljøet vi vokser opp i, blir formet av en gjensidig samhandling mellom fire ulike systemer; mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

---

### 3.1.1 Mikrosystemet

Mikrosystemet er den innerste sirkelen i systemet der vi finner de ulike arenaene befinner seg i. Bronfenbrenner vektlegger de personlige relasjonene som er ansikt til ansikt kontakt. Arenaene i dette systemet nærmiljøet som befinner seg i, som er familien, barnehagen, skolen og fritidsaktiviteter. Mikrosystemet er utviklingsmiljøet hvor de viktigste påvirkningene og den sosiale kontrollen finner sted (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Det er i mikrosystemet det skjer en individuell læring og hvor nære relasjoner mellom personer innenfor dette systemet etableres (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Her anses aktiviteter, relasjoner og roller som selve byggesteinene i systemet. Aktiviteter dreier seg om det deltakerne i mikrosystemet gjør. (Gulbrandsen, 2006, s. 54). I skolesammenheng kan aktiviteter dreie seg om hva eleven gjør i friminuttet. Relasjonen kan være relasjonen eleven har til læreren eller sine medelever, og roller kan være rollen elev som barnet inntar i den gitte settingen.

Bronfenbrenner (1979, s. 45) beskrev molare aktiviteter som enkeltstående handlinger som vi mennesker gjør og som vi oppfatter som meningsfylt for oss. For elever kan det gi mening å stå opp, spise frokost, dra på skolen og være på skolen hele dagen. En annen byggestein i mikrosystemet er relasjon. Bronfenbrenner (1979, 56) definerer relasjon som «oppnås når en person i et miljø retter oppmerksomhet mot eller deltar i en annens aktiviteter». Han deler relasjonen inn i tre ulike deler: Han deler relasjoner inn i tre ulike deler: observasjonsdyaden, samhandlingsdyaden og primærdyaden (Bronfenbrenner, 1979, s. 56). En observasjonsdyade oppstår når en part i en relasjon følger med på hva den andre parten gjør, og partneren viser positive reaksjoner på den andres observasjon. Dette kan innebære positive tilbakemeldinger fra lærer. Samhandlingsdyaden oppstår når to personer deltar i en aktivitet. Primærdyaden omhandler hvordan to parter føler omsorg og kjærligheten for hverandre. Ifølge Bronfenbrenner, 1979, s. 58) er primær dyade en som fortsetter å eksistere for begge involverte selv når de ikke er sammen. De to medlemmene dukker opp i hverandres tanker, bringer sterke emosjonelle følelser og fortsetter å påvirke hverandres oppførsel og væremåte selv når de er adskilt. En elev og dens medelev kan fortsatt tenke på hverandre selv om den ene parten ikke er til stede i klasserommet (Bronfenbrenner, 1979, s. 58). Sett i sammenheng med skolevegring, kan kvaliteten på relasjonene mellom elevene være med på å påvirke eleven i skolen.

---

Elevene tilbringer mye tid sammen på skolen og danner relasjoner med lærere og jevnaldrende. I ungdomsalderen har de fleste et behov for å ha et godt forhold til sine medelever (Havik, 2018, s. 120). Likevel kan det oppstå negative relasjoner som følge av mobbing, utfrysning, dårlig klassemiljø eller utrygghet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.100). Dersom elever ikke opplever tilhørighet til medelever, kan det føre til fatale konsekvenser som ensomhet og sosial isolering. Den sosiale isolasjonen forekommer mer jo eldre elevene blir, og kan være vanskelig å observere fordi elever kan forsøke å skjule at de er ensomme. Elevsamtaler kan være nyttige og gi viktig informasjon om hvordan elever har det i forhold til sine jevnaldrende, i tillegg til observasjon i undervisningen og i friminuttene. Gutter og jenter ser ut til å oppleve like mye sosial isolasjon, men viser det på forskjellige måter. Det virker tilsynelatende ut som at gutter som ofte slåss og er i konflikter, kan skjule mye sosial usikkerhet og ensomhet. For elever kan sosial isolering og ensomhet oppleves svært belastende, og de vil stå i fare for å få en dårlig identitetsutvikling og dårlig selvbilde. Trivsel er viktig for å kunne lære, og vennskap og følelsen av tilhørighet kan fremme bedre trivsel, og dermed fremme faglig og sosial utvikling (Nordahl, 2010, s. 174-175).

Betydningen av sosiale relasjoner til jevnaldrende øker med årene, og er spesielt viktig i ungdomsårene. Elevenes handling er i stor grad preget av sosial belønning eller anerkjennelse fra jevnaldrende. Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 100.) begrunner dette med at vennskap og tilhørighet kan påvirke elevenes motivasjon og holdninger til skole og skolearbeid. Derfor er det viktig at lærere har fokus på å utvikle positive holdninger til det faglige og skolearbeid i klasserommet (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.102). Læreren kan fremme sosiale relasjoner mellom medelevene i timene, og et konkret tiltak for å bedre relasjonen kan være å danne læringspartnere i timen der to og to arbeider sammen som arbeidskollegaer. Målet skal være at alle blir kjent med hverandre, føler seg inkludert og akseptert, og forhindre at noen elever blir sittende alene. De sosiale relasjonene kan være krevende og opprettholde i friminutt eller situasjoner der det er færre voksne til stede og som lett blir uoversiktlige og uforutsigbare. Lærere kan bedre den sosiale trivselen og relasjonene mellom elevene ved å for eksempel gi elever oppdrag i å være trivselsledere, igangsette aktiviteter og selv være deltakende i sine vakthold i friminuttet (Havik, 2018, s. 123).

Havik (2018, s. 120) mener det er viktig å fremme lærere og andre voksne i skolens betydning for å skape gode relasjoner mellom elevene. Tilknytningsteori kan brukes som et

---

perspektiv for å forklare hvorfor relasjonen mellom lærer og elev kan ses i sammenheng med relasjoner mellom elevene. Ifølge Bergin og Bergin (2009; Drugli, 2019, s. 22) danner tilknytning et viktig grunnlag for elevens utforskning og sosialisering. En varm og støttende relasjon mellom lærer og elev kan elevene bruke som en ressurs for å danne positive relasjoner med venner, og møte medelever med en mer positiv forventning enn hva de ville gjort dersom forholdet til læreren er negativt og krenkende. Elever som blir møtt med en varm og støttende lærer, har gjerne gode relasjoner til sine medelever (Ladd, Birch og Buhs, 1999; Drugli, 2019, s. 87). Elevene legger daglig merke til hvordan læreren forholder seg til andre elever og overfører dette til egen oppførsel i møte med medelevene. Ifølge Drugli (2012, s. 87) vil elever som får positiv oppmerksomhet fra lærer bli både bedre likt av de andre elevene, men også være mer aktive i klasserommet enn elever som fikk mindre positiv oppmerksomhet. Elevene kan bruke «informasjonen» de får fra lærer-elev-relasjon til å bestemme seg for hvem de liker eller ikke liker av medelever. Hvis elevene observerer en lærer snakker nedlatende til en elev, kan de utvikle en negativ relasjon til denne eleven. Et eksempel kan være måten lærer møter en elev som kommer for sent til timen på, virke inn på måten elevene møter hverandre på og hvordan eleven opplever det å komme for sent. For elever som har utfordringer i å komme på skolen, kan dette være et vanskelig tema og oppleves som straff. Kommentarer som «kommer du for sent igjen» med en oppgitt stemme og et ansiktsuttrykk som viser oppgitthet, gjør situasjonen verre og kan føles utrygt (Havik, 2018, s. 120). Læreren væremåte har en stor betydning for hvordan elever ser og forholder seg til hverandre på, og blir derfor på alle måter en svært viktig rollemodell for elevene (Drugli, 2019, s. 88).

Den siste byggesteinen i mikrosystemet er roller. Bronfenbrenner (1979, s. 85) beskriver roller som et sett av aktiviteter og relasjoner som forventes av en person og hvordan andre er forventet å oppføre seg ovenfor dette individet. Disse forventningene gjelder ikke bare innholdet av aktiviteter, men også til forholdet mellom de to partene i grad av gjensidighet, maktbalanse og følelsesmessig relasjon. Lærer er et eksempel på en slik rolle. En god relasjon mellom lærer og elev fremheves som en av de viktigste faktorene for elevens trivsel og læring i skolen (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 109) og er et fundamentalt element i læreren klasseledelse (Havik, 2018, s. 115). Drugli (2012, s. 15) definerer en relasjon som «...et forhold der begge parter betrakter hverandre som selvstendige individer og der man er en del av felles virkelighet». Nordahl (2010, s. 134) hevder at kjernen i en god relasjon å være et medmenneske og ha evnen til å samhandle og kommunisere med andre. En god relasjon

---

handler om å ivareta elevenes behov for trygghet, samtidig som det settes grenser og stilles krav (Nordahl, 2010; Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 109). En god lærer-elev-relasjon er spesielt viktig for elever som av ulike grunner ikke trives på skolen, og vil derfor ha en stor betydning for deres opplevelse av skolehverdagen. Barn og unge som har risiko for å utvikle psykososiale vansker vil ha behov for forutsigbarhet, og denne forutsetningen kan oppleves gjennom kjente og trygge relasjoner (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 23).

Kvaliteten på lærer-elev-relasjon er avhengig av lærerens relasjonskompetanse. Juul og Jenssen (2002, s. 145) beskriver relasjonskompetanse som lærerens evne til å se den enkelte elev, med hensyn til deres premisser og atferd. Relasjonskompetanse og faglig kompetanse er viktig for å kunne kvalifiseres som en god lærer. Den faglige kompetansen innebærer lærerens ferdigheter og kunnskap, mens den relasjonskompetansen innebærer relasjonsforståelse, etiske refleksjoner og relasjonelle ferdigheter. En god relasjonskompetanse er også en del av det å være profesjonell som lærer, da det er en sentral del av lærerrollen å skape gode relasjoner med elevene (Drugli, 2012, s. 45-46). Dette krever at læreren er bevisst på sin egen kommunikasjon og atferd, og tar ansvar for kvaliteten på relasjonsforholdet (Juul & Jensen, 2002, s. 145). Relasjonskompetansen er en dynamisk prosess som påvirkes av holdninger, verdier og forventninger hos lærer og elev (Drugli, 2012, s. 16).

Læreren har ansvar for å etablere positive og trygge relasjoner til elevene. For å kunne etablere positive relasjoner til elevene, er det viktig at elevene opplever emosjonell og instrumentell støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Emosjonell støtte er ifølge Pianta (2006) lærerens evne til å skape og opprettholde et omsorgsfullt og støttende klassemiljø. Når lærer arbeider med å gi elevene emosjonell støtte utvikler en både gode relasjoner til elevene samt styrker relasjonen mellom elevene. Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til at emosjonell støtte fra lærere er en viktig faktor for elevers trivsel på skolen. Elever føler seg verdsatt og respektert når lærere viser dem varme og omsorg, oppmuntrer dem, har det morsomt sammen med dem og bryr seg om dem. Dette kan bidra til å skape en følelse av tilhørighet og engasjement blant elevene, som igjen kan redusere risikoen for fravær. Kearney (2008) viser til at emosjonell støtte fra lærere kan være spesielt viktig for sårbare elever som trenger ekstra støtte og oppmuntring for å lykkes på skolen. Når lærere viser varme, respekt og omsorg for elevene sine, kan det også bidra til å forebygge mobbing og utestenging. Gode lærer-elev-relasjoner også kan være viktig for elever som skulker skolen. Malcolm et al. (2003) viser til at en av årsakene til at elever

---

skulker skolen, kan være mangel på respekt for læreren og mangel på følelse av å bli sett og hørt av læreren. Når elever føler at de har en positiv og respektfull relasjon til læreren sin, kan det bidra til å øke deres motivasjon for å delta aktivt i undervisningen og redusere risikoen for at de skulker. Instrumentell støtte viser til hvilken grad elevene opplever å få veiledning og konkrete råd i skolearbeidet. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) er instrumentell støtte være viktig for elevens motivasjon og engasjement på skolen. Når lærere gir elever praktisk hjelp og støtte i forhold til skolearbeidet, kan det gi elever en følelse av mestring og øke deres selvtillit og selvfølelse. Dette kan igjen føre til økt motivasjon og engasjement for læring og skolearbeid. Videre kan instrumentell støtte hjelpe elever til å løse problemer og forstå det de arbeider med, og dermed gi dem bedre forutsetninger for å lykkes på skolen. Relasjonen mellom lærer og elev utvikles gjennom faglige aktiviteter, og vedlikeholdes gjennom samhandling i ulike former for aktiviteter og oppgaver, slik som gruppearbeid, diskusjoner og presentasjoner.

Nordahl (2010, s. 139) hevder at tillit er helt grunnleggende i relasjoner, og de som har en god relasjon til hverandre, vil som oftest ha gjensidig tillit til hverandre. Ut ifra dette må en betrakte tillit som en avgjørende faktor i lærer-elev-relasjon, og tilliten er noe lærere må opparbeide og gjøre seg fortjent til. For å oppnå dette må elevene oppleve at læreren er troverdig og forutsigbar, at læreren lytter, imøtekommer elevenes behov og er positivt innstilt til eleven. Tilliten kan være vanskelig og svært komplisert å oppnå, samtidig som den er enkel å ødelegge. Hvis en lærer svikter eleven, utleverer eleven på noen som helst måte eller snakker negativt om eleven, vil dette ødelegge elevens tillit til læreren. Bruk av maktstrategier og hersketeknikker som spydighet eller sarkasme, er svært negativt og uheldig (Nordahl, 2010, s. 149). Et annet viktig trekk for å etablere en god relasjon mellom lærer og elev, handler om å se den enkelte elev gjennom å vise at en er genuint interessert i eleven. Læreren kan vise dette gjennom å gi eleven ros og komplimenter i form av kommentarer om næringsmessige prestasjoner, frisyre, klær og liknende, eller stille spørsmål om fritidsaktiviteter og hjemmeforhold. Ved i stille spørsmål og gi komplimenter viser du som lærer at du følger med og er interessert i elevens interesser. Det å bli sett er en viktig forutsetning for at elevene skal oppleve tilhørighet i skolen. Ifølge Nordahl (2010, s. 141) har lærere gitt uttrykk for at de ikke har tid til å snakke med elevene fordi undervisningen, møter, fag og andre lærere krever mye av tiden. Videre påpeker Nordahl (2010, s. 141) at dette dreier seg om å prioritere tiden, og det er utelukkende kun snakk om hva du ønsker å bruke tiden til.

---

### 3.1.2 Mesosystemet

Mesosystemet handler om samspillet mellom de ulike miljøene i mikrosystemet, og formes når barnet beveger seg inn i en ny setting eller situasjon (Bronfenbrenner, 1979, s. 25) Vi kan se på relasjoner som et bindeledd mellom mikro- og makrosystemet. I skolesammenheng vil hjem-skole-samarbeid være et eksempel på det. «Barnets evne til å lære å lese kan være vel så avhengig av båndene mellom hjem og skole som måten barnet blir undervist på» (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Ikke bare vektlegges samhandlingen mellom de ulike mikrosystemene, men også kvaliteten på samhandlingen (Bø, 2018, s. 174). Kommunikasjon og samarbeidet med hjemmet anses som et viktig forebyggende tiltak som Kearney og Graczyk (2014, s. 13) trekker frem i tiltaksmodellen, se Figur 2.

En god lærer har hele tiden fokus på elevens beste og anerkjenner foreldrene som viktige samarbeidspartnere (Bergkastet et al., 2012, s. 167). Samnøy (2015, s. 11) peker på to viktige forutsetninger for et godt skole-hjem samarbeid. Det første er foreldrenes engasjement vesentlig for elevens skolegang. For det andre er lærerens oppmerksomhet på foreldrenes perspektiver. Foreldre ønsker at barna deres skal lykkes sosialt, trives og delta i fellesskapet både i og utenfor skolen. Videre ønsker de fleste foreldrene at barna deres skal lære seg de grunnleggende ferdighetene og kunnskapene i de ulike skolefagene. Dette er oppgaver som læreren har blitt tildelt gjennom opplæringsloven og læreplanen. Dermed vil det være en viktig fellesoppgave for lærere og foreldre å samarbeide om å få realisert disse ønskene (Nordahl, 2007, s. 13). En forutsetning for et godt samarbeid mellom skole og hjem er en god kommunikasjon, og et viktig element er hvor ofte kontakten mellom læreren og foreldrene foregår. Det er skolens ansvar å tilrettelegge for gode samarbeidsrelasjoner med hjemmet (Havik, 2018, s. 131) og de skal sørge for at foreldrene får muligheten til å delta i betydningsfulle beslutninger ovenfor egne barn.

Sett i sammenheng med skolevegring vil det være spesielt viktig at det etableres forbindelser mellom miljøer i mesosystemet. Det forutsetter en god kommunikasjon mellom ulike mikrosystem, og vil kunne skape en trygghet og forutsigbarhet for barnet. En manglende kommunikasjon og samarbeid mellom skole og hjem kan være en risikofaktor eller opprettholdende faktor til skolevegring. Foreldrene er ofte de som oppdager problemene først ved at de ha utfordringer i å få barnet på skolen. Hvis foreldrene opplever et trygt samarbeid



---

med læreren og skolen, vil det i større grad åpne for at de kan ta kontakt med skolen og fortelle om utfordringene. Dette åpner muligheten for tidlig identifisering og rask iverksetting av tiltak (Havik, 2018, s. 131). I situasjoner der læreren er bekymret over elevens trivsel på skolen, bør læreren ta kontakt med foreldre og foresatte. Det å tidlig etablere gode rutiner for foreldresamarbeid, gir en mer effektiv løsning i stedet for å avvente og se hvordan problemer utvikler seg.

I likhet med lærer-elev-relasjon, vil forholdet mellom lærere og foreldre være asymmetrisk (Olsen & Traavik, 2010, s. 195). Foreldre og lærere vil derfor ha et ulikt utgangspunkt for kjennskap til barnet og ulike oppfatninger av eventuelle utfordringer barnet har. På den ene siden er lærere opptatt av at foreldre skal være enig med hvilke tiltak som fungerer for barnet og hvilke behov de har (Onsøien & Drugli 2010, s.37), mens på den andre siden har du foreldrene som kjenner barnet best og bør bli sett på som en ressurs i arbeidet for å skape en best læringssituasjon som mulig for eleven (Nordahl, 2007, s. 26). Det kan være vanskelig for foreldrene å anerkjenne at barnet deres har utfordringer på skolen. Når slike konflikter oppstår anbefaler Onsøien og Drugli (2010, s.37) begge parter å sette seg inn i hva som utløser barnets utfordringer og hva lærere og foreldre kan gjøre for å tilrettelegge for barnet og bli enige om hvilke behovet barnet har. Ulike krav og forventninger til barnet kan føre til at det oppstår en konflikt mellom lærer og foreldre. Når det kommer til skolevegrende atferd, kan det være ulike syn på om atferden representerer et problem eller ikke. Videre påpeker Onsøien og Drugli (2010, s.37) at målet for samarbeidet bør være å akseptere hverandres erfaring og kjennskap til barnet, og finne løsninger på barnets utfordringer.

Nordahl (2007; Mikkelsen & Olsen, 2015, s. 192) viser også til at noen foreldre kan oppleve en ujevn maktbalanse mellom dem selv og lærere, og mange foreldre tør ikke stille spørsmål vedrørende det som skjer ved skolen i frykt for å få sanksjoner eller provosere. Relasjoner bygges lettest i fredstid og før eventuelle problemer dukker opp, og det er derfor viktig at skolen legger vekt på å bygge relasjoner til hjemmene som en del av det forebyggende arbeidet mot skolevegning og andre typer fravær. Det å tidlig etablere gode rutiner for foreldresamarbeid, gir en mer effektiv løsning i stedet for å avvente og se hvordan problemer utvikler seg. Tillit er helt grunnleggende i samarbeid, og må utvikles over tid. Det er fundamentalt viktig at foreldrene opplever å bli møtt med respekt og forståelse, og blir inkludert i utarbeiding av tiltak. Dette vil legge til rette for et positivt og gjensidig samarbeid.

---

Det er lettere for foreldre å kontakte skolen om de sliter med å få barnet sitt på skolen, dersom kontakten alt er etablert og det er et gjensidig samarbeid mellom skole og hjem. Oppstarten av et nytt skoleår er en fin anledning til å skape gode relasjoner og rutiner for hvordan samarbeidet skal være. Det er svært viktig at skolen følger opp disse rutinene, slik at ikke foreldrene mister tillit til rutinene som har blitt utarbeidet (Samnøy, 2015, s. 25). Bronfenbrenner (1979, s. 25) fremhever også betydningen av god kommunikasjon mellom settinger, spesielt i nye settinger. Det kan for eksempel være overgang fra barnehage til skole, eller fra barneskole til ungdomsskole. Overgangssituasjoner kan være ganske stressende og problematisk for noen elever. Overgangen fra barnehage til barneskole kan være krevende for barn som er redde for å skilles fra foreldrene/omsorgspersonene. Overgangen fra småtrinn til mellomtrinn og ungdomsskolen kan være krevende fordi de faglige kravene øker og de får flere og nye lærere de må forholde seg til (Baker & Bishop, 2015).

### **3.1.3 Eksosystemet**

Eksosystemet er ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 25) arenaer hvor barnet sjelden eller ikke er en aktiv deltaker, men hvor det likevel skjer hendelser eller fattes beslutninger som indirekte får virkning for barnet. BUP, barnevernstjenesten og PPT er eksempler på slike arenaer. I skolesammenheng kan dette innebære at barnet blir påvirket ved at det blir gjennomført utredninger og iverksettelse av tiltak. I fraværssaker er det viktig med et godt og tett samarbeid mellom skole og hjem. I noen situasjoner er det også behov for ytterligere veiledning fra andre instanser, som kan være pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barnevernstjeneste, skolehelsetjeneste, fastlege og spesialisthelsetjeneste. Det er særlig behov for veiledning fra støtteapparatet dersom det ikke skjer en fremgang etter at tiltakene ble iverksatt. Fordelen med et tverrfaglig samarbeid er at fagfolk fra flere instanser møtes og kan derfor dele sin kompetanse, erfaringer og forståelse på området. Støtteapparatet kan bistå med utredning, veiledning, behandling, råd og praktisk hjelp. De kan også bistå i samarbeidet mellom skole og hjem hvis de har møtt på utfordringer i samarbeidet. Det kan være ekstra krevende for en elev å komme tilbake til skolen etter langvarig fravær, og jo lengre fraværet er, desto lengre tid tar det å kartlegge årsaker. Skolen bør derfor kontakte et støtteapparat dersom de er bekymret, slik at de kan få veiledning og råd. Det kan være hensiktsmessig å få inn andre perspektiver, og et støtteapparat som kan bli sett på som en viktig kompetanse og motivasjon

---

som kan trygge skolen i sitt arbeid med å forebygge, oppdage og iverksette tiltak (Havik, 2018, s. 158).

Andre eksempler på miljøer i eksosystemet som kan ha betydning for barnets utvikling, er foreldrenes arbeidsplass, foreldrenes nettverk eller søsken i en annen klasse. Dersom foreldrene opplever et høyt arbeidspress eller mister jobben, eller at det er søsken som ikke trives på skolen, kan dette påvirke familiedynamikken i form av flere konflikter eller mindre tid til hverandre. Foreldrenes arbeidsdager kan for eksempel gjøre det vanskelig å møte opp på foreldremøter eller følge opp med skolearbeid.

### **3.1.4 Makrosystemet**

Makrosystemet er den ytterste sirkelen i systemet og referer til de kulturelle mønstre og politiske forhold i samfunnet (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Samfunnet som mennesket lever i vil være preget av bestemte verdier og holdninger som vil være med på å påvirke barnets læring og utvikling. I rollebegrepet, slik Bronfenbrenner (1979) presenterer det, er makrosystemet fremtredende. Relasjoner og aktiviteter som forventes av en person og som forventes av andre, er en felles enighet preget av vår kultur og anerkjente forestillinger, ikke bare familie og venner, men i Norge generelt (Gulbrandsen, 2006, s. 63). I dette samfunnet foreligger det for eksempel noen forventninger om hvordan elever skal oppføre seg på skolen. Det forventes at elevene skal rekke opp hånden hvis de ønsker å si noe, sitte stille og ta imot beskjeder som læreren gir. Samtidig ligger det noen forventninger til hvordan læreren skal behandle elevene. Det forventes at læreren viser omsorg og varme ovenfor elevene, samtidig som læreren stiller tydelige krav og forventninger ut ifra elevenes forutsetninger og behov. I dag blir det stilt høye krav og forventninger til ungdommer, noe som medfører et økt press på prestasjonskrav. Hyggen og Gjerustad (2013) viser til at nåværende ambisjoner blant ungdom i Norge dag er å ta høyere utdanning. Psykiater Finn Skårderud betegner dagens ungdom for «generasjon prestasjon» og denne betegnelsen referer til at dagens unge har nærmest et ubegrenset valg av muligheter, og de blir fortalt at de kan «bli hva de vil» så lenge de jobber hardt nok for det. Soest og Hyggen (2013) fremhever at denne vissheten om at en kan bli hva man vil, vil medføre store forventninger fra både ungdommen selv og miljøene rundt ungdommen. Et slikt forventningspress kan være belastende for ungdom og kan medføre at ungdom opplever et stress knyttet til prestasjonskrav i skolen.

---

## 3.2 Banduras teori om “self efficacy”

Mestringsforventning, “self efficacy” er et begrep utviklet av Alfred Bandura (1925- 2021). Bandura definerer begrepet «self efficacy» som «beliefs in one’s capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, s. 3). Bandura referer dermed betegnelsen til individets tro på egne ferdigheter og forventninger til hva de kan lykkes med (Langeland og Horverak, 2021). Forventning om mestring har vist seg å være bestemmende for innsats og utholdenhet når vi skal gjennomføre en oppgave. Følelser, motivasjon, atferd og tankemønster har en stor betydning for individets mestringsforventning. Personer med høy grad av forventning om mestring har evnen til å se på nye oppgaver og situasjoner som en mulighet og utfordring, og har en høy grad av mot ved løsninger av oppgaver. Motsatt vil personer med lave forventninger om mestring, oppfatte nye situasjoner og oppgaver som truende og gir fortere opp (Bandura, 1997).

Elevers manglende følelse av mestring kan være en av mange årsaker til skolevegring. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 124) forklarer dette med at vi har en tendens til å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller for høye krav eller dersom en føler at egen kompetanse ikke strekker til. Bandura (1997, s. 3) mener at forventning om mestring vil påvirke elevens atferd, tankemønster og motivasjon for skolearbeidet. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 124) forklarer at elever som har liten forventning om å mestre en oppgave vil enten senke innsatsen eller lettere gi opp dersom de møter på problemer. Elever som derimot har forventninger om mestring, vil i større grad gå løs på utfordringer og ha større utholdenhet dersom de møter problemer. Forventning om mestring knyttes til tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver (Bandura, 1997, s. 3). Det er viktig at elever opplever mestring i skolearbeidet og føler at egen kompetanse strekker til for at de skal kunne utvikle positive forventninger til mestring. Dersom eleven opplever få mestringsopplevelser, vil dette ha en negativ påvirkning på elevens forventning til mestring i møte med skolearbeid og aktiviteter senere. Elever som har flere positive mestringserfaringer vil lære bedre og møte vanskelige situasjoner og oppgaver med høyere innsats og utenholdenhet enn de som har få positive mestringserfaringer (Skaalvik og Skaalvik, 2013, s.153).

Olsen og Holmen (2018) vektlegger viktigheten av å oppleve mestring og tro på egne ferdigheter som forebyggende tiltak mot skolevegring. Elever med skolevegring eller høyt

---

fravær mangler ofte opplevelse av mestring og uteblir fra ubehagelige situasjoner, som prøver og fremføringer som følge av et emosjonelt ubehag. Dersom elever med skolevegring mangler følelse av mestring, har de liten tro på at de vil mestre en situasjon eller en gitt oppgave. For at elever skal oppleve mestring, må undervisningen tilrettelegges og tilpasses ut ifra elevens forutsetninger og behov (Håstein & Werner, 2014, s. 22). I tiltaksmodellen (Kearney & Graczyk, 2014, s.5) fremheves et mestringsorientert miljø som et viktig forebyggende tiltak. Et mestringsorientert miljø skal legge til rette for både sosiale og faglige utfordringer. Dette innebærer at elevene får en undervisning som er tilpasset deres nivå og oppgaver som de har forutsetninger til å mestre (Ogden, 2015). Det kan for eksempel innebære at lærer tar hensyn til en enkelt elev når det skal dannes grupper til oppgaver, tilpasninger i forbindelse med garderobes og muligheten til å få et alternativt opplegg til prestasjonsorienterte oppgaver.

Ifølge Bandura (1997) er forventning om mestring basert på fire ulike informasjonskilder: *autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaring, verbal overtakelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*. Autentiske opplevelser den viktigste kilden til mestring, fordi den er knyttet til personlige erfaringer med mestring Bandura (1997, s. 195). Tidligere erfaringer med suksess vil mest sannsynlig styrke sannsynligheten for å beherske liknende oppgaver i fremtiden (1997, s. 195). Faren for å mislykkes er særlig tidlig i en oppgave, og dersom en opplever å mislykkes vil dette svekke mestringsforventningen. Økt mestringsstro kan generaliseres til andre situasjoner, men mestringsforventningen vil være størst ved liknende situasjoner hvor mestringsforventningen først ble styrket. Læreren kan øke elevenes autentiske mestringsopplevelser ved å påpeke suksessfaktorer hos eleven etter å ha løst en oppgave (Bandura, 1997).

Vikarierende erfaringer, eller modellering, handler om å lære av andres erfaringer (Manger, 2013, s. 252). Ved å se andre lik en selv utføre en oppgave og oppnå suksess, vil det øke mestringsstroen på egne evner i samme situasjon. Innstillingen «hvis hun klarer så kan jeg klare det» er et eksempel på vikarierende erfaring. Den vikarierende erfaringen kan også føre til en elev unngår å gjøre en handling dersom de har sett andre som ikke fikk det til. Jo mindre erfaring en person har i å utføre en bestemt oppgave, jo mer påvirkning vil den vikarierende erfaringen gi (Manger, 2013, s. 253).

Verbal eller sosial overtakelse er også en kilde til mestring. Individuer kan overtales til å ha tro på egne ferdigheter gjennom verbal oppmuntring fra andre. I skolesammenheng anvendes

---

verbal overtakelse for å motivere eleven til skolearbeid i situasjoner hvor eleven opplever usikkerhet knyttet til egen mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 131). Foreldre og lærere som har tro på at en elev vil mestre, gir positiv overtakelse, og kan øke elevens forventning om mestring. På samme måte kan negative tilbakemeldinger føre til at elevens forventning om mestring reduseres (Manger, 2013, 255). Verbal overtakelse i seg selv er nødvendigvis ikke nok for å gi vedvarende forventningsmestring, men ifølge Bandura (1997, s. 198) kan det være en viktig bidragsyter. Lærere bør unngå å ha for høye eller urealistiske mål da dette kan føre til nederlag, og eleven kan miste troen på å mestre. Lærere må derfor sette seg inn i hva slags forutsetninger eleven har for å klare oppgaven (Manger, 2013, 255).

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kan påvirke mestringsforventningen og hvordan en person vurderer seg selv i ulike situasjoner (Bandura, 1997, s. 199). Reaksjonene som kommer fra kroppen kan gi oss signaler som svetting, skjelving, muskelspenninger, hjertebank eller avslappethet. Hvis en elev opplever ubehag og negative fysiologiske reaksjoner i forkant av at de skal løse en oppgave, kan dette tolkes som vansker med å mestre oppgaven, og dette fører til redusert forventning om mestring (Manger, 2013, s. 256). Bandura (1997) belyser at dersom en person har lav mestringsforventning, kan dette utløse negative fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som oppleves ubehagelig, og på den måten kan disse reaksjonene forsterke vedkommende lave mestringsforventning ytterligere.

---

## 4. Forskningsdesign og metode

Problemstillingen for denne oppgaven er som nevnt: *Hvilke erfaringer har lærere med å tilrettelegge og forebygge skolevegring på ungdomstrinnet?* Med utgangspunkt problemstillingen er det også formulert tre forskningsspørsmål, og problemstillingen skal belyses ved hjelp av disse forskningsspørsmålene. I dette kapittelet vil det først være en beskrivelse for valg av vitenskapsteoretisk tilnærming og bakgrunn for valg av forskningsmetode. Videre redegjøres det for gjennomføring av forskningen. Til slutt vil forskningens kvalitet og metodens etiske betraktninger drøftes.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Ifølge Thagaard (2013) har forskerens vitenskapsteoretiske tilnærming en betydning for forskningens tematikk og danner utgangspunkt for forforståelsen forskeren utvikler. I denne studien er jeg ute etter å få innsikt i læreres erfaringer med å forebygge skolevegring, og for å belyse dette har jeg valgt å anvende kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologi referer både til fenomenologisk filosofi av Edmund Husserl og en kvalitativ forskningsmetode (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 99). Filosofisk fenomenologi er læren om «det som viser seg», det vil si at vi ser fenomener slik de fremstår gjennom sansene. Husserl hevder at den menneskelige erfaringen er utgangspunktet for kunnskap, og dermed er fokuset rettet mot fenomenet og hvordan vi opplever den (Thagaard, 2013). Christoffersen og Johannessen (2018, s. 99) beskriver fenomenologi tilnærming som å utforske og beskrive mennesker og deres forståelse og opplevelser av et fenomen. For å kunne få en forståelse av hva en handling eller hva noen sier, betyr, må den ses i lys av den sammenhengen fenomenet forekommer innenfor. Ettersom målet med denne masteroppgaven er å få bedre forståelse og innsikt i hvilke opplevelser og erfaringer lærere fra tilrettelegging og forebygging av fenomenet skolevegring, kan en fenomenologisk tilnærming gi en mulighet til å for å få en forståelse av fenomenet slik det fremstår for informantene. Jeg har valgt å bruke semistrukturerte intervjuer for å samle inn datamaterialet. Målet med den fenomenologiske tilnærmingen er å få en bedre forståelse av og innsikt i andres livsverden Christoffersen og Johannessen (2018, s. 99).

---

## 4.2 Bakgrunn for valg av metode

Metode er et verktøy som skal hjelpe oss for å samle inn nødvendig data som trengs for å belyse problemstillingen. Det finnes flere metoder som kan anvendes for å belyse et problem eller et spørsmål, og da må det tas valg av metode som skal benyttes. Da jeg valgte metode var det nødvendig å reflektere gjennom hva som er den mest ideelle fremgangsmåten og hva som er praktisk gjennomførbart. Jeg måtte også ta stilling til etiske vurderinger og samtidig vurdere hvilken metode jeg ville beherske (Dalland, 2017, s. 54). Formålet med denne studien har vært å få innsikt i hva slags erfaringer lærere og hvilke tiltak opplever de som viktig i sitt arbeid for å forebygge skolevegring. For å få innsikt i dette anså jeg det hensiktsmessig å snakke direkte med et lite utvalg av lærere som har erfaring med skolevegring, fordi deres erfaringer og opplevelser kan bidra til å gi økt kunnskap og kompetanse på dette området. Denne metoden brukes når målet er å søke innsikt i spesifikke situasjoner, fenomener, institusjoner eller enkeltpersoner (Befring, 2015). Skolevegring beskrives som et sosialt fenomen, derfor anså jeg kvalitativ metode som en tilnærming som hensiktsmessig for å belyse forskningsspørsmålene for studien

I denne oppgaven har jeg brukt kvalitativt intervju som innsamlingsmetode. Begrunnelsen for valg av kvalitativt forskningsintervju er at den er egnet for å få informasjon om personers opplevelse og erfaring. Formålet med kvalitativ forskning er å få innsikt og utvikle forståelsen av et fenomen som er knyttet til situasjoner og personer i den sosiale virkeligheten (Dalen, 2011, s. 15). Jeg ønsket å få innblikk fra informantenes perspektiver og beskrivelser av sine erfaringer og begrunnelser gjennom et kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann 2015, s.20). Valget har også blitt påvirket av at jeg har valgt en fenomenologisk vitenskapelig tilnærming. Intervju egner seg godt som innsamlingsmetode i forskning med fenomenologisk tilnærming, fordi en fenomenologisk tilnærming retter fokuset mot et fenomen og forståelse sett fra informantenes verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det kvalitative intervjuet kan også åpne for frie samtaler rundt spesifikke temaer, og åpner for at informantene får mulighet til å reflektere over egne erfaringer og meninger, samtidig som at informantene kan lede samtalen inn på nye temaer under intervjuet (Tjora, 2017).



---

### 4.2.1 Kvalitativ forskningsintervju

Ifølge Christoffersen og Johanssen (2018, s. 77) er kvalitative intervjuer den mest brukte måten å samle kvalitativ data på. Intervju er den best egnede metoden for å samle inn data når forskeren ønsker å få fyldige og detaljerte beskrivelser. Kunnskapen skapes i interaksjon mellom forsker og deltaker (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 117). I et forskningsintervju er hensikten å utvikle kunnskap knyttet til et bestemt tema og går dypere i en bestemt tematikk enn den hverdagslige hverdagssamtalen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 117). Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en samtale med struktur og et bestemt formål.

Postholm og Jacobsen (2021) beskriver tre ulike former for kvalitativt forskningsintervju: det strukturerte, det ustrukturerte og det semi-strukturerte intervjuet. I denne oppgaven valgte jeg å benytte semi-strukturert intervju med et utvalg av spørsmål, for å sikre at datamaterialet skulle bidra til å belyse oppgavens problemstilling. Denne intervjuformen anså jeg som hensiktsmessig fordi den ga meg mulighet til å utarbeide temaer og spørsmål i forkant av intervjuet. Dette gir informantene mulighet til å snakke fritt og jeg kan stille spørsmål der det er naturlig. Det semi-strukturerte intervjuet åpner også muligheten for at informantene kan introdusere temaer selv som jeg ikke hadde tenkt ut selv i forkant, men som jeg også erfarte som nyttig under gjennomføring av intervju. Samtalene handlet om hvordan informantene forstår begrepet skolevegring, hvordan skolen deres håndterer ulike situasjoner som kan være en risikofaktor for å utvikle skolevegring, hvordan de opplever interne og eksterne samarbeid, hvilke tiltak de anså som viktig i det forebyggende arbeidet.

## 4.3 Utvalg

I forkant av prosessen med å rekruttere informanter og datainnsamlingen, ble prosjektets beskrivelse samt intervjuguide og informasjonsskriv sendt inn for godkjenning til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Søknaden ble godkjent oktober 2022 og dermed kunne prosjektet starte (Se vedlegg 1).

Det som kjennetegner kvalitativ tilnærming er at vi ønsker å samle inn mye informasjon med et begrenset antall enheter, betegnet som informanter, der hovedfokuset er å få variasjon og mangfold i opplevelser og fortolkninger. Kvalitative undersøkelser har relativt få informanter,

---

derfor er utvelgelsesprosessen svært viktig (Thagaard, 2018). Ved kvalitativt intervju plukkes informantene ut ved strategisk utvalg (Christoffersen & Johannesen, 2012). Det betyr at utvalget består av informanter som har blitt valgt ut på bakgrunn av kvalifikasjoner eller egenskaper som gjør de kan uttale seg på en reflekterende måte (Tjora, 2017). Det var ønskelig med lærere på ungdomsskolen med bakgrunn i forskning som viser at forekomsten av skolevegring er høyest i starten av ungdomstiden (Hatvik, 2018, s.42). For å lettere ivareta personvern og anonymisering både blant lærere og enkeltelever, ble det plukket ut informanter fra tre ulike skoler fra ulike trinn. Ved å plukke ut lærere fra ulike skoler, er sjansen større for å få innsikt i ulike forståelser og rutiner når det kommer til det forebyggende arbeidet. Informantene vil være til stor hjelp for å kunne belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

### **4.3.1 Rekruttering**

Informantene er plukket ut med bakgrunn i at de kan gi meg informasjon som vil være til hjelp for å svare på forskningsspørsmålene og belyse temaet i oppgaven. Rekruttering av informanter er basert på et strategisk utvalg, men fremgangsmåten er basert på at bekjentskap og at de var tilgjengelige for meg. Jeg begynte rekrutteringsprosessen med å henvise meg til tidligere praksislærere og bekjente.

For å rekruttere flere informanter forsøkte jeg å kontakte skoleledere ved ulike skoler via epost. Dette skulle vise seg å by på litt problemer og det var kun en skoleleder som svarte fortløpende, og ga meg kontaktinformasjon til informanter som kunne være aktuelle å spørre . Informantene ble kontaktet kort tid etter, men det tok tid å få svar og avtale tidspunkt for intervjuet.

### **4.3.2 Informantene**

Jeg har valgt å ikke presentere informantenes bakgrunn hver for seg av hensyn til personvern og informantenes anonymitet. Utvalget består av fire lærere på ungdomstrinnet som arbeider på ulike skoler på Østlandet. Kravet var først og fremst at de er utdannet lærere, da oppgavens omfang er begrenset til lærere. Informanter med erfaring fra ungdomstrinnet var noe jeg var spesifikt på utkikk etter da jeg søkte etter informanter, med bakgrunn i at problemstillingen min er rettet mot ungdomsskolen. Alle informantene jobber dermed på ungdomsskolen, men på ulike trinn. Noen av informantene jobber også på flere trinn samtidig. Utover dette så hadde

---

jeg ingen krav på kjønn, alder eller lengde på yrkesaktivitet. Alle informantene er kontaktlærere og har erfaring med skolevegring eller jobber tett på med elever pågående skolefraværsproblematikk.

## 4.4 Gjennomføring av undersøkelsen

I dette kapittelet redegjøres det for utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene, bearbeidelse av datamaterialet og hvordan datamaterialet ble analysert.

### 4.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Når en velger kvalitativt intervju som forskningsmetode, anbefaler Dalen (2011) å benytte seg av en intervjuguide. En intervjuguide er en liten oversikt over temaer og generelle spørsmål som en skal gjennomgå i løpet av intervjuet. Intervjuguiden bør bestå av temaer som springer ut av problemstillingen som oppgaven skal belyse. Ved utarbeidelsen av intervjuguiden startet jeg med å identifisere sentrale temaer som inngår i problemstillingen (Christoffersen & Johannessen 2018). I denne oppgaven har problemstillingen blitt brukt som utgangspunkt til å formulere tre forskningsspørsmål som skal bidra til å belyse problemstillingen. Den ferdig utarbeidet intervjuguiden (Se vedlegg 1) er utarbeidet med spørsmål om læreres erfaringer med forebyggende tiltak knyttet til skolevegring. Ettersom oppgaven skal belyse læreres erfaring med forebyggende arbeid, er temaene og spørsmålene i intervjuguiden basert på det forebyggende nivået i tiltaksmodellen, se Figur 2. I modellen fremheves rutiner for fraværsregistrering, en trygg og forutsigbar skolehverdag, tilrettelegging for gode overganger, gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene, et godt skole-hjem-samarbeid og etablering av et godt læringsmiljø som virkningsfulle tiltak for å forebygge skolevegring (se side 30). I tillegg består intervjuguiden av spørsmål om samarbeid med eksterne støtteapparater.

Intervjuguiden ble tidlig utviklet ettersom den måtte legges ved i søknaden til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Den ble derfor endret og videreutviklet underveis i prosessen. Jeg ble i større grad bevisst på hva jeg søkte innblikk i da jeg leste hva forskning sier om skolens rolle i det forebyggende arbeidet, og det ble derfor behov for å endre noen av spørsmålene. Flere av spørsmålene måtte også omformuleres underveis i datainnsamlingen fordi jeg erfarte at noen av spørsmålene var formulert på en måte som gjorde det vanskelig for

---

informanten å forstå hva jeg mente. I tillegg var det ikke noe behov for å bruke oppfølgingsspørsmålene jeg hadde laget på forhånd i intervjuguiden, da informantene selv kom naturlig inn på temaet og svarte på oppfølgingsspørsmålene.

I den første fasen av intervjuet etablerer forskeren en relasjon og tillitsform til informanten, derfor mener Christoffersen og Johannessen (2018) det er viktig at det ikke stilles vanskelige spørsmål som kan skremme eller provosere informanten. Intervjuguiden starter derfor med enkle og generelle spørsmål om informantens utdanning og nåværende stilling. Neste fase i intervjuguiden inneholder introduksjonsspørsmål som introduserer temaet skolevegring, som skal belyses i oppgaven. Informantens oppmerksomhet rettes mot temaet og informanten kan komme med sine egne erfaringer og betraktninger rundt temaet, før hoveddelen av intervjuet settes i gang. (Christoffersen & Johannessen, 2018). Nøkkelspørsmålene er hoveddelen i intervjuguiden. Temaet i hoveddelen dreier seg om forebyggende tiltak. Spørsmålene rundt forebyggende tiltak springer ut fra tidligere forskning og inspirasjon fra andre masteroppgaver. I slutten av intervjuet settes det av tid til avsluttende kommentar og informanten får mulighet til å stille spørsmål eller komme med innspill om andre ting som intervjuet burde ta opp.

#### **4.4.2 Pilotintervju**

For å sikre at spørsmålene var godt nok formulert ble det gjennomført et pilotintervju. Dette er også hensiktsmessig fordi jeg som forsker får trent på rollen som intervjuer. Ifølge Thagaard (2013) er det viktig i forkant av intervjuene å opparbeide selvtillit, slik at en fremstår som trygg ovenfor informanten.

Pilotintervjuet ga inntrykk av at spørsmålene var åpne slik at informanten har muligheten til å reflektere rundt ulike temaer i intervjuguiden, og komme inn på nye temaer som er verdifulle for undersøkelsen. Tilbakemeldingen jeg fikk var blant annet noen setninger som burde omformuleres slik at de er lettere å forstå og heller stille litt flere oppfølgingsspørsmål i stedet for å stille flere spørsmål samtidig. I tillegg fikk jeg beskjed om å gi informanten litt mer betenkningstid, og ikke hoppe for fort over til neste spørsmål når informanten er stille. Under pilotintervjuet ble opptaksutstyret diktafon, som skulle benyttes under intervjuene, testet og dette ga erfaring i hvordan utstyret virker. Noen av informantene ønsket å vite hvor lang tid intervjuet vil ta før de ønsket å stille til intervju, og pilotintervjuet ga meg en liten indikasjon

---

på intervjuets varighet slik at jeg kunne informere informantene i forkant om hvor lang tid dette vil ta.

### 4.4.3 Gjennomføring av intervjuene

Alle informantene fikk velge når og hvor intervjuet skulle finne sted. Intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass. Det anbefales at en lar informantene velge møtested, fordi dette gjør det lettere for informantene å delta, samtidig som det skaper trygghet i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv i forkant av intervjuet. Noen av informantene ønsket også å få tilsendt temaene vi skal snakke om i forkant, slik at de kunne lese gjennom og forberede seg. I oppstarten av intervjuet fikk informantene lese gjennom samtykkeskjemaet og signere dette før opptaket startet. Informantene fikk informasjon om taushetsplikt, anonymitet og retten til å få lydopptaket slettet og at de kan trekke seg når de vil. Deretter presenterte jeg meg selv, min bakgrunn og hensikten med intervjuet og masteroppgaven. For å skape en trygghet rundt intervjusituasjonen, betrygget jeg informantene om at jeg var ute etter deres opplevelse og tanker, slik at de kunne snakke fritt og jeg kunne stille spørsmål der det falt naturlig, i tillegg komme med oppfølgingsspørsmål der det var relevant. Ikke alle spørsmålene i intervjuguiden ble stilt hos alle informantene, fordi noen svarte på flere spørsmål samtidig.

Thagaard (2018) understreker at det er viktig å være lyttende og ha oppmerksomheten rettet mot informanten. Likeledes fremhever hun viktigheten i å gi god respons i form av oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble dermed gjennomført i tråd med et semistrukturert intervju (Johannessen et al., 2016). Intervjuene ble gjennomført med en godkjent lydopptaker for å fange opp det informantene sa, og måten de uttrykte seg på. Ifølge Thagaard (2018) vil det å ta lydopptak av intervjuet gjøre at en får konsentrert seg om informanten i stedet for å ta notater. Intervjuene strakte seg fra 30 minutter til 60 minutter.

## 4.5 Analyse og tolkning av data

Da jeg begynte analysen av det transkriberte datamaterialet, tok jeg utgangspunktet i tematisk analyse i tråd med Johannessen et al. (2018, s. 282) sine beskrivelser. Målet med analyseprosessen er å gjøre det mulig for leseren å tilegne seg kunnskap om oppgavens tema, uten å selv lese datainnsamlingen (Tjora, 2017, s. 195). Med bakgrunn i at jeg har valgt en

---

fenomenologisk tilnærming, har jeg tatt hensyn til at det skal prege analysen. I dette delkapittelet presenteres oppgavens analyseprosess. Her redegjøres det for hvordan datainnsamlingen ble transkribert og analysert, samt oppgavens reliabilitet og validitet.

### 4.5.1 Transkribering

For å kunne analysere dataen som ble samlet inn, må intervjuene transkriberes. «Å transkribere betyr å transformere» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Det vil si at talespråket blir oversatt til skriftspråk, med formål å strukturere og klargjøre samtalene til analyse. Dalen (2011) fremhever fordelene i at intervjuene blir transkribert umiddelbart etter at intervjuet er gjennomført da dette gir høyest sannsynlighet for at en får en bedre gjengivelse av hva informantene har sagt, og en blir mer oppmerksom på hva informantene prøver å få frem i intervjuene. Tjora (2021) anbefaler en fullstendig transkribering av rådata i etterkant av intervjuet slik at det blir en helhet i alt som blir skrevet. Dette innebærer at en transkriberer alle småord som «hm», «tja» og «mm» og tenkepauser. På den måten ivaretar en informasjon om stemningen i intervjuet (Tjora, 2021). Jeg valgte å lage en tabell med tre kolonner og en rad per spørsmål for å gjøre analyseprosessen lettere. Intervjuene ble transkribert rett inn i tabellen (se kapittel 3.8.2). I kapittel 5 er intervjuene lagt frem i den løpende teksten, noe Tjora (2021) mener styrker undersøkelsens pålitelighet. Sitatene er merket i kursiv og innrykk slik at de tydelig skilles som sitater fra den løpende teksten.

### 4.5.2 Analyse

Etter transkriberingen er gjennomført, er spørsmålet: «Hvordan analyserer jeg det intervjupersonene fortalte meg, på en måte som beriker og utdyper meningen med det de sa?» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200). Å analysere data innebærer å redusere tekster til mindre bestanddeler, deretter binde disse elementene sammen for å så forsøke å forstå delene i en helhet (Jacobsen, 2015). Styrende for analysen og tolkningen av datamaterialet var forskningsspørsmålene som ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen som jeg ønsket å belyse. For å analysere og tolke de ferdig transkriberte intervjuene, tok jeg utgangspunkt i tematisk analyse i tråd slik det er beskrevet av Johannessen et al. (2018, s. 282). Selve analysearbeidet er delt opp i fire faser, men jeg erfarte under analysearbeidet at disse fasene ofte flytter over og inn i hverandre, og jeg måtte gjenta fasene flere ganger (Johannessen et al.,

---

2018, s. 278-282). Dette bidro til at jeg fikk bedre innsikt i informantenes beskrivelser og jeg fikk en bedre oversikt over hele datamaterialet.

Først leste jeg gjennom datamaterialet for å få en oversikt over materialet, og tok ut informasjon som var irrelevant for oppgaven. Ettersom jeg benyttet et semistrukturert intervju, ble ikke de overordnede temaene fra intervjuguiden gjennomgått i en kronologisk rekkefølge under selve intervjuet. Første prosessen ble derfor å strukturere intervjuene i kronologisk rekkefølge slik at det ble lettere å jobbe med materialet videre. Jeg hadde en farge for hvert tema fra intervjuguiden og brukte en markeringstusj for å markere hvor i datainnsamlingen informantenes beskrivelser av et tema viste seg. Dette var en prosess jeg gjorde flere ganger da det kom frem nye og interessante temaer som omhandlet det samme, og for å redusere og organisere datamaterialet, endte jeg opp med å slå sammen flere temaer og lage en ny kategori.

Neste steg i prosessen var koding. I denne fasen fokuserte jeg på å markere og identifisere interessante poeng eller funn som kunne knyttes til kategoriene. Teksten ble markert med en farge og fikk et kodeord som viste hva slags informasjon teksten ga. Flere av informantene nevnte ordet mobbing flere steder under intervjuet, og utsagnene som omhandlet mobbing og ekskludering ble dermed markert i gult og fikk kodeordet «mobbing». I denne fasen ble jeg gjort enda mer oppmerksom på temaer som ble belyst og jeg så det nødvendig å notere meg ned teori og sette meg mer inn i kunnskapsstatus som ville være relevant for å kunne underbygge og støtte funnene i drøftingen. Blant annet så jeg det nødvendig å finne mer teori om tverrfaglig samarbeid og forskning om psykisk helse.

I tredje fase ble kodede datamaterialet sortert i kategorier som kunne ses i sammenheng med hverandre (Johannessen et al., 2018, s. 294). Johannessen et al. (2018, s. 296) anbefaler å lage kategorier eller nye temaer ut fra spørsmål eller en ønsker å finne svaret på. Jeg utarbeidet derfor fire nye hovedkategorier inspirert av forskningsspørsmålene og tiltaksmodellen, se Figur 2. Disse hovedtemaene ble skolevegring, læringsmiljø, faglig mestring og samarbeid. I ettertid ble disse temaene endret slik at de presenterer funn på en mer nøyaktig og oversiktlig måte. For å gjøre dette på en ryddig måte valgte jeg å lage en tabell med tre kolonner. I første kolonne plasserte jeg mine spørsmål og informantenes sitater. Neste kolonne skrev jeg hva slags kodeord datamaterialet fikk og i siste kolonne skrev jeg hvilken kategori koden kunne plasseres under. Denne fasen var den mest krevende og jeg gikk over kategoriene flere ganger og gjorde endringer slik at jeg satt igjen med de mest sentrale temaene i oppgaven.

---

Under er et eksempel fra min analyseprosess som illustrerer hvordan tabellene så ut.

*Tabell 2 Eksempel på tabell med koder og kategorier (Egenutviklet tabell):*

Data	Kode	Kategori
S: Hva tror du er den viktigste årsaken til skolevegring?  <i>I: Ehh *tenkepause* en viktig årsak kan ligge i en mobbeproblematikk som er på agendaen daglig vi tenker at vi alltid har fokus på det men vi vet at det er mange ting som er skjult som vi ikke klarer å få med oss</i>	Mobbing	Læringsmiljø

I siste fase ble datamaterialets hovedkategorier utviklet, hvor hensikten er å gi leseren innsikt i datamaterialet. Denne fasen innebærer en sammenfatning av analysens funn, og presenteres i oppgavens resultatkapittel (Johannessen et al., 2018, s. 301). I denne fasen fikk hovedkategoriene nye navn og koder fra det opprinnelige datamaterialet, men ble utviklet på bakgrunn av analyse og teoretisk rammeverk. I tillegg ble kodene brukt til å utvikle nye underkategorier for å strukturere presentasjon av funn i neste kapittel.

## 4.6 Forskningens kvalitet

For å vurdere kvaliteten på mitt forskningsprosjekt er det nødvendig å se på i hvilken grad resultatene fra datainnsamlingen er troverdige og i hvilken grad dette kan brukes i andre for andre grupper enn dem som deltok i forskningsprosjektet (Dalen, 2011, s. 91). Begrunnelsen for dette er fordi jeg som forsker må ta stilling og forholde meg kritisk til kvaliteten på datainnsamlingen og om analyseringen og tolkningen av datamaterialet er troverdig. I dette kapitlet vil jeg derfor redegjøre for mine kritiske refleksjoner rundt oppgavens metode, utvalg og tolkning av datamateriale.



---

### 4.6.1 Reliabilitet

Forskningens troverdighet innebærer at prosjektet skal kunne etterprøves nøyaktig av andre. I en kvalitativ studie kan dette være vanskelig, da møtet mellom forskeren og forskningsfeltet og mennesket som deltar i studien vil utspille seg ulikt fordi forskeren vil bringe med seg sin subjektive forståelse inn i forskningsfeltet (Postholm & Jacobsen, 2021). For å styrke prosjektets troverdighet, har jeg vært bevisst på utarbeidelsen av metodekapittelet, og gitt grundige beskrivelser av leddene i forskningsprosessen. Beskrivelsene omfatter forberedelse til intervju, rekruttering, informantene, gjennomføring av intervju, hvordan datamaterialet er analysert og tolket, forskningens kvalitet og etiske betraktninger rundt forskningsprosessen.

Forskeren er som oftest engasjert i det som undersøkes, noe som innenfor forskningstradisjoner blir sett på som kan påvirke forskningsresultatet. I kvalitativ forskning er total nøytralitet ofte umulig, og derfor er det nødvendig å redegjøre for mine forkunnskaper, engasjement, og hvordan det kan påvirke oppgaven (Tjora, 2017, s. 235). Jeg har fått erfaring med læreryrket gjennom praksisperioder i løpet av studietiden, noe som har gitt meg innsikt i hvordan lærere arbeider. I løpet av min tid i praksis har jeg opplevd elever som synes skolen er vanskelig eller som ikke trives, og dette er grunnen til at jeg valgte å undersøke dette temaet videre. Jeg mener at spørsmålene som jeg stilte under intervjuene opplevdes som relevant for informantene med bakgrunn i min forforståelse og mitt kjennskap til praksisfeltet. For å styrke oppgavens troverdighet forsøkte jeg å unngå ledene spørsmål under intervjuene slik at det kunne påvirket svarene til informantene, og det ble som nevnt tidligere gjennomført et pilotintervju som viste at spørsmålene var åpne slik at informantene hadde mulighet til å reflektere over sine egne personlige erfaringer og opplevelser. For å styrke datamaterialets troverdighet, har jeg valgt å gjennomføre en fullstendig transkribering av sitater fra informantene, og beholde tenkepauser og småord. På den måten ivaretar jeg også stemningen i intervjuet. Sitatene ble brukt i resultat- og drøftingsdelen. Opptakene fra intervjuene ble satt på pause og spilt flere ganger for å sikre at alt informantene sa ble nedskrevet. I analyseprosessen opplevde jeg at svarene til informantene var lange, og det var noen ganger vanskelig å fange opp hva informantene faktisk mente. Forskningens troverdighet kunne blitt enda mer styrket dersom jeg var flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål som «Har jeg forstått det riktig at du mener...? ( (NESH, 2010). Da kan en unngå misforståelser i det informanten forsøker å fortelle.

---

## 4.6.2 Validitet

Validitet innenfor kvalitativ forskning handler om gyldigheten til de resultatene forskeren presenterer (Thagaard, 2018, s. 189). Enkelt forklart handler validitet om forskningen undersøker det som var hensikten å undersøke (Postholm, 2010, s. 170). For å ivareta oppgavens validitet har jeg gjort en nøye beskrivelse av forskningsprosjektet og redegjort for hvordan jeg har analysert og kommet frem til resultatene. Validitet i kvalitativ forskning handler også om hvor relevant og godt data representerer fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2018, s. 24). For å ivareta oppgavens validitet har jeg derfor gjort et nøye utvalg av informanter. Ettersom jeg har valgt å intervju lærere, vil jeg argumentere for at det har også bidratt til å styrke oppgavens validitet. Det var viktig at lærerne hadde erfaring med skolevegring og at pågående fraværspromatikk ikke skyldes skulk eller gyldige årsaker. Dette kan være vanskelig da det finnes mange gråsoner mellom skulk og skolevegring, og at ulike definisjoner og begrepsbruk kan skape forvirring og være vanskelig å skille mellom. I intervjuguiden har jeg derfor hatt fokus på lærernes forståelse av begrepet skolevegring, hva de tenker er tidlige tegn og de vanligste årsakene til at eleven ikke klarer å komme på skolen, ulike situasjoner på skolen som kan oppleves utrygt og hvordan lærere håndterer disse situasjonene. Datamaterialet består av yrkesaktive læreres erfaringer knyttet til skolevegring, og kan dermed betraktes som pålitelige informanter og relevante for oppgavens problemstilling.

## 4.7 Etske betraktninger

I dette avsnittet redegjør jeg for de ulike etske betraktningene jeg har tatt hensyn til før, underveis og etter i forskningsprosjektet. En viktig del av forskningen er at forskeren er bevisst på etske betraktninger for alt arbeid som må gjøres. Dette handler helt grunnleggende om hva som er rett og galt å gjøre i forskningen (Cohen et al., 2018; Johannessen et al., 2016). Når vi snakker om etske betraktninger i forskning, er det ofte spørsmål knyttet til forskningens anonymitet, personvern, respekt for privatlivet, samtykke og andre forhold som er nedskrevet i gjeldende lover og etske retningslinjer (Brinkmann & Tangaard, 2012). Et formelig etsk prinsipp i forskning, er at forskerens ansvarlighet skal først og fremst utvises ovenfor forskningsdeltakerne, deretter ovenfor undersøkelsen og til slutt forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2021). Etter at personopplysningsloven ble innført i 2001, har en meldeplikt for

---

prosjekter som innebærer personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler (Dalen, 2011).

For å kunne innhente data til oppgaven, måtte jeg søke om tillatelse av datainnhenting hos Norsk Senter for forskningsdata (NSD), og dette foregikk i forskningsprosjektets første fase. NSD godkjente prosjektet, noe som ga meg tillatelse til å hente inn og behandle personopplysninger i forbindelse med innsamling av datamateriale. Denne godkjennelsen ligger som vedlegg (Se vedlegg 3). Alle informantene fikk i forkant som nevnt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) med informasjon og hensikten med prosjektet, hva deres deltakelse vil innebære og deres rettigheter før de samtykket til å delta. Før intervjuet ble satt i gang, skrev de under på et samtykkeskjema. Under intervjuene brukte jeg den godkjente appen Diktafon, som er integrert med Nettskjema som krever FEIDE-innlogging. Dette sikrer at datamaterialet er lagret på en trygg måte slik at andre ikke kan få tilgang til det. Ved forskningsprosjektets slutt ble opptakene slettet og dokumentene ble makulert.

#### **4.7.1 Informert og fritt samtykke**

Et grunnleggende prinsipp i forskningen er at all deltakelse skal bygge på et samtykke som er gitt på et informert, fritt og forstått grunnlag. Ifølge til Dalen (2011) skal samtykke være gitt uten ytre press eller begrensninger av personlig frihet. Informert samtykke innebærer at informantene skal på forhånd informeres om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Før intervjuene ble gjennomført, fikk alle informantene tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema (Se vedlegg 2). Informasjonsskrivet inneholder informasjon om prosjektets formål og informasjon om planlagt intervjuopprosess. Informasjonsskrivet inneholder også opplysninger om krav angående konfidensialitet av personopplysninger, samt en presisering om frivillig deltakelse og at informantene kan når som helst trekke samtykket uten å oppgi grunn. Informantene fikk min og veileders kontaktinformasjon slik at de har mulighet til å ta kontakt ved eventuelle spørsmål eller ønske om å trekke seg fra deltakelsen.

#### **4.7.2 Konfidensiell og anonym deltakelse**

Informanter i forskning har krav på at absolutt alle opplysninger blir behandlet konfidensielt (Befring, 2015). Dette innebærer informantens krav på anonymisering i forskningen slik at de ikke kan identifiseres. Av hensyn til prinsippet konfidensialitet sørget jeg for å anonymisere

---

personopplysninger i transkribering av intervju. Dette gjelder da blant informasjon om videreutdanning, eller når og hvor de tok videreutdanning. Likeledes er det viktig å utelate informasjon som kan spores tilbake til informantene, slik som stedsnavn eller navn på prosjekter. Intervjuene som ble lagret i nettskjema ble lagret som dokumenter med navn som ikke kunne kobles til informantene. Lydfilene ble slettet ved prosjektets slutt. For å sikre at informantene ikke ble gjenkjent i presentasjon av resultater og funn, har jeg valgt å ikke skille mellom informantene. I resultat- og drøftingsdelen refererer jeg til informantene ved å bruke «en informant» og «en annen informant» Da jeg transkriberte datamaterialet benyttet jeg meg av benevnning «informant 1, informant 2» osv. De har derfor ikke fiktive navn.

I det transkriberte materialet er anonymiteten ivaretatt og det finnes ingen opplysninger som kan lede til enkeltpersoner. En annen etisk betraktning jeg har gjort er at jeg har valgt å transkribere materialet på bokmål ettersom informantene snakket dialekt som gjør at de kan bli gjenkjent. Lærere har taushetsplikt og jeg fortalte at jeg er klar over dette og derfor kun ute etter deres personlige opplevelser og erfaringer, og ikke informasjon om elever eller andre enkeltpersoner. Under intervjuene var jeg derfor bevisst på å ikke stille oppfølgingsspørsmål som kunne lede informanten inn på informasjon om en tredjepart. Hvis informantene ved et uhell sa navn på en elev, så har navnet blitt anonymisert med «elev» og alle elevene vil bli beskrevet som «han» slik at det ikke vil være mulig å identifisere elevene

---

## 5. Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere funn fra datamaterialet av de semi-strukturerte intervjuene med fire lærere på ungdomstrinnet, og beskrivelser fra informanter fremlegges gjennom tekst ved bruk av sitater med innrykk i teksten. Fremstillingen av beskrivelsene og resultater er organisert gjennom kategorier som ble utarbeidet i analyseringen. I analysearbeidet kom det frem fire hovedkategorier: *Forståelsen av skolevegring, læringsmiljø, tilpasset opplæring og samarbeid*, og består av flere underkategorier. Funnene deles inn i følgende kategorier med påfølgende undergrupper:

### **Forståelsen av skolevegring**

- Begrep
- Tidlige tegn
- Årsaker
- Fravær

### **Læringsmiljø**

- Relasjoner
- Forutsigbarhet og trygghet
- Inkludering

### **Tilpasset opplæring**

- Faglig mestring
- Struktur og organisering
- utfordringer

### **Samarbeid**

- Skole og hjem
- Internt samarbeid
- Eksternt samarbeid

---

## 5.1 Forståelsen av skolevegring

For å få innsikt i og forståelse av hvilke arbeidsmåter informantene i forskningen anser som viktig i deres arbeid med å forebygge skolevegring, anså jeg det nødvendig å få en forståelse av hvordan informantene forstår begrepet skolevegring. I intervjuguiden ble det derfor først utarbeidet noen spørsmål om informantenes forståelse av begrepet skolevegring. I analysearbeidet kom det frem fire underkapitler. Underkapitlene deles inn i begrep, tidlige tegn, årsaker og fravær.

### 5.1.1 Begrep

Første spørsmål som alle informantene ble stilt, var hvordan de forstår begrepet skolevegring. Ingen av informantene reflekterte rundt bruken av begrepet skolevegring og alle brukte betegnelsen skolevegring under intervjuene. Da informantene fikk spørsmålet om hva de tenker når de hører ordet skolevegring, oppsto det litt usikkerhet og tenkepause hos alle informantene. To av informantene kom med korte og presise svar, mens de to andre informantene reflekterte litt mer rundt spørsmålet og til dels svarte på flere spørsmål samtidig. En av informantene ga uttrykk for at det var litt vanskelig å svare fordi dette er en begreps sak, og var opptatt av å fremheve at det ikke alltid handler om skole. Dette kommer informanten tilbake til senere i intervjuet:

*Ehh \*tenkepause\* jeg tenker jo at at det er en ungdom jeg forholder meg mest til ungdom men barn eller ungdom som sliter så mye med noe at de ikke kommer seg på skolen selv om de kanskje vil \*tenkepause\* fra min posisjon så er jeg opptatt av at det som fremstår som skolevegring ikke alltid handler om skole det blir på en måte en begreps sak \*tenkepause\* hvis man skal relatere seg til skole så tenker jeg at da er det noe i skolehverdagen som er så vanskelig at eleven ikke vil eller klarer å komme seg på skolen kanskje ikke klarer for ofte så ligger det et element der som gjør at de helst vil men at det er noe som stopper dem.*

En annen informant nevner mestring som forståelse av begrepet skolevegring:

*Ehh elever som kanskje ikke føler at de mestrer skolehverdagen ja som gjør at tungt å komme på skolen og har ingen glede av å være her kanskje*

---

### 5.1.2 Tidlige tegn

Informantene hadde mange tanker om hva som kan være tidlige tegn og her ble det belyst flere ulike tegn. En av informantene beskrev elever som blir tilbaketrunkne og ønsker å være usynlige i klasserommet. I tillegg hadde informanten erfaringer med at elever som viser tegn til skolevegring, ofte har lave faglige prestasjoner:

*Gjerne er det elever som presteterer mellom middels og ned til lavt elever som vil være stille elever som vil være usynlige i klasserommet elever som ikke ønsker å bli stilt spørsmål elever som til enhver tid når hver anledning byr seg be om grupperom for å komme seg vekk fra massen*

Høyt eller eskalerende fravær er noe som går igjen hos flere av informantene da de beskrev hvilke tidlige tegn som kan oppstå når en elev står i fare for å utvikle skolevegring. En informant beskrev et tilfelle hvor det opptrer andre tidlige tegn før fraværet vil gradvis eskalere. Her nevner informanten elever som får fysiske og emosjonelle symptomer:

*Ehm det handler kanskje på skolen om at ja et gradvis eskalerende fravær men før man kommer dit så kan det være at elever går ofte på do eller ikke kommer inn til timen at de går fra timen og ikke kommer tilbake at de klager på at de har vondt på ulike steder på kroppen ehm at de blir tilbaketrunkende at de på en måte endrer atferd i klasserommet (...)*

### 5.1.3 Årsaker

Når informantene fikk spørsmål om hva de tenker er de vanligste årsakene til skolevegring, nevnte alle informantene årsaker som knyttes til skolen, i tillegg ble det nevnt hjemmeforhold. I datamaterialet kom det frem at dårlig klassemiljø ofte kan være en vanlig årsak til skolevegring. Dette kan dreie seg om mobbing og utestenging som skaper uro og gjør at skolen oppleves som et utrygt sted.

Ene informanten påpekte at skolen har daglig fokus på mobbeproblematikk, men at det kan foregå mobbing som lærere ikke ser fordi mye av mobbingen skjer på sosiale medier:

*Ehh \*tenkepause\* en viktig årsak kan ligge i en mobbeproblematikk som er på agendaen daglig vi tenker at vi alltid har fokus på det men vi vet at det er mange ting som*

---

*er skjult som vi ikke klarer å få med oss.. det er en del på sosiale medier som blir tatt med inn i skolehverdagen som kan være vanskelig å snappe opp (...)*

En annen informant nevnte også at årsakene trenger ikke nødvendig være knyttet til nåværende skole, men tidligere skoleerfaringer eller hendelser på skoleveien som gjør at skoledagen oppleves som utrygt for eleven.

*(...) det kan være så komplekse årsaker til at dette oppstår. Det kan være hjemmeforhold i kombinasjon med tidligere skoleerfaring det kan være noen hendelser som har skjedd på nåværende skole det kan være hendelser som skjer til og fra skolen*

#### **5.1.4 Fravær**

Informantene fikk spørsmål om når de tenker at fravær blir problematisk og hva de gjør når de blir bekymret for elevens fravær. På spørsmål om når informantene tenker at et fravær blir problematisk, ga flere av informantene uttrykk for at dette var vanskelig å svare på og det oppsto lange tenkepauser og nølende ord. Flere av informantene forklarte at det er vanskelig å svare på fordi det kommer an på årsaken til fraværet, om fraværet er langvarig eller om det forekommer sporadisk:

*Åh det er vanskelig eh det er å kartlegge fraværet hva som er bekymringsfullt eller om det er andre sykdommer som gjør det eh antall dager og sånt er vanskelig å si hva skal man si vi skal si ifra når det nærmer seg 10 dager i løpet av et halvår men så er det noen som er i syden og da går jo en uke fort til det så det er liksom man må se an fraværet og kanskje kartlegge fag, dager, lærere, timer*

Det fremkommer i analysen at klare prosedyrer og et fraværssystem var et gjennomgående svar hos alle informantene. Etersom informantene kommer fra forskjellige skoler, var også fraværssystemene forskjellige fra skole til skole. Ene informanten fortalte hvordan fraværssystemet er på dens arbeidsplass og det er disse lærerne bruker for å følge opp og kartlegge fravær. I tillegg fortalte informanten at skolen også følger med på det sporadiske fraværet, spesielt de dagene det er prøver, og at dette tas tak i fortløpende

*Vi har en klar regel er du borte i 3 dager så er det innafor er du borte 4. dagen så ringer vi hjem og lur på hvordan det går med eleven og hva som er årsaken til fraværet hvis ikke det foreligger en erklæring fra lege eller sykehus*



---

En annen informant fortalte om et annet fraværssystem hvor lærere automatisk får varsel på mobilen dersom en elev overstiger mer enn 9 dager i løpet av en termin:

*Eeh vi har et fraværssystem som automatisk sender oss en melding når eleven har passert 9 dager fravær i løpet av en termin hmm vi følger egentlig ganske nøye med og prøver alltid å kartlegge årsaken fravær og hvis det går over en uke eller inn mot en hel uke så tar vi uansett alltid kontakt med hjemmet og sjekker og hvis du vil ha et tall så tenker jeg at mer enn 10 dager i løpet av et semester så tenker jeg at det er bekymringsfullt*

Når det kommer til spørsmålet om hva informantene gjør når blir bekymret for skolefraværet hos en elev, er det å snakke med eleven og kontakte foreldrene en gjennomgående beskrivelse hos alle informantene. En informant fortalte at han ville tatt opp dette med kollegaene på trinnet før foreldrene kobles inn:

*Kontakte foreldre og kanskje ta det opp i team på skolen sånn anonymt først og så koble inn foreldre og bruke navn*

## 5.2 Læringsmiljø

Det kom frem i datamaterialet at et godt læringsmiljø er grunnpilaren i å forebygge høyt fravær. Informantene vektla i hovedsak godt klassemiljø, gode relasjoner, trygghet og samarbeid mellom elevene som viktige forebyggende tiltak. Dette kapittelet deles inn i underkapitlene relasjoner, forutsigbarhet og trygghet, og inkludering.

### 5.2.1 Relasjoner

Det var en gjennomgående enighet blant informantene at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for trivsel og faglig læring. Dette er et tema som informantene var svært opptatt av, og jeg fikk et inntrykk under intervjuene at relasjon er noe lærerne jobber bevisst med hver dag. En gjenganger blant informantene var at de mener det er viktig med hyppige og uformelle samtaler med elevene hver dag for å skape en trygghet og tillit, og som gjør det lettere for elevene å ta opp hendelser eller situasjoner som plager dem. På spørsmålet om hvordan informantene jobber for å få en god relasjon til elevene, var det få tenkepauser og informantene virket både engasjerte og selvsikre i sine beskrivelser. Flere av informantene var opptatt av at

---

elevene skal føle seg sett og dette gjør de ved å henge igjen i klasserommet etter timen for å snakke med elevene.

For å vise elevene at en bryr seg om dem og ser dem, fortalte informantene at han mener det er viktig å stå i døra, hilse på elevene og ønske de velkommen til hver time. Informantene var opptatt av å vise glede for å engasjere elevene i undervisningen og dette kan skape en trygghet blant elevene:

*Jeg prøver å se den enkelte elev, stå i døra og ønske dem velkommen til hver time gi dem en klapp på skuldra jeg har ganske mye energi og føler jeg er en ganske glad person og på en måte hvis jeg viser glede i å møte dem og glede i fagene og glede i hva vi skaper sammen så tror jeg at det skaper et faglig engasjement og trygghet blant elevene (...)*

Når det kommer til hvordan informantene jobber for å skape en god relasjon mellom elevene, fortalte flere av informantene at de legger opp til samarbeid mellom elevene, spesielt i fag som legger opp til at elevene kan jobbe sammen med praktiske oppgaver i mindre grupper.

*Jeg elsker å ha små grupper i naturfag og det er en kjempearena for å samarbeide og gjøre diskusjonsoppgaver og jeg har en regel på labben og det er at ingen skal sitte alene*

## **5.2.2 Forutsigbarhet og trygghet**

Ordet trygghet gikk igjen hos alle informantene i flere av temaene, og gjennom analysen kom det frem at informantene var opptatt av å skape trygghet for elevene, og at denne tryggheten er viktig for å kunne være engasjert i det faglige på skolen. Informantene fikk spørsmål om hvilke situasjoner på skolen de tror kan oppleves som utrygge for elevene og hvordan de jobber for å skape mest mulig forutsigbarhet og trygghet for elevene. I intervjuene kom det frem at undervisningen kan oppleves som en utrygg situasjon for elevene, spesielt prøvesituasjoner, prestasjonskrav og håndsopprekning. Flere av informantene nevnte at friminutt kan være stressende og føles utrygt, spesielt for elever som opplever å ikke ha venner og blir synlig alene i friminuttene.

To av informantene var spesielt opptatt av garderobesituasjoner i forbindelse med gym, og at mange elever kan oppleve garderobesituasjoner som en skummel situasjon som kan skape utrygghet:

---

*Kroppspøving skiller seg kanskje ut enda mer med garderober og sånt er ofte enda skumlere og det er ofte sånn at de som driver med organisert idrett er som oftest trygge i garderoben og det kan skape utrygghet blant de som ikke driver med organisert idrett*

I arbeid med å skape forutsigbarhet og trygghet for elevene, fortalte ene informantene at en vanlig praksis ved sin skole er å legge ut ukeplanen på teams uken før slik at elever og foreldre vet hva som skal skje den kommende uken. I tillegg går de gjennom planen for timen sammen med elevene slik at de vet hva som skal skje:

*(...) vi legger ut planen på nettet på forhånd og prater om hva vi skal gjøre i timen så elevene vet det*

Når det kommer til utfordringer knyttet til å skape trygghet og forutsigbarhet, påpekte to av informantene at det er spesielt vanskelig å følge timeplanen og at det kan dukke opp uforutsette hendelser som gjør at lærere må lage et alternativt undervisningsopplegg. Ene informantene fortalte at mangelen på lærere gjør det vanskelig å strukturere skolehverdagene:

*Altså den planen vi lager den endrer seg jo nesten hver dag da vi må ofte legge opp til andre ting hvis noen lærere er borte da må vi finne på noe nytt vi er så få lærere nå og mange er borte så det er et problem mange ganger da*

### **5.2.3 Inkludering**

Det å se den enkelte elev var et gjennomgående svar når det kommer til inkludering. Informantene fortalte at de bruker mye tid på å snakke med hver enkelt elev utenom en undervisningssituasjon og mener dette er et viktig tiltak for å få elevene til å føle seg inkludert på skolen. Flere av informantene nevnte at de ofte dropper å hente seg en kaffekopp og snakke med kolleger i pausen for å slå an en uformell prat med elever enten i klasserommet eller i gangene. En av informantene fortalte at det er et bevisst fokus på å ha mange uformelle samtaler med elevene, og at disse samtalene vil kunne åpne opp for muligheten for at elevene kan komme bort og si hva som plager dem. De uformelle samtale bidra til å rette opp i misforståelser og dermed forebygge at en situasjon eller hendelse eskalerer:

*Ehm nei ehm igjen så går det egentlig på å samtale med elevene vi har ganske mange uformelle samtaler med elevene men vi har jo konkrete eksempler fra mitt trinn hvor noen kommer bort og forteller at de har havnet utenfor i vennegjenger og da kan en samtale*

---

*gjøre en forskjell fordi vi kan rette opp i misforståelse vi oppfordrer elevene til å si at ta med den eleven til å spise lunsj (...)*

Når det gjelder inkludering i klassen, trakk to av informantene frem samarbeid mellom elevene i timen som et inkluderende tiltak:

*Forventer at alle sammen klarer å samarbeide og at det ikke er farlig å samarbeide med noen man ikke er med på fritiden samtidig som man har noen trygge rundt seg også kommer det litt an på oppgavene hvis man skal tøyne grensene å drive med lyd og film at man da får de som er usikre får noen de vet at de stoler på*

## 5.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er en kategori som ble til under analysering av datamateriale. Temaet ble belyst av informantene selv, og ble ansett som et viktig tiltak for å fremme faglig mestring og er således en viktig del av hvordan informantene strukturerer og organiserer skolehverdagen for elevene. Dette kapittelet deles inn i underkategoriene faglig mestring, struktur og organisering, og utfordringer.

### 5.3.1 Faglig mestring

Informantene fikk spørsmål om hva de gjør for å legge til rette for at elevene opplever faglig mestring. Tilpasning og tilrettelegging av fagstoff blir brukt som et tiltak for å fremme faglig mestring og engasjement hos elevene. Utsagnene i datamaterialet ga inntrykk av at informantene bruker mest tid på å tilpasse og tilrettelegge i fagene norsk, matte og engelsk. To av informantene fortalte også at de har et tolærersystem på sine skoler i disse basisfagene, slik at de alltid er to faglærere til stede i klasserommet, og gjør det lettere å hjelpe elevene.

En av informantene fortalte at de pleier å benytte seg av glosestaffet i engelsk og at de tilpasser aktiviteten ved å gi gloser med forskjellig vanskelighetsgrad slik at elevene har mulighet til å mestre sitt nivå:

*(...) vi kan ha gjerne ha leker eller øvelser i klasserommet som gjør det enkelt for meg som lærer å tilpasse det hvis vi har en glosestaffet i engelsk så kan jeg gi et enklere ord til en elev \*tenkepause\* vi har ofte ulike sett med oppgaver sånn at de fleste skal kunne jobbe på sitt nivå*

---

En annen informant mente at det er viktig å rose elevene, og betrygge elevene at hvis de rekker opp hånden så er ikke læreren nødvendigvis ute etter et fasitsvar. Dette gjelder spesielt i fagene samfunnsfag og KRLE hvor elevene har mulighet til å dele sine refleksjoner uten at det har to streker under svaret:

*Rose dem når de får det til og legge opp til sånn at alle har muligheten til å mestre. I samfunnsfag og krle så er det mye som ikke har fasitsvar så det er ikke feil svar når man rekker opp hånda da kan man bevisstgjøre elevene på det*

### **5.3.2 Struktur og organisering**

Denne underkategorien ble til under analyse av datainnsamlingen, hvor flere av informantene belyste hvordan de strukturer og organiserer undervisningen for å skape forutsigbarhet for elevene, og for å tilpasse en undervisning som skal fremme faglig mestring. For å strukturere undervisningen, var det en gjenganger blant informantene at de har en plan og mål for timen som presenteres for elevene.

Når det kommer til struktur og organisering av undervisning, fortalte ene informanten at de ønsker å legge opp en undervisning som fremmer læring samtidig som den minimerer lekser, av den grunn at læring bør skje i klasserommet sammen med lærer og medelever, og ikke hjemme alene:

*(...) matematikk så legger jeg opp til et nytt deltema stort sett hver dag hver dag og hvis du jobber godt sammen med meg i timen så minimerer vi det som heter lekser jeg er egentlig imot en stor byrde med lekser hjemme jeg tror vi oppnår bedre læring ved at vi legger opp til mer læring i klasserommet og ikke hjemme alene på gutterommet eller jenterommet*

### **5.3.3 utfordringer**

Informantene fikk spørsmål om hva de synes er utfordrende når de skal legge til rette for at elevene skal oppleve faglig mestring. Her kom informantene inn på utfordringer knyttet til tilpasset opplæring og det å legge opp til en forutsigbar undervisning så langt det lar seg gjøre for elevene. Jeg fikk et inntrykk under analyseringen at matematikk er et fag som utpeker seg som spesielt utfordrende for informantene når det kommer til å tilpasse undervisningen for

---

elevene. En informant fortalte at det blant annet er vanskelig å finne gode konkrete og eksempler i matte som elevene kan relatere til i hverdagen i oppgavene:

*Jeg hadde litt tilrettelagt undervisning i matte i starten av året og det var supervanskelig å finne konkrete de kunne jobbe med eller gode eksempler de kunne relatere til i hverdagen så ja spesielt de som har de største behovene så er det vanskelig å finne rett nivå og den kontinuiteten som du vil ha da for å se utvikling*

En annen informant fortalte at det er vanskelig å tilpasse en interessant undervisning med gode arbeidsmåter som treffer guttene, spesielt i matematikk:

*(...) lage praktiske nok og interessante nok arbeidstimer som fávner gutta også derfor jobber vi mye med praktisk matematikk hvor vi har en matematisk samtale gjennom timen det er lite individuell jobbing det har snudd en negativ trend blant de som ikke er særlig interesserte i skole spesielt regning*

## 5.4 Samarbeid

Informantene fikk spørsmål om deres erfaringer med samarbeid med hjemmet, interne og eksterne instanser når en elev står i fare for å utvikle skolevegring, og hvordan de jobber for å etablere et godt samarbeid.

### 5.4.1 Skole og hjem

Informantene fortalte at de har et godt samarbeid mellom skole og hjem, og samtlige av informantene la vekt på hvor viktig et godt samarbeid med hjemmet er for å forebygge høyt fravær og skolevegring. På spørsmålet om hvordan de jobber for å skape et godt samarbeid med hjemmet, fortalte to av informantene at skolene deres har faste rutiner med foreldremøter og utviklingssamtaler, og det er spesielt viktig tidlig i 8. trinn å legge fokuset på å bli kjent slik at det kan legge et godt grunnlag for samarbeidet videre:

*Ehm det er vel de vanlige tingene altså vi har et tidlig foreldremøte 8. trinn så vi møter foreldregruppa samla som regel tidlig i august og i tillegg så har vi utviklingssamtaler tidlig før høstferien der fokuset er å bli kjent og ikke så mye det faglige eller orden og oppførsel da så tenker vi at det legger et godt grunnlag (...) men det tror jeg er en investering for å ha et godt samarbeid med hjemmet*

---

Når det kommer til erfaringer med samarbeid med hjemmet fortalte informantene at de har et godt samarbeid med hjemmet, men samtlige har erfart at samarbeid har vært utfordrende. I sitatet under understreker informanten nødvendigheten med et godt samarbeid med hjemmet:

*Ja hvis jeg hvis jeg tar den konkrete eleven fra min forrige skole så syns jeg det var til dels utfordrende (...) der følte jeg nok mye mer at hjemmet tenkte at dette var helt og holdent skolens ansvar og vi skal ordne opp og hvis vi ikke gjør det så mislykkes vi (...) jeg tenker at det er viktig å spille på lag når vi tenker på sånn problematikk (...) være villige til å dra lasset sammen og ikke bare skyve alt over på oss som skole*

## 5.4.2 Internt samarbeid

Informantene fortalte hvordan de opplever det interne samarbeidet i skolen, og hvordan de bruker hverandre som ressurser i arbeid med å håndtere elevsaker. Intervjuene ga et inntrykk av at alle informantene opplever at de samarbeider godt med lærere, ledere og andre ansatte på skolen, og at de er flinke til å bruke hverandre som ressurser. Ene informanten fortalte at det ikke er nødvendigvis kontaktlæreren som snakker med eleven, men at de åpner opp for at eleven kan snakke med en lærer eller en annen ansatt på skolen som eleven er trygg på. Informanten fortalte at de drar god nytte av miljøterapeuten på skolen som har ansvar for å forbygge utrygge situasjoner i friminuttet:

*Veldig bra på teamet vi er fundamentalt enige og vi er pliktige til å varsle hverandre ved fravær og hvis ikke eleven vil snakke med kontaktlæreren sin så kan eleven snakke med en annen lærer på teamet «eehh» vi har hatt mye nytte i miljøterapeuten på skolen og går rundt i inspeksjon hvert eneste friminutt for å forebygge trøbbel*

En annen informant fortalte at de har faste møtetider med teamet en gang i uka der de tar opp og drøfter saker vedrørende elever. I intervjuet kom det frem at det interne samarbeidet er svært viktig og avgjørende for informantene i situasjoner hvor en elev har mye fravær.

*Ehm \*tenkepause\* vi har tett samarbeid på de enkelte trinnene og der vi har jo faste møtetid der vi møtes hver morgen mandag til fredag også har vi teammøte en gang i uka der snakker vi ofte om elever vi kan også ha samarbeid på tvers av fagseksjoner hvis vi ser at noe utkrystalliserer seg i enkeltefagtimer så tar vi også tak i det*

---

### 5.4.3 Eksternt samarbeid

De eksterne instansene som informantene har erfaring å samarbeide med er i hovedsak pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatri (BUP) og helsesykepleier. Det var flere av informantene som ga uttrykk for at samarbeidet med eksterne instanser byr på noen utfordringer, og opplevde at de ikke alltid får det resultatet de håpet på. En utfordring som gikk igjen var situasjoner der eleven ikke ønsker å snakke med de eksterne instansene, og informantene følte derfor at det eksterne støtteapparatet rundt eleven gir opp altfor tidlig:

*Jeg synes det har vært greit å samarbeide men det har kanskje ikke gitt de resultatene man ønsker og det kommer også an på hvor åpen eleven er ovenfor de andre samarbeidspartnerne. Hvis ikke eleven vil snakke så kommer man ikke så langt og da føler man kanskje litt at de andre instansene gir opp litt kjapt også blir vi sittende der og ja vi er ikke psykologer*

En annen informant snakket derimot om at helsesykepleier er en god ressurs på skolen og mente at det er viktig for ungdommen å ha en samtalepartner som kommer inn med et annet perspektiv:

*Vi har helsesøster i en 100% stilling her på skolen. Jeg tenker at det å ha samtalepartner som man ikke møter daglig i klasserommet kan være positivt for eleven som har annet perspektiv på ting som kan være ålreit for eleven*

En informant understreket viktigheten for eleven å ha flere instanser og trygge voksenpersoner å henvende seg til, spesielt når det kommer til fraværsproblematikk, fordi det kan være komplekse årsaker til fraværet som ikke nødvendigvis skyldes faktorer i skolen og skolen har ikke nok kompetanse alene til å tilrettelegge for eleven:

*Jeg tror at det er bra for eleven å ha ulike instanser eller trygge voksne å henvende seg til fordi jeg tenker at fravær kan være noe annet enn vi kan hankses med på skolen vi må ja vi må vise våre begrensninger og vi må ha lov til å noen ganger stikke fingeren i jorda og si at dette her handler om ting som ikke vi kan nok om at andre må være der og ja jeg tror at skolen hadde stått sterkere hvis vi hadde hatt litt mer ja... burde jobbet tettere sammen med flere instanser(...) ..flere må se at ungdommer har mange*



---

*utfordringer og at samfunnet er i endring og at ja det må være litt mer systemer rundt  
enn bare skolen*

---

## 6. Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene fra analysen med sikt å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene som ligger til grunn for oppgaven. Drøftingen deles inn i tre underkapitler som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene. De empiriske funnene fra forskningen og analysen ses i lys av kunnskapsstatus og det teoretiske rammeverket.

Oppgavens problemstilling handler om å belyse hva slags erfaringer lærere har med å forebygge skolevegring på ungdomstrinnet. For å støtte arbeidet med å belyse problemstillingen er det formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærere skolevegring?
2. Hvordan jobber lærere med å forebygge skolevegring?
3. Hvilke utfordringer opplever lærere med forebygging av skolevegring?

### 6.1 Hvordan forstår lærere skolevegring?

Som nevnt i innledningen har jeg valgt å benytte betegnelsen skolevegring da jeg antok at dette er et begrep som informantene er mest kjent med, og dette var også betegnelsen som informantene forholdt seg til. Det oppsto som nevnt i resultater litt tenkepauser på spørsmålet knyttet til definisjonen og beskrivelser hos noen av informantene. Det er vanskelig å si noe om hvorfor det oppsto tenkepauser, men det kan ses i sammenheng med Ingul (2005) som mener det kan oppstå forvirringer rundt begrepsbruk og ulike definisjoner. Dette kan støttes av Kearney (2003) som sier at skolevegring ikke er en diagnose, men et symptom. Til tross for dette ga de likevel sammenfallende beskrivelser av begrepet skolevegring. Et interessant funn i analysen er at den ene informanten ikke opplevde skolevegring som et stort problem på sin skole. Informanten utdypet ikke ytterligere, men det kan tenkes at dette kan ses i lys av flere ulike studier som sier at vi kan anta at omtrent en elev i hvert klasserom ønsker, men ikke klarer å gå på skolen (Havik, Bru & Ertesvåg, 2015; Havik, 2018, s. 42). Dermed kan dette tolkes som at informanten ikke opplever skolevegring som et stort problem, fordi det kan være snakk om en elev.

Funn fra datainnsamlingen viser at informantene har nokså lik forståelse av begrepet skolevegring. Informantene beskrev skolevegring om elever som har «*utfordringer i å komme*

---

*på skolen», men som «av ulike årsaker» ikke klarer, og «føler ingen glede av å være her». Dette kan tolkes som at informantene mener at skolevegring handler om utfordringer i å komme på skolen som følge av et emosjonelt ubehag og at det kan være faktorer i skolen som forsterker dette ubehaget. Det ser tilsynelatende ut som at informantenes forståelse og beskrivelse av begrepet skolevegring er i tråd med både Havik (2018) og Kearney (2008) sin forståelse av skolevegring, som er elever som vil gå på skolen, men ikke klarer. Dette støttes av King og Barstein (2001, s. 197) sin forståelse av begrepet «skolevegring er vansker med å møte på skole som følge av emosjonelt ubehag, spesielt angst og depresjon.».*

Et interessant funn i dataanalysen er informantene som fortalte om sine erfaringer med elever som har vansker med å komme på skolen, og som blir kjørt av foreldrene, men møter ikke opp til undervisningen. Dette kan ses i lys av Berg (2002) sine kriterier som definerer skolevegring. Berg (2002) mener at foreldre som er klar over at barnet deres er hjemme og forsøker å få barnet sitt på skolen fordi de ønsker at barnet skal gå der, er en viktig definisjon som skiller skolevegring fra skulk. Funn fra dataanalysen viser at informantene har en forståelse av at elever med skolevegring kan også være til stede på skolen, men at eleven kan ha sporadiske fravær i form av at de går ofte på do eller uteblir fra enkelttimer, enkeltfag og enkelte dager, spesielt dager hvor klassen har kroppsøving, prøve eller fremføring. Funnene kan støttes av Holden og Sällman (2010, s. 12) som hevder at skolevegring ikke bare handler om fravær utenfor skolens område, men også fravær fra å delta i undervisning og læringssituasjoner.

Det er viktig å være observant på tidlige tegn på skolevegring slik at det kan forebygges. Fravær, emosjonelle vansker og somatiske plager ses på som tidlige tegn på skolevegring (Ingul et al., 2019). Det fremkommer i resultatene mine at flere av informantene hadde erfaring med at elevene får økt fravær, endrer atferd eller klager over somatiske plager. Flere av informantene beskrev elever med skolevegring eller elever som står i fare for å utvikle skolevegring som stille, ønsker å være usynlige i klasserommet og ikke ønsker å bli stilt spørsmål til. Elever med skolevegring er ofte introverte, stille og har sjeldnere atferdsvansker (Havik, 2018, s. 28). Det kan derfor være vanskelig å oppdage skolevegrende atferd før dette har utviklet seg til at eleven nekter å komme på skolen (Havik, 2018, s. 29). Klage på vondter, går ofte på do, ikke ønsker å bli stilt spørsmål, og unngåelse av prøvesituasjoner og fremføringer var noe av det som informantene beskrev som tidlige tegn. I disse tilfellene ses det gjerne atferdsendringer og mønster av unngåelser hos eleven. Dette skjer muligens på grunn av elevens ønske om å unngå situasjoner der eleven føler på stress og ubehag.

---

Informantene fortalte at fraværet gjerne starter med at elevene ofte spør om å gå på do, forsvinner fra enkelttimer, ønsker å dra hjem på grunn av somatiske plager eller uteblir fra enkelte aktiviteter som kroppsøving, prøver og presentasjoner. Utsagnene til informantene kan ses i sammenheng med Lie (2021, s. 23) som mener at elever med skolevegring ønsker å unngå situasjoner hvor angst og ubehag oppleves, og at eleven ikke klarer å håndtere følelser og tanker i disse situasjonene. Barn og unge kan ofte klage på at de har vondt i hodet eller føle seg kvalme som følge av emosjonelt ubehag av å tenke på skolen. Et vanlig kjennetegn er at disse plagene går som oftest over når eleven vet de har fri fra skolen (Havik, 2018, s. 66).

## 6.2 Hvordan jobber lærere med å forebygge skolevegring?

Alle informantene snakket om tiltak og tilrettelegginger de har erfaring med fra arbeidet med å forebygge skolevegring, og som de mener er viktige og virkningsfulle. Disse tiltakene vil drøftes opp mot Kearney og Graczyk (2014, s. 5) sin framstilling av tiltaksmodellen som illustrerer hvordan skolen kan arbeide med å forebygge og håndtere skolevegring, se Figur 2. Tiltakene kan dreie seg om gode rutiner for fraværsregistrering, et mestringsorientert læringsmiljø, positive relasjoner mellom lærer og elev, trygghet og forutsigbarhet og et godt samarbeidet med hjemmet. Videre vil funnene drøftes opp mot Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell som viser til hvordan elevens utvikling og atferd blir påvirket av miljøet og samhandlingen mellom disse miljøene. Funne drøftes også opp mot Banduras (1997) teori om mestringsforventning og hvordan oppleve mestring kan være forebyggende tiltak mot skolevegring

Et tiltak som presenteres på det forebyggende nivået i tiltaksmodellen er gode rutiner for fraværsregistrering. Flere av informantene snakket om høyt eller gradvis eskalerende fravær som et tidlig tegn på skolevegring. Dog presiserte flere av informantene at høyt og ugyldig fravær ikke nødvendigvis skyldes skolevegring, og derfor har de gode rutiner for fraværsregistrering og følger nøye med på elevens fravær, og kartlegger så fort som mulig hva som kan være årsaken til elevens fravær. Informantene snakket om skolens klare prosedyrer og rutiner for fraværsregistrering. Ettersom informantene jobber på ulike skoler, var også rutinene litt forskjellige, men det fremkommer i resultatene at alle informantene regelmessig følger med på elevenes fravær, også det sporadiske fraværet. Dette gjaldt spesielt fravær fra spesielle fag som kroppsøving, eller dager det er prøver og fremføringer. Dette sammenfaller

---

med Ingul (2005) som mener at elever med skolevegring har hatt mange sporadiske fravær lenge før det har utviklet seg til å bli alvorlig.

Kearney (2008; Havik, 2018, s. 18) mener at det er bekymringsfullt dersom elever har 15 prosent eller 10 dager fravær i løpet av et skoleår. Ut ifra resultater, kan det tilsynelatende virke som at dette ikke var noe informantene opererte noe særlig med. To av informantene snakket om at deres skole har en app som varsler lærere dersom elevene når 10 dager fravær i løpet av et semester, men ene informanten fortalte at dette er vanskelig å forholde seg til dette og mente det var mer hensiktsmessig å kartlegge fravær fra fag, enkelttimer og faglærere i stedet for antall dager. Informanten begrunnet dette med at dersom en elev er i syden utenom skoleferie, vil det registreres en uke med fravær. Den andre informanten fra samme skole fortalte at selv om de har en app som varsler dem etter 10 dager i løpet av et semester, så er ikke det tilstrekkelig nok for å følge opp fraværet, og de ansatte på skolen følger derfor med på om fraværet er en tilbakevendende problematikk eller at fraværet skyldes at eleven ofte har vondt i magen og går hjem. Dette kan støttes av Havik (2018, s. 106) som er opptatt av at fraværssystemet skal se etter mønsteret i fraværet hos eleven. Videre kan dette støttes av Maynard et al. (2013), som anbefaler tilsyn og oppfølging av fravær slik at faglærere, kontaktlærere og annet skolepersonell tidlig kan oppdage elever som har som har fravær fra fag, timer, dag, aktiviteter, presentasjoner eller spesielle faglærere. En annen informant fortalte at skolen deres har klare prosedyrer på at foreldrene blir kontaktet dersom eleven har vært borte i 4 dager uten at det foreligger en legeerklæring. I motsetning til Kearney (2008; Havik, 2018, s. 106) som mener fravær er bekymringsfullt når barn og unge har 10 dager fravær i løpet av et skoleår, fremkommer det i denne studien at informantene er ikke opptatt av antall dager eller prosent, men derimot årsaken til fraværet. Grunnen til dette er at informantene har erfaring med at elever som har skolevegring har hatt sporadiske fravær lenge før utviklingen har kommet langt. I tillegg er det viktig å fange opp mønsteret i fraværet hos eleven så tidlig som mulig, slik at de kan stoppe en uheldig utvikling.

I resultatene fremkommer det at informantene mener at mobbing er en fremtredende årsak til skolevegring. Dette støttes av forskningen gjennomført av Egger et al. (2003; Havik, 2018, s. 80) som viser at elever som blir utsatt for mobbing har en økt forekomst av skolevegring. Mobbing kan skape ubehagelige følelser og utrygghet hos eleven, og som en reaksjon på dette kan det være å holde seg borte fra skolen eller unngå ubehagelige situasjoner (Havik, 2018, s. 80). En informant ga uttrykk for at mobbing er en vanskelig problematikk fordi lærere ikke

---

alltid klarer å fange opp mobbing som foregår på sosiale medier. Opplæringsloven §9-A understreker at skolen skal ha nulltoleranse mot krenkelsler, mobbing, vold, diskriminering og trakassering, og de som arbeider i skolen er pliktige til å gripe inn dersom de får kjennskap til at en elev ikke har et godt og trygt skolemiljø. Funn fra datamaterialet viser at informantene mener det er viktig å skape et godt klassemiljø og positive relasjoner mellom lærer og elev, og mellom elevene som et tiltak mot mobbing.

Et godt klassemiljø var en gjenganger blant informantene når det kommer til forebyggende tiltak. Ifølge Nordahl (2010, s. 175) er trivsel viktig for læring og sosial utvikling, og følelsen av vennskap og tilhørighet kan fremme bedre trivsel. Informantene fortalte at de er svært bevisste på miljøet i klassen og jobber kontinuerlig med å skape gode relasjoner mellom elevene. Elevene tilbringer store deler av hverdagen på skolen, og derfor er det viktig at de har et godt forhold til sine medelever og lærere. Dette er også en rettighet som elevene har og er nedfelt i opplæringsloven (1998, § 9 A-2). Informantene fortalte at de jobber bevisst med klassemiljøet gjennom å blant annet bytte om sitteplasser til elevene og legge opp til praktiske samarbeidsoppgaver mellom elevene, og sette elevene som vanligvis ikke snakker sammen i en gruppe. En informant hadde gode erfaringer med å la elevene jobbe sammen med praktiske oppgaver, fordi det får flere elever til å delta aktivt i undervisningen, og dette kan igjen ha positiv effekt på elevens selvtillit og mestringsfølelse. Gruppearbeid kan være en god metode for samarbeid, diskusjoner og problemløsninger, men det kan også oppleves som utrygt og stressende for noen elever. En informant fortalte at de løser dette ved å legge til rette for at enkeltelever kan ha noen trygge rundt seg. Dette kan ses som målrettede tiltak fordi tiltaket er tilpasset den enkelte elev for å trygge skolehverdagen (Kearney & Graczyk, 2014, s. 9-10). Dette kan støttes av Havik (2018, s. 96) som anbefaler en kombinasjon av generelle tiltak og målrettet intervensjon.

I likhet med Nordahl (2010, s. 134) er informantene opptatt av betydningen av en god lærer-elev-relasjon. «Å se den enkelte», «skape tillit», «vise omsorg» og «uformelle samtaler» ble nevnt gjentatte ganger i funn fra datamaterialet da informantene beskrev hva som er viktig i møte med elever og for å skape en god relasjon. Informantene var opptatt av viktigheten av å bli kjent med elevene og vise omsorg for å skape trygghet og trivsel. Den ene informanten mente at uten trygghet og relasjoner så skjer det ingen læring. Dette støttes av Olsen og Mikkelsen (2015, s. 109) som hevder at en god relasjon mellom lærer og elev er en av de viktigste faktorene for elevens læring og utvikling i skolen. For at elevene skal føle at de har

---

en god relasjon til læreren sin, må de oppleve at deres behov for trygghet blir ivaretatt (Nordahl, 2010; Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 109). Det er læreres ansvar å etablere og opprettholde relasjonen til elever. For at relasjonen skal oppleves som positiv for elevene, er det viktig at de får både emosjonell og instrumentell støtte fra lærer. Den emosjonelle støtten innebærer at elevene føler seg verdsatt gjennom at læreren viser dem varme og omsorg, og bryr seg om dem. Det er flere eksempler fra datamaterialet som tyder på at lærerne arbeider med å gi elevene emosjonell støtte. Informantene fortalte at de er opptatte av å fremstå som trygge, tydelige og rolige voksenpersoner, og understreket viktigheten i å være blide og imøtekommende mot elevene i håp om at elevene skal føle seg hørt og sett. Flere av informantene understreket viktigheten av å rose elevene når de får det til, og en informant var i tillegg opptatt av å rose klassen og fortelle hva de gjorde bra i undervisningen. Funnene kan ses i sammenheng Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. Informantene har en forståelse av at mikrosystemet, altså elevens miljø, har en påvirkning på elevens atferd og utvikling. Dette viser seg i intervjuene hvor flere av informantene trakk frem viktigheten av å tenke relasjonsarbeid og jobbe kontinuerlig for å bygge gode relasjoner for å få elevene til å møte opp på skolen og oppleve glede i det å være på skolen.

Funn fra datamateriale viser at informantene var spesielt opptatt jevnlig samtaler med elevene som et viktig tiltak for å se den enkelte og vise interesse for eleven. Et interessant funn var at samtlige av informantene fortalte at de ofte blir hengende igjen i klasserommet etter undervisningen for en uformell samtale med elevene, i stedet for å hente seg en kopp kaffe og snakke med kolleger i pausen. En informant fortalte at disse uformelle samtaler er nyttige fordi den gir muligheter for å bli bedre kjent med eleven og finne ut av hva som er viktig for eleven utenfor skolen. Det blir også støttet opp av Nordahl (2010, s. 140) som mener at det er viktig å se den enkelte elev gjennom å vise at man er interessert i eleven. Videre fortalte informanten at de uformelle samtaler gir elevene mulighet til å fortelle hvordan de har det på skolen, og dermed kan de raskt fange opp hvis noe ikke er bra. En god relasjon til elevene er spesielt viktig for elever som av ulike grunner ikke trives på skolen (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 109). To av informantene fortalte at de er tilgjengelige for elevene etter skoletid og var tydelige på at terskelen for å ta kontakt er lav, og begrunnet dette med at noen elever kan synes det er skummelt å snakke om ting eller si alt til læreren på skolen. Dette ser jeg i sammenheng med emosjonell støtte fordi informantenes utsagn viser til at de bryr seg om elevene sine og møter dem med omsorg (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

---

For at elevene skal oppleve instrumentell støtte, er det viktig at lærere gir praktisk hjelp og støtte i skolearbeidet. En informant mente at en god og trygg relasjon vil være med på å skape et faglig engasjement og blant elevene, samtidig som at det faglige engasjementet kan igjen fremme en trygghet hos elevene. Trygghet beskrives som en viktig forutsetning for å skape en god relasjon til elevene (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 109). Informanten fortalte om gode erfaringer med praktisk arbeid og løse oppgaver sammen med elevene i naturfag. Denne metoden mente informanten fikk flere elever til å delta i timen og styrket selvtilliten til elevene. Dette kan ses i lys av Skaalvik og Skaalvik (2015) som mener at lærere som gir elever praktisk hjelp og støtte i skolearbeidet, kan gi elevene en følelse av mestring og styrke deres selvtillit. Når elevene også opplever en god og trygg relasjon til læreren, kan dette øke deres motivasjon for å være aktivt deltakende i undervisningen. Relasjonen mellom lærer og elev skapes i faglige aktiviteter, for eksempel gjennom praktiske øvelser og gruppearbeid, og dette kom frem i resultatene.

Informantene var opptatt av at elevene skal oppleve skolehverdagen som forutsigbar og trygg. Forutsigbarhet er en viktig forutsetning for elevenes trivsel og trygghet, og dette fremheves i Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på, tidlig instans og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Trygghet er en viktig forutsetning for at elevene skal kunne delta i det faglige og sosiale samspillet på skolen (Bru et al., 2016, s.107). På det forebyggende nivået i tiltaksmodellen, se Figur 2, fremheves viktigheten av en trygg og forutsigbar skolehverdag (Kearney & Graczyk, 2014, s. 5) som viktige tiltak i arbeid mot skolevegring. Når det kommer til hva som kan oppleves som uforutsigbart og utrygt for elevene, nevnte ene informanten at friminuttene kan oppleves som utrygt for elevene, spesielt for elever som ikke opplever å ha venner. Dette utsagnet kan støttes av Havik (2018, s. 107) som hevder at ustrukturerte aktiviteter som friminutt kan være en risikofaktor i skolemiljøet. Flere av informantene snakket om at kroppsøving utpeker seg som et fag som kan skape utrygghet på grunn av at mange elever opplever garderobesituasjoner som en utrygg og ubehagelig situasjon. Som følge av individuelle naturlige endringer i puberteten, kan dette gjøre ungdommene mer sårbare og usikre, og dette kan være en forklaring på hvorfor informanten trakk frem garderobesituasjoner som utrygge (Havik, 2018, s. 83).

Det fremkommer i datamaterialet at samtlige av informantene er svært bevisste på å skape trygghet og forutsigbarhet i skolehverdagen, og det tyder på at informantene vektlegger



---

trygghet som en viktig forutsetning for at elevene skal kunne delta aktivt i timen og være mottakelige for læring. Skolehverdagen består av mange ulike overgangssituasjoner som kan skape stressende for elevene. Det var en bred enighet blant informantene at rutiner og struktur er viktig for å kunne gi elevene en forutsigbar skolehverdag og et godt klassemiljø. En informant fortalte at skolen jobber bevisst med å skape forutsigbarhet for elever og foreldre ved å legge ut en ukeplan på teams og skriver en dagsplan på tavla som de går gjennom sammen med elevene, og dette er i tråd med Havik (2018, s. 112) som påpeker at læreren kan sende ut en læreplan på forhånd slik at elever og foreldre vet hva skoleuken skal inneholde. Dette kan også støttes av Olsen og Mikkelsen (2015, s. 119) som understreker viktigheten i å ha en timeplan som er godt synlig for elevene i klasserommet. Informanten nevnte også at mangelen på lærere kan skape uro og uforutsigbarhet for elevene fordi timeplanen som blir sendt ut blir ofte endret, og der de må legge opp til en alternativ undervisning i siste liten, blir det ofte ustrukturert, som videre kan skape uro og bråk blant elevene. Dette sammenfaller med Doyle (2006; Havik, 2018, s. 107) som mener at manglene struktur i timen er ofte en risikofaktor i skolemiljøet og som kan igjen kan skape et dårlig klassemiljø for elevene. En informant snakket om sine erfaringer med å stå i døra og hilse på hver enkelt elev før timen begynner og fremhevet dette som en viktig faktor for å skape trygghet hos elevene. Dette kan støttes av Olsen og Mikkelsen (2015, s. 118) som påpeker viktigheten i at læreren er til stede før timen starter, slik at læreren kan gjøre overgangen fra friminutt til undervisning så smidig som mulig. Ved slike anledninger har også læreren mulighet til å veilede elevene i å finne frem riktig bøker og utstyr til undervisningen.

Funn fra analysen viser at mestring og faglig tilrettelegging var gjennomgående beskrivelser blant informantene da det kom til forebyggende tiltak for å forhindre fravær og frafall. Dette kan ses i sammenheng med Kearney og Graczyk (2014; Havik, 2018, s. 105) som omtaler et mestringsorientert læringsmiljø som et forebyggende tiltak. Flere av informantene nevnte mangel på mestring som en risikofaktor for å utvikle skolevegring. En informant uttalte seg at elever som viser tegn til skolevegring kan skille seg ut ved at de ikke får nok oppfølging av skolearbeid hjemme av foreldrene. Lite oppfølging hjemmefra kan støttes av forskningen til Epstein og Sheldon (2002) som viser at oppfølging og kontroll av lekser kan ha positiv effekt på elevenes oppmøte på skolen. Foreldrene blir sett på som en viktig sosialiseringsarena i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s.22), og er de som har størst påvirkning på barnets utvikling. Barn kan bli påvirket av foreldrenes holdning til skole. Dersom foreldrene har

---

negative erfaringer fra sin skolegang, kan dette virke på barnets holdninger til skole. Videre kan informantens utsagn ses i lys av mangel på verbal overtakelse. Ifølge Bandura (1997, s. 198) kan elever overtales til å ha større tiltro til egne ferdigheter i møte med vanskelige oppgaver. Hvis eleven ikke opplever at å ha tro på egne ferdigheter gjennom oppmuntring fra foreldre kan dette føre til at elevenes mestring reduseres. (Manger, 2013, s. 255). Å gi elevene en klapp på skuldra og rose dem trekkes frem som viktige tiltak for å fremme motivasjon hos elevene.

Det fremkommer i analysen at elever som er i risiko for å utvikle skolevegring presterer middels til lavt i skolefagene, har prestasjonsangst og uteblir fra presentasjoner og prøvesituasjoner. Den faglige prestasjonen kan knyttes til Banduras teori om mestringsforventning (1997). Elever som har lave forventninger om å mestre en oppgave enten senke innsatsen eller unngå situasjoner som stiller for høye krav utover det elevene føler de har kompetanse til å klare. Ifølge Bandura (1997, s. 199) kan fysiologiske og emosjonelle reaksjoner påvirke forventning om mestring. Det kan derfor antas at elever som uteblir fra presentasjoner og presentasjoner kjenner på negative reaksjoner som stress og vondt i magen i forkant. Lærerne må derfor sørge for at elevene opplever mestring i skolehverdagen slik at de kan øke sin forventning om å mestre ulike oppgaver og aktiviteter. Informantene bruker mye tid på å tilpasse undervisningen og skape engasjement blant elevene. Funn fra datamaterialet viser at informantene har gode erfaringer i å bruke elevens interesse i undervisningen og tilpasse fagstoffet rundt elevens faglige nivå. En informant har erfart at elevene presterer bedre i fagene der det er mindre fokus på lekser og mer fokus på læringen som skjer i klasserommet i samspill med læreren og medelever. En annen informant fortalte at det helt fundamentalt viktig at du som lærer er faglig engasjert for å kunne fremme faglig engasjement blant elevene. Ved å skape faglig engasjement blant elevene kan dette bidra til å øke deres forventning om mestring. Det kan også bli lettere for elevene å bli motiverte for liknende oppgaver i fremtiden. Informantene påpekte viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid som et forebyggende tiltak i skolen, og viktig for å kunne tidlig identifisere skolevegring og iverksette tiltak. Samarbeidet er nedfelt i Opplæringsloven §1-1 første ledd og §13-3d som lovfester at det skal være et samarbeid mellom skole og hjem. Funnene kan ses i lys av Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell. Ifølge Bronfenbrenner (1979) er et tett samarbeid mellom skole og hjem svært viktig for barns utvikling. Kvaliteten på samarbeidet er avgjørende for barnets utvikling (Bø, 2018, s. 174). I de fleste skolevegringstilfeller vil det være foreldrene som

---

identifiserer problemet først ved at barnet klager over kvalme, hodepine eller magesmerter på morgenen og foreldrene har problemer med å få barnet på skolen (Havik, 2018, s. 131). Funn fra datamateriale viser derimot at informantene følger opp fraværet og er de første til å ta kontakt med hjemmet dersom de er bekymret for eleven. Det kan tenkes, med bakgrunn i Nordahl (2007), at foreldre ikke tør å ta kontakt med skolen i frykt for å bli møtt med sanksjoner. I andre tilfeller kan det tenkes at foreldrene ikke oppdager de tidlige tegnene fordi de har ugunstige arbeidstider og derfor vansker med å følge opp barnet (Nordahl og Drugli 2016, s. 23). Utviklingen av et godt samarbeid avhenger i stor grad av lærerens interesse for å ta kontakt og kommunisere med foreldrene. Informantene delte sine perspektiver på hva som skal til for å etablere et godt samarbeid med foreldrene. Flere av informantene fortalte at de er tilgjengelige for foreldrene utenom skoletid slik at foreldrene kan ta kontakt hvis de lurte på noe. Bronfenbrenner (1979) fremhever også betydningen av god kommunikasjon mellom settinger, spesielt i nye settinger. Det kan for eksempel være overgang fra barnehage til skole, eller fra barneskole til ungdomsskole. For å trygge denne overgangen, fortalte ene informanten at skolen inviterer foreldre og ungdommer til skolen før skolestart, og har et foreldremøte og en utviklingssamtale tidlig etter skolestart hvor fokuset er å bli kjent med foreldrene og elevene.

### 6.3 Hvilke utfordringer opplever lærere med forebygging av skolevegring?

Det fremkommer i datamaterialet at informantene samarbeider eller tidligere har samarbeidet med eksterne instanser. Dette tiltaket er først og fremst målrettet mot elever med skolevegring, men det anbefales å kombinere forebyggende og ulike målrettede intervensjoner i arbeid med å fremme trivsel og oppmøte. Eksterne instanser kan bli sett på som et viktig støtteapparat fordi de kan bistå med veiledning, behandling eller praktiske tips og råd (Havik, 2018, s. 158). I datamaterialet er det flere funn som tyder på at informantene er opptatt av dette. Et eksternt støtteapparat kan også knyttes til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) og elevens eksosystem. De ulike instansene utenfor skolen kan ses på som en ressurs for å trygge lærere i sitt arbeid med å forebygge, oppdage og iverksette tiltak (Havik, 2018, s. 158). En informant snakket om skolevegring med en forståelse av hvordan makronivået påvirker eleven (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Ifølge Ingul (2020) har skolevegring ofte blitt møtt av skoler med en tanke om at det er eleven eller familien som har et problem, og at forskningen bør

---

flytte fokuset over i årsaker som kan knyttes til skolen. Informantene ga uttrykk for at det ikke handler om at skolen mener problemene ligger hos eleven eller foreldrene, men at eleven kan ha problemer som skolen ikke klarer å løse alene. Det kan derfor tolkes ut i fra resultater at informantene er uenige med utsagnet til Ingul (2020). Informantene påpekte at det er komplekse årsaker til skolevegring, og derfor er det nødvendig å jobbe forebyggende på flere arenaer enn bare faktorer som kan knyttes til skolesystemet. Dette sammenfaller med Bronfenbrenner (1979, s. 16) som hevder at miljøet vi vokser opp i, blir formet av en gjensidig samhandling mellom fire ulike systemer, og disse systemene på ses i sammenheng med hverandre.

Med bakgrunn i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er kvaliteten på samhandlingen mellom de ulike miljøene helt avgjørende for elevens utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Et viktig funn i datamateriale viser at samtlige av informantene føler at det legges altfor mye ansvar på skolen når det kommer til å kartlegge og hjelpe elever. Det fremkommer i datamaterialet at informantene opplever store utfordringer omkring psykisk helse blant ungdom. En informant påpekte at det er viktig å se at ungdommer har flere utfordringer i dag enn bare faktorer som kan knyttes til skolen, at samfunnet endrer seg og at eleven trenger flere systemer rundt seg enn bare skolen. Utsagnet samsvarer med studier som viser at det er en økning i omfanget av psykiske vansker blant ungdom de siste 10 årene (Sletten & Bakken, 2016, s. 3), og forekomsten øker fra 8. til 10. trinn (Amundsen & Garmannslund, 2018). I deres fremkommer det også at økningen i omfanget av psykiske vansker blant unge henger sammen med utviklingen av spiseproblemer og et negativt forhold til kropp og utseende. I tillegg viser studier at prestasjonsrelatert stress i skolen er en risikofaktor for utviklingen av psykiske vansker. Samfunnet endrer seg og i dag stilles det høyere krav og forventninger til barn og unge. Dagens unge generasjon har ofte blitt betegnet som generasjon prestasjon av flere fagfolk, og psykiater Finn Skårderud argumenterer for at de høye kravene og forventningene i dagens samfunn kommer av at barn og unge i dag har nærmest ubegrensede muligheter når det kommer til utdanning og yrkesvalg (Psykologisk, 9. juni, 2015). Disse mulighetene mener Soest og Hyggen (2013) kan medføre et forventningspress fra ungdommen selv og miljøene rundt den unge. Dette forventningspresset kan være så belastende at ungdommen opplever et enormt stress knyttet til prestasjonskrav i skolen. Informantene påpekte imidlertid at fagstoff blir tilrettelagt for den enkelte elev, og at undervisningen blir tilpasset alle elevene så langt det lar seg gjøre. En informant fortalte at skolen bruker mye tid

---

på å lage et undervisningsopplegg som fanger alle, gjennom å blant annet lage oppgaver med ulike vanskelighetsgrader. En annen informant mente også at det å fjerne lekser kan bidra til å fjerne mye av presset som ligger hos ungdommen.

Funn datamaterialet viser at informantene opplever manglende samhandling mellom de ulike systemene som er rundt eleven. Flere av informantene ga uttrykk for at de opplever at de eksterne støtteapparatene fraskriver seg ansvar med å gi opp eleven altfor tidlig, og ofte blir lærere sittende igjen alene med å hjelpe eleven, et ansvar de også uttrykker er utenfor deres kompetanse og fagfelt. Det kan tyde på at funnene sammenfaller med studiene til Amundsen et al. (2020) som viser til at elever med skolevegring ofte blir kasteballer i eksterne støtteapparat fordi de ofte fraskriver seg ansvar. Det er spesialhelsetjenesten sitt ansvar å hjelpe barn og unge som sliter psykisk, men ettersom skolevegring ikke er en henvisningsgrunn som gir eleven rett til helsehjelp, kan henvisningen derfor bli avvist. Likevel understreker Amundsen et al. (2020) at skolevegring er ofte forbundet med flere vansker, som angst og depresjon, og derfor er det nødvendig med et eksternt støtteapparat rundt eleven. Dette samsvares med Egger et al. (2003) sin forskning som viser at av alle barn og unge som blir henvist til Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk for skolevegring, har omtrent 50 prosent flere kriterier for angstlidelser eller depressive lidelser. Informantene ga uttrykk for at de har ikke mulighet til å løse alle utfordringene fordi utviklingen må ses fra både individfaktorer, familiefaktorer og skolerelaterte faktorer. Slik jeg tolker mine funn, kan det virke som at informantene etterlyser mer fokus på ungdom og psykisk helse, og at skolen burde få muligheten til å jobbe tettere sammen med ulike støtteapparater for å kunne både kartlegge og hjelpe elever.

Noen av informantene uttrykte at de tidligere har hatt negative opplevelser i samarbeid med foreldre til elever som viser skolevegrende atferd. En særlig gjenganger blant informantene var foreldre som ikke ønsker å erkjenne at barnet deres har vansker, eller at problemene er knyttet til skolen og derfor er det lærers ansvar å løse utfordringene. I situasjoner hvor foreldrene må anerkjenne at barnet har vansker, kan det oppstå en konflikt mellom lærer og foreldre. Det kan være vanskelig for foreldrene å stille spørsmål i frykt for å bli møtt med sanksjoner (Olsen & Mikkelsen, 2015, s. 192). Samarbeidet kan bli enda utfordrende dersom foreldrene har negative erfaringer fra tidligere skole. Dette samsvarer med erfaringene til en informant som fortalte at samarbeidet har vært utfordrende hvis noen foreldre har vært usikre

---

eller utrygge i overganger til ny skole eller ny kontaktlærer hvis de har erfaringer fra tidligere med å ikke ha blitt hørt eller tatt på alvor. Utsagnet kan støttes av Nordhal (2016, s. 23) som viser til at faktorer som emosjonelle barrierer kan hemme foreldrenes deltakelse i samarbeidet. Foreldrenes holdning kan påvirke elevenes motivasjon og ønske om å gå på skolen. Dette kan også knyttes til Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. I mikronivået vektlegges det at barn utvikler seg i ulike miljøer, og at barnet påvirkes av de ulike miljøene den er i (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Familien anses som en viktig arena for barnet i mikrosystemet, og barnets verdier og holdninger er påvirket av foreldre og deres nære familie. Foreldrenes holdninger til skole og foreldresamarbeid har en stor betydning for elevens trivsel og holdning til skolearbeid. Dersom foreldrene er misfornøyde med skolens tiltak eller undervisning, kan dette medføre økt mistriivsel og utrygghet på skolen for eleven (Christenson og Sheridan, 2001).

En informant har opplevd tilfeller der eleven har blitt overlatt til seg selv av foreldrene, og dette har ført til at eleven har uteblitt fra skolen og samarbeidet med foreldrene har vært vanskelig. Dette kan underbygges av norsk studie som viser at foreldrenes manglende oppfølging har en sammenheng med skulkrelaterte årsaker (Havik et al., 2015). Elever som har blitt overlatt til seg selv og uteblir fra skolen trenger derfor ikke å være av skulkrelaterte årsaker. Informanten utdypet ikke nærmere hva som var foreliggende årsaker til elever som har blitt overlatt til seg selv, men dette kan relateres til Nordahl og Drugli (2016, s. 23) som påpeker at faktorer som foreldrenes ugunstige arbeidstider og psykiske vansker kan hemme samarbeidet mellom skole og hjem. Det er viktig å understreke at eleven ikke nødvendigvis skulker, men heller viser skolevegrende atferd på tross av at foreldrene ikke er klar over dette. Foreldrenes engasjement i samarbeidet kan også påvirke elevens faglige prestasjoner. En annen informant fortalte at samarbeidet med foreldrene har vært utfordrende når foreldre har stilt helt andre krav og forventninger til barnet enn det læreren har gjort. Funnene kan ses i sammenheng med Onsøin og Drugli (2010, s. 37) som påpeker at lærer og foreldre vil ha ulike kjennskap av barnet og ulike oppfatninger av utfordringer som barnet har. I slike situasjoner kan det oppstå en konflikt hvor lærer på den ene siden har sin faglige kunnskap om hvilke tiltak som er hensiktsmessige, mens foreldrene til barnet kjenner barnet best og vet hva som er best for den. Dette kan støttes av Nordahl (2007, s. 26) som er opptatt av at foreldrene kjenner barna best, og bør derfor bli sett på som en ressurs i arbeidet for å skape en god læringssituasjon for elevene.

---

## 7. Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven har vært å belyse lærerens erfaring med å tilrettelegge og forebygge skolevegring med utgangspunkt i forskningsspørsmålet «Hvordan jobber lærere med å forebygge skolevegring?» har det vært naturlig å undersøke hvordan informantene forstår begrepet skolevegring, deres erfaringer om hvilke tiltak som har vært virkningsfulle i det forebyggende arbeidet og til slutt hva slags utfordringer informantene har møtt.

Funn i datamateriale og drøfting viser at det er et stort samsvar mellom informantene. Deres beskrivelser av skolevegring er i tråd med King og Bernstein (2001), Kearney (2008) og Havik (2018) sine forståelser av skolevegring. Ifølge informantene ønsker elever med skolevegring å gå på skolen, men at de ikke klarer det på grunn av ulike årsaker. Informantene har erfaring med at elever som viser tegn til skolevegring møter opp på skolen, men de er sjelden deltakende i undervisningen og i læringsaktiviteter. Dette kan støttes av Kearney, Chapman og Cook (2005, s. 216) som peker på at skolevegring ikke alltid handler om at eleven uteblir fra skolen, men også vansker med å være på skolen og være til stede i undervisningen gjennom hele skoledagen.

Tiltak som er beskrevet og drøftet i denne oppgaven er av forebyggende karakterer med fokus på den enkelte elev som viser skolevegrende atferd. Dette drøftes i lys av tiltaksmodellen (se side 30). Informantene vektlegger omsorg for elevene, et godt klassemiljø og faglig mestring som virkningsfulle tiltak for å forebygge skolevegring. Fremtredende funn viser at positive relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene er avgjørende for å fremme trivsel og forebygge skolevegring. Informantene anser den sosiale trivselen som et viktig grunnlag for å kunne lære. Informantene trakk frem hvordan elevens interesser kan bli brukt til å tilpasse fagstoffet i undervisningen for å fremme mestring hos eleven. Dette ble drøftet i sammenheng med mestringsforventning (Bandura, 1997). Funn i datamaterialet viser at samarbeidet rundt elevene foregår i hovedsak mellom skolen og hjemmet. Denne studien viser at informantene har et godt samarbeid med foreldrene og funn i datamaterialet tyder på at informantene har gode rutiner for hvordan samarbeidet skal være.

Funn viser at lærere opplever at de eksterne instansene gir opp eleven for tidlig slik at lærerne ofte står igjen alene med ansvaret å hjelpe eleven. Dette opplevdes som frustrerende blant informantene, da mange av utfordringene til eleven handler om årsaker som ikke kan knyttes

---

til skolen, og som derfor blir utenfor lærerens fagfelt og kompetanse. Informantene mente det er viktig for eleven å ha flere støtteapparat rundt seg enn bare skolen. Funnene kan knyttes til den utviklingsøkologiske modellen som forklarer utvikling og vekst som en gjensidig påvirkningsprosess mellom miljø og individ. Modellen viser til at alle ledd er avhengig av hverandre. Informantene la vekt på at mange unge i dag har mange utfordringer og sliter psykisk, og det er behov for kompetanse og hjelp som skolen ikke har. I dagens samfunn ser vi en økende trend i psykiske problemer, og mange elever opplever stress og uro i skolen. Barn og unge i dag vokser opp i et samfunn hvor de blir fortalt at de kan bli hva de vil bare de jobber hardt nok for det. Sett i lys av makronivået er det viktig at barn og unge har andre eksterne instanser de kan henvende seg til.

## 7.1 Implikasjoner

Denne studien er begrenset til fire lærere fra tre ulike ungdomsskoler. Hensikten med denne oppgaven har vært å gi innblikk i hva slags erfaringer enkelte lærere har med forebyggende arbeid av skolevegring, og bidra til økt kunnskap om fenomenet. Jeg valgte å ta med informanter fra flere ungdomsskoler for å få et nyansert bilde av fenomenet skolevegring på ungdomsskolen. Vinklingen på denne masteroppgaven retter seg ikke mot foreldre eller elever. I den forbindelse kunne det vært interessant å få perspektivene til foreldre og elever med tanke på hvilke erfaringer og syn de har på den innsatsen skolen legger ned knyttet til forebygging og hjelp. I henhold til skolevegring er elevens stemme viktig å belyse slik at lærere og fagpersoner i støtteapparatet kan få en bedre forståelse for deres livssituasjon og behov, med mål om å kunne hjelpe dem. Videre kunne det vært interessant å belyse foreldres opplevelse av møte med skolen og eksterne støtteapparat. Funnene i denne studien viser at ungdom har mange utfordringer som skolen ikke klarer å håndtere alene. Eksterne støtteapparat blir i denne studien vurdert som viktig, men som ikke alltid har gitt de resultatene som ønskelig. Resultatene i oppgaven peker på betydningen av et eksternt støtteapparat i det forebyggende arbeidet. Resultatene tyder videre på at det er nødvendig å styrke samarbeidet på tvers av instanser. Til videre forskning innenfor dette feltet kunne det vært relevant å sett nærmere på temaet skolevegring med fokus på eksternt støtteapparat rundt elever som viser skolevegrende atferd og hvordan rutiner for samarbeid med elevene, foreldrene og skolen kan best mulig organiseres slik at eleven får hjelp.



---

## Referanser

- Amundsen, M. L. (2019, 29. november). *Når skolen svikter*. Psykologi i kommunen, (6).  
<https://psykisk-kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125>
- Amundsen, M. L., Herrebrøden, M., Mjøberg A. G., & Rosenberg, C. (2020, 1. april).  
*Skolens møte med elever som strever med skolevegring*. Psykologi i kommunen, (2).  
<https://psykisk-kommune.no/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/19.142>
- Baker, M. & Bishop, F.L. (2015). *Out of School: A phenomenological exploration of extended non-attendance*. *Educational Psychology in Practice*, 31(4), s. 354–368.  
<https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473>
- Bandura. A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*.  
Psychological Review. <https://educational-innovation.sydney.edu.au/news/pdfs/Bandura%201977.pdf>
- 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, 39–47
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Berg, I. (2002). School avoidance, school phobia, and truancy. *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook*, 2, 1104-10
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red). (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bru, Idsøe & Øverland (2016). Introduksjon: Psykisk helse i skolen. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15-27). Oslo: Universitetsforlaget.

- 
- Bru, E., & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christenson, S.L & Sheridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press
- Csóti, M. (2003). *School Phobia, Panic Attacks and Anxiety in Children*. Jessica Kingsley Publishers.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevens læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk
- Egger, H. L., Costello, J.E. & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders:A Community Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797.
- Ek, H. & Eriksson, R. (2013). Psychological Factors Behind Truancy, School Phobia, and School Refusal: A Literature Study. *Child & Family Behavior Therapy*, 35(3), 228–248
- 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), 308-318.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.  
<https://doi.org/10.1080/08856250601082224>

- 
- Gulbrandsen, L. M. (2006). Kapittel 2. Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I *Oppvekst og psykologisk utvikling* (s.50 - 71). Universitetsforlaget.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131–153.  
<https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Holden, B., & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting, årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforlaget.
- Hyggen, C., & Gjerustad, C. (2013) Psykiske plager blant ungdom og unge voksne – hva vet vi om utviklingen i de siste årtiene. I Hammer, T & Hyggen, C (Red.), *Ung voksen og utenfor – Mestring og marginalisering på vei til voksenliv*. (s. 70 - 87). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring for den enkelte i fellesskapet. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring: I forskning og praksis* (s. 19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og unge. Voksne for barn. *Årsrapport om barn og unges psykiske helse* ( 27-39).
- Ingul, J.M., Havik, T. & Heyne, D. (2019) Emerging School Refusal: A School-Based Framework for Identifying Early Signs and Risk Factors. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 46–62. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.005>
- Ingul, J.M. (2020, 14.aug). Hva er skolevegring? Hentet fra: *Hva er skolevegring?* - Norsk Psykologforening (psykologforeningen.no).  
<https://www.utdanningsnytt.no/fravaer-skole-skolevegring/arsaken-til-ufrivillig-skolefravaer-ligger-hos-skolen/328192>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøker? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- 
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jensen, H., & Juul, J. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk Forum
- Jørgensen, P. S. & Solli, A. (2017). *Robuste barn : gi barnet ditt ansvar, livsmot og tiltro til seg selv*. Cappelen Damm akademisk.
- Kearney, C. A., & Beasley, J. F. (1994). The clinical treatment of school refusal behavior: A survey of referral and practice characteristics. *Psychology in the Schools*, 31(2), 128–132. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199404\)31:2<128::AID-PITS2310310207>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199404)31:2<128::AID-PITS2310310207>3.0.CO;2-5)
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57–65. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A., & Albano, A. (2004, February). The Functional Profiles of School Refusal Behavior: Diagnostic Aspects. *Behavior Modification*, 147-161
- Kearney, C. A., Chapman, G. & Cook, L. C. (2005). School Refusal Behavior in Young Children. *International Journal of Behavioral and Consultation Therapy*, 1(3), 216-222. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100746>
- Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in aouth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257-282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A. & Grazcyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>

- 
- Kearney, C. A., González, C., Grazyck, P. A. & Fornander, M. J. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, *Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability* (Part 1). *Frontiers in Psychology*.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- King, N. J., & Berstein, G. A. (2001). 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
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplamngen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langeland, G.M., & Horverak, M.O., (2021). *Hvordan legge til rette for mestring, medvirkning og motivasjon i ungdomsskole og videregående skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Lie, B. (2021). *Redde for skolen. Om skolefobi og skolevegring* (1.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Malcolm, H., Wilson Y., Davidson J., & Kirk S. (2003). *Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs, Research Report 424*. London: Department for Education and Skills.
- Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1, grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2.utg., s. 241-270). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

---

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

NESH (2010): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, T. & Drugli, M. B. (2016). *Samarbeid mellom hjem og skole*.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

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

Olsen, M. H. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Olsen, M. I. & Traavik, K.M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget

Olsen, M. I., & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skole og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Onsøien, R. og Drugli, M. B. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: Gode dialoger*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- 
- Pianta, R. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I J. E. Brophy, C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management : research, practice, and contemporary issues* (s. 685- 709). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, M.B & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (2. utg.). Cappelen Damm.
- Reid, K. (2012). The Strategic management of truancy and school absenteeism: *finding solutions from a national perspective*. *Educational Review* 64(2), ss. 211-222.
- Rødevand, L. (2015, 9. juni). «Generasjon prestasjon» må bli mye bedre til én ting, og det er å prioritere.  
<https://psykologisk.no/2015/06/generasjon-prestasjon-ma-prioritere/>
- Røvhovde, L.I (2022, 30. januar) *Bekymringsfullt skolefravær – årsaker og tiltak*. Universitetet i Oslo. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skolefravaer-skolevegring/bekymringsfullt-skolefravaer-arsaker-og-tiltak/310132>
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget
- Sletten, M-A & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom* (Vol.4/2016). Oslo: NOVA, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5203>

- 
- Soest, T. & Hyggen, C. (2013). Psykiske plager blant ungdom og unge voksne – hva vet vi om utviklingen i de siste årtiene. I Hammer, T & Hyggen, C (Red.). *Ung voksen og utenfor – Mestring og marginalisering på vei til voksenliv*. (s. 28-44). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Statistisk sentralbyrå. (2022). 11688: Elever, etter region, kjønn, statistikkvariabel, år og grunnskolepoeng. Elever (prosent) og manglende grunnskolepoeng 2022 [Statistikk]. <https://www.ssb.no/statbank/table/11688/tableViewLayout1/>
- Statped.(2021, 10. juni). *Nevroutviklingsforstyrrelse*. Hentet 20. mars 2023. <https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/om-nevroutviklingsforstyrrelser/>
- St. Meld. nr. 16 (2006-2007)...og ingen sto igjen— *Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- St. Meld. nr. 31 (2007). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Studsrød, I., Bru, E. (2009) The role of perceived parental socialization practices in school adjustment among Norwegian upper secondary school students. *British Journal of Educational Psychology* , 79(3), pp. 529–546 [10.1348/000709908X381771](https://doi.org/10.1348/000709908X381771)
- Sållman, J. I., Larsen, U., Holden B., & Kroken, J. (2012). *Skolefravær uten gyldig grunn – Hva er den beste betegnelsen?* *Spesialpedagogikk*, (4), (s. 38-41). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/skolefravar-uten-gyldig-grunn---hva-erden-beste-betegnelsen/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.



---

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.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

---

## Tabelliste og figurliste

Tabell 1 Viser risikofaktorer tilknyttet skolevegring (Egenutviklet tabell) .....	21
Tabell 2 Eksempel på tabell med koder og kategorier .....	56
Figur 1 Viser en illustrasjon av begreper for skolefravær (Havik, 2018, s. 106).....	20
Figur 2: Tiltaksmodellen (Kearney & Graczyk, 2014, s. 5). .....	30

---

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## Generelle spørsmål

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hva er din nåværende stilling på skolen?
3. Hvor mange elever følger du opp i løpet av en uke?

## Skolevegring

1. Hva tenker du når du hører begrepet skolevegring?
2. Har du noen tanker om hva som er de første tegnene på skolevegring? Gi eksempler
  - a. Hvordan trives elevene på skolen?
  - b. Hvordan er elevens forhold til sine medelever?
  - c. Hvordan er elevens forhold til lærere på skolen?
  - d. Hvordan er elevens skolefaglige prestasjoner?
3. Hva tror du er de vanligste årsakene til skolevegring?
4. Når tenker du at fraværet hos elever begynner å bli problematisk?
5. Kan du si hva du gjør når du blir bekymret for skolefraværet hos elever?

## Forebyggende tiltak: Klasseledelse og det sosiale læringsmiljøet

6. Hvilke situasjoner på skolen tror du kan oppleves utrygge for elevene?
7. Kan du beskrive hvordan skolen arbeider for å skape mest mulig forutsigbarhet i skolehverdagen for elever?
  - a. Hvilke utfordringer kan du møte på her?
8. Kan du beskrive hva du gjør for å få elevene til å føle seg inkludert i klassen?
9. Hvordan jobber du for å få en god relasjon mellom elevene i klassene?
10. Hvordan jobber du for å bygge en god relasjon til elevene?

## Forebyggende tiltak: Faglig mestring

11. Hvordan legger du til rette for at elever skal mestre det faglige? Gi eksempler
  - a. Kan du si noe om hva som kan være utfordrende?

---

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### Vil du delta i forskningsprosjektet

## *Skolens rolle i forebyggende arbeidet med skolevegring?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke skolens rolle i forebyggende arbeid med skolevegring.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å belyse lærerens erfaringer med forebygging av skolevegring.

Forskningsspørsmålene som jeg ønsker å belyse er hvordan lærere forstår fenomenet skolevegring, hvilke tiltak de anses som viktige for å forebygge skolevegring og til slutt hva slags utfordringer de har opplevd å møte på.

Prosjektets omfang vil basere seg på 4 lærere ungdomstrinnet som deler sine erfaringer med skolevegring.

Dette prosjektet er en del av en masterstudie og opplysningene i prosjektet vil kun bli behandlet av undertegnede og dens veileder. Opplysningene vil ikke bli benyttet i videre forskningsprosjekter

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget består av lærere på ungdomstrinnet. Etter å ha snakket med ledelsen ved din skole har de anbefalt deg som en god kandidat for oppgavens problemstilling.

Kriterier for å bli spurt er:

- Jobber på ungdomstrinnet
- Erfaring med skolevegring
- Samarbeider med eksterne og interne instanser.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en-til-en-intervju hvor det vil være forskeren og deg som informant til stede. Intervjuet vil ta deg ca. 30-45 minutter. Intervjuet vil dreie seg om hvordan du, i samarbeid med andre, jobber for å forebygge skolevegring og hvilke tiltak du har erfart som virkningsfulle.

Intervjuet vil – med ditt samtykke gjøres med lydopptak og vil bli behandlet konfidensielt.

#### **Det er frivillig å delta**

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

---

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Det vil være student/forsker Silje Halberg og veileder Gro Helstad Løken som vil ha tilgang til opplysningene og intervjuet. Navn og personopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Intervjuet og datamaterialet vil bli lagret på en forskningsserver hvor man behøver en kode for å få tilgang.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15/5-23. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Ved prosjektslutt vil lydopptak slettes og vil ikke være tilgjengelig for verken studenten eller veileder.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Høgskolen i Innlandet* ved Gro Helstad Løken (veileder) og Silje Halberg (forsker/student)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Gro Helstad Løken*  
(Veileder)

*Silje Halberg*  
(Student/Forsker)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skolens rolle i forebyggende arbeidet med skolevegning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

# Vedlegg 3: NSDs godkjenning av prosjektet

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
838325

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
25.10.2022

**Prosjekttittel**

Hvordan imøtekommer skolen ungdom med skolevegring?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

**Prosjektansvarlig**

Gro Helstad Løken

**Student**

Silje Halbeg

**Prosjektperiode**

15.08.2022 - 15.05.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

**OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT**

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**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

Personverntjenester 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 behandles 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen 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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss 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://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!