



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS Master i utdanningsvitenskap, spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Lene Kristin Zahl Fjell (signatur forfatter)
Veileder: Trude Havik	
Tittel på masteroppgaven: Skolevegring – kompleksiteten belyst av to elever og relevante aktører Engelsk tittel: School Refusal – The Complexity Highlighted by Two Students and Relevant Stakeholders	
Emneord: Skolevegring, elevens stemme, forståelse, tiltak, risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer, oppretholdende faktorer, tidlige tegn	Antall ord: 33 364 + vedlegg/annet: 40 545 Stavanger, 11.06.2021

Forord

Jeg er nå ved veis ende av en 5 år lang lærerutdanning ved Universitetet i Stavanger. De to siste årene har jeg tatt master i spesialpedagogikk, hvor jeg i den avsluttende masteroppgaven har fordypet meg i skolevegringsproblematikk. Dette er et svært viktig tema som har fanget min interesse, og nysgjerrigheten min har kun økt etter å ha gjennomført en multiple casestudie på to elever med skolevegring. Denne masteroppgaven har jeg jobbet hardt med, og jeg kjenner det er med stor lettelse og litt vemod at oppgaven nå skal leveres. Det har vært en lærerik, spennende og krevende prosess, med både opp- og nedturer, men jeg ville ikke vært foruten opplevelsen og hadde gjerne gjort det igjen. Gjennom arbeidet har jeg mange å takke, for uten dere hadde det trolig ikke blitt en oppgave.

Først en stor takk til veilederen min, Trude Havik. Du har inspirert meg, støttet meg når det har vært behov, gitt gode og konstruktive tilbakemeldinger, og alltid vært tilgjengelig når jeg har lurt på noe. Jeg har lært utrolig mye av deg, og setter stor pris på det gode samarbeidet vi har hatt underveis i denne prosessen.

Videre vil jeg takke alle informantene som har delt sine tanker og synspunkt rundt to elever med skolevegring. Spesielt vil jeg takke de modige elevene i hver case, som snakket om et sensitivt tema som angår dem direkte. Dere har alle bidratt til viktig forskning rundt et tema vi trenger mer kunnskap om.

Til slutt vil jeg takke familie, venner og kjæreste for god oppmuntring og støtte underveis. Dere har alle vist forståelse for at jeg til tider har vært travelt opptatt med jobb og masteroppgave, noe jeg setter stor pris på.

Denne kunnskapen ville jeg ikke vært foruten, og jeg ser fram til å ta den i bruk som nyutdannet lærer og spesialpedagog til høsten av.

Stavanger, juni 2021

Lene Kristin Zahl Fjell

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	vi
1. Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Teoretisk avgrensing.....	2
2. Teori	3
2.1 Skolefravær og skolevegring	3
2.2 Tidligere casestudier om skolevegring.....	4
2.3 Konsekvenser av skolevegring	5
2.4 Årsaker til skolevegring fra et helhetsperspektiv og tiltak	6
2.4.1 Risikofaktorer hos individet og tiltak.....	8
2.4.2 Risikofaktorer i skolen og tiltak	11
2.4.3 Risikofaktorer i familien og tiltak	14
2.5 Tidlige tegn.....	16
2.5.1 Fravær eller delvis fravær	16
2.5.2 Angst og depresjon	17
2.5.3 Somatiske plager	17
2.6 Beskyttende faktorer	17
2.6.1 Vennskap og tilhørighet	18
2.6.2 God lærer-elev-relasjon	18
2.7 Forståelse av skolefraværet.....	18
2.7.1 Unngå stimuli som vekker negative følelser eller emosjonelt ubehag	19
2.7.2 Unngå ubehagelige sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner	19
2.7.3 Oppnå goder utenfor skolen	20
2.8 Kartlegging	20
2.9 Oppsummering.....	20
3. Metode	22
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	22
3.2 Presentasjon og begrunnelse for valg av metode	22
3.2.1 Kvalitativ forskningsstrategi.....	23
3.2.2 Casedesign	23
3.3 Datainnsamling	24
3.3.1 Utvalg	24
3.3.2 Det fenomenologiske intervjuet.....	26
3.3.3 Intervjuguide - utarbeidelse og kvalitetssikring	26
3.3.4 Gjennomføring av intervju	27
3.4 Bearbeiding av data	29
3.5 Analyse og koding av data	29
3.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	31
3.6.1 Reliabilitet.....	31

3.6.2 Validitet.....	32
3.6.3 Overførbarhet.....	33
3.7 Forskningsetiske betraktninger	33
3.7.1 Menneskeverd.....	34
3.7.2 Personopplysninger	34
3.7.3 Samtykke og informasjonsplikt	35
3.7.4 Beskyttelse av barn.....	35
3.7.5 Hensynet til tredjepart	36
4. Resultat - analyse og presentasjon av funn.....	37
4.1 Case 1	37
4.1.2 Risiko og årsaker individuelt	38
4.1.3 Risiko og årsaker i skolen	40
4.1.4 Risiko og årsaker hjemme.....	43
4.1.5 Tidlige tegn.....	44
4.1.6 Forståelsen av fraværet	46
4.1.7 Fungerende tiltak	48
4.1.8 Ikke-fungerende tiltak.....	51
4.1.9 Oppsummering.....	52
4.2 Case 2	52
4.2.2 Risiko og årsaker individuelt	53
4.2.3 Risiko og årsaker i skolen	56
4.2.4 Risiko og årsaker hjemme.....	58
4.2.5 Tidlige tegn.....	59
4.2.6 Forståelsen av fraværet	60
4.2.7 Fungerende tiltak	63
4.2.8 Ikke-fungerende tiltak.....	65
4.2.9 Oppsummering.....	66
5. Drøfting.....	68
5.1 Case 1	68
5.1.1 Risiko og årsaker individuelt	68
5.1.2 Risiko og årsaker i skolen	70
5.1.3 Risiko og årsaker hjemme.....	73
5.1.4 Tidlige tegn.....	75
5.1.5 Forståelsen av skolefraværet.....	76
5.1.6 Iverksatte tiltak	78
5.2 Case 2	80
5.2.1 Risiko og årsaker individuelt	80
5.2.2 Risiko og årsaker i skolen	82
5.2.3 Risiko og årsaker hjemme.....	84
5.2.4 Tidlige tegn.....	85
5.2.5 Forståelsen av skolefraværet.....	86
5.2.6 Iverksatte tiltak	89

5.3 En kort sammenligning.....	91
6. Avslutning	93
6.1 Svar på problemstilling.....	93
6.2 Avsluttende refleksjon	96
6.3 Forslag til videre forskning	97
Referanseliste	98
Vedlegg.....	106

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven var å gå i dybden på noen elever sin skolevegringsproblematikk, fra ulike perspektiv. Det var viktig å inkludere eleven sin stemme, noe den sjeldent blir. Hensikten var å undersøke hver case i lys av seg selv, ikke å sammenligne casene. Studien tok for seg problemstillingen: “Hvorfor strever noen elever med å gå på skolen og hva er gjort for å hjelpe?”. Problemstilling ble besvart av fire forskningsspørsmål: 1. Hva er grunnen til at elevene ikke klarer å gå på skolen, sett fra ulike perspektiver? 2. Når og hva var de første tegnene til fravær for disse elevene? 3. Hvordan forstås elevene sine fraværsproblemer? 4. Hvilke tiltak er iverksatt rundt elevene og hvordan har de fungert?

Det har blitt brukt et kvalitativt casesdesign for å svare på problemstilling. Utvalget bestod av to caser og relevante personer rundt disse elevenes skolevegringsproblematikk. For å innhente data ble det benyttet semistrukturerte intervju.

Funnene viser at grunnene til at disse to elevene strever med å gå på skolen er komplekst, samt at det er krevende å utarbeide fungerende tiltak uten omfattende kartlegging. Eleven i case 1 har flere risikofaktorer knyttet til individ og skole, men også noen til hjem. Funksjonen til fraværet hans kan være at han forsøker å unngå ubehagelige situasjoner, både skolerelatert og sosialt. Eleven i case 2 har flere risikofaktorer knyttet til individ og hjem, men også til skole. Fraværets funksjon kan se ut til å være å unngå ubehagelige faglige situasjoner som hun ikke mestrer.

1. Innledning

Elever med et “problematisk skolefravær” er i risiko for både kort- og langtidskonsekvenser. De kan få hull kunnskapsmessig, manglende sosial kompetanse, sosial isolering og depresjon (Kearney, 2008b). Noe fravær kan føre til mer fravær, og de kan komme inn i en ond sirkel (Thambirajah, Grandison & De-Hayes, 2008). Derfor er det viktig at lærere og andre som jobber med barn og unge har kunnskap om hvordan forebygge skolefravær blant elever, og om hvilke tiltak som bør iverksettes når fravær har oppstått.

I denne masteroppgaven er målet å undersøke alle aktører sin forståelse av noen elevers utfordringer knyttet til skolevegring og hva som er gjort for å hjelpe. Dette vil bli undersøkt ved å bruke multiple casestudie som metode. Det er viktig for eleven selv, skolen og elevens familie, dersom eleven er i risiko for å utvikle skolevegring, at skolen og støtteapparatet har verktøy og tiltak som fører til at eleven mestrer skolehverdagen. Det er ønskelig å gå i dybden på to caser, ved å intervjuer eleven selv, foreldre, tidligere lærere, nåværende lærere og hjelpeinstanser. I tidligere forskning om skolefravær, blir elevens stemme sjelden hørt, og derfor noe som vil bli inkludert i min masteroppgave. Elevens stemme er svært sentral fordi dette angår dem direkte.

Det er gjort få casestudier om skolevegring tidligere. Hargett & Webster (1996) har gjennomført en casestudie hvor de følger en elev med skolevegring under et 8 ukers program for å få eleven tilbake til skolen. Det finnes også andre studier om tiltak for en elev med skolevegring, blant annet Kearney (2002a) sin artikkel om en elev med flerfunksjonell skolevegringsatferd. Selv om det er viktig med mer forskning rundt fungerende tiltak, trengs det mer forskning rundt forståelsen for årsakene til skolevegring. Uten god forståelse for grunnene til skolevegringen, vil det også være vanskelig å utarbeide velfungerende tiltak for eleven. Dette håper jeg min studie kan bidra til. Dette leder oss inn på problemstilling og forskningsspørsmål som vil bli presentert nedenfor.

1.1 Problemstilling

Hvorfor strever noen elever med å gå på skolen og hva er gjort for å hjelpe?

For å svare på problemstillingen, samt spisse inn oppgaven, blir disse forskningsspørsmålene belyst:

1. Hva er grunnen til at elevene ikke klarer å gå på skolen, sett fra ulike perspektiver?
2. Når og hva var de første tegnene til fravær for disse elevene?
3. Hvordan forstås elevene sine fraværsproblemer?
4. Hvilke tiltak er iverksatt rundt elevene og hvordan har de fungert?

1.2 Teoretisk avgrensning

I dette avsnittet vil en kort avgrensning av teorien som er relevant for å kunne svare på problemstilling og forskningsspørsmålene, bli presentert. Først en begrepsavklaring av relevante begreper som blir brukt gjentakende i oppgaven. Deretter en omtale av noen tidligere casestudier om skolevegring, for å undersøke hva som allerede er blitt forsket på. Ettersom målet er å få en helhetlig forståelse for hvorfor to elever strever med å gå på skolen og hva som er gjort for å hjelpe, har følgende teori blitt valgt: For å svare på forskningsspørsmål 1, vil det være relevant å ha med teori om årsaker til skolefraværet ut ifra et helhetsperspektiv. Videre vil risiko- og beskyttelsesfaktorer knyttet til individ, skole og hjem bli belyst. For å svare på forskningsspørsmål 2, vil det være aktuelt å se på teori om tidlige tegn for skolevegring. For å kunne svare på forskningsspørsmål 3, vil vi se på teori om forståelsen av fraværet, altså hvordan vi kan forstå funksjonen fraværet har for de to elevene. På forskningsspørsmål 4 vil vi se på tidligere forskning om anbefalte tiltak knyttet til individ, skole og hjem, som vil bli presentert under tilhørende risikofaktorer. Teorien knyttet til de fire forskningsspørsmålene vil kunne gi grunnlag for å svare på problemstilling: hvorfor strever noen elever med å gå på skolen og hva er gjort for å hjelpe?

2. Teori

2.1 Skolefravær og skolevegring

Skolefravær er et komplekst begrep som ikke har bare én betydning. Skolefravær kan være dokumentert eller gyldig, udokumentert eller ugyldig, alvorlig, bekymringsfullt, stort eller langvarig. Andre begreper som blir brukt er «dropout», frafall, skolevegring, skolevegringsatferd, skulk, skolenekting, skolefobi, separasjonsangst og skoleangst (Havik, 2018). De mange begrepene som blir brukt kan gjøre det krevende å enes hva en snakker om. Når det skal utarbeides tiltak, vil ulike typer skolefravær ha behov for tiltak, og tilpassede/skreddersydde tiltak for den enkelte elev planlegges etter en grundig kartlegging. Fraværet blir beskrevet som problematisk når, eleven 1) har mer enn 25 prosent fravær fra skoletiden i minst to uker, 2) har store problemer med å delta i timene i minst to uker og med betydelige problemer for ungdommenes eller familiens daglige rutiner eller 3) har minst ti fraværsdager i løpet av femten uker av et skoleår (Berg, 2002, oversatt i Havik, 2018).

Dersom en elev kan plasseres under én eller flere av de tre punktene over, kan man ifølge denne definisjonen si at eleven har et problematisk fravær. I litteraturen og forskning finnes det ikke et "magisk tall" i forhold til når man bør starte en fraværsintervensjon, men i en veileder til (Solheim, Due-Tønnesen, Andersen & Grønvold, 2009) hevdes det at hver skole bør ha en grense for hva som betraktes som bekymringsfullt fravær i handlingsplaner for fravær. Beslutningen må være basert på ressurser tilgjengelig og prioriteringer, samt skjønn. Kearney & Graczyk (2014) hevder at en bør unngå "a wait to fail approach", og at det anbefales tidlig identifikasjon og behandling/tiltak. Dette fordi selv litt fravær er knyttet til mer alvorlige problemer. I denne artikkelen blir det lagt fram at mange skoler venter med å gripe inn til eleven har overskredet en lovlig grense, f.eks. 10 dager.

Videre kan en elev ha et problematisk fravær av ulike årsaker, og Havik (2018) skiller mellom foreldremotivert og elevmotivert fravær, hvor sistnevnte blant annet er skulk og skolevegring. Dette er altså fravær som er udokumentert eller av ugyldige grunner.

Denne studien har hovedfokus på elever med skolevegringsproblematikk. En vanlig definisjon av skolevegring er (Berg, Nichols & Pritchard, 1969, oversatt i Havik, 2018):

- a. Elevene har en motvilje mot å gå på skolen som fører til langvarig fravær.
- b. Elevene er vanligvis hjemme i skoletiden, og foreldrene er som regel klar over dette.
- c. Elevene blir følelsesmessig opprørt bare ved tanken på å gå på skolen og får somatiske plager, angst, begynner å gråte og blir nedstemte.
- d. Elevene har ikke alvorlig antisosial atferd, selv om de kan ha sterk motstand om foreldre prøver å overtale dem til å gå på skolen
- e. Foreldrene har forsøkt å få sine barn på skolen, men ikke lyktes.

2.2 Tidligere casestudier om skolevegring

I dette delkapittelet vil det bli sett på tidligere casestudier om skolevegring for å få en oversikt over tidligere forskning om feltet, og hva denne studien eventuelt kan tilføye.

Chorpita, Albano, Heimberg & Barlow (1996) gjorde en casestudie der de ønsker å teste effekten på en tilnærming for å redusere skolevegringsatferd. Denne tilnærmingen gjennomfører en funksjonsanalyse for fraværet og foreslår spesifikke tiltak basert på analysen. Studien ble gjennomført på en 10 år gammel jente med høy grad av vegring for å gå på skolen. Etter 8 ukers behandling viste hun stor forbedring og oppfylte ikke lengre kriteriene for en angstlidelse. Resultatene viser viktigheten av å gjennomføre en funksjonsanalyse og å utarbeide tiltak i tråd med denne.

Pina, Zerr, Gonzales & Ortiz (2009) gjennomførte 8 single casestudier, der de gjennomgikk empiriske bevis for effekten av psykososiale tiltak for skolevegringsatferd. På tvers av studiene ble kognitiv atferdsterapi registrert som et fungerende tiltak, da dette økte deltakelsen på skolen og minsket ungdommenes symptomnivåer som angst, frykt, depresjon, sinne, osv. Studien legger vekt på behandling av skolevegring.

Som nevnt innledningsvis gjennomførte Hargett & Webster (1996) en casestudie der de følger en elev med skolevegring under et 8 ukers program for å få eleven tilbake til skolen. De fokuserer på hvor avhengig man er av at alle aktører er lojale til avtalene

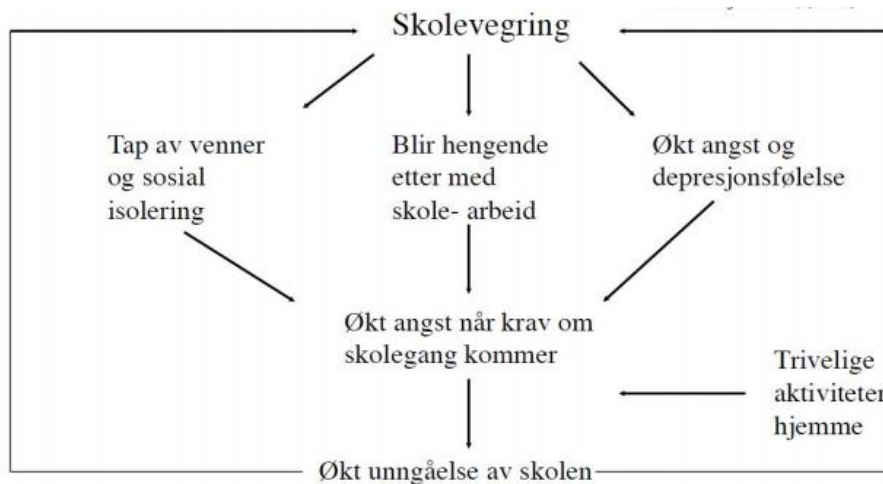
man har gjort, for å suksessfullt bringe eleven tilbake til skolen. Også i dette casestudiet er fokuset på behandling av skolevegring.

I Norge er det gjennomført få casestudier om skolevegring. Eriksen (2018) utførte i sin masteroppgave en casestudie om hvordan fenomenet skolevegring oppleves av en elev med skolevegring, hans foresatt og en ansatt i skolen. Målet var å undersøke hva skolen kan gjøre for å forebygge skolevegring og å fremme god psykisk helse hos eleven. Hovedfunnene viste at eleven opplevde å ha svært lite kontakt med læreren sin når han selv ikke var på skolen. Videre ble det konkludert at det var gitt utilstrekkelige tilpasninger i skolearbeidet fra skolens side.

I casestudiene nevnt ovenfor har fokuset hovedsakelig vært på behandling av skolevegring, samt forebygging av skolevegring og hvordan fremme god psykisk helse hos elevene i Eriksen (2018) sin masteroppgave. Etter et søk etter tidligere casestudier om skolevegring, finnes det få, eller ingen, casestudier som går i dybden på årsaker og forståelsen knyttet til skolevegringsproblematikken. Å kartlegge risikofaktorer og fraværets funksjon kan ha både forebyggende og reparerende effekt på skolevegring. Ved å gjøre flere casestudier av elever og aktører rundt eleven med skolevegring, vil det bidra til en bedre forståelse for skolevegring generelt.

2.3 Konsekvenser av skolevegring

Som nevnt innledningsvis kan skolevegring få kort- og langtidskonsekvenser. Selv om dette ikke er et fokusområde i masteroppgaven, er det relevant å nevne, da forskning viser at selv et lite fravær kan være forbundet med mer alvorlige problemer (Kearney & Graczyk, 2014). Thambirajah et al. (2008) har utarbeidet en teori som kalles "The vicious cycle in school refusal", også kalt "den onde sirkelen" eller «den opprettholdende sirkelen» på norsk. Denne modellen illustrerer noen av konsekvensene knyttet til skolevegring, samt fravær generelt.



(Thambirajah et al., 2008, s. 32, oversatt til norsk)

Kort forklart kan man si at modellen handler om hvordan noe fravær kan føre til mer fravær, da fraværet kan få konsekvenser for flere plan. Barnet kan ligge etter når det gjelder skolearbeid, noe som kan føre til at det blir vanskeligere å komme tilbake til skolen, da dette kan forsterke frykten og angsten eleven allerede har for å mislykkes. Videre kan en konsekvens være at man mister den vanlige rutinen og blir vant til å tilbringe mye tid hjemme. Kanskje får man gjøre morsomme aktiviteter som å se på TV, spille PC-spill, være på internett eller annet, som fører til at hjemmet blir et mer attraktivt sted å være enn skolen, som igjen kan være en opprettholdende faktor for skolevegningen. En konsekvens av skolefraværet kan også være at man mister kontakt med venner og medelever, som kan føre til sosial isolasjon. Ettersom venner er en beskyttende faktor mot skolevegning, kan det å miste den beskyttelsen øke risikoen for skolevegning. Angsten vil øke dersom man unngår situasjonen man frykter. For en elev som frykter å gå på skolen, vil angsten og redselen øke dersom eleven holder seg hjemme. Angsten minker kanskje den samme dagen man slipper å gå på skolen, men det er kun en kortsiktig løsning. Modellen til Thambirajah et al. (2008) illustrerer hvordan selv et lite skolefravær kan få store konsekvenser på flere plan, og viktigheten av å iverksette tiltak selv ved litt fravær.

2.4 Årsaker til skolevegning fra et helhetsperspektiv og tiltak

Tidligere ble skolefraværet ofte sett på som problemer fra et individperspektiv, altså eleven selv (Olsen & Holmen, 2018). Senere ble det mer fokus på at forhold rundt barnet kunne påvirke og utløse et problematisk skolefravær. Det ble derfor et behov

for å avdekke faktorer og se dem i sammenheng, og forskerne utvidet perspektivet fra et individperspektiv til et helhetsperspektiv (Olsen & Holmen, 2018).

Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell handler om hvordan det sosiale miljøet påvirker menneskets utvikling. Han argumenterer for at miljøet du vokser opp i påvirker alle fasene i livet ditt. Denne modellen kan bidra med å forklare årsakene til skolevegring, da det kan være ulike forklaringer og hendelser i livet ditt som kan påvirke dette. Modellen til Bronfenbrenner kan være godt egnet for å forstå alle typer skolefravær.

Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell er delt inn i fire nivåer, som han kaller for mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer. Modellen er sirkelformet hvor mikronivået er den innerste sirkelen og makronivået den ytterste. Bronfenbrenner (1979) mener at poenget med denne modellen er at alle nivåene er dynamiske og alltid påvirker hverandre. Han mener systemet aldri står i "ro". Mikronivået er nærmest individet, og blant annet familie, venner, skole, fritidsaktiviteter og nabolag inngår. Mesonivået defineres som forholdet mellom to eller flere primærgrupper. Dette kan være venners relasjoner, forholdet mellom hjem og skole, forholdet mellom nabolaget og kamerater, osv. Eksonivået inkluderer faktorer som individet ikke har direkte kontakt med, men som likevel kan ha en påvirkning. Til slutt har vi det fjerde nivået - makronivået. Dette nivået handler om en felles forståelse av samfunnets regler, kultur, normer og verdier. Det inkluderer det økonomiske systemet, helsevesenet, utdanningssystemet, politiske systemet, osv. I senere tid utvikler også Bronfenbrenner (1979) et femte nivå i sin utviklingsøkologiske modell: kronosystemet. Dette handler om hvordan livshendelser påvirker de ulike nivåene i modellen. Det kan være skolebytte, ulike traumer, dødsfall, skilsmisser eller sykdom.

Ut ifra helhetsperspektivet er det dermed viktig å se på årsaker til skolevegring både hos det enkelte individ, men også i de ulike miljøene som påvirker og omgir individet. Årsakene til skolevegring er komplekst og i samspill med hverandre, som er i tråd med Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell. I denne oppgaven vil det fokuseres på årsaker knyttet til individ, skole og hjem, noe som naturlig fører oss inn på risikofaktorer i neste avsnitt.

Risikofaktorer er faktorer som øker sjansen for at skolefraværet oppstår (Havik, 2018). Det er når risikofaktorer overstiger beskyttelsesfaktorer at skolefravær kan oppstå (Thambirajah et al., 2008). Ingul et al. (2012) hevder at en oppsamling av risikofaktorer vil øke den totale byrden for barnet, som til slutt kan føre til skolevegring. Under vil risikofaktorer rundt individuelle utfordringer, i familien og i skolen bli belyst, da dette er sentralt å vite for å forstå hvorfor en elev vegrer seg for å gå på skolen.

Ettersom vi ønsker å undersøke hvilke tiltak som er iverksatt rundt noen elever med skolevegring, samt hvordan de har fungert, er det relevant å ha teori om hvilke tiltak tidligere forskning anbefaler, eller fraråder, for elever med skolevegring. Etter grundig kartlegging av fraværets funksjon og opprettholdende faktorer, er det viktig å raskt sette i gang tiltak for å få eleven tilbake på skolen. Man må vite dersom barnet vegrer seg for å gå på skolen grunnet negative forsterkninger eller positive forsterkninger, eller begge deler (Kearney, 2008b). I denne studien vil det være fokus på tiltak rundt individet, familien og på skolen, der tiltak knyttet til risikofaktorene vil ligge til grunn. Det vil være fokus på tiltak der fraværet allerede har utviklet seg, men også bli trukket inn forebyggende tiltak da dette er sentralt og henger naturlig sammen med risikofaktorer for skolevegring. Fokuset vil være på tiltak rundt skolevegring spesielt, men det vil også være naturlig å trekke inn tiltak for skolefravær generelt, da det er flere likhetstrekk

2.4.1 Risikofaktorer hos individet og tiltak

Risikofaktorer hos individet

I en oppsummerende artikkel av Ingul, Havik & Heyne (2019) blir noe fravær beskrevet som et tidlig tegn til skolevegring, men også en risikofaktor. Dette begrunner de med at litt fravær ofte fører til mer fravær, og de kan havne inn i en ond sirkel (Thambirajah et al., 2008). Videre kan også alder være en risikofaktor. Hersov (1985) hevder at barn i alderen 5-7 år, 11 år og 14 år eller eldre, har størst risiko for skolevegring, som er en alder hvor barnet enten er i overgangen til å begynne på skolen eller i overgangen til endring av skole (eks. fra barneskole til ungdomsskole).

I tråd med definisjonen av skolevegring er det naturlig forbundet med emosjonelle problemer som angst eller depresjon. Forskning viser at sammenhengen mellom angst

og skolevegring er sterkere enn sammenhengen mellom depresjon og skolevegring (Egger, Costello & Angold, 2003). Forskning viser at sosial angstlidelse er den vanligste angstlidelsen blant ungdom med skolevegringsproblematikk (Heyne et al., 2011). Heyne et al. (2015) hevder at 25 – 50 % av elever med skolevegring har diagnostiske kriterier for angstlidelse, depressive lidelse eller begge deler. Ek & Eriksson (2013) sin litteraturstudie viser at omtrent 90% av alle unge som har skolevegring, har en form for psykiatrisk diagnose. Ingul & Nordahl (2013) poengterer likevel at ikke alle med angst vegrer seg for å gå på skolen.

Elever som er emosjonelt ustabile kan ofte i større grad tolke en vanlig hendelse som en trussel eller noe negativt, og vil da kunne være i faresonen for å utvikle skolevegring (Brand & O'Conner, 2004). Her er det naturlig å trekke inn Banduras teori om mestringstro, da forskning viser at en risikofaktor også kan være at barnet har lav mestringstro (Ingul et al., 2019; Bandura, 1997). Denne teorien går ut på at angsten for å mislykkes er større enn lysten til å lykkes. Elever med lav mestringstro unngår ofte potensielle situasjoner der de kan mislykkes eller kjenne på nederlag, fremfor å tilnærme seg dem. Å ha lav mestringstro kan føre til at elevene tror de ikke vil mestre stressende situasjoner, negativ tenkning, og da særlig negative tanker relatert til personlig nederlag. De kan ha større tendens til å overgeneralisere negative hendelser, samt ha begrenset problemløsning (Maric & Sakac, 2014).

Andre individuelle risikofaktorer for skolevegring kan være ulike diagnoser og funksjonsnedsettelse, mangel på sosial kompetanse, lav selvtillit, sosial angst/fobi eller andre emosjonelle plager (Egger et al., 2003).

Tiltak rundt individet

Det finnes utallige tiltak man kan iverksette knyttet til eleven som har skolevegring eller som er i risiko for å få det. Det avhenger av elevens behov og risikofaktorer. Det vil bli tatt utgangspunkt i tiltak knyttet til individuelle risikofaktorer; noe fravær, emosjonelle problemer (angst og depresjon), lav mestringstro, diagnoser, lav selvtillit og mangelfull sosial kompetanse. Det vil også bli nevnt forskningsanbefalte tiltak når eleven allerede har fått skolevegring. Noen av tiltakene rundt individet henger naturlig sammen med tiltak på skolen og i hjemmet, da alt handler om å få eleven tilbake til skolen.

Som et forebyggende tiltak mot skolefravær, er det viktig at alle lærerne på skolen har et godt registreringssystem for fravær (Havik, 2018). Hvis en elev viser tegn til et økende fravær, kan man ved et godt registreringssystem tidlig oppdage om det er enkelte timer, dager, fag, aktiviteter eller spesielle lærere eleven unngår (Havik, 2018). Noe fravær kan være til mer fravær, og den onde sirkelen må sluttet raskt (Thambirajah et al., 2008). Dersom barnet lider av en psykisk lidelse, f.eks. angst eller depresjon, bør lærere og foreldre vurdere om barnet trenger behandling av profesjonelle, som henvisning til psykolog eller BUP (Havik, 2018). Kearney (2002) anbefaler blant annet pusteøvelser og muskelavslapning dersom barnet strever med angst. For et barn med lav mestringsstro, er det viktig at den lærer seg mer hensiktsmessige mestringsstrategier, slik at unngåelse ikke er strategien den bruker i møte med stress og angst. En god strategi kan være positiv tenkning, problemløsning, informasjon og konfrontasjon med problemet for å løse det (Havik, 2018). Med dårlig selvtillit følger ofte lavt selvbilde og depressive tanker. Fysisk aktivitet kan ha en positiv effekt på den mentale helsen vår (Havik, 2018), og fysisk aktivitet kan derfor være et tiltak for å styrke selvtilliten. Her er det også viktig at man som lærer trygger eleven og sørger for at den får mestringsfølelse og ikke kun nederlag. Dersom barnet har vært lenge borte fra skolen, kan de ha behov for å trene i sosiale ferdigheter, da manglende ferdigheter rundt dette ofte kan komme som en konsekvens av langvarig skolefravær og mangel på sosial eksponering (Thambirajah et al., 2008).

Dersom eleven har hatt et langvarig fravær, anbefales det gradvis eksponering på skolen slik at det ikke blir overveldende (Kearney, 2008). Siden skolevegring ofte er relatert til angst, kan et negativt tankemønster bidra til å utvikle skolevegring, og det kan derfor være behov for kognitiv atferdsterapi. En relativt ny metaanalyse viser at effekten av psykososiale behandlingsformer som kognitiv atferdsterapi (CBT) er stor med hensyn til økt skolegang, men mindre tydelig med hensyn til å redusere angst. CBT omfatter ofte strategier som iverksettes i samarbeid med den unge, foreldrene og skolen (Heyne et al., 2015).

2.4.2 Risikofaktorer i skolen og tiltak

Risikofaktorer i skolen

Også i skolen er det flere risikofaktorer for at en elev kan utvikle skolevegring. Først og fremst kan et dårlig lærer-elev-forhold være en risikofaktor. Forskning viser at et godt lærer-elev-forhold kan være en beskyttende faktor mot stress og negative følelser hos de unge. Til sammenligning kan da et dårlig lærer-elev-forhold føre til stress og negative følelser, noe som igjen kan føre til angst og depresjon (Murberg og Bru, 2009). En kvalitativ studie av Havik, Bru & Ertesvåg (2014) viser at flertallet av foreldre med barn som har skolevegring meldte om en manglende støtte fra læreren eller generell redsel for læreren.

Et utrygt læringsmiljø kan være en risikofaktor for skolevegring. Alle elever har rett til et godt og inkluderende læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, §9A-1). Det er de voksne på skolen sitt ansvar å sørge for at alle elevene har en trygg skolehverdag og et godt læringsmiljø (Havik, 2018). Egger et al. (2003) trekker fram at et læringsmiljø med disiplinproblemer, mobbing, vold, bråk og uro fører til usikkerhet og uforutsigbarhet, som igjen kan føre til skolevegring for elever. Dersom læreren er hard og viser lite fleksibilitet i håndteringen av atferd, hevder også Kearney (2008b) at det kan føre til et usikkert og uforutsigbart læringsmiljø, som kan forsterke usikkerhet særlig hos sårbare elever. En risikofaktor for fravær er blant annet mangel på ro og orden, struktur og organisering i klasserommet (Kinder, Wakefield & Wilkin, 1996). Kearney (2001) hevder at en lite forutsigbar undervisning, forstyrrende atferd, sosial usikkerhet og lærerfravær kan føre til elevfravær som en konsekvens av en svak lærer-elev-relasjon og lite forutsigbarhet. Videre trekker Havik (2018) fram at et læringsmiljø kan oppleves mer uforutsigbart i noen fag eller timer. Kroppsøving og svømming er eksempler på dette. Dette er fag hvor prestasjon ofte ligger i fokus, og det blir tydelig hvem som mestrer og ikke mestrer. Noen elever trenger i disse fagene mye støtte og forutsigbarhet, som er noe læreren bør være oppmerksom på (Havik, 2018).

Som nevnt tidligere kan en lite forutsigbar skolehverdag også være en risikofaktor. For mange elever, særlig de engstelige, kan det være svært stressende å ikke vite hva

som skal skje (Havik et al., 2014). Da er det viktig at læreren er tydelig, har god struktur, forbereder elevene på overganger som skal skje, og styrer og veileder elevene. Dersom en overgang er lite strukturert og gjennomtenkt, kan det skape forvirring og usikkerhet blant elever. En overgang kan være skolebytte, fra hjemmet til skolen, fra undervisning til friminutt, fra individuelt arbeid til gruppearbeid, bytte av lærer, bytte av fag, fra helg til hverdag eller fra én aktivitet til en annen (Kearney, Lemos & Silverman, 2004). Det kan være store eller små overganger, men det kan være en risikofaktor uansett størrelse, da elever opplever dette ulikt.

En naturlig risikofaktor for skolefravær er at en elev blir mobbet eller strever med ensomhet. Som Havik (2018, s. 80) beskriver: "Skolevegring og skolefravær kan være en sunn reaksjon på et usunt eller utrygt læringsmiljø". Det er forståelig at barn som opplever mobbing og ensomhet ønsker å bli hjemme for å unngå stress og ubehag. Ingul et al. (2019) understreker viktigheten av å tidlig kartlegge om eleven med skolevegring blir utsatt for mobbing, trusler eller utestenging. Egger et al. (2003) hevder at unge med begynnende eller mild skolevegring er mer utsatt for å være offeret i konflikter enn andre. Videre viser forskning at de som har en større risiko for å bli utsatt for mobbing ofte er ungdom med autismspekterforstyrrelse (Tippett, Houlston & Smith, 2010), elever med faglige vansker (Mishna, 2003) og elever med dårlig sosial status og mangelfull sosial kompetanse (Cook, Williams, Guerra, Kim & Sadek, 2010).

Videre kan en risikofaktor for skolefravær være faglige vansker. Hvis man opplever store faglige krav og har frykt for faglig nederlag, er det naturlig at det har sammenheng med skolefravær (Ingul et al., 2019). En studie viser at overdreven konkurranse eller testing i skolen kan bidra til økt fravær, særlig for emosjonelt usikre elever hvor faglige og sosiale krav opptrer samtidig (Gutiérrez-Maldonado et al. 2009). Selv om faglige vansker gjerne ikke er den største risikofaktoren i seg selv, kan den være det i kombinasjon med andre risikofaktorer, blant annet lav mestringsstro og angst (Ingul et al., 2019).

Kearney (2002) hevder at en risikofaktor for en elevs skolefravær, er at læreren selv har mye fravær fra skolen. Havik et al. (2014) viser til at foreldre med elever med skolevegring nevnte vikarlærere som en stressende faktor for sine barn. Lærerfravær kan føre til lite forutsigbarhet for elevene, da en vikarlærer ofte har en time som er

annerledes fra den vanlige rutinen. Det kan skape usikkerhet for både vikar og elever, overgangene er annerledes og i tillegg kan en vikarlærer innføre aktiviteter som elevene ikke er vant til. For en vanlig elev kan nok dette være gøy og spennende, men for en engstelig elev kan det føles utrygt og uforutsigbart.

En annen risikofaktor for skolefravær er et dårlig skole-hjem-samarbeid (Ingul et al., 2019). Det kan være snakk om ansvarsfraskrivelse eller generelt at én av arenaene, eller begge, ikke følger opp slik det er forventet. Havik, Bru & Ertesvåg (2015) viser til at en mangelfull foreldreovervåking av fravær kun hadde svak sammenheng med skolevegringsrelaterte grunner til fravær. Havik et al. (2014) fant i sin studie at foreldre med barn med skolevegring, opplevde at samarbeid med skolen kun ble tatt alvorlig etter at skolevegring allerede var etablert. Det kan tyde på at foreldre opplevde at lærerne ikke tok de tidlige tegnene på skolevegring like alvorlig. Skolepersonell opplevde også det samme, bare omvendt, at det var mangel på samarbeid med foreldre der barnet har skolevegring (Havik et al., 2014). Dette kan forklares med de positive godene foreldrene opplever med å ha barnet sitt hjemme, for eksempel roligere morgener, selskap, kontroll over barnet, de slipper stresset og ubehaget med å "presse" barnet på skolen og i tillegg at barnet er i godt humør.

Tiltak på skolen

Solberg et al. (2009) anbefaler i sin veileder at dersom det kommer fram at eleven blir mobbet, må dette tas tak i først. Skolens handlingsplan for mobbing må da følges, og §9a-4 i opplæringsloven, om elevens psykososiale miljø, skal anvendes (Opplæringsloven, 1998, §9a-4). En god lærer-elev-relasjon kan også fungere som et forebyggende tiltak, og dette er læreren sitt ansvar (Pianta, 1999). Det kan virke forebyggende mot skolefravær at man er en trygg, stabil og autoritativ klasseleder som sørger for at skoledagen er trygg og forutsigbar, da dette også skaper et trygt læringsmiljø. Dette gjelder særlig ustruktureerte aktiviteter og timer i overgangssituasjoner. Det er viktig med forutsigbarhet ved endringer og overganger for alle elever, men spesielt for elever som viser tegn til skolevegring eller angst (Havik, 2018). Videre anbefaler veilederen til Solberg et al. (2009) at man kartlegger eventuelle fagvansker og gir tilpasset opplæring, slik at det øker elevens skolefaglige mestring.

Dersom en elev har skolevegring, kan den ha behov for tilrettelegging og tilpasninger, både sosialt, organisatorisk og faglig. Behov for tilrettelegging er ofte størst ved ustrukturerte aktiviteter, oppgaver og fag (Kearney, 2008). For å unngå et dårlig skole-hjem-samarbeid, er det viktig å utarbeide en skriftlig avtale og på forhånd avklare hvilke områder skole, hjem og andre aktører har ansvar for (Solberg et al., 2009).

2.4.3 Risikofaktorer i familien og tiltak

Risikofaktorer i familien

Skolevegring kan også skyldes risikofaktorer i familien. Kearney & Silverman (1995) gjennomgikk tidligere litteratur om forholdet mellom blant annet skolevegring og foreldre-barn-relasjoner. Fem familiære relasjoner blir i artikkelen beskrevet som ledd i årsaken til skolevegring; 1) et sammensmeltet foreldre-barn-forhold som er preget av avhengighet og overinvolvering, 2) konfliktfylte familier som er karakterisert av høy grad av tvang, uenigheter og aggresjon, 3) fraværende familier som er preget av diffuse samspill og lite familiære interaksjoner, 4) isolerte familier og 5) "sunne" familier med ett barn med individualisert psykopatologi. Litteraturen viser at de nevnte familiemønstrene er en risikofaktor for skolevegring. Familier som har barn med skolevegring kan ha flere av disse interaksjonsmønstre, for eksempel en overinvolvert mor med en fraværende far (Kearney & Silverman, 1995). Flere av de familiære relasjonene vil bli beskrevet mer inngående i avsnittene under.

Foreldrenes psykopatologi kan også være en risikofaktor, og forskning viser at foreldrenes mentale helse kan være en risikofaktor for at barnet kan utvikle skolevegring (Ingul et al., 2019). Det kan være flere årsaker til dette, blant annet at barnet ønsker å være hjemme for å ta vare på mor eller far, at foreldrene har nok med egen mental helse og ikke legger merke til tegn på skolevegring for barnet, og i tillegg kan de mentale helseproblemene være arvelige og/eller barnet kan være påvirket av miljøet rundt.

En risikofaktor i familien kan også være at foreldrene er overbeskyttende ovenfor barnet. Dette kan blant annet oppdages ved at barnet har separasjonsangst når foreldrene leverer barnet på skolen/SFO eller dersom foreldrene svarer for barnet under et møte der barnet også deltar. Hyppig kommunikasjon med skolen kan også

indikere overbeskyttelse (Ingul et al., 2019). Overbeskyttelse kan gjøre barnet lite selvstendig og svært avhengig av en voksen rundt seg, noe som kan være en risikofaktor for skolevegring, da barnet kan bli engstelig og usikkert på egenhånd.

Videre kan en risikofaktor for skolevegring være at barnet kommer fra et utrygt og ustabil hjem med mye familiekonflikter (González et al., 2019). I familier hvor forholdet er usunt, kan det utvikle seg uheldig samspill mellom foresatte og barnet. Det kan være autoritært, forsømmende eller overbeskyttende. Det kan også være dårlig kommunikasjon, uklare roller og mangel på krav og grenser (Olsen & Holmen, 2018). Andre faktorer i familien som kan være risiko for skolevegring, er rekkefølgen barnet har i søskenflokket, familiestørrelsen, ekteskapsproblemer (Torma & Halsti, 1975), status, fattigdom, foreldrenes utdanning, interesse for barnets skole og utdanning, samt dersom barnet har enslige foreldre (Ingul et al., 2019).

Tiltak rundt familien

Hargett & Webster (1996) understreker i sin studie, viktigheten av at alle aktører er lojale til avtalene som er laget, for å få eleven tilbake til skolen. Foreldrene har hovedansvaret for å få barnet sitt på skolen, og det er derfor viktig at de har forventninger, krav og "presser" barnet, slik det er avtalt. Her må man ikke gi etter for medfølelse for barnet. Solheim et al. (2009) anbefaler i sin veileder at de foresatte etablerer trygge rutiner om morgenen og at de foresatte bytter roller ved fastlåste situasjoner. De anbefaler videre at de foresatte oppmuntrer barnet til å begynne på en fritidsaktivitet utenom skolen, samt at de setter av tid i familien til å gjøre kjekke aktiviteter slik at skolevegringen ikke blir altoppslukende.

Det er viktig at foreldre får nødvendig støtte og veiledning rundt skolevegringsproblematikken til barnet (Solheim et al., 2009). Skolevegring er ofte en situasjon en har lite kunnskap om, og det kan være vanskelig å vite hva man skal gjøre. Lærerne må trygge foreldrene på at de gjør en god jobb og fortelle foreldrene hva de gjør for å trygge barnet. Det er vanskelig og sårt for foreldrene også, og det er lett å tenke at de er årsaken til barnets skolevegring.

Videre er det viktig at foreldrene har gode rutiner, regler og krav de dagene barnet er hjemme fra skolen. Det skal ikke bli en positiv opplevelse i form av goder som å sove

lenge, lite skolearbeid, spille, være med venner eller bake boller. Rutinene bør være så lik en vanlig skoledag som mulig, slik at ikke godene blir en opprettholdende faktor (Heyne & Rollings, 2002). Kearney & Albano (2018) hevder at å “presse” barnet til å gå på skolen kan virke for yngre barn som nylig har startet å vegre seg, men ikke nødvendigvis for eldre elever der skolevegringen er etablert. I Solheim et al. (2009) sin veileder understrekes det viktigheten av å finne en balanse i hvor mye en utøver “press”, og tar elevens opplevelse på alvor. Videre trekkes det fram at “press” i minst mulig grad skal virke krenkende for eleven, og at det bør gjennomføres en løpende evaluering av om det fører til bedring eller forverring av situasjonen. Også her blir det nevnt at en i større grad kan utøve “press” overfor yngre enn eldre elever.

2.5 Tidlige tegn

For å kunne forebygge skolevegring og fravær generelt, er det nødvendig å være observant på tidlige tegn til skolevegring. Da er det viktig at man vet hvilke tegn man skal se etter. Tegnene kan variere mellom de ulike tilfellene, men det er noen som ofte går igjen. Tre av disse er fravær, angst og/eller depresjon og somatiske plager (Ingul et al., 2019).

2.5.1 Fravær eller delvis fravær

Naturlig nok kan man si at fravær eller delvis fravær er et tidlig tegn på et problematisk skolefravær. Noe fravær kan føre til mer fravær, og det er viktig at det blir satt inn tiltak raskt for å unngå å havne i den onde eller opprettholdende sirkelen (Thambirajah et al., 2008). Det er læreren sitt ansvar å føre fravær, enten det er fra dag til dag eller time til time. Dersom det blir gjort, kan man enklere se om fraværet har et mønster (Havik, 2018). Det kan være en dag i uken som er ekstra vanskelig, annenhver uke der barnet bor hos mor eller far ved delt bosted, det kan være et fag eleven synes er vanskelig eller en lærer eleven ikke liker. Noen barn blir kanskje borte hele dagen, mens andre blir borte fra noen timer. Foreldre skal kontaktes ved fravær, og en av kriteriene for skolevegring er blant annet at foreldrene vet om fraværet (Berg et al., 1969)

2.5.2 Angst og depresjon

Dersom en elev er engstelig for å gå på skolen, kan også dette være et tidlig tegn på skolevegring. Læreren bør se etter tegn som raserianfall når barnet blir levert på skolen, vegring for å svare på spørsmål i timen, hyppige besøk til skolens helsesykepleier, forespørsel om hjemmeskole, og en oppførsel som kan resultere i at eleven blir sendt hjem tidlig (Richardson, 2013). Andre tegn kan være at barnet er trygghetssøkende og har vedvarende gråt ved separasjon fra foreldrene. Oppførsel som kan være et tegn på sosial angst inkluderer at en ofte ikke deltar i muntlig aktivitet i timen og unngår sosial kontakt med elever (Ingul et al., 2019). Tegn på depresjon kan ofte være tristhet, mangel på interesse for venner, og problemer med å komme i gang med arbeid (Berry & Lizardi, 1985).

2.5.3 Somatiske plager

Somatiske plager kan være vondt i magen, vondt i hodet, kvalme, svimmelhet, og er ofte plager som kan oppstå før, på vei til eller på skolen. Et typisk kjennetegn er gjerne at plagene forsvinner når barnet får lov til å bli hjemme fra skolen (Havik, 2018). Disse plagene blir ofte sagt verbalt til foreldre eller man kan se det på oppførselen. På skolen kan ofte eleven klage direkte til læreren eller til medelever, eller man kan observere det i form av at eleven ofte går på toalettet. Når somatiske plager er identifisert, bør foreldrene tar barnet til en medisinsk sjekk, for å utelukke at det er noe alvorlig (Solheim et al., 2009).

2.6 Beskyttende faktorer

Beskyttende faktorer i skolemiljøet blir beskrevet av Havik (2018) som faktorer i skolen som kan føre til elevenes nærvær, tilhørighet og tilstedeværelse på skole. Man kan koble dette opp mot forebyggende faktorer for skolevegring og andre typer fravær. Det er viktig å kartlegge beskyttende faktorer, slik at man kan bruke de ved planlegging av tiltak. De beskyttende faktorene som belyses her er “vennskap og tilhørighet” og “god lærer-elev-relasjon”.

2.6.1 Vennskap og tilhørighet

Det å oppleve sosial tilhørighet er et grunnleggende sosialt behov. Mangel på dette kan gi negative konsekvenser som ensomhet, økt stress, psykiske lidelser og økte helseproblemer (Baumeister & Leary, 1995). Havik (2018) mener tilhørighet handler om det Per Fugelli har kalt "å være en del av flokken". Manglende tilhørighet har sammenheng med frafall. Dersom alle elever kan identifisere seg med skolen og føle tilhørighet der, kan det virke forebyggende mot frafall fra skolen (Havik, 2018). Når en elev opplever tilhørighet på skolen, oppleves skolen som en arena hvor det er trygt å være og der han eller hun kan føle seg hjemme og bli akseptert.

2.6.2 God lærer-elev-relasjon

En god lærer-elev-relasjon kan også virke som en beskyttende faktor mot skolevegring. Læreren sitter på ansvaret for å etablere en støttende og god relasjon til eleven (Pianta, 1999). Hamre & Pianta (2006) trekker fram at lærere som har omsorg for sine elever utover det faglige, og som skaper et positivt klima mellom elevene, vil kunne føre til god faglig vurdering og følelsesmessig velvære hos elevene. Forskning viser også at det er mindre sannsynlig at elever uteblir fra eller dropper ut av skolen, når lærer-elev-relasjonen er positiv og støttende (Kearney, 2008b). Også mange foreldre til barn med skolevegring vektlegger viktigheten av en god lærer-elev-relasjon og et trygt læringsmiljø (Havik et al., 2014). En forklaring på dette kan være at emosjonell støtte særlig er viktig for de sårbare elevene og for å forebygge og stoppe mobbing og utestenging. En god sosial støtte kan virke som en buffer mot faglige og sosiale krav i skolen, i tillegg til negative følelser og stress (Murberg & Bru, 2009).

2.7 Forståelse av skolefraværet

Det kan være komplekse grunner til skolefraværet. Dersom fraværet er langvarig, er det viktig å kartlegge grunnen til fraværet og hvilke faktorer som opprettholder det (Havik, 2018). Man må altså finne ut hvilken funksjon fraværet har for eleven, om det er noe den ønsker å unngå eller oppnå.

Kearney og Silverman har utarbeidet en funksjonsmodell for skolevegringsatferd, der de antar at skolevegringsatferd skyldes minst én av fire funksjoner (Kearney, 2002b; Kearney & Silverman, 1993). De fire funksjonene er delt i to grupper; negativ

forsterkning og positiv forsterkning. Negativ forsterkning kjennetegnes ved at funksjonen er å avslutte eller unngå en ubehagelig hendelse eller situasjon, mens positiv forsterkning kjennetegnes ved at funksjonen er en form for belønning eller gode. Begge former for forsterkning kan motivere eller opprettholde skolefraværet (Kearney, 2002b). Kearney & Silverman (1993) deler negativ forsterkning i 1. Unngå stimuli som vekker negative følelser eller emosjonelt ubehag og 2. Unngå ubehagelige sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner. Positiv forsterkning deler de inn i 3. Oppnå oppmerksomhet fra foreldre eller andre og 4. Oppnå goder utenfor skolen. I denne oppgaven er det de to første funksjonen som er mest relevante, da de kjennetegner skolevegring, og disse vil dermed bli omtalt mer inngående. I tillegg vil funksjon 4 blir nevnt kort, da goder i hjemmet ofte kan være en opprettholdende faktor for fraværet.

2.7.1 Unngå stimuli som vekker negative følelser eller emosjonelt ubehag

Noen yngre barn vegrer seg for å gå på skolen for å unngå ubehagelig stimuli nær eller på skolen. Disse beskrivelsene går under funksjon 1 i funksjonsmodellen. Dette kan være bussen, brannalarm eller et fag. Likevel, Kearney (2002b) hevder at de fleste barna som nekter å gå på skolen for å unngå ubehag kan ikke identifisere en spesifikk redsel. Disse barna sier ofte at de er usikre på hvorfor de ikke liker skolen, men at de kjenner et generelt ubehag og mistriksel knyttet til å være på skolen (Kearney, 2008b). Mange av disse barna rapporterer om generelle symptomer på angst, depresjon, somatiske plager, stress, redsel og panikk.

2.7.2 Unngå ubehagelige sosiale situasjoner eller evalueringssituasjoner

Flere eldre barn og ungdommer vegrer seg for å gå på skolen for å unngå sosiale situasjoner eller vurderingssituasjoner. Disse beskrivelsene går under funksjon 2 i funksjonsmodellen. Kearney (2002b) nevner at dette kan inkludere mange forhold, men vanlige eksempler er framføringer i klassen, interaksjon med andre, gå gjennom gangen, prøvesituasjoner, skrive på tavlen, snakke i timen og fag som fokuserer på prestasjon og ferdigheter, f.eks. svømming og kroppsøving. Elever i denne funksjonen kan også vegre seg for å gå på skolen for å unngå visse personer, f.eks. en lærer, elev eller andre. Til forskjell fra den forrige funksjonen, kan elevene under denne funksjonen oftere fortelle spesifikt hva de misliker på skolen (Kearney, 2008b). Kearney (2002b)

hevder at mange elever under denne funksjonen viser varierende grad av generell og sosial angst, stress, depressive symptomer og noen somatiske plager.

2.7.3 Oppnå goder utenfor skolen

Mange ungdommer vegrer seg for å gå på skolen for å få goder utenfor skolen. Dette er funksjon 4 i funksjonsmodellen. Disse forsterkningene kan være å se på TV, spille videospill, være på internett, sove lenge, være med venner fysisk eller digitalt eller å dra på shopping (Kearney, 2002b). Barn og ungdom som søker positiv forsterkning har ofte mer oppmerksomhetsproblemer og aggressiv oppførsel enn de som vegrer seg for å gå på skolen for negativ forsterkning (Kearney, 2002b), og er oftere elever som skulker skolen.

2.8 Kartlegging

Årsaken til en elevs skolefravær kan være komplekst, og ofte er det flere årsaker som spiller inn. Det er derfor nødvendig med en grundig og systematisk vurdering for å kartlegge hva som er de negative og positive forsterkningene (Kearney, 2002b). Vet man ikke det, vil det også være vanskelig å iverksette gode og fungerende tiltak for eleven det gjelder. Det er viktig å kartlegge risikofaktorene nevnt ovenfor, og man bør kartlegge bredt slik at alle synspunkter blir inkludert. Det kan bli gjennomført i form av samtale med elev og foreldre, lærere, observasjonsskjema, kartlegging av fraværets funksjoner, f.eks. SRAS-R (Kearney & Silverman, 1993), kartlegging av sosiale ferdigheter, angst, depresjon, medisinske og psykologiske kartlegginger, skolefaglige resultater, kartlegging av læringsmiljø, mobbing/vennskap, sosiogram osv. Kartlegging er ikke et fokusområde for denne oppgavens problemstilling, men det må ligge til grunn før iverksetting av tiltak.

2.9 Oppsummering

Temaene som er belyst i teorikapittelet er sentrale for å kunne svare på problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Det gjenstår å se om analysen av datamaterialet samsvarer med tidligere forskning. Som vi ser innledningsvis i teorikapittelet, er det mye forskning rundt behandling av skolevegring. Det er likevel få studier som har gått i dybden ved å innhente informasjon fra flere aktører rundt eleven som strever. Derfor er målet med denne masteroppgaven å gå mer i dybden på to skolevegringssaker.

Dette vil bli gjort ved å blant annet inkludere elevens stemme, som ofte er fraværende i forskning om skolevegring.

Problemstillingen er: **hvorfor strever noen elever med å gå på skolen og hva er gjort for å hjelpe?** Forskningsspørsmålene skal bidra til å svare på problemstilling:

1. Hva er grunnen til at elevene ikke klarer å gå på skolen, sett fra ulike perspektiver?
2. Når og hva var de første tegnene til fravær for disse elevene?
3. Hvordan forstås elevene sine fraværproblemer?
4. Hvilke tiltak er iverksatt rundt elevene og hvordan har de fungert?

For å kunne svare på problemstilling og forskningsspørsmål er det viktig med en detaljert plan for hvordan data skal innhentes og bearbeides. I neste kapittel vil "veien til målet" bli beskrevet.

3. Metode

Kvale & Brinkmann (2015, s. 140) beskriver ordet *metode* som “veien til målet”. Man må først og fremst ha et mål med oppgaven, og det metodiske kapittelet skal beskrive hvordan målet skal nås. Som oppbygging av metodekapittelet vil det først redegjøres for vitenskapsteoretisk ståsted. Deretter begrunnelse for valg av metode, datainnsamling, bearbeiding av data, analyse, reliabilitet, validitet og overførbarhet og avslutningsvis gjort rede for etiske betraktninger. Etiske betraktninger vil også bli vurdert i andre ledd.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskap kan overfladisk defineres som systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener (Ringdal, 2018). Postholm & Jacobsen (2018) poengterer at utgangspunktet for forskning er at det skal frembringe en kunnskap som er gyldig for flere enn kun seg selv. Et forskningsresultat kan altså karakteriseres ved at det oppleves å ha gyldighet for flere mennesker.

Ettersom formålet med studien er å undersøke hvorfor noen elever strever med å gå på skolen og hva som er gjort for å hjelpe, sett fra ulike synspunkt, passer studien under den samfunnsvitenskapelige metoden med en fenomenologisk tilnærming. Merriam (2002) har to kriterier for fenomenologisk tilnærming, som passer overens med studien: 1. kunnskapsinteressen gjelder et fenomen, som i dette tilfelle er skolevegring, og 2. fokuset er å beskrive essensen av et fenomen fra perspektivet til de som har opplevd det (Merriam, 2002). Fenomenologi handler om å få fram den subjektive opplevelsen, hvor formålet er å gå i dybden på enkeltindividets erfaringer (Thagaard, 2013).

3.2 Presentasjon og begrunnelse for valg av metode

Målet med masteroppgaven er å forstå hvorfor noen elever strever med å gå på skolen og hva som er gjort for å hjelpe, sett fra ulike synspunkt. Dette blir gjort ved å undersøke to ulike caser, som ikke skal sammenlignes, men analyseres hver for seg. Valget av metode ble derfor er en kvalitativ multiple casestudie. Denne formen for metode er ikke like vanlig som andre metoder, men kjennetegnes som et

undersøkelsesopplegg rettet mot å studere mye informasjon om få enheter eller caser (Thagaard, 2013).

3.2.1 Kvalitativ forskningsstrategi

I kvalitativ metode legges det vekt på nærhet og observasjoner av et fåtall studieobjekter i sine naturlige omgivelser. Man kan derfor si at en kvalitativ forskningsstrategi er basert på rik og dyp informasjon om et lite antall analyseenheter, i motsetning til kvantitativ (Ringdal, 2018). Denne strategien passer godt overens med målet for masteroppgaven.

3.2.2 Casedesign

En design eller et forskningsopplegg er forskerens plan eller skisse for en undersøkelse (Ringdal, 2018). Ringdal presenterer fem typer design; eksperimentell design, tverrsnittdesign, longitudinell design, casedesign og komparativ design. I denne studien har det blitt benyttet et multiple casedesign der forståelsen for årsakene til to elevers skolevegringsproblematikk skal undersøkes og analyseres hver for seg ved hjelp av flere analyseenheter. Selv om hensikten ikke er å sammenligne casene, vil to caser fremheve og forsterke likhetene og kontrastene (Gustafsson, 2017). Det var viktig å få med flere sider av saken, blant annet eleven selv, mor, far, barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP), pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT), tidligere lærer og nåværende lærer eller andre ansatte i skolen. Hensikten er å få en så dyp og bred forståelse som mulig, for hvorfor noen elever strever med å gå på skolen.

I utgangspunktet vil en casestudie produsere noe vi kan kalle "lokal kunnskap", altså kunnskap som er avgrenset til en spesiell kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018; Huberman, 1987). Postholm & Jacobsen (2018) trekker fram at det vil være svært interessant kunnskap for de involverte i casen, og man kan si at den interne validiteten er stor. Samtidig hevder de at man som forsker og informanter må spørre seg selv om denne kunnskapen er av interesse for andre. En multiple casestudie vil ifølge Gustafsson (2017) være mer overbevisende enn en single casestudie. Mer om overførbarhet vil bli nevnt under kapittel 3.6.3.

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Utvalg

Det ble utført både et strategisk utvalg og et tilgjengelighetsutvalg for å finne informanter som egnet seg til oppgavens problemstilling (Thagaard, 2013). Strategisk utvalg går ut på at deltakerne har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstilling og teoretisk perspektiv (Thagaard, 2013). I denne studien var det to utvalgsriterier: 1. eleven i casen hadde et problematisk skolefravær, og 2. informantene som ble intervjuet var involvert i elevens fraværproblematikk. I starten var det åpent hvilken type skolefravær eleven hadde, og det eneste kravet var at eleven skulle ha et problematisk skolefravær. Det ble tidlig klart at begge hadde skolevegring, derfor ble skolevegring tema for oppgaven. Tilgjengelighetsutvalg går ut på å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor man kan finne potensielle deltakere, der de som ønsker å delta, melder seg (Thagaard, 2013). Når vi først fikk to caser der elevene passet innenfor det første kriteriet, måtte vi deretter be om kontaktinformasjonen til andre involverte personer, f.eks. tidligere kontaktlærere, PPT, BUP, osv. Dette blir av Thagaard (2013) beskrevet som "snøballmetoden", der de første informantene som melder seg frivillig gir føringer for hvem de andre informantene blir. Denne metoden kan føre til noen etiske problemer, blant annet strider det mot prinsippet om at alle skal gi sitt informerte samtykke til deltakelse (Thagaard, 2013). Flere etiske dilemmaer vil bli belyst under "Samtykke og informasjonsplikt", kapittel 3.7.3.

Det ble vurdert hvor mange informanter som var hensiktsmessig for hver case. Det var et stort ønske å inkludere eleven sin stemme, men også andre synspunkter av saken. Fire eller flere perspektiver av saken var det antallet som ble vurdert til å godt kunne svare på min problemstilling og ville gi et variert datamateriale (Thagaard, 2013). En retningslinje for utvalgets størrelse er at antall deltakere ikke bør være større enn det er mulig å gjennomføre omfattende analyser, da det er både tidkrevende og ressurskrevende. Når studien av flere enheter ikke gir ytterligere forståelse av fenomenet vi studerer, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort og at vi har nådd et "metningspunkt" (Thagaard, 2013). I case 1 ønsket fem informanter å delta og i case 2 ønsket fire informanter å delta, inkludert elevene selv. Størrelsen på utvalget var

tilstrekkelig for å kunne svare på problemstillingen, selv om flere informanter kunne belyst andre sider av saken. Ni intervju, og tilhørende transkribering, var likevel på grensen til hva jeg som masterstudent hadde kapasitet til.

Det viste seg å bli krevende å få en case, først og fremst på grunn av covid-19. I tett samarbeid med veilederen min, prøvde vi ulike måter for å få en god case til studien. Vi kontaktet en alternativ skole/-opplæringsarena for elever, som undersøkte om de hadde elever som var aktuelle for masteroppgaven. Vi fikk først en som viste interesse, men som senere trakk seg. Videre sendte vi e-post og ringte til skoler min veileder har relasjon til og til naboskolen der jeg jobber, tidligere praksisskoler og tilfeldige skoler, i håp om at noen hadde en elev med et problematisk skolefravær som ønsket å delta. Mange rektorer prøver å skjerme lærerne for flere belastninger, det var derfor lite respons. I tillegg kan det for lærerne og familien til en elev med problematisk skolefravær allerede være belastende, og ofte er det mange personer som er involvert. En deltakelse i en masteroppgave kan bli en ekstra påkjenning for alle parter, noe som var under min bevissthet (NESH, 2016).

Derfor ble informanter rekruttert på en mer utradisjonell måte. Ved en tilfeldighet kom jeg over en artikkel som nevnte en Facebook-gruppe om skolevegring for foreldre og fagfolk. Ved å kontakte admin ble det spurt om lov til å poste et innlegg om min masteroppgave, noe de ga tillatelse til. Her var det flere som viste interesse, men særlig én case skilte seg ut og passet godt til problemstillingen. Mor var svært motivert og hadde et stort ønske om å delta. Det kan være at det er enklere å nå direkte ut til foreldre, og deretter få lærere og andre instanser med som informanter, enn omvendt. Likevel, nærmest samtidig som én case viste interesse, tok også en miljøterapeut på en barne- og ungdomsskole kontakt, der eleven selv hadde et stort ønske om å delta. Derfor ble det to ulike caser, og dermed et større datagrunnlag.

For å sikre et godt og variert datamateriale ble elev, foreldre (mor, far eller begge), nåværende kontaktlærer, tidligere kontaktlærer og diverse hjelpeapparat (assistent, miljøterapeut, PPT, BUP osv.) spurt om å delta. Ingen av de tidligere kontaktlærerne ønsket å delta, noe som er en begrensning i forhold til at de hadde informasjon om tidlige tegn og tiltak. I case 2 følte ikke nåværende kontaktlærer at det var hensiktsmessig å bli intervjuet, da eleven nesten ikke hadde vært i klasserommet siden

hun begynte på denne skolen. Det ble derfor bestemt at det holdt å intervju miljøterapeuten, som også var den som fulgte eleven. Det endelige utvalget ble slik:

Case 1: Elev, mor, far, BUP og nåværende kontaktlærer

Case 2: Elev, mor, miljøterapeut og PPT

3.3.2 Det fenomenologiske intervjuet

Vanligvis innhenter forskeren data i slike studier gjennom intervju som blir transkribert. Forskeren skal beskrive erfaringer knyttet til et fenomen eller en hendelse som forskeren er interessert i. Kravet til deltakelse var derfor at informantene hadde erfart, eller var involvert rundt, fenomenet skolevegring (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm & Jacobsen (2018) beskriver at fenomenologien er opptatt av å få svar på spørsmålene “hva” og “hvordan”. Dette er noe jeg har vært bevisst på under mine intervju, og har derfor stilt både hva- og hvordan-spørsmål.

3.3.3 Intervjuguide - utarbeidelse og kvalitetssikring

Målet var å sende et meldeskjema til NSD så fort som mulig, og derfor startet utarbeidelsen av intervjuguidene i midten av desember. Det var enda usikkert hvilken type case vi kom til å få og hvem som ble informanter, og det ble derfor utarbeidet en intervjuguide til hver potensiell informant. Dette var eleven selv, foreldre, nåværende kontaktlærer, tidligere kontaktlærer og et for diverse hjelpeapparat eller andre som har vært involvert, som BUP, PPT, helsesykepleier eller assistent. I tillegg ble begrepet “problematisk skolefravær” brukt og ikke “skolevegring”, da det var usikkert hva slags type skolefravær eleven i casene hadde.

Det ble gjennomført semistrukturerte intervju. Målet med intervjuene var å få en god forståelse for hvorfor noen elever strever med å gå på skolen og hva som er gjort for å hjelpe, ut fra flere perspektiv. Det semistrukturerte intervjuet har som målsetting å forstå deltakernes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015), og derfor falt valget på denne intervjuformen. Dette innebar derfor at intervjuguiden hadde faste temaer med noen spørsmål som alle informantene skulle svare på, samtidig som det åpnet for muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, samt følge opp temaer informanten tok opp underveis (Postholm & Jacobsen, 2018). Ettersom det var uvisst hva informantene ville

si, ble utsagnene kontinuerlig analysert. Dette bidro til at det ble stilt noen ulike spørsmål til hver informantene, for å gripe informasjonen som ble bragt fram i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). Ettersom alle informantene var innom de samme temaene og spørsmålene, var sammenligningsgrunnlaget bra mellom de ulike informantene i hver case (Thagaard, 2013).

Hvert intervju ble innledet med et åpent spørsmål hvor informanten skulle fortelle hvorfor eleven ikke gikk på skolen, fra deres synspunkt. Dette anbefales ifølge Thagaard (2013), da åpne spørsmål inviterer den intervjuede til å presentere sine synspunkt og erfaringer. Deretter fulgte temaene “sosialt/skole”, “årsaker til skolefraværet”, “forståelsen av skolefraværet” og “tiltak”, som er relevante for å kunne svare på problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Under hvert tema var det utarbeidet spørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål som ble tilpasset informantene. Jeg var bevisst på at endringer måtte bli gjort underveis og tilpasse dem til informantene i casen som meldte seg. Særlig intervjuguiden for diverse hjelpeapparat måtte tilpasses hver informant, da BUP, PPT, helsesykepleier eller miljøterapeut, kan ha svært ulik arbeidspraksis og funksjon for eleven. I case 1 ble det gjort endringer i intervjuguiden for nåværende kontaktlærer, da han var relativt ny og dermed ikke kunne si så mye om tidlige tegn til skolevegringen.

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Ved gjennomføring av intervjuene var det både smittevern hensyn og etiske hensyn å ta. Det var ikke anledning å møtes ansikt til ansikt grunnet Covid-19. I min masteroppgave ble personvernsopplysninger og helseopplysninger omtalt, og ettersom helseopplysninger går under “sensitive opplysninger”, var det ifølge Universitetet i Stavanger sine retningslinjer kun anledning for telefonintervju (UiS, 2016). Det ble benyttet lydopptak, og dette anbefales for å sikre at all data kommer med, men også for å skape god flyt og være en aktiv lytter til den som intervjues (Thagaard, 2013).

Gjennomføringen av telefonintervju hadde både fordeler og ulemper. Fordelene var at det muligens var en lavere terskel for å takke ja til å delta i et intervju dersom det var på telefon og de slapp å møte noen fysisk, da det krever mindre tid og planlegging. Skolevegring er et sensitivt tema, og Strunges & Hanrahan (2004) hevder i sin

forskningsartikkel at et telefonintervju kan øke følelsen av at den intervjuede blir anonymisert, og at et telefonintervju i disse tilfellene ofte kan øke datakvaliteten. En mobiltelefon er i tillegg noe alle har tilgjengelig, og da slipper man de tekniske utfordringene som ofte kan oppstå ved bruk av Skype, Zoom eller Teams.

Det var også noen ulemper med telefonintervju. For det første føltes det kunstig å intervju noen du aldri har møtt før på denne måten og om et sensitivt tema. Man får ikke sett holdningen, kroppsspråket, humøret eller følelsene til informantene (Postholm & Jacobsen, 2017). Og for det andre var det ønskelig å være en aktiv lytter, og det ble utfordrende med et telefonintervju. Det ble det sagt mye “mm” og “ja” fra min side for å kunne bekrefte og lytte aktivt, når det ikke var mulighet for å nikke, smile og ha øyekontakt med informantene (Postholm & Jacobsen, 2017). Det andre punktet merket jeg spesielt under mitt første intervju, som var med eleven. Mor ga på forhånd beskjed om at han var litt nervøs og redd for at det skulle bli ubehagelig. Dette førte til at jeg var veldig rask med å komme med bekreftende ord som “mm” og “ja” og diverse oppfølgingsspørsmål, og kanskje ikke ga han nok tid til å tenke på svaret sitt, i frykt for at han skulle synes at stillheten ble ubehagelig. Strunges & Hanrahan (2004) fant likevel ikke forskjell i kvalitet og dybde da de sammenlignet ansikt til ansikt eller telefonintervju.

Elever med skolevegring kan ofte være sjenerte, redde og engstelige (Havik, 2018). Dette var jeg bevisst på, og målet var å gjøre intervjuprosessen så ufarlig og lite belastende som mulig. I begge casene ble barna intervjuet før foresatte. Dette er i tråd med Kearney & Albano (2018) sine anbefalinger, da det viser at barnet blir tatt på alvor og like seriøst som andre perspektiver. På bakgrunn av min kunnskap om kjennetegn på elever med skolevegring, var det ønskelig at de skulle bli intervjuet først, slik at de var “ferdig med det” og slapp å grue seg. For å ufarliggjøre intervjuet, omtalte jeg det bevisst som en “samtale” og ikke et “intervju”. I tråd med NESH (2016) sine anbefalinger, ble det i forkant av intervjuet grundig gjennomgått formålet med oppgaven, elevenes rettigheter, samt at elevene ble trygget på at det var lov å si “vet ikke”. En utfordring jeg opplevde underveis var at etter hvert som flere intervjuer ble gjennomført i hver case, kom også mer informasjon fram. Det var derfor viktig å være bevisst på å ikke stille ledende spørsmål som var farget av de tidligere intervjuedes

historie og erfaringer. Ledende spørsmål frarådes av Thagaard (2013) da dette kunne ha svekket påliteligheten i datamateriale.

3.4 Bearbeiding av data

Transkripsjon går ut på å gjøre en muntlig intervjusamtale om til skriftlig tekst, som gjør intervjusamtalen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter hvert intervju ble lydfilen lagt inn på PC og i en mappe med et eget kodennummer. Deretter ble lydfilen lastet opp i Nvivo12, som var mitt analyseredskap. Alle lydfilene fra samme case ble lastet opp i samme fil. Så fort et intervju var ferdig, ble transkriberingen gjort, noe som er i tråd med Dalen (2011) sine anbefalinger. For å bevare rammene i intervjuet, var det ønskelig å skrive ned så nøyaktig som mulig, inkludert pauser. Korte pauser indikeres med komma og lengre pauser indikeres med tre punktum etter hverandre. "(...)" blir brukt dersom deler av uttalelsen til informanten er tatt bort fra sitatet, grunnet tolkning om at det er utenforliggende til budskapet. "Sukk", "stønn" eller andre gester ble utelatt fra transkripsjonen, da dette ikke var nyttig for min tematiske analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det var utfordrende med uvante dialekter og det ble derfor mye spoling tilbake. Prosessen var tidkrevende og særlig med ni intervjuer. Totalt ble omtrent 6,5 timer med lydopptak transkribert.

3.5 Analyse og koding av data

Ettersom målet med casestudiet er å inkludere flere sider og perspektiver for å svare på problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål, innebærer det at vi vil studere informasjonen om hvert tema for alle informantene. Temaene som ble valgt var farget av tidligere teori om skolevegring, og strukturen av temaene viser seg igjen i hele oppgaven. Dette målet passer godt for en temasentrert analytisk tilnærming (Thagaard, 2013), som videre vil bli kalt tematisk analyse. Hovedpoenget med denne formen for analyse, er å gå i dybden på de enkelte temaene, og sammenligningen av informasjon fra alle informantene kan gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2013). Dette passer overens med målet for studien. Braun & Clarke (2006) presenterer en 6 stegs guide for tematisk analyse. Disse seks stegene vil kort bli

forklart med utgangspunkt i artikkelen, men hovedfokuset vil være hvordan analysen har blitt gjennomført i dette studiet.

1. Bli kjent med datamateriale. I det første steget av analysen ble intervjuene transkribert så ordrett som mulig. Det ble også notert underveis dersom en idé til f.eks. et tema dukket opp under transkribering.
2. Lag de første kodene (forklart i steg 3).
3. Let etter temaer. Steg 2 og 3 ble utført nokså samtidig. I dette tilfellet ble kodene først utarbeidet med utgangspunktet i temaene i intervjuguiden, som var utarbeidet med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmålene. Alle temaene var like for hver informant, noe som gjorde sammenligningsgrunnlaget bedre. De første overordnede kodene var derfor sosialt/skolemiljø, årsaker til skolefravær, forståelsen av skolefravær og tiltak. Det ble videre lagt inn undertema for hver overordnet kode hvor det ble tatt utgangspunkt i spørsmålene under hvert tema i intervjuguiden, samt temaer og mønster som ble observert underveis. Noen intervjuutdrag ble plassert i flere koder.
4. Gå kritisk gjennom tema. Selv om intervjuguiden var utgangspunktet for temaene, ble jeg etter hvert mer kritisk til om noen koder kunne slås sammen eller om de passet bedre under en annen kode. Det ble blant annet lagt merke til at undertemaene i den overordnede koden "sosialt/skolemiljø" også kunne passe under "årsaker til skolefravær". Det var hele tiden fokus på at en kode måtte være med for en grunn, og grunnen måtte være at det var relevant for problemstilling og forskningsspørsmålene. Hvis ikke ble den fjernet eller utdragene ble kodet et annet sted. Ved usikkerhet ble utdrag plassert i en kode kalt "diverse".
5. Definer og gi temaene navn. I dette steget ble navnene på temaene valg som fanget essensen på en god måte, samt passet bra for å kunne svare på problemstilling og forskningsspørsmålene. Hovedtemaene for begge casene ble dermed: *Risiko og årsaker i skolen, risiko og årsaker individuelt, risiko og årsaker hjemme, tidlige tegn, forståelse, fungerende tiltak og ikke-fungerende tiltak*. Undertemaene er funnene i analysen av hver case, og varierer derfor. En detaljert tabell med oversikt over hoved- og undertema vil bli lagt ved hver case i analysekapittelet.

6. Skrive oppgaven. Her var målet å finne gode sitat som illustrerte hoved- og undertema på en nyansert måte. Det var viktig at alle informantene sin stemme kom fram, og at ikke én stemme dominerte. Som forsker må man avgjøre om man ønsker å diskutere analysen i relasjon til eksisterende litteratur eller om man skal presentere analysen uten referanser, etterfulgt av en drøfting (Braun & Clarke, 2006). I denne studien ble analysen presentert først, deretter diskuteres analysen i drøftingskapittelet.

3.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Det er viktig å ha en åpenhet rundt prosessene i forskningen, slik at andre kan vurdere troverdigheten og kvaliteten i studien. Som forsker bør en da reflektere rundt hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, samt hvordan man gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på, kan ha påvirket de endelige resultatene (Postholm & Jacobsen, 2018). Nedenfor vil studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet bli presentert og reflektert over.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet tar rede for om forskningen har blitt utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Pålitelighet innebærer at man kan stole på at forskeren har gjort et godt håndverk i forbindelse med undersøkelsen, og at man ikke har slurvet verken med datainnsamling, registrering og renskriving, analyse eller fremstilling av funn (Postholm & Jacobsen, 2017). Problemer kan oppstå og da er det viktig at man reflekterer over det (Postholm & Jacobsen, 2017).

Reliabilitet går ut på forskningens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet krever ofte at man reflekterer over om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere, eller om informantene ville ha endret sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel trekker Thagaard (2013) fram at når man intervjuer forskjellige informanter, vil man ikke opptre på samme måte og få de samme resultatene hver gang. Thagaard eksemplifiserer med at forskeren vil få ulik relasjon med de ulike informantene, og dermed reagere forskjellig. Å opptre mekanisk og ikke vise tilpasse seg informantene, kan derfor føre til at informasjon går tapt (Thagaard, 2013). For å styrke reliabiliteten bør en derfor

gjøre forskningsprosessen tydelig og gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder slik at forskningsprosessen kan vurderes steg for steg (Thagaard, 2013). I analysen er referatene fra informantene atskilt fra mine vurderingen, noe som er i samsvar med Seale (1999) sin anbefaling. Underveis i oppgaven har det blitt reflektert rundt studiens reliabilitet, blant annet ved bruk av en multiple casestudie (kapittel 6.2) og bevissthet rundt ledende spørsmål (kapittel 3.3.4).

3.6.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data og hvor gyldige tolkningene forskeren kommer fram til er (Thagaard, 2013). Man kan vurdere validiteten ved å reflektere rundt om metoden som er brukt er egnet for å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Et eksempel man kan trekke fram er transkribering, da det her ikke er et fasitsvar for hvordan man skal gjøre det, men man skal transkribere slik det er mest gunstig for studien (Kvale & Brinkmann, 2015). I min tematiske analyse var det ikke hensiktsmessig å ta med tonefall, sukk og stønn, og det ble derfor utelatt. Som forsker bør man være objektiv og ikke la seg påvirke av deltakerne. Man skal foreta en så nøytral undersøkelse som mulig og ikke vektlegge ulike tematikker eller svar skjevt (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om mor i case 1 kom med mange utfyllende svar og var svært samarbeidsvillig, skal ikke hennes svar vektlegges mer enn eleven, som var mer reservert.

Indre validitet er hvorvidt vi har grunnlag for å uttale oss om årsak og virkning ut fra den studien vi har gjort (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne casestudien ønsket vi å forstå hvorfor noen elever strever med å gå på skolen og hva som er gjort for å hjelpe. Funnene i studien betyr ikke at man kan uttale seg skråsikkert, men vi kan snakke om sannsynligheter (Postholm & Jacobsen, 2018). For å sikre god tolkning, kan det bli gjennomført en "member check", som vil si at deltakerne leser gjennom analysen og tolkningene for å sikre at de kjenner seg igjen i det (Postholm & Jacobsen, 2017). Dette ble ikke gjort, med ønske om å skåne informantene, særlig elevenes, for uheldige konsekvenser ved deltakelse i studien, samt opplevelsen av å lese sine egne muntlige uttalelser om et sensitivt tema (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Ytre validitet er hvorvidt funnene i studien er overførbare til en annen kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018)

3.6.3 Overførbarhet

I utgangspunktet vil en casestudie produsere noe som kalles "lokal kunnskap", det vil si kunnskap som er avgrenset til en spesiell kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018). For å eksemplifisere med studien av Ole og Kari sin skolevegringsproblematikk; det vil være svært interessant kunnskap for de involverte rundt Ole og Kari, og dem selv, og vi kan si at den indre validiteten er stor (Postholm & Jacobsen, 2018). Likevel må man spørre seg selv om denne kunnskapen er interessant og gyldig i andre kontekster. To caser vil aldri være helt like slik at kunnskapen kan overføres direkte, men forskeren må gjøre rede for de forholdene som gjør casen typisk. Dersom man studerer en avvikende case, vil denne casen ha en egenverdi i seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er flere likheter og ulikheter i Ole og Kari sin skolevegringsproblematikk. Noen områder stemmer godt overens med tidligere forskning, mens andre funn er avvikende. De funnene som stemmer overens med tidligere forskning, og som er likt for både Ole og Kari, kan i større grad generaliseres enn de avvikende funnene. Men også de avvikende funnene har en stor verdi i seg selv. En multiple casestudie er likevel mer troverdig enn en single casestudie, ettersom kontrastene og likhetene blir forsterket (Gustafsson, 2017).

Målet med studien var likevel ikke at funnene skulle representere populasjonen, og heller ikke sammenlignes, men heller få god forståelse for hvorfor noen elever strever med å gå på skolen og hva som er gjort for å hjelpe.

3.7 Forskningsetiske betraktninger

Etikk er læren om moral, om hva som er rett og galt. "Begrepet *forskningsetikk* viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet" (NESH, 2016, s. 5). Denne delen av metodekapittelet handler om hvilke forskningsetiske betraktninger det var nødvendig å ta stilling til i dette forskningsprosjektet. Det vil bli tatt utgangspunkt i "Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi" av NESH (2016), og annen relevant litteratur blir trukket inn.

3.7.1 Menneskeverd

“Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet” (NESH, 2016, s. 12). I følge NESH (2016) innebærer det at forskningen skal verne om personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og familieliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger. Dette er noe som har vært under bevissthet i alle ledd i forskningsprosessen, da mine informanternes behov på ingen måte skal settes til side for gjennomføringen av mitt forskningsprosjekt. Særlig det å beskytte mot urimelige belastninger ble ekstra viktig, ettersom familier og lærere til en elev med skolevegring allerede er i en belastende situasjon. Det å spørre om de ønsket å delta som informanter i en masteroppgave, var derfor ikke lett, spesielt nå under pandemien. Mange har mistet miljøterapeuter, assistenter og andre tilrettelagte tilbud, det er derfor en unormalt krevende tid. Det var viktig for meg at informantene skulle få noe igjen for deltakelsen, men det var ikke så mye som kunne bli tilbudt. Likevel kan de forhåpentligvis få en bedre forståelse for hvorfor disse to elevene strever med å gå på skolen, noe som kan være til litt hjelp. Det virket som mange hadde behov for å fortelle sin historie, bli hørt, og at det på noen måter kunne være “terapeutisk”.

3.7.2 Personopplysninger

Personopplysninger er enhver opplysning som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltpersoner (Ringdal, 2018). Ettersom valget falt på et skriftlig samtykkeskjema, var det nødvendig med informantens underskrift. Dermed falt oppgaven under “personopplysninger”. Det ble brukt lydopptak, og dette går også under kategorien “personopplysninger”, da man kan identifisere stemmen til personen som blir intervjuet. Det var derfor nødvendig å sende meldeskjema til NSD. Personopplysninger kan være en sammenstilling av bakgrunnsopplysninger (NESH, 2016), derfor ble alle opplysninger som bosted, navn på skole og annet relevant, tatt vekk og kun gutt (12 år) og jente (15 år) stod. Videre kan informasjon om elevens psykiske helse komme fram, dermed vil forskningsprosjektet gå under kategorien “sensitive personopplysninger” (Ringdal, 2018). Søknadsprosessen til NSD tok derfor noe lengre tid, over én måned, men prosjektet ble godkjent 21.01.2021. Ettersom formålet ikke er å frembringe ny kunnskap om helse og sykdom, var prosjektet ikke meldepliktig til REK.

3.7.3 Samtykke og informasjonsplikt

“Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke til dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig” (NESH, 2016, s. 14). Alle mine informanter ga skriftlig samtykke for å tydeliggjøre hvilke rettigheter de har, særlig siden det blir behandlet sensitive opplysninger.

Informanter til de to casene ble innhentet på to måter. Den første som meldte interesse, var mor til en elev med skolevegring. Hun tok kontakt via Messenger etter et innlegg som ble postet i Facebook-gruppen om skolevegring, der de som hadde en indre motivasjon for å delta for å få en bedre forståelse for hvorfor sitt barn strever med å gå på skolen, kunne ta kontakt for deltakelse. De tok valget uten at de fikk en personlig melding, og opplevde nok ikke å bli presset til å delta. Siden dette er en casestudie, holdt det likevel ikke med én informant, men én informant la føringer for hvem de neste informantene kunne være. Disse ble kontaktet på e-post, og hadde nok ikke hadde samme indre motivasjon for å delta som det foreldrene hadde. I tillegg var det viktig at de ikke følte seg presset til å delta, selv om foreldrene ønsket det. De skulle ikke føle at de måtte gjøre det for dem sin del, og det ble tydelig uttrykt i e-posten som ble sendt.

I den andre casen var det veilederen min som kontaktet en skole hun hadde jobbet tett med tidligere. Miljøterapeuten til eleven tok kontakt med meg, som i starten var “mellomleddet” mellom meg og elev og mor. Hun spurte dem om de ønsket å delta, og hadde de ikke ønsket å delta ville det vært enklere å si det til henne enn til meg. Det at de var så positive, gjorde meg trygg på at de hadde lyst til å delta. Både eleven og mor var svært positiv til deltakelse, og det gjorde hele prosessen mye enklere. Under vil vi gå nærmere inn på samtykke for barn under 15 år.

3.7.4 Beskyttelse av barn

I denne masteroppgaven var det ønskelig å inkludere eleven sin stemme. Mitt inntrykk er at ofte blir lærere, foreldre og andre involverte spurt i forhold til situasjoner som omhandler eleven, men ikke eleven selv. Alle barn har rett til å bli hørt og uttrykke sin mening i saker som angår dem selv (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12). Det kan ofte bli glemt at barn sitter på mange gode svar selv, særlig når det gjelder sine egne situasjoner. Mange forskere mener nok at det er enklere å utelate barnet, da forskning

med barn ofte innebærer flere hensyn å ta i et forskningsetisk synspunkt. I NESH (2016) poengterer de at barn og unge som deltar i forskning, særlig har krav på beskyttelse. Barn er individer med ulike behov som alle andre, noe som også krever at informasjonen som blir gitt er alderstilpasset (NESH, 2016). Det ble utarbeidet en egen intervjuguide til eleven, hvor det ble brukt et enkelt språk som lett kunne forstås. Da foreldrene skulle signere samtykkeskjema, ble de oppfordret til å gå grundig gjennom informasjonsskrivet sammen med barnet sitt, sånn at de var klar over hva det ville innebære å delta.

Foreldrene ga samtykke på vegne av begge barna. NESH (2016) trekker likevel fram at når barnet er fylt 12 år skal det legges stor vekt på hva barn mener. Det var derfor viktig at barnet ble spurt om deltakelse, og stod fritt til å velge selv om den ville bli med eller ikke. I første case med gutt (12 år) var det hans mor som spurte om han ville delta, og det var enklere for han å takke nei enn hvis jeg skulle spurt han direkte. Det samme gjaldt den andre casen der det var miljøterapeuten til jente (15) som spurte om hun ønsket å delta. Selv om begge ytret at de hadde lyst til å delta, ble det i forkant av intervjuet gått grundig gjennom hva deltakelse ville innebære, samt at eleven når som helst kunne trekke seg før, under eller etter at intervjuet var gjennomført.

3.7.5 Hensynet til tredjepart

Før hvert intervju som ble gjennomført, ble det tydeliggjort viktigheten av å ikke nevne navn eller beskrive personene på en slik måte at andre kan kjenne dem igjen. Det er meg som forsker sitt ansvar å sikre personvernet til de som direkte eller indirekte er berørt av forskningsprosjektet (NESH, 2016). Ettersom dette er et tema der en tredjepart kan bli nevnt, var det viktig å tydeliggjøre dette. Det hendte at noen glemte seg ut, men dette ble anonymisert ved transkribering.

4. Resultat - analyse og presentasjon av funn

For å få svar på problemstillingen blir datamateriale analysert ved bruk av tematisk analyse, og resultatet som blir presentert skal forsøke å gi svar på hvorfor to elever strever med å gå på skolen og hva som er gjort for å hjelpe. For å tydeliggjøre analysens tematiske funn, vil det bli lagt ved tabell med hoved- og undertema som utgangspunkt for å besvare forskningsspørsmålene. Hovedtemaene er like for begge casene, mens undertemaene varierer ut ifra funnene under analysen. Under forskningsspørsmål 1 er hovedtemaene risiko og årsaker i skolen, risiko og årsaker individuelt, og risiko og årsaker hjemme. Under forskningsspørsmål 2 er hovedtemaet tidlige tegn. Under forskningsspørsmål 3 er hovedtemaet forståelse. Under forskningsspørsmål 4 er hovedtemaet fungerende tiltak og ikke-fungerende tiltak. Resultatet av de to casene vil bli presentert hver for seg. Først blir resultatene for case 1 presentert, deretter case 2.

4.1 Case 1

Informant	Kjønn	Intervjuets varighet
Elev - 12 år (Ole - fiktivt navn)	Gutt	13 min 56 sek
Mor	Dame	60 min
Far	Mann	30 min 15 sek
BUP, spesialsykepleier	Dame	38 min 42 sek
Nåværende kontaktlærer	Mann	61 min 27 sek

Tabell 1: Oversikt over informanter (case 1)

Ole er 12 år og går i 7. klasse. Han bor sammen med mor, far, to eldre brødre og en hund. Ole ønsker å bli dyrlege når han blir stor. På fritiden kjører han motorcross med far to dager i uken, og har gått på fotball og prøvd diverse andre aktiviteter. Ellers er han glad i gaming. Ole ble av alle informantene beskrevet som en god og snill gutt som det er lett å like, men som har strevd med å finne sin plass. Han er en rolig gutt som ikke snakker så mye og blir beskrevet som litt innesluttet. Ole ble av alle informantene beskrevet som en faglig sterk elev, med gode evner i særlig matematikk og engelsk. Til tross for gode ferdigheter, kan han likevel trenge hjelp til å komme i gang med oppgaver.

Ole begynte på Steinerskolen i 6. klasse, men gikk tidligere på en offentlig skole et annet lite sted. Bakgrunnen for skolebytte var mobbing på den forrige skolen og ønske om å få en ny start, selv om det innebar lengre reisevei med tog. På den tidligere skolen ble det av alle informantene nevnt et klassemiljø som var preget av bråk, utrygghet og mye utskifting av lærere. Et miljøskifte ble godt for han, og han kom i en klasse hvor den nåværende kontaktlæreren beskrev at elevene har mye godhet for hverandre.

Til tross for en god start på ny skole, oppstod problemene i mars i fjor da det ble hjemmeundervisning grunnet Covid-19. De fleste informantene trakk fram mangel på selvdisciplin og struktur som grunner til hvorfor hjemmeundervisning ble krevende for Ole.

Ole strever med å gå på skolen fortsatt, og har mye fravær dette skoleåret. Den nåværende kontaktlæreren tror grunnen er lang reisevei, korona og at Ole har vært på utredning hos ulike instanser. BUP har vært involvert i to perioder, nov 2018-jan 2020 og den nye perioden startet i januar 2021 for en mulig utredning for autismespekterforstyrrelse. Denne diagnosen ble ikke satt. Dagen før intervju med mor fikk han diagnosen ADD, ifølge mor.

4.1.2 Risiko og årsaker individuelt

Hovedtema	Undertema
Risiko og årsaker individuelt	Elevenes skolefravær
	Overganger
	Emosjonelle problemer
	Diagnoser

Tabell 2: Hva er grunnen til at eleven ikke klarer å gå på skolen, sett fra ulike perspektiver?

Elevenes skolefravær

Flertallet av informantene trakk fram at Ole hadde en del fravær fra 1. klasse, men at det ble problematisk i 4. klasse. "Noe fravær" ble også trukket fram som en faktor hos nåværende kontaktlærer, da skolevegringen begynte å utvikle seg på ny.

Første gang han hadde mye fravær var jo i 4. klasse. Det er klart, han hadde jo fravær før også, men det ble jo gale da. (Far)

Nja, det var jo litt tidlig på høsten når eleven kom hit, så la vi merke til at eleven var plutselig borte en dag, og fikk melding fra foreldrene at eleven ikke var helt i form, og vi tenkte ikke så mye på det da. Men fram til høstferien så var vi vel oppe i sånn fravær på 5-10 dager allerede, og det er jo litt stort egentlig. (Nåværende kontaktlærer)

Overganger

Nåværende kontaktlærer trakk fram at overgangen fra vanlig skolehverdag til hjemmeundervisning kunne være én av flere faktorer som spilte inn.

Og vi ser jo at det har forverret seg ganske mye da, men det har jo litt med den kombinasjonen av lang reisevei, korona, at eleven har vært på utredning hos ulike instanser, og vi prøver litt forskjellige ting. (Nåværende kontaktlærer)

Emosjonelle problemer

De fleste informantene sa at Ole var en engstelig gutt som etter hvert utviklet angst. I den første perioden BUP var involvert, fikk han en "blandet" angstlidelse.

Alle informantene nevnte at det ofte ble for mange inntrykk for Ole i løpet av en skoledag. Ole selv uttrykte det slik:

Nå synes jeg det er det at det fort blir veldig mye når jeg kommer, at det blir litt overveldende (Ole)

Flere informanter sa at det var krevende å få Ole på skolen, og at det ofte begynte allerede når han våknet. De uttrykte at det var en kamp å få han ut av sengen, kle seg, dusje, spise, og at han var i et nedstemt humør.

Det er en kjempejobb å få han ut av sengen. Da han endelig har kommet seg ut av sengen, er han stort sett i et dårlig humør allerede da, og det er mye styr

bare med å få på klær, dusjen og ja. (...) Det skal bare et spørsmål til om han skal ha noe frokost eller noe å drikke, også vil han ikke det, og da går han gjerne tilbake til rommet sitt, og vi må hente han ut igjen, så går tiden... og så sier vi at nå må vi prøve å skynde oss og da blir han lei seg. (Mor)

Diagnoser

Ole har ifølge mor nettopp fått en ADD-diagnose.

BUP har gjennomført evnetesten WISC i 2018. Den viste at han hadde gode kognitive evner, men store vansker med prosesseringshastighet og arbeidsminne. Det ble forklart av spesialsykepleier at når det er et stort sprik mellom resultatene, kan det ofte føre til frustrasjon.

“(...) da viste det seg at gutten hadde veldig gode kognitive evner, men store vansker med det som kalles for prosesseringshastighet og arbeidsminne. Det var et veldig sprik på de to. De to var mye lavere enn resultatene for øvrig. Og da ser en mange ganger at når en har et såpass stort sprik som denne gutten hadde eller har da, så kanskje de blir frustrerte. For de får liksom ikke ut den informasjonen de sitter med. (Spesialsykepleier)

4.1.3 Risiko og årsaker i skolen

Hovedtema	Undertema
Risiko og årsaker i skolen	Dårlig lærer-elev-relasjon
	Lite forutsigbarhet og struktur
	Mobbing
	Overdreven konkurranse
	Dårlig skole-hjem-samarbeid

Tabell 3: Hva er grunnen til at eleven ikke klarer å gå på skolen, sett fra ulike perspektiver?

Dårlig lærer-elev-relasjon

De fleste informantene trakk fram en dårlig lærer-elev-relasjon som en mulig årsak for Oles skolevegring. Foreldrene beskrev at liten tid i skolehverdagen til å bygge en god

relasjon til han og lærerens kjefting kunne påvirke hans følelser selv om det ikke var rettet mot han.

Jeg tror at dette handler om at det er en utrygg relasjon til voksne ligger bak. Jeg tror at det er for liten tid til å se bare han, han trenger nok lang tid for å bli kjent og føle seg trygg på andre voksne. (Mor)

Også tar han seg veldig nær av ting. Når læreren står og kjefter og smeller, så er han høyest og føler seg da veldig truffet, selv om han ikke har vært med på noenting av det. (Far)

Lite forutsigbarhet og struktur

Til tross for at de andre informantene ikke så et mønster i hvilke dager Ole klarte å gå på skolen og ikke, nevnte Ole selv at han syntes mandager var ekstra vanskelige. Det begrunnet han med overgangen fra helg til å gå på skolen.

Spesialsykepleier mente at den tidligere kontaktlæreren ikke var så tydelig og strukturert.

Men læreren var veldig forsiktig og usikker på hva som var lurt å gjøre og ja... kanskje ikke så tydelige. (Spesialsykepleier)

Begge foreldrene nevnte at det var en del lærerfravær på hans tidligere skole, og uttrykket at få lærere ville ha klassen. Det var mye lærerbytte, lite stabilitet, mye vikarer, og dette skapte utrygghet og lite forutsigbarhet for Ole.

De hadde problemer om å få lærere til å ha dem og det var mye sykdom og fravær blant lærerne, og det gikk greit til og med 4. klasse, og da fikk de nye lærere og kontaktlærere. (...) Det var liksom ikke noe stabilitet gjennom en hel dag. Det var mye skifte i lærere, mye vikarer og mye fravær. Og det gjorde han veldig utrygg. (Mor)

Mobbing

Alle informantene beskrev at det var et utrygt klassemiljø på hans forrige skole og at Ole ble mobbet på grunn av sin høyde.

Jeg vet at det var mobbing og det var det det gikk i. Mange elever i den tidligere klassen mobba han mye for forskjellige ting. (Nåværende kontaktlærer)

Så her virker det som det har vært et klassemiljø der det var en del mobbing, og det ble sagt her at det var hørt at han ble mobbet for lengden, ikke sant.. det er en stor gutt i forhold til de andre, og han har nok lagt merke til at han har vokst mye, både i lengde og vekst. (Spesialsykepleier)

Overdreven konkurranse

Det ble nevnt av flere informanter at Ole ikke likte aktiviteter som var preget av konkurranse. Dette ble av spesialsykepleier begrunnet med hans lave prosesseringshastighet.

Det virket som det va en veldig sånn hard konkurranse inne blant klassen, det var om å gjøre å være best og først og mest og flest, og ja, han syntes ikke det var greit. (Mor)

Jeg husker når han gikk her i den første perioden, det ble veldig vanskelig når det var en type konkurranse. Hvem som svarer først og sånne ting. Og det tenker jeg handler igjen om det med prosesseringshastighetene hans, at han har nedsatt, han klarer nok ikke å komme med det og da blir det vanskelig for han. (Spesialsykepleier)

Dårlig skole-hjem-samarbeid

Mor uttrykte at skole-hjem-samarbeidet ikke var gunstig ved den forrige skolen, og opplevde lærerne som utilgjengelige. Det beskrev hun som frustrerende, da hun ofte ønsket å løse konflikter eller forberede dem på hvordan Ole hadde det.

Det som også var vanskelig var at når jeg prøvde å ta ting opp med læreren, så var de så utilgjengelige. Det var ikke å bare sende en melding om de kunne

ringe meg eller snakke om noe, etter at de gikk hjem kl. 15 så var det liksom slutt for dagen. Og det var ikke alltid jeg hadde fått tak i at det var noe utfordring med sønnen min før det var kveld, og det var ofte ting jeg skulle ønsket jeg fikk tatt opp før han skulle på skolen dagen etterpå, sånn at vi kunne vite at alt var greit eller at de var forberedt på hvordan han hadde det. Så det var vanskelig.
(Mor)

4.1.4 Risiko og årsaker hjemme

Hovedtema	Undertema
Risiko og årsaker hjemme	Foreldrenes rolle
	Overbeskyttelse
	Hjemmeforhold

Tabell 4: Hva er grunnen til at eleven ikke klarer å gå på skolen, sett fra ulike perspektiver?

Foreldrenes rolle

Noen av informantene beskrev en svært tett relasjon mellom mor og sønn, og at mor hadde store bekymringer rundt Oles fravær, samt at hun hadde egne utfordringer. Disse utfordringene ble ikke utdypet. Det ble også trukket fram at foreldrene ikke hadde kapasitet til å følge opp skolearbeid hjemme, da det naturlig nok var mye på hjemmefronten.

Jeg så jo at den relasjonen var veldig, veldig tett. Og at kanskje mor sine bekymringer ikke gjorde det lettere for gutten å komme seg. (...) Også viste det seg jo etterhvert at mor strevde selv, ikke sant. Så det har nok vært en kombinasjon dette, med hennes bekymringer da, i forhold til gutten.
(Spesialsykepleier)

Og foreldrene hadde ikke egentlig kapasitet til å følge det opp, og klart det.. når de ikke har kapasitet til å følge skoleundervisning, er det også vanskelig å følge opp lekser. (Nåværende kontaktlærer)

Overbeskyttelse

Mor nevnte at det på et tidspunkt ble spekulert i om det var foreldrene som holdt gutten tilbake fra å gå på skolen.

Jeg tror skolen hadde tenkt at det var eller annet vi foreldre gjorde galt, at vi nesten var skolevegrere og at det var vi som holdt han tilbake fra å gå på skolen. (...) Vi fikk beskjed at når vi var hos legen at ungen var for mye knyttet til mor, og far måtte ta større del. (Mor)

Hjemmeforhold

Det ble av flere informanter nevnt en turbulent tid på hjemmefronten, hvor på et tidspunkt foreldrene ble separert.

Det ble mye frustrasjon hjemme etter hvert, når han ikke gikk på skolen. Konflikter mellom mor og far om hvordan dette skulle håndteres da. (...) Det ble store familiære konflikter og, i denne perioden. Som gjorde at det også ble en separasjon på et tidspunkt. (Spesialsykepleier)

4.1.5 Tidlige tegn

Hovedtema	Undertema
Tidlige tegn	Somatiske plager
	Tydlig misnøye
	Nedstemt humør
	Skolefravær

Tabell 5: Når og hva var de første tegnene til fravær for eleven?

Somatiske plager

Alle informantene trakk fram at Ole hadde mye somatiske plager før fraværet hans ble problematisk.

Vi trodde jo først at jeg var syk, siden jeg hadde jo veldig mye vondt i magen. (Ole)

Tydelig misnøye

Det ble også trukket fram av de fleste informantene at Ole brukte lang tid om morgenen før han skulle på skolen, og han var tydelig på at han ikke ønsket å gå eller være der. Han stakk også vekk fra skolen. Alle informantene nevnte at han jevnlig tisset på seg i klasserommet.

Om morgenen når han skulle gå på skolen, så satte han seg på do, og satt i grunn på do til over halve skoledagen var ferdig, pga. han hadde vondt i magen. Og hvis vi kjørte han til skolen, så stakk han jo av. Han ville ikke på skolen, så enkelt var det bare. Læreren var jo oppe i bilen og skulle hente han, vi kjørte han opp, og det var ikke snakk om at han skulle på skolen. Han mistrivdes sånn på skolen at han tisset på seg i klasserommet uten av han merket det selv, så følt hadde han det i skolen (Far)

Nedstemt humør

Mor nevnte at Ole tidlig virket nedstemt, ulykkelig og gruet seg til blant annet framføringer.

Det virket som han ikke var helt klar, (...) han så litt lei seg ut hele veien, så ikke lykkelig ut. Gruet seg til f.eks. framføringer og slike ting. (mor)

Skolefravær

Mor fortalte at Ole fikk en dårlig start allerede i 1. klasse med to uker fravær pga. sykdom. Nåværende kontaktlærer sa at et tidlig tegn på skolevegringen, etter skolebytte, var at Ole plutselig var borte en dag.

Og jeg vet han bare hadde gått en uke på skolen før han hadde to uker fravær, da fant de egentlig ut at han hadde en lungebetennelse, men det var egentlig det som ble starten hans. Liksom dumt at han fikk så mye fravær med ein gang. (Mor)

Det var jo litt tidlig på høsten når eleven kom hit, så la vi merke til at eleven var plutselig borte en dag, og fikk melding fra foreldrene at eleven ikke var helt i form, og vi tenkte ikke så mye på det da. (nåværende kontaktlærer)

4.1.6 Forståelsen av fraværet

Hovedtema	Undertema
Forståelse	Unngå faglig situasjon
	Unngå sosial situasjon
	Oppnå goder

Tabell 6: Hvordan forstås eleven sine fraværsproblemer?

Unngå faglig situasjon

Alle informantene nevnte at Ole viste et generelt ubehag knyttet til å gå på skole, hvor det gjerne slo ut som fysiske smerter med magevondt og hodeverk.

Han klaget mye over vondt i magen, vondt i hodet... Han hadde en del slike somatiske plager, og nektet å gå. Han satte seg på bakbeina, kan du si. (Spesialsykepleier)

Alle informantene nevnte at Ole ikke likte å ha framføringer eller å stå foran klassen, og at dette kunne være noe han gruet seg til. Dette trodde spesialsykepleier kunne være fordi han ikke liker å være midtpunktet i en sammensetning.

Han har sagt at han gruer seg til presentasjoner. Det kan være ubehagelig. Han liker nok ikke å være typisk midtpunktet i en sammensetning. (Spesialsykepleier)

Far nevnte en nylig situasjon hvor Ole ikke hadde forstått en oppgave han skulle gjøre og derfor endte opp med å ikke gjøre den. Av den grunn hadde han heller ikke lyst til å gå på skolen dagen etterpå.

I går var det noe han skulle gjøre på skolen, også forstod han ikke hva han skulle gjøre, også fikk han det i lekse hjemme da, og det ble det jo ikke gjort da. Og da ville han ikke gå på skolen dagen etterpå. Når han ikke hadde gjort det. (Far)

De fleste informantene sa at tysk, blant annet, er et fag Ole misliker. Dette begrunnet nåværende kontaktlærer med at dette er noe de andre elevene har hatt før, og at Ole dermed hang litt bak.

Vanskelig med fremmedspråk. Tysk er noe som elevene hadde hatt før, og da slet også eleven med å ta opp når eleven kom hit. (Nåværende kontaktlærer)

Alle informantene trakk fram svømming og kroppsøving som fag Ole ikke likte så godt, og da særlig på grunn av garderobesituasjonen. Det ble beskrevet av flere at han kom tidlig i puberteten, og var mer fysisk utviklet enn de fleste på hans alder.

Jeg synes det er litt dumt med dusjing etterpå, i garderoben og slikt. (Ole)

Eleven er mye mer fysisk utviklet enn andre og foreldrene har også fortalt at eleven har kommet veldig tidlig i puberteten. Og klart, det er jo veldig ubehagelig å stå der og være den som har begynt å komme i puberteten. (Nåværende kontaktlærer)

På nåværende skole mente mor at Ole syntes det var vanskelig med kroppsøvingslæreren, da han krevde mye, som var et problem på den tidligere skolen også.

Han synes f.eks. gymlæreren er kjempevanskelig. For han er så streng og ja, krever så mye. Det er der han går nå. Men før også syntes han det var noen lærere som var veldig vanskelige å forholde seg til (Mor)

Unngå sosial situasjon

Far fortalte at Ole ikke er så flink sosial, og at han kan ha vanskelig for å vite hva han skal si i interaksjon med andre.

Han har vanskelig med å knytte seg til noen. Jeg har han jo med meg, vi kjører motocross, og der er det jo folk i alle slags aldre. Jeg prøver å dra han med litt rundt, og da finner han noen som han liker godt å snakke med, men det er

ganske få. Men han er ikke sosial i det offentlige. Jeg tror ikke han vet hva han skal si, så det stopper litt opp. (Far)

Det ble nevnt av de fleste informantene at Ole ikke liker annerledes dager som skal være gøy og spennende. Dette illustrerte far med å delta på karneval.

Men så skal han jo på skolen i morgen da, og da regner jeg jo ikke med at han vil på skolen siden det er karneval og han hater jo å kle seg ut. Da skal han vel ikke skille seg ut og alt det der, så da er jeg redd for at han blir hjemme i morgen. (Far)

Oppnå goder

Informantene, inkludert Ole selv, sa at han spiller mye de dagene han er hjemme fra skolen. Nåværende kontaktlærer mente at videospill kunne være en måte å flykte fra virkeligheten, hvor han kan være helten i sin egen fortelling.

Jeg tror nok at eleven ser på noe eller spiller veldig mye, foreldrene beskriver jo, og jeg har snakket med instanser, at eleven er veldig innesluttet og skal ha sine egne ting og sin egen lille verden. Og det tror jeg nok kommer av f.eks. det med videospill. Videospill er jo en måte å flykte fra virkeligheten og leve seg inn i en situasjon hvor du ikke kan få oppleve på ekte, men du kan f.eks. være helten i din egen fortelling, fortelle ting du kanskje ikke klarer ellers (Nåværende kontaktlærer)

4.1.7 Fungerende tiltak

Hovedtema	Undertema
Fungerende tiltak	Redusert dag
	Redusert krav
	Assistent
	Gi tid
	Terapiridning
	Skolebytte

Tabell 7: Hvilke tiltak er iverksatt rundt eleven og hvordan har de fungert?

Redusert dag

Alle informantene trakk fram at reduserte skoledager fungerte for å redusere stresset til Ole. Skolen og foreldrene mente det var lurt at han heller kom hjem med et energioverskudd, fremfor å være helt tappet.

Jeg synes det var ganske greit å gå litt om gangen. (...) De sa at jeg skulle prøve å gå litt om gangen på en måte, å gå til kl. 10 eller 11 og gå gradvis oppover. (Ole)

Det må jo være det med redusert skoledag, tror jeg, for å redusere stresset. Og avtalte tidspunkt og planer for hva dagen skulle inneholde. (Spesialsykepleier)

Ettersom Ole var bekymret for å ta tog, ble det gjort avtale om at han kunne dra tidligere hjem fra skolen for å unngå ettermiddagsrushet.

Eleven ble veldig bekymret for å ta tog. Det ble avtalt at eleven fikk lov til å gå litt tidlig hver dag for å kunne ta en tidligere reise hjem, for å unngå ettermiddagsrushet. (Nåværende kontaktlærer)

Redusert krav

Et tiltak på ny skole er at det ikke stilles like mye krav til han i undervisningen og at det viktigste er at han er til stede. Lærer har modifisert oppgavene til han.

De sa liksom sånn at jeg bare kunne være med da, også trengte jeg ikke å gjøre så veldig mye enn å bare være med egentlig. (Ole)

Eleven har fått modifisert oppgaver med det vi holder på med, f.eks. at eleven ikke skriver like mye, skriver kanskje litt kortere, eller f.eks. at i dag trenger du ikke å skrive, i dag kan du heller fokusere på tegningen vi skal holde på med i stedet, men du kan gjerne sitte og høre etter. (Nåværende kontaktlærer)

Assistent

Mor mente et fungerende tiltak på den forrige skolen var at han fikk en assistent som møtte han om morgenen og fulgte han hele dagen. En lærer har også møtt han om morgenen på den nye skolen.

Så det var vel det første de prøvde, å tilpasse skoledagen, også fikk han etterhvert en assistent som møtte han på skolen og fulgte han stort sett hele dagen. Det var veldig bra for han. (Mor)

Vi tok en periode, i tidlig vinter, at en voksen kjører han til skolen også møter en av lærerne han ute ved parkeringsplassen. De ringer oss, også går vi ut og tar imot eleven, sier god morgen og følger han da ned til gangen der klasserommet ligger, så får eleven blitt fulgt hele veien til klasserommet. (Nåværende kontaktlærer)

Gi tid

Far trakk fram at det å gi Ole tid og ikke mase på han, har fungert godt.

Terapiridning

Ole gikk på terapiridning på den forrige skolen. Dette tok assistenten han med på når han hadde vanskelige dager. Flere av informantene mente at dette fungerte svært bra for han, og at han for første gang på lenge lyste opp fordi han mestret det.

Han likte det kjempe, kjempegodt. Han fikk en enorm mestringsfølelse, og da kunne du se at gutten virkelig blomstret. Han kan nok være litt bakpå og ja, litt sånn treg på å dra i gang, men da så vi tydelig at han strålte, det var veldig veldig kjekt. Han fikk gode tilbakemeldinger på at han fikk dette godt til. (Spesialsykepleier)

Skolebytte

Et tiltak for å mestre skolehverdagen, var at han byttet fra offentlig skole til privatskole da han skulle begynne i 6. klasse. Det hadde positiv effekt.

4.1.8 Ikke-fungerende tiltak

Hovedtema	Undertema
Ikke-fungerende tiltak	“Å hoppe i det”
	Press
	Bytte klasse

Tabell 8: Hvilke tiltak er iverksatt rundt eleven og hvordan har de fungert?

“Å hoppe i det”

Ole mente selv at det å bare hoppe i det og ta en hel dag på skolen, ikke fungerte godt for han. Far trakk også fram at gutten trenger tid på å forberede seg, og at det ikke nyttet med spontanitet.

Så hvilke tiltak som ikke fungerer... det nytter ikke å komme i full fart og si at vi skal gjøre noe. Det går ikke. Det må vi gi beskjed om i lang tid i forveien. (Far)

Press

Både mor og far presiserte at press, tvang og det å ta fra han goder, ikke fungerer. Dette mente de kun har gjort det verre for gutten.

Så ble det jo satt inn en sånn komite på skolen da, med rektor og lærer, og fastlegen da, og de kom vel fram til da at han mer eller mindre skulle tvinges til å gå på skolen. Og verre ble det med at han ikke ville på skolen. (Far)

Bytte klasse

Et tiltak for mobbingen mot Ole var at han byttet klasse. Dette fungerte ikke så bra, for han ble ikke kvitt mobberne i friminuttene.

Også ble det satt i verk at han fikk bytte klasse på grunn av mobbing da, da byttet han fra B-klassen til A-klassen. Det hjalp litt, men ikke mye, for det var jo de samme som var sammen i friminuttene uansett. (Mor)

4.1.9 Oppsummering

Analysen av datamateriale viser at det er flere temaer som går igjen blant informantene i case 1. Det virker som det er stor enighet rundt hvorfor Ole strever med å gå på skolen, men flere perspektiver rundt Oles vansker gir også unike funn. Han har flere risikofaktorer knyttet til individ og skole, og noen i forhold til hjem. Ole viste tidlige tegn på skolevegring som samsvarer godt med forskning. Analysen viser at funksjonen til fraværet er å unngå faglig situasjon og sosial situasjon, samt at han oppnår goder hjemme i form av spilling. Det har blitt iverksatt en del tiltak, der noen har fungert og andre ikke.

4.2 Case 2

Informant	Kjønn	Intervjuets varighet
Elev (Kari - fiktivt navn)	Jente	40 min 17 sek
Mor	Dame	46 min 29 sek
Miljøterapeut skole	Dame	36 min 6 sek
PPT (PP-rådgiver)	Dame	52 min 4 sek

Tabell 9: Oversikt over informanter (case 2)

Kari er 15 år og går i 9. klasse. Hun bor nå sammen med sin biologiske mor, men har fra hun var 3 år og til mars i fjor bodd hos tanten og onkelen sin i fosterhjem pga. rusproblematikk i hjemmet. Kari har nylig byttet skole og er i gang med å bygge opp en trygg relasjon til moren sin. På fritiden er Kari glad i å være med venner, høre på musikk, gå turer ved havnen, og tidligere har hun også gått på svømming.

Som person ble Kari beskrevet av alle informantene at hun er flink sosialt og utadvendt, men at hun kan være litt vanskelig å lese og fremstår til tider som litt manipulerende. Det er også enighet blant informantene at hun aldri har hatt problem med å få venner, verken på den tidligere skolen eller den nåværende skolen.

Kari ble beskrevet som ei jente som i utgangspunktet er smart, men som har store faglige hull og strever i de fleste fag. PPT sa at hun har hatt behov for spesialundervisning siden skolestart, med ekstra støtte i norsk, matematikk og

engelsk. Det faget hun liker aller best i dag er mat og helse, mens hun strever i fag som matematikk, engelsk og kroppsøving.

Kari begynte på ny skole i mars i fjor, da hun skulle flytte til sin biologiske mor. Tidspunktet for skolebyttet ble av flere informanter beskrevet som ikke gunstig, da det var midt under nedstenging av skolene pga. pandemien.

BUP har tidligere vært involvert, mens nå nylig ble PPT involvert igjen. De skal være med på samarbeidsmøter og komme med råd for veien videre. Kari hadde noe fravær i 8. klasse, men det var i 9. klasse det ble svært problematisk. I dag er fraværproblematikken til Kari verre enn noen gang, og hun viser ingen tegn til bedring.

4.2.2 Risiko og årsaker individuelt

Hovedtema	Undertema
Risiko og årsaker individuelt	Noe fravær
	Overgang til ny skole
	Emosjonelle problemer, lav mestringstro
	Diagnoser, sosial angst, sosial kompetanse
	Irritabilitet

Tabell 10: Hva er grunnen til at eleven ikke klarer å gå på skolen, sett fra ulike perspektiver?

Noe fravær

Alle informantene beskrev at Kari også hadde litt fravær på tidligere barneskole og ungdomsskole og da hun begynte på ny skole, men ikke i samme grad som nå.

Hun hadde litt fravær da, hun hadde bekymringsfravær. Ikke sånn som nå altså, hun var mer på skolen da. (Miljøterapeut)

Overgang til ny skole

Flere av informantene mente det var i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, og ungdomsskole til ny ungdomsskole, at skolefraværet økte. Kari beskrev selv at fraværet ikke var like høyt før, og at hun da hadde en assistent med seg som hun var trygg på. Hun kjenner på ny skole at det ikke er samme tryggheten som tidligere.

Det er jo nå etter at hun byttet skole. Det var jo bittelitt når hun gikk på den tidligere skolen, da var det litt innimellom. (Mor)

Det begynte i 8. klasse på den andre skolen faktisk. Men det var ikke like intenst, når er det mer det at jeg ikke greier det. Før så var det mer det at når jeg faktisk gikk på skolen så kunne jeg være på mitt rom og sitte og gjøre det samme som de andre. (...) Nå når det er en helt ny plass, nye folk så var det ikke samme tryggheten når du ikke kjenner de like godt. (Kari)

Emosjonelle problemer, lav mestringsstro

Det ble nevnt av alle informantene at Kari hadde mye emosjonelle vansker, og at de mistenkte at hun hadde angst. Mor trodde også at hun hadde sosial angst. De nevnte et kaos inni henne. Kari beskrev angsten hun kjente i kroppen når hun satt i klasserommet, men som hun likevel greide å skjule.

De har startet et nytt arbeid i forhold til mer engstelse og angst- og depresjonsproblematikk da. Jeg har fått beskrevet at det er mye relasjonelle og emosjonelle type vansker som ligger til grunn. (...) Det er kaos inni henne, er det flere som har sagt at hun beskriver. (PPT)

Og at hun synes det er vanskelig å være rundt for mange mennesker om gangen, at det er da hun må sette på den masken og være så kjempeglad og tullete og tøysete hele tiden, at det tapper henne helt. (Mor)

Jeg sitter og stresser hele tiden, det kan være jeg begynner å klø i halsen, svir i øynene, bare et eller annet som gir beskjed om at dette her er ikke greit. Det gjør at jeg blir veldig utrolig, føler jeg må bevege meg. Et eller annet som bare stopper helt opp. Men samtidig er jeg veldig god til å skjule det på skolen, så det er ingen som ser at det er et problem. (Kari)

Mor mistenkte at hun var deprimert, og Kari sa selv at hun slet med å se glede i hverdagen. Hun beskrev også at hun hadde mistet matlysten.

Fordi jeg sliter jo litt med å ha glede i hverdagen. (...) Nå spiser jeg ikke frokost, jeg spiser ikke kveldsmat, jeg spiser kun når jeg må eller er litt sulten. (Kari)

PPT mistenkte at hun hadde lavere forventninger til seg selv enn det hun burde ha, og at hun kunne mer enn hun trodde.

Også er det jo denne utfordringen i forhold til det faglige, når hun er så mye vekke så faller hun jo av det faglige, og hun har gjerne lavere forventninger.. hun får gjerne til mer enn hun selv tror. (PPT)

Diagnoser, sosial kompetanse

PPT fortalte at Kari på barneskolen fikk diagnosen "reaktiv tilknytningsforstyrrelse" av BUP. Hun hadde også sosial-IOP på barneskolen (etter 7. trinn), ettersom hun trengte noe veiledning i forhold til det sosiale.

Det står "uttrykke og grunngi egne standpunkter og vise respekt for andre" som et mål, det hadde hun blitt bedre på, men kunne fortsatt komme med uheldige kommentarer og blikk. Det sier jo litt om det sosiale da. (...) Så kommer sosial kompetanse. "Ha gode friminutt", var et sosialt mål. Da hadde friminuttene fungert bra den siste tiden. "Være en god læringsvenn", middels måloppnåelse. "Følge klasseromsregler", middels måloppnåelse. (PPT)

Irritabilitet

Flere informanter mente at hun fort kunne bli irritert, og at det gikk utover de rundt henne. PPT sa det var mye nytt for henne å forholde seg til, og trodde det kunne være årsaken til humøret hennes.

Det er mye å forholde seg til for jenta, mye nytt. Både skole og privaten er det hun strever med, derfor kan hun bli irritert, vanskelig å motivere for å gå på skolen. Det er for mye for henne å delta mer på skolen akkurat nå, sa hun selv. (PPT)

4.2.3 Risiko og årsaker i skolen

Hovedtema	Undertema
Risiko og årsaker i skolen	Dårlig lærer-elev-relasjon
	Lite forutsigbarhet og struktur
	Konflikter i jentemiljøet
	Faglige vansker
	Vikarer

Tabell 11: Hva er grunnen til at eleven ikke klarer å gå på skolen, sett fra ulike perspektiver?

Dårlig lærer-elev-relasjon

De fleste informantene nevnte at Kari ikke hadde fått så god relasjon til de to kontaktlærerne hun hadde nå. Miljøterapeut trodde dette kunne være fordi hun mente de kunne være litt direkte, og Kari mente hun ble tatt imot på feil måte når hun først kom på skolen.

I dag sa hun at de to kontaktlærerne, de hadde hun et problem med. De hadde kommet og spurt henne spørsmål om hvorfor hun ikke kunne komme inn i klassen. Hun følte at de hadde vært litt direkte, sa hun. (Miljøterapeut)

Det er nok de to kontaktlærerne, det er de jeg har mest å gjøre med. Her om dagen kom jeg på skolen, og det var første gang på lenge, og jeg tenkte at nå skal jeg faktisk bare hoppe i det. (...) Så jeg gikk på skolen da (...) Og da begynner jo de med at "du er jo aldri på skolen, "du gjør jo aldri det du skal", "du må komme inn i timen snart", "du må begynne å komme", "vi ser deg jo aldri". Når du først møter en elev som sliter, så sier du ikke til eleven at "du er her aldri", "du må begynne å komme til skolen"... Og måten de sa det på ble veldig sånn at "du gidder ingenting". Jeg tenker at jeg kom jo på skolen nå. (Kari)

Lite forutsigbarhet og struktur

Flere av informantene trekker fram at Kari liker å være forberedt på hva som skal skje, og at det må til for at hun skal føle seg trygg. Mor sa også at hun liker at ting er strukturert.

Hun må føle seg trygg, hun må på en måte vite litt hva som skal skje og hva de forventer. Hun liker å vite "hva kommer, hva blir det neste". At ting er litt sånn lagt opp og sånn at hun er forberedt på ting. (Mor)

Konflikter i jentemiljøet

Ingen av informantene ga uttrykk for at hun ble mobbet, da det virket som det er en jente med mye venner. Likevel ble det nevnt av flere at det har vært konflikter i jentemiljøet på skolen, noe Kari ofte var med på å skape. Jentene får veiledning på skolen, men siden Kari er så lite på skolen, får hun ikke deltatt.

Det er ofte litt tendenser til drama rundt henne, som hun har en finger med i. Men som hun ikke forstår selv at hun har. Hun er nok litt sånn manipulerende.. litt sånn, vet ikke helt hvor de har henne. (Miljøterapeut).

Selv om hun har de vennene, så er det litt i jentemiljøet. (...) De får samtaler om det på skolen, men da deltar jo ikke hun i det siden hun ikke er på skolen. (PPT)

Faglige vansker

Alle informantene nevnte at hun strevde faglig, noe de tenkte var fordi hun hadde så store hull. Mor fortalte at de hadde snakket om å ta en test for å se hvordan hun lå an faglig, da de på den nye skolen ikke hadde et klart bilde på det. Kari beskrev selv at hun fort ble veldig oppgitt av oppgavene, enten fordi det var for mye eller fordi hun ikke forstod det.

Vi har jo snakket om vi gjerne skal ta en test for å se hvordan hun ligger an, når det kommer til det faglige, for å lettere kunne vite hva de kan gi henne i oppgaver og slikt. For de vet egentlig veldig lite om hvordan det ligger an faglig. (Mor)

Når jeg først går igjennom det blir jeg veldig oppgitt, for enten så er det det at de gir meg ganske mye og for meg så blir det ganske mye når de først sender meg. Eller så er det fordi jeg ikke skjønner det. (Kari)

Vikarer

Kari beskrev hvordan vikarer kunne gjøre henne stresset og utrygg. Hun kjente på en klump i halsen og visste ikke om læreren hadde informert vikaren om avtalen de hadde.

Hvis de fikk inn en vikar og jeg ikke visste om den vikaren, så gjorde det meg stresset, fordi jeg tenkte jo at den vikaren ikke visste at jeg ikke skal ha den presentasjonen foran klassen, for de ble ikke informert om alt hver gang. For hvis en er syk, er det ikke sikkert de får tid til å informere om alle elevene sine behov. Og da satt jo jeg der med en klump i halsen, følte jeg måtte på do og jeg følte jeg måtte ut herfra. (Kari)

4.2.4 Risiko og årsaker hjemme

Hovedtema	Undertema
Risiko og årsaker hjemme	Hjemmesituasjon
	Krav

Tabell 12: Hva er grunnen til at eleven ikke klarer å gå på skolen, sett fra ulike perspektiver?

Hjemmesituasjon

Mors mentale helse ble nevnt som en faktor, og miljøterapeut sa at mor strevde med sitt. I tillegg var hun ny i morsrollen for en tenåring, men hun fikk veiledning fra barnevernet.

Og klart, mor og strever med sitt hjemme, sant, vanskelig å ha en tenåring og mor får mye veiledning fra barnevernet. (...) Dette er en mor som har blitt mor nå nesten, for en 15-åring, og står alene oppi dette. (Miljøterapeut)

Alle informantene beskrev en jente som hadde opplevd mye og som hadde mye bagasje med seg. Hun hadde bodd i et fosterhjem hvor hun ikke hadde det så bra, og det var rusproblematikk i hjemmet før det. Mor fortalte at det hadde skjedd mye på kort tid og at de på et tidspunkt bodde i en liten leilighet med bare ett soverom.

Hun har vært gjennom veldig mye, bodd i fosterhjem, og ja... ikke hatt det kjempebra i fosterhjemmet. Plutselig skjedde det store forandringer hvor hun

flyttet til meg. Vi bodde i en liten leilighet med bare et soverom også var det å finne en ny leilighet og flytte igjen... Det har skjedd veldig mye på kort tid. Byttet skole, byttet venner og alt dette her. (Mor)

Krav

Det blir nevnt at det mistenkes at det ikke var så mye krav hjemme hos mor, og at det kunne være en faktor som spilte inn.

Men jeg vet ikke hvor mye krav det er hjemme, sant.. Det er óg vanskelig. Mange foreldre hadde kanskje pushet, kjørt de.. ja.. gjort enda mer på et vis. (Miljøterapeut)

4.2.5 Tidlige tegn

Hovedtema	Undertema
Tidlige tegn	Skolefravær
	Nedstemt humør
	Somatiske plager

Tabell 13: Når og hva var de første tegnene til fravær for eleven?

Skolefravær

Flere informanter trekker fram at hun gjennom barne- og ungdomsskolen hadde litt skolefravær, og Kari sa selv at hun i 8. klasse begynte å gå ut av timen uten å gi beskjed.

Nedstemt humør

Mor beskrev at Kari viste tegn til at hun gruet seg veldig til skolen, og ble tappet for energi. Hun kunne også sende melding og ringe i løpet av en skoledag, hvor hun var nedfor og lei seg.

Det var jo at hun gruet seg, at hun begynte å vise tegn til at hun gruet seg veldig og prøvde litt å gå på skolen og kom hjem og var helt ferdig. Eller hun var på skolen også sendte hun melding til meg og ringte meg og var veldig nedfor og lei seg og syntes det var så vanskelig og så tøft. (Mor)

Somatiske plager

Alle informantene beskrev at Kari hadde somatiske plager som vondt i magen, kvalme, vondt i øynene og hodet, knyttet til skolesituasjoner. Mor sa at hun hadde blitt syk og fått feber fordi hun gruet seg slik.

Det er magevondt, hun sier hun blir kvalm.. jeg følte i stad, når det begynte på en måte, når hun var her på skolen og ville hjem, da sa hun at hun følte hun ble litt kvalt, øyene.. hun så ikke så godt, akkurat som om hun hadde sand på øynene, litt slike ting begynte det med på en måte, at hun ville hjem. Det var i høst. Da hadde hun mye vondt. Og nå og er det litt sånn, at hvis hun har menstruasjon så har hun den en uke og da er hun sengeliggende og kan ikke komme på skolen. (Miljøterapeut)

Da hadde hun vondt i magen, vondt i hodet og ja. Men så har hun jo og hatt vondt i magen og vondt i hodet mye opp igjennom årene. Så det har vært litt sånn med henne, at hvis hun gruer seg til ting eller synes ting er vanskelig, så har det slått ut på at hun har fått vondt i magen eller hodet eller blitt kvalmen. Rett og slett blitt syk. Hun har fått feber gjerne, slike ting. (Mor)

4.2.6 Forståelsen av fraværet

Hovedtema	Undertema
Forståelsen av fraværet	Unngå faglig situasjon
	Unngå faglig og sosial vurderingssituasjon
	Unngå negativ oppmerksomhet
	Oppnå goder

Tabell 14: Hvordan forstås eleven sine fraværproblemer?

Unngå faglig situasjon

Alle informantene beskrev at Kari kjente på et fysisk ubehag knyttet til skolerelaterte situasjoner. Dette ubehaget gikk vekk når hun ble hjemme fra skolen.

Når jeg begynte å kjenne at "dette går ikke", så var det mer det at jeg begynte å bli dårlig hver gang.. jeg ble så sliten hele tiden, som gjorde at når jeg først gikk på skolen og merket at ting ble vanskelig.. Så får du vondt i magen, så blir du kvalmen eller slike tegn som begynte først.. at jeg kjente at med en gang jeg gikk på skolen så begynte jeg å bli kvalmen. Mens med en gang jeg ikke gikk på skolen så ble det noe helt annet igjen, da begynte jeg å se litt mer glede. (Kari)

Kari sa at dersom hun hadde klart å gå på skolen, hadde hun gjort det med én gang, og at det var det eneste hun ville.

Jeg har ikke problemer med å være sosial. Det er sliter jeg ikke med. Men det er generelt skolen som er et problem. (...) Hadde jeg kunnet gått på skolen så hadde jeg gjort det med én gang, det er det eneste jeg vil akkurat nå. (Kari)

Kari sa at de dagene hun likte minst, var de dagene det var mye fag, som matte og engelsk.

Kari sa hun ikke klarte å lære av lærerne hun hadde i matte og engelsk, da de forklarte raskt og på en måte som hun ikke forstod. Da ble hun oppgitt, latet som hun gjorde noe og turte ikke å spør om hjelp.

Jeg sliter i matte, engelsk og slike fag. Og pluss, de lærerne jeg har i de fagene er noen jeg ikke helt forstår eller klarer å lære av. De forklarer så raskt, de forklarer ikke på en måte som jeg forstår. (...) Da blir jeg veldig oppgitt, og sitter bare der og later som om jeg gjør noe. For jeg tør ikke helt å spørre om den hjelpen, for når de først forklarer meg så forklarer de meg ikke godt nok, og jeg forstår jo ikke det heller. (Kari)

Unngå faglig og sosial vurderingssituasjon

Alle informantene sa at muntlige presentasjoner var noe hun nektet å ha, og som hun hadde fritak for. Mor beskrev at hun ofte hadde somatiske plager de gangene de skulle ha presentasjoner.

Fremføringen ga hun beskjed om fra starten av at det ville hun ikke ha, så det har hun aldri blitt presset til. Og å lese høyt for klassen, ja.. en del slike ting ble hun lovet når hun startet her, at det skulle hun ikke gjøre før hun var klar. (Miljøterapeut)

Kroppsøving og svømming er fag Kari ikke liker. Kari sa selv at hun ikke følte seg trygg når hun skulle trene med gutter, og begrunnet dette med kroppspress. Hun var også redd hun ikke var god nok til ulike aktiviteter og kunne grue seg lenge i forveien. Mor trodde det kunne ha noe med dårlig selvbilde å gjøre, at hun var redd hva andre tenkte om henne.

Jeg føler meg ikke trygg. Det er noe nå i ungdommen, på en måte, når du skal trene med både gutter og jenter, så er det veldig ubehagelig for de fleste jentene. De fleste jentene liker ikke å trene rundt gutter på grunn av kroppspress. Hvis du ikke er god nok til å springe, ikke god nok til å hoppe, eller hva nå enn det skulle være, så er det nok til at jeg gruer meg til det i to uker.. og da føler jeg ikke det er verdt det, å ligge og gråte hver kveld fordi jeg skal ha en gymtime som varer i 45 minutt. (Kari)

Det er nok at hun synes det er vanskelig å gjøre ting foran de andre, som fotball eller annet. Også tror jeg at hun har litt dårlig selvbilde, at hun tenker nok mye på hva andre tenker om meg, ser jeg dum ut nå og ja.. det er nok mye det det går i tenker jeg. At hun synes det er ubehagelig og flaut. (Mor)

Unngå negativ oppmerksomhet

Miljøterapeut sa at når Kari først kom på skolen, ønsket hun ikke noe ekstra oppmerksomhet rundt det.

Når hun først er her, så vil hun ikke ha noe oppmerksomhet rundt det. Hun vil ikke ha noe sånn... Hun vil ikke jeg skal si hei til henne hvis jeg ikke sier hei til noen andre. (Miljøterapeut)

Oppnå goder

Flere av informantene sa at hun gjorde kjekke ting som å gå tur, høre på musikk og var sosial de dagene hun var hjemme fra skolen.

Da ligger hun stort sett i sengen. Så sier hun det, og mor sier det også, at hun prøver å få seg en tur hver dag. For hun liker egentlig å gå tur, hun liker å gå alene på tur for å høre på musikk. (Miljøterapeut)

Jeg vet jo at det er sagt at hun har sosiale relasjoner og har på en måte kjekke ting, hun har på en måte positive ting i det sosiale da, som jeg har forstått. (PPT)

4.2.7 Fungerende tiltak

Hovedtema	Undertema
Fungerende tiltak	Godt samarbeid
	Reduserte dager og krav
	Hjemmebesøk
	Grupperom

Tabell 15: Hvilke tiltak er iverksatt rundt eleven og hvordan har de fungert?

Flere av informantene ytret at de ikke følte noen av tiltakene hadde stor effekt, ettersom Kari bare var mindre og mindre på skolen. Likevel poengterte PPT at tiltakene som var iverksatt kunne få positiv effekt på lengre sikt.

Det er vel egentlig ingenting som har fungert helt da, hvis en skal måle det i at hun skal komme mer på skolen. Men det kan jo hende at det viktig likevel, på lengre sikt, den tilknytningen til skolen og det å holde på en jevn kontakt med de voksne. Prøve å ha med henne i det samarbeidet når en planlegger, at det er viktig uansett, selv om det ikke har gitt direkte deltakelse. (PPT)

Godt samarbeid

PPT fortalte at barneverntjenesten organiserte møtene og holdt tråden i saken. PPT opplevde det som et ryddig, strukturert og godt samarbeid.

Redusert dager og krav

Kari syntes det fungerte best når hun kunne ha redusert skoledag, og vite at når hun kom hjem så trengte hun ikke å gjøre noe mer. I dag går hun etter planen noen timer mandag, onsdag og fredag, og har hjemmeundervisning tirsdag og torsdag. PPT sa at fokuset i tiltakene har vært å legge listen på et realistisk nivå slik at hun opplever mestring.

Det som virker nå er vel hvis jeg faktisk går på skolen og kan gå hjem etter tre timer og vite at nå har jeg pause og trenger ikke å gjøre noen ting. (...) De har gitt meg mindre timer å gå på skolen, de gir meg mindre skoleoppgaver, og de prøver å ikke tenke så mye på karakterer. (Kari)

Fokuset i tiltakene, har vært å legge listen på et nivå der hun opplever mestring. For på en måte, det blir jo en negativ sirkel hvis hun sklir vekk fra skolen, og da baller det jo på seg med faglige ting også selvfølgelig. (PPT)

Hjemmebesøk

De dagene hun skal vært fysisk tilstede på skolen, men ikke møter opp, vil miljøterapeuten nå komme hjem og prate med henne. Miljøterapeuten syntes dette fungerte bra, og at det var enklere å prate med henne i en setting der de f.eks. gikk tur.

Grupperom

Kari har tilbud om et eget grupperom som kun er til hennes disposisjon når hun er på skolen. Der er vinduene frostet sånn at hun skal synes det er trygt og greit.

Vi har lagt til rette med det grupperommet som hun har, som er hennes. Der har jeg frostet vinduer og lagt til rette, for hun følte det var litt sånn flaut å sitte der, sånn at det skal være trygt og greit. Og det er lovet at det skal ikke være i bruk når hun er på skolen, sånn at hun har fortrinnsrett. (Miljøterapeut)

4.2.8 Ikke-fungerende tiltak

Hovedtema	Undertema
Ikke-fungerende tiltak	Mas
	Mange hyppige endringer
	Møtt om morgenen av miljøterapeut

Tabell 16: Hvilke tiltak er iverksatt rundt eleven og hvordan har de fungert?

På samarbeidsmøtene har de vurdert å fylle ut et SRAS-skjema for å kartlegge fraværets funksjon, men det mente de kunne bli litt misvisende, da Karis ønsker og ambisjoner var høyere enn det som var realistisk at hun mestret.

Vi hadde oppe som tema om en skulle fylt ut et SRAS-skjema eller lignende i forhold til å kartlegge litt mer faktorer da, litt sånn bredt. Så de drøftet jeg med miljøterapeut, om det var noe som skulle vært formidlet til jenta da, men så har vi ikke gjort det. Fordi at, det som også er litt erfaringen, er at hun vil jo så gjerne, hun vil gjerne få det til. Det er litt inntrykket jeg sitter med, hun vil gjerne ha vanlige skoledager og fullføre dette trinnet som alle andre. Så når man legger planer sammen med henne, kan også bære litt preg av det, at ønskene og ambisjonene er høyere enn det som er realiteten, det hun mestrer. (...) Det er vel kanskje mer ut fra en ønsket situasjon, og da snakket vi om at den beste kartleggingen kanskje er de gjennom samtaler og oppfølging med miljøterapeuten, og at hun har de spørsmålene med seg da, om mulige faktorer som kan virke inn. (PPT)

Mas

Alle informantene trakk fram at masing ikke fungerte. Kari mente selv det kunne bli mye spørsmål, og at det kunne bli overveldende at alle skulle snakke med henne. PPT nevnte at Kari lett kunne bli irritert når hun følte hun ble pushet eller det var mye på én gang.

Det som ikke hjelper er at de maser veldig mye. Eller at de hele tiden skal snakke, at de skal.. det kan bli litt mye "skolen", at de kan mase litt mye når de vet at jeg.. jeg er veldig pratsom og jeg snakker om alt mulig, det er ikke et

problem, men når det på en måte kommer fra moren din, mormoren, venner, skolen, sant. (Kari)

Mange hyppige endringer

Mor har ytret til PPT at hun ønsket at det ikke skjedde endringer så hyppig, men at det var mer stabilitet rundt hver endring som skjedde slik at hun fikk bearbeidet endringene, fordi hun ble stresset av det i etterkant.

For hver endring det er, det stresser hun. Da må hun bearbeide det. F.eks. at det komme en endring om at nå skal vi gjøre sånn, eller hva tenker du om det, så må hun bearbeide det også blir hun stresset av det i etterkant da. Sånn at da uttrykte mor, og fikk støtte på det altså, at det var noe med å holde ting stabilt. Og det er jo et godt poeng da, at vi ikke "vi får det ikke til, da må vi gjøre noen endringer", at vi heller holder litt på dette og holder det stabilt sånn at ikke det skaper mer stress for henne. (PPT)

Møtt om morgenen av miljøterapeut

Kari har tilbudet om at miljøterapeut skal møte henne om morgenen. Miljøterapeuten sa at hun ikke ønsket ekstra oppmerksomhet når hun møtte opp på skolen, og mente derfor at dette tiltaket ikke fungerte så bra for henne.

Også har hun tilbud om at jeg skal møte henne om morgenen. Og når hun er her på skolen i de timene som er planlagt, da er jeg stort sett tilgjengelig og sammen med henne. (...) Hun ønsker ikke den ekstra oppmerksomheten. Så det har vært litt vanskelig... for når hun først er der så sier du "å så kjekt å se deg", men det vil hun ikke da. Og jeg tenker hun må være med på å bestemme hvordan hun skal bli tatt imot når hun er her. (Miljøterapeut)

4.2.9 Oppsummering

Analysen av datamateriale viser at det er flere temaer som går igjen blant informantene. Det virker som det er stor enighet rundt hvorfor Kari strever med å gå på skolen, men også her gir de ulike informantene viktige og unike funn. Kari har flere risikofaktorer knyttet til individ, skole og hjem, og særlig hennes vanskelige barndom

påvirker henne i dag. Kari viste tidlige tegn på skolevegring som samsvarer godt med forskning. Analysen viser at funksjonen til fraværet er å unngå faglig situasjon, faglig og sosial vurderingssituasjon, negativ oppmerksomhet, samt at hun oppnår goder hjemme i form av å gå tur, sminke seg og høre på musikk. Det har blitt iverksatt en del tiltak, men Kari sitt skolefravær fortsetter å øke.

5. Drøfting

Målet med denne masteroppgaven er å få en så god og helhetlig forståelse som mulig for noen elevers skolevegringsproblematikk, som her er Ole og Kari. I dette kapitlet vil analysen bli drøftet i lys av relevant forskning. Problemstillingen er: **Hvorfor strever noen elever med å gå på skolen og hva er gjort for å hjelpe?** Drøftingen vil bli delt opp med utgangspunkt i forskningsspørsmålene: 1. risiko og årsaker til individ, skole og hjem, 2. tidlige tegn for fraværet, 3. hvordan skolefraværet forstås og 4. hvilke tiltak som har fungert og ikke fungert. I dette kapitlet drøftes case 1 først og deretter case 2. Som nevnt er ikke hensikten å sammenligne casene, men noen fellestrekk og ulikheter blir belyst kort helt til slutt.

5.1 Case 1

Ole har som nevnt to perioder med skolevegring. Den ene på hans forrige barneskole, og den andre på den nye skolen etter hjemmeundervisning startet grunnet pandemien. Det skal tydeliggjøre så godt som mulig når det er snakk om den gamle eller nye perioden.

5.1.1 Risiko og årsaker individuelt

En tidlig risikofaktor for Oles skolevegring var at han hadde noe skolefravær tidlig som utviklet seg til å bli mer omfattende. Dette gjaldt på hans forrige skole, men nåværende kontaktlærer sier at dette også gjaldt på den nye skolen etter at de startet med hjemmeundervisning. Mor fortalte at han allerede i 1. klasse var borte to uker helt i starten av skoleåret på grunn av sykdom. Forskning viser at noe fravær kan føre til mer fravær, og at de kan komme inn i en ond sirkel (Thambirajah et al., 2008). Det kan virke som Ole fikk en dårlig start allerede fra 1. klasse. Det kan tenkes at han da kom dårlig ut i forhold til det sosiale, rutiner og regler på skolen, og at hans utrygghet startet allerede da. Nåværende kontaktlærer forteller at Ole hadde 5-10 dager skolefravær før høstferien da skolevegringen begynte å utvikle seg på ny. Men når setter skolen "cut off" for hva som er så mye fravær at de skal kartlegge og iverksette tiltak? Fraværet regnes, ut ifra Berg (2002) sitt kriterium, som problematisk når eleven har minst 10 dager fravær i løpet av 15 uker. Samtidig viser annen forskning at det ikke er et "magisk tall", men at det avhenger av ressurser tilgjengelig og skjønn. Kearney & Graczyk

(2014) poengterer at “a wait to fail approach” ikke er å anbefale, da et lite fravær kan være forbundet med mer alvorlige problemer. Fra sommerferie til høstferie er det omtrent 6-7 uker, og fraværet til Ole er godt innenfor kriteriet til Berg (2002). I dette tilfelle kan man slå fast at Ole hadde et høyt skolefravær før høstferien. Ettersom høyt skolefravær kan få store konsekvenser på flere området, kan det tenkes at situasjonen til Ole hadde vært annerledes i dag dersom lærere og foreldre tidlig tok utviklingen av skolefraværet på alvor, både på tidligere og nåværende skole.

Ole fikk diagnosen “blandet” angstlidelse i den første perioden BUP var involvert. Alle informantene sier at han er en engstelig gutt, og selv sier Ole at det blir overveldende når han kommer på skolen. Dette er i samsvar med en studie av Ek & Eriksson (2013) som viste at 90% av alle unge som vegrer seg for å gå på skolen, har en form for psykiatrisk diagnose. Dette er dermed en klar risikofaktor for hans skolevegring. Her vil det igjen være naturlig å bruke eksempelet til far, der han beskriver hvordan lærerens kjefting kunne påvirke Ole selv om det ikke var rettet mot han. Det er blitt vist at emosjonelt ustabile barn ofte kan tolke en vanlig hendelse som noe negativt og overgeneralisere handlingen (Brand & O’Conner, 2004; Maric & Sakac, 2014). Det kan forklare hvorfor Ole reagerte slik på kjeftingen og følte han gjorde noe galt.

En risikofaktor for skolevegring kan være ulike mentale diagnoser (Egger et al. 2003; Heyne et al., 2015). Som nevnt har Ole nylig fått diagnosen ADD, og det er ikke utenkelig at dette kan ha påvirket skolevegringen hans. Uansett hvilken type diagnose eleven har, krever det ofte en spesiell type tilrettelegging, forståelse og kompetanse. Det at Ole ikke har fått diagnosen ADD før i senere i tid, har nok ført til at han heller ikke har fått den forståelsen han har hatt behov for i skolesammenheng. Ifølge WISC-testen hadde han gode kognitive evner, men store vansker med prosesseringshastighet og arbeidsminne, noe som kan føre til stor frustrasjon da han ikke får vist den kunnskapen han har. Det kan tenkes at det er grunnen til at Ole ikke liker konkurransepregede aktiviteter hvor målet er å svare raskest.

Oppsummering

Ole har flere individuelle risikofaktorer som kan forklare grunnen til at han fikk skolevegring og ikke vil på skolen. Han viste tidlig tegn til et økende skolefravær, han har fått påvist angst, har ADD og vansker med prosesseringshastighet og

arbeidsminne. Alle disse faktorene kan være med på å forklare hvorfor Ole strever med å gå på skolen.

5.1.2 Risiko og årsaker i skolen

De fleste informantene nevner at Ole ikke hadde en god relasjon til sin tidligere kontaktlærer på hans forrige skole. Mor beskriver at Ole trenger tid på å føle seg trygg, og far eksemplifiserer hvordan lærerens kjefting kunne påvirke Ole selv om det ikke var rettet mot han. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at en dårlig lærer-elev-relasjon kan være en risikofaktor for skolefravær, samt at flertallet av foreldre med barn med skolevegring meldte om lite støtte og en generell redsel for læreren (Havik et al., 2014; Murberg & Bru, 2009). Det kan også sees i relasjon til Kearney (2008b) sin forskning, som viser at en hard og lite i fleksibel håndtering av atferd, kan det føre til et usikkert og uforutsigbart læringsmiljø, særlig for sårbare elever. Det kan tyde på at kombinasjonen av Oles svekket relasjon til lærer og hans opplevelse av lærerens kjefting, skapte utrygghet for han i klasserommet. Det var læreren til Ole sitt ansvar å etablere en god relasjon (Pianta, 1999), noe som er lurt å prioritere da forskning viser at en god lærer-elev-relasjon minker sannsynligheten for frafall i skolen (Kearney, 2008b). Det kan tyde på at hun ikke prioriterte det slik hun burde.

Ole forteller at han ikke liker overgangen fra helg til skole. Spesialsykepleier nevner også at den tidligere kontaktlæreren var usikker og ikke så tydelig. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at foreldre til skolevegrere la vekt på behovet for forutsigbarhet ved blant annet overganger (Havik et al., 2014). Alle overganger handler om brudd på rutiner, og fordi Ole ikke liker overgangen fra helg til skole, kan det tyde på at han synes brudd på rutiner er krevende. Dette støttes av far som forteller at Ole trenger tid til å forberede seg på endringer, og at spontanitet ikke nytter. På den nye skolen kom skolevegringen tilbake etter skolestart etter hjemmeundervisning. Dette kan også ses på som et brudd på rutine. Ettersom den tidligere kontaktlæreren ikke var tydelig i sin rolle, kan det ha ført til usikkerhet for Ole som hadde behov for tydelige rammer. Dette støttes av tidligere forskning som viser at mangel på orden, ro og struktur kan være en risikofaktor for skolefravær og at god klasseledelse kan virke forebyggende mot skolefravær (Havik, 2018; Kinder et al., 1996). Begge foreldrene nevner at det var mye lærerfravær og dermed mye vikarer, noe som skapte lite

stabilitet og forutsigbarhet for Ole. Vikarer er også en brudd på en rutine. Dette er i samsvar med tidligere forskning som viser at en risikofaktor for en elevs skolevegring, er at læreren selv har mye fravær (Kearney, 2002b). Kearney (2001) hevder også at en uforutsigbar undervisning og lærerfravær kan føre til fravær, da det kan føre til en svak lærer-elev-relasjon og uforutsigbarhet. Oppsummert kan det tyde på at skolehverdagen til Ole på den forrige skole, var preget lite stabilitet, usikkerhet, hyppig lærerbytte og mangel på forutsigbarhet.

Alle informantene rundt Ole beskriver at han blant annet ble mobbet på grunn av sin høyde. Det er naturlig at Ole som ble mobbet, ønsket å være hjemme for å unngå dette ubehaget (Havik, 2018). Hva hans tidligere kontaktlærer gjorde for å stoppe mobbingen er usikkert, men Ingul et al. (2019) understreker at det er viktig at man tidlig kartlegger om eleven med skolevegring blir utsatt for mobbing. Flere informanter beskriver Ole som en gutt av få ord, som gjerne liker å trekke seg litt tilbake og som ikke er så "frampå". Slike barn har ofte en tendens til å være offeret i konflikter, noe Egger et al. (2003) sin studie viser kan føre til skolevegring. Far har også beskrevet at Ole ikke er så sosial og kan ha vansker for å vite hva han skal si. Barn med mangelfull sosial kompetanse har en større risiko for å bli utsatt for mobbing (Cook et al., 2010). Å være faglig svak kan også være en risikofaktor for mobbing (Mishna, 2003), men det stemmer ikke overens med Ole da han av informantene blir beskrevet som faglig sterk. Ole har diagnosen ADD, men ble også utredet for autismspekterforstyrrelse uten at den diagnosen ble gitt. Forskning viser at en risikofaktor for mobbing er barn under autismspekteret (Trippett et al., 2010). Selv om Ole ikke fikk den diagnosen, kan man anta at han har tegn til det siden BUP og foreldrene mistenkte det. Om ADD-diagnosen kan ha ført til større risiko for mobbing, er uklart. Det ville vært interessant å se om det er en sammenheng mellom diagnosen ADD og mobbing, samt om ADD er en risikofaktor for skolevegring, men ut ifra oppgavens omfang vil det ikke være anledning til å gå nærmere inn på det.

Både en dårlig lærer-elev-relasjon, uro, disiplinproblemer og mobbing, som nevnt i avsnittene over, kan overordnet ses på som et utrygt læringsmiljø. Egger et al. (2003) hevder at disse faktorene kan føre til usikkerhet og uforutsigbarhet, som igjen kan føre til fravær for elevene. Alle elever har rett til et trygt og inkluderende læringsmiljø som fremmer helse trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, §9A-1). I lys av teori og

analysen kan man dermed slå fast at det var et utrygt læringsmiljø for Ole på den forrige skolen, noe som er en risikofaktor for skolevegring. Det kan tenkes at det har spilt inn i stor grad kombinert med andre risikofaktorer.

Det blir av flere informanter nevnt at Ole ikke liker aktiviteter som er preget av konkurranse, der det handler om å være først, best og mest. Årsaken til dette tror spesialsykepleier er hans lave prosesseringshastigheter. Dette samsvarer med studien til Gutiérrez-Maldonado et al. (2009) som viser at overdreven konkurranse kan bidra til økt fravær, da særlig for emosjonelt usikre elever der faglige og sosiale krav opptrer samtidig. Ole virker emosjonelt usikker, og informantene beskriver også at han ikke er så "frampå". Det kan da være forståelig at aktiviteter hvor man skal svare først og "rope ut", samtidig som man er usikker og litt tilbaketrukket, kan være vanskelig for Ole. I tillegg kan spesialsykepleieren sin hypotese, altså Oles lave prosesseringshastighet, være en forklaring på hvorfor han misliker konkurransepregede aktiviteter. Dersom han sitter på mye kunnskap, men opplever at han ikke får det ut eller klarer å prosessere det like raskt som medelevene, kan det nok oppleves svært frustrerende. Samtidig som Ole i utgangspunktet er faglig sterk, føler han nok det omvendte når han sammenligner seg med medelever som svarer raskere enn han. Det kan tenkes at Ole føler seg faglig svak, noe som i seg selv kan være en risikofaktor for skolevegring (Ingul et al., 2019).

Mor nevner at skole-hjem-samarbeidet ikke var gunstig på den forrige skolen, og at hun opplevde lærerne som utilgjengelige. Hun følte ikke at de fikk løst opp i konflikter som oppstod, da hun ofte fikk høre om hendelser fra Ole på kveldstid. Dette er i samsvar med en studie der foreldre opplevde at samarbeidet med skolen kun ble tatt alvorlig før etter at skolevegringen hadde oppstått, og at de ikke tok de tidlige tegnene på alvor (Havik et al., 2014). Dersom læreren til Ole hadde vært mer tilgjengelige og de hadde løst opp i konflikter som oppstod, kan det tenkes at det ville være enklere for Ole å gå på skolen dagen etterpå. Etersom tidligere kontaktlærer sin stemme mangler i denne studien kan vi ikke vite sikkert hva som ble gjort. Ut ifra de andre informantene sine utsagn kan det tenkes at det ikke ble gjort nok for å skape et trygt og godt læringsmiljø for Ole.

Oppsummering

Det kan tyde på at det var flere skolerelaterte grunner til at Ole ikke ønsket å gå på skolen. Det kan det virke som at skolehverdagen var preget av et utrygt læringsmiljø med lite ro, struktur, stabilitet blant lærerne og forutsigbarhet. Videre kan dette ha gitt sekundære følger som mobbing og konflikter, en dårlig lærer-elev-relasjon og et ugunstig skole-hjem-samarbeid.

5.1.3 Risiko og årsaker hjemme

Noen informanter nevnte at det var en svært tett relasjon mellom mor og sønn, der mor var tett involvert, og spesialsykepleier spekulerer i om mor sine bekymringer gjorde det vanskeligere for Ole. Videre fikk far beskjed om at han måtte ta i en større del, da Ole var for knyttet til mor. Det at Ole vegret seg for å gå på skolen var naturlig nok en belastning for hele familien. Overinvolvering og fraværende foresatte blir av Kearney & Silverman (2015) sett på som to av fem familiære relasjoner som kan være et ledd i årsaken til skolevegringen. Her kan det tyde på at det både har vært en overinvolvert mor og en fraværende far på et tidspunkt. Samtidig kan det tenkes at en overinvolvert mor skaper mindre rom for far, eller at en fraværende far fører til at mor føler på behovet for å involvere seg og vise engasjement. Det er derfor vanskelig å si årsaken til den familiære relasjonen, men det kan tenkes at det har vært en påvirkende faktor for Oles skolevegring.

Det kom fram fra spesialsykepleier at mor også strevde selv i denne perioden. Ingul et al. (2019) hevder at foreldrenes mentale helse kan være en risikofaktor for at barnet utvikler skolevegring, f.eks. ved at helseproblemene er arvelige eller at Ole er miljøpåvirket. Likevel kan det virke som at mors store bekymringer og det hun strevde med kom som konsekvens av Oles skolevegringsproblematikk, og ikke omvendt. Vi vet lite om mors mentale helse, om hun alltid har strevd eller om dette nylig har oppstått. Dersom hun alltid har slitt er det ikke utenkelig at Ole kan ha arvet hennes mentale helse, noe som kan forklare noen av hans individuelle risikofaktorer. Vi vet likevel ikke nok til å kunne trekke slutninger, men med forskning i bakhånd kan det tenkes at mors mentale helse har vært en påvirkende faktor.

Det kommer fram av mor selv, at det på et tidspunkt ble spekulert i om det var foreldrene som holdt Ole tilbake fra å gå på skolen. Ingul et al. (2019) peker på at

overbeskyttende foreldre kan være en risikofaktor for skolevegring, og at dette kan vise seg ved at foreldrene hyppig kommuniserer med skolen eller at foreldrene svarer for barnet. Hvorvidt dette har vært en realitet eller kun spekulasjoner er vanskelig å si, særlig fordi vi mangler Oles forrige skole sitt synspunkt. Nåværende kontaktlærer hevder likevel at det er et tett skole-hjem-samarbeid, og at han er tilgjengelig hele døgnet. Ut ifra informantenes utsagn virker det som et sunt og naturlig samarbeid, da det virker nødvendig med hyppige oppdateringer om Oles dagsform. Selv om det er vanskelig å si i hvor stor grad foreldrenes eventuelle overbeskyttelse kan ha å si for Oles skolevegring, kan vi ikke utelukke at det kan ha vært en påvirkende faktor i noen grad.

Det blir nevnt av en informant at det på et tidspunkt var turbulent på hjemmefronten, noe som endte opp i en separasjon av foreldrene. Mor beskriver også at hele situasjonen med Oles skolevegring ble et stort traume for familien. Tidligere forskning peker på at ekteskapsproblemer kan være en risikofaktor for skolevegring (Torma & Halsti, 1975). Det er vanskelig å si om ekteskapsproblemene oppstod på grunn av Oles skolevegringsproblematikk eller om det var noe annet som lå til grunn, men ut ifra informantenes utsagn om hjemmesituasjonen kan det tolkes at det oppstod grunnet førstnevnte. Dersom det stemmer, kan vi ikke si at ekteskapsproblemene var en faktor for at skolevegringen startet, men det kan tenkes at det skapte mye uro, usikkerhet og konflikter som kan ha ført til at skolevegringen ble forsterket.

Oppsummering

Det kan virke som det er faktorer i hjemmet som har påvirket at Ole ikke ønsker å gå på skolen. En overinvolvert mor og en fraværende far kan ha vært en påvirkende faktor. Videre kan Oles mentale helse kan være arvet av mor eller påvirket han på andre måter. Foreldrenes overbeskyttelse kan være en mulig faktor, samt at ekteskapsproblemer kan ha forsterket skolevegringen. Det er likevel vanskelig å trekke slutninger rundt dette, da vi vet lite om hjemmesituasjonen, og hva som kom først av Oles utfordringer og utfordringer hjemme.

Oppsummering av risiko og årsaker

Utsagnene fra informantene, ses i relasjon til Bronfenbrenner (1979) sin teori om i stedet for å se skolefraværet fra et individperspektiv, kan se det fra et

helhetsperspektiv. Drøftingen viser at alle nivåene i Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell kan påvirke at en elev får skolevegring, og at de ofte er i samspill med hverandre. Her er det faktorer knyttet til individ, skole og hjem som kan ha påvirket at Ole fikk skolevegring.

5.1.4 Tidlige tegn

Som nevnt sier flere av informantene at Ole, både på den forrige og den nye skolen, hadde noe fravær tidlig på barneskolen, og at det gradvis ble verre. Nåværende kontaktlærer sier at Ole plutselig var borte en dag om høsten, og at foreldrene sendte melding om at han ikke var i form. Etter det ble skolefraværet verre. Dette er i samsvar med Thambirajah et al. (2008) som viser at noe fravær kan føre til mer fravær, og at det oppstår en ond sirkel. Fraværet til Ole økte, og den onde sirkelen ble opprettholdt. Det kan virke som at fraværet gikk også utover det sosiale, faglige og at frykten for skolen dermed økte.

Alle informantene sier at Ole hadde mye somatiske plager som vondt i magen før fraværet ble problematisk. Det er i tråd med forskning som viser at somatiske plager som vondt i magen, hodet og kvalme kan være et tidlig tegn på skolevegring (Havik, 2018). Her burde foreldrene og lærerne prøvd å kartlegge hvilken situasjonen som gir somatiske plager, om det er enkelte dager, fag, presentasjoner eller andre sosiale situasjoner, f.eks. med SRAS-R (Kearney & Silverman, 1993). Ole forteller at de trodde han var syk på et tidspunkt, og far forklarer at de hadde han til utredning på sykehuset. Solheim et al. (2009) bekrefter i sin veileder at det er lurt med en medisinsk sjekk for å utelukke at det er noe alvorlig. Da er det enklere å vite hvor mye man kan "presse" og oppmuntre barnet til å gå på skolen.

Mor forklarer at Ole virket nedstemt, ulykkelig og gruet seg til blant annet framføringer. Far illustrerer et trist bilde av hvordan Ole hadde det når han skulle på skolen. Han beskriver hvordan Ole ofte satt på do til halve skoledagen var over, hadde vondt i magen, nektet å gå, stakk av fra skolen og at det hendte at han tisset på seg i klasserommet. Det at Ole nektet å gå og stakk av fra skolen samsvarer med tidligere forskning som viser en risikofaktor er at barnet får raserianfall når det blir levert på skolen (Richardson, 2013). Berry & Lizardi (1985) hevder at tristhet er et tegn på depresjon, noe som kan være et tidlig tegn på skolevegring. Ole viste tidlige tegn på

ubehag og misnøye knyttet til det å gå på skolen. Det at han ikke rakk å gå på toalettet kan forklare hans utrygghet på skolen, der far mener han ikke turte å gi beskjed. Man kan slå fast at Ole uttrykket tydelig sin misnøye for skolen, og at dette var noe han gruet seg til.

Oppsummering

Ole viste tegn til skolevegring tidlig på barneskolen, men informantene mener det ikke ble alvorlig før i 4. klasse. Dette viste seg ved at han tidlig hadde noe skolefravær, somatiske plager knyttet til det å gå på skolen, og han virket nedstemt, ulykkelig og uttrykket tydelig misnøye og forakt for å gå på skolen.

5.1.5 Forståelsen av skolefraværet

Målet i dette delkapittelet er å svare på forskningsspørsmål 3: hvordan forstås elevens fraværproblemer? Her er det ønskelig å finne ut hvilken funksjon fraværet har for Ole (Kearney, 2002b). Selv om det tas utgangspunkt i Kearney & Silverman (1993) sin funksjonsmodell, har det ikke blitt gjennomført funksjonsanalysen SRAS-R.

De blir nevnt flere faglige situasjoner Ole ikke liker og helst vil unngå. Dette har vist seg i form av fysiske plager som vondt i magen og hodeverk. Far forteller et eksempel der Ole ikke hadde forstått en oppgave han skulle gjøre og derfor unngikk å gjøre den, noe som da førte til at han ikke ville på skolen dagen etterpå. De fleste informantene trekker også fram at tysk er et fag han ikke liker på den nye skolen. Dette begrunner nåværende kontaktlærer med at de andre elevene har hatt tysk før, og at Ole derfor er litt bak. Mor mener Ole ikke liker kroppsøvlingslæreren på den nye skolen, ettersom han er litt streng og krever mye. Disse beskrivelsene av informantene samsvarer med funksjon 1; unngå stimuli som vekker negative følelser eller emosjonelt ubehag (Kearney & Silverman, 1993). Kearney (2008b) trekker fram at barn under denne funksjonen ofte ikke kan identifisere en spesifikk redsel, men at de kjenner et generelt ubehag knyttet til det å gå skole. Ofte viser det seg likevel å være en lærer, et fag eller en annen ubehagelig situasjon, noe som kan stemme overens med eksemplene informantene gir av Ole.

Ole sier selv at han ikke liker å ha framføringer. Dette tror spesialsykepleier kan være fordi han ikke liker å være midtpunktet. Alle informantene trekker også fram at

kroppsøving og svømming er fag Ole ikke liker, og Ole sier selv han synes det er dumt med garderobesituasjon. Nåværende kontaktlærer mener grunnen til det kan være fordi Ole har kommet i puberteten. I tillegg sier Ole at han ikke liker kroppsøvingslæreren, som omtalt i forrige avsnitt. Eksemplene informantene gir er i samsvar med funksjon 2; unngå ubehagelige sosiale situasjoner eller vurderingssituasjoner (Kearney & Silverman, 1993). Ettersom det blir nevnt at Ole ikke liker å være midtpunktet, er det forståelig at han ikke liker muntlige presentasjoner. Svømming og kroppsøving er også fag man ofte er ekstra eksponert, hvor fokuset er på ferdigheter, prestasjoner og sammenligning. Da kan det bli tydelig hvis man ikke mestrer faget. Dersom det er et utrygt klassemiljø og man ikke liker å være i fokus, er det naturlig at Ole ikke liker svømming, kroppsøving og framføringer.

Far forteller at Ole ikke er sosial av seg, og at han ofte ikke vet hva han skal si til venner og bekjente. De fleste informantene trekker også fram at han ikke liker annerledes dager som skal være gøy og spennende, for eksempel karneval. Disse eksemplene passer også godt under funksjon 2, spesielt å unngå ubehagelige sosiale situasjoner. Som vist i avsnittet over inkluderer denne funksjonen flere situasjoner, men et vanlig eksempel er at man vil unngå interaksjon med andre (Kearney, 2002b). At Ole ikke er god på dette, kan forklares med at han trenger trening i sosial kompetanse. Det blir nevnt at Ole har angst, og Kearney (2002b) hevder at barn under denne funksjonen ofte har generell eller sosial angst, stress, depressive symptomer og noen somatiske plager. Utsagn fra informantene bekrefter at Ole har hatt alle disse symptomene. Hvorfor Ole ikke liker annerledes dager som skal være festlige, kan forklares med at det er brudd på hans normale rutine, det er lite forutsigbarhet og man er i sosial interaksjon med andre (Havik, 2018).

Alle informantene sier at Ole spiller mye de dagene han er hjemme fra skolen. Nåværende kontaktlærer tror det å spille for han er en måte å flykte fra virkeligheten, hvor han kan være helten i egen fortelling. Kearney (2002b) hevder at noen barn er hjemme for å oppnå goder hjemme, for eksempel ved å spille. Denne funksjonen kjennetegner ofte de som skulker. Ut ifra informantenes utsagn kan det ikke tenkes at Ole er hjemme for å spille. Samtidig kan det å spille gjøre hjemmetilværelsen behagelig og gøy. Som kontaktlæreren sier kan det være en måte for Ole å rømme fra virkeligheten, der han kan være så selvsikker som han vil. Likevel viser forskning at

rutinene bør være så lik en vanlig skolehverdag som mulig, slik at godene ikke blir en opprettholdende faktor (Heyne & Rollings, 2002).

Oppsummering

Det virker som at å unngå faglige og sosiale situasjoner som Ole synes er ubehagelige, er den motiverende faktoren for skolefraværet. Det kan tenkes at det å spille er en opprettholdende faktor.

5.1.6 Iverksatte tiltak

I oppgaven blir det sagt «fungerende tiltak» og «ikke-fungerende tiltak», men hva legger vi i det? Dersom «fungerende» betyr at skolevegringen er «kureret», hadde ingen av tiltakene nevnt i avsnittet under vært fungerende. I denne casen blir et tiltak sett på som fungerende dersom Ole og foresatte er fornøyd, hvis han viser tegn til mindre fravær, eller bedring i forhold til individuelle utfordringer. Et tiltak blir sett på som «ikke-fungerende» dersom situasjonen blir forverret, Ole viser tydelig misnøye eller fraværet øker. Hva som er «fungerende» og «ikke-fungerende» er utsagn fra informantenes synspunkt, samt mine tolkninger, og det vil bli trukket inn relevant teori om forskningsanbefalte tiltak.

Alle informantene trekker fram at reduserte skoledager fungerte for å minke stresset til Ole. Skolen og foreldrene mente det var lurt at han heller kom hjem med et energioverskudd, fremfor å være helt tappet. Dette stemmer overens med forskning (Kearney, 2008) som viser at gradvis eksponering er å anbefale. Ole har en avtale på den nye skolen om at han kan dra hjem før rushtid, noe som har fungert godt. Dette er en organisatorisk tilpasning, som er i tråd med Kearney (2008) sin anbefaling. Et annet fungerende tiltak på ny skole er at det ikke stilles like mye krav til han i undervisningen og at det viktigste er at han er tilstede. Lærer har modifisert oppgavene til han. Dette støttes opp av forskning (Kearney, 2008) som viser at det kan være hensiktsmessig å modifisere oppgaver i en periode, slik at det ikke blir overveldende og for at Ole skal oppleve mestring. På den forrige skolen fungerte det godt for Ole da han fikk en assistent som fulgte han gjennom skoledagen. Hun tok han også med på terapiridning da han hadde tunge dager, noe som fungerte svært bra. Spesialsykepleier sier at han lyste opp fordi han mestret det. Videre var skolebytte et bra tiltak for Ole, helt til pandemien førte til hjemmeundervisning.

Ole mener selv at det ikke fungerer å bare hoppe i det og ta en hel dag på skolen. Far nevner at Ole trenger tid på å forberede seg og at det ikke nytter med spontanitet. Dette samsvarer med forskning som viser at gradvis eksponering anbefales, og ikke "å hoppe i det". Både mor og far legger vekt på at press, tvang og det å ta fra han goder, ikke fungerer, og kun gjorde det verre for han. Noe forskning viser at foreldre bør presse barnet litt og gi en "hjelpende hånd". Samtidig viser annen forskning viser at press er mest effektivt for barn når skolevegringen nylig har oppstått, men ikke for eldre barn der skolevegringen er etablert (Kearney & Albano, 2018; Solheim et al., 2009). Det illustrerer hvor vanskelig det er å finne balansen på hvor mye eller hvor lite man skal presse. På en side er målet å få eleven på skolen og forskning støtter at en skal presset litt. På en annen side er det også et etisk dilemma å forholde seg til, og hvor mye skal man egentlig presse når barnet så tydelig viser forakt og misnøye mot å gå på skolen? Her er det ikke et fasitsvar og man må se skjønn, men Solheim et al. (2009) understreker i sin veileder at press ikke skal virke krenkende for barnet, og at man må ta en løpende vurdering om det fungerer eller ikke. Det kan virke som at skolevegringen til Ole er for etablert til at press skal fungere, og at det heller krenket enn gjorde han godt. Videre var et tiltak på den forrige skolen at Ole byttet klasse. Dette mener mor ikke fungerte på sikt, ettersom han fortsatt omgikk med plagerne i friminuttene. Man kan stille seg kritisk til at det var Ole som byttet klasse og ikke plagerne, da det ikke var Ole som hadde gjort noe galt.

Solberg et al. (2009) anbefaler i sin veileder at dersom det kommer fram at eleven blir mobbet, må dette tas tak i før en iverksetter andre tiltak. Det er usikkert hva som ble gjort i forhold til mobbingen mot Ole, annet enn klassebytte, men de burde anvendt Opplæringsloven §9a-4 sin handlingsplan for mobbing (Opplæringsloven, 1998, §9a-4). Som både et forebyggende og reparerende tiltak kan det virke som Ole kunne trengt sosial ferdighetstrening. Ut ifra informantenes utsagn virker han ikke så flink i sosial interaksjon med andre, men disse manglende sosiale ferdighetene kan også ha kommet som en konsekvens av et høyt skolefravær og dermed lite sosial interaksjon med medelever (Thambirajah et al., 2008). Ut ifra analysen kan det tenkes at Ole har et negativt tankemønster. Et anbefalt tiltak er kognitiv atferdsterapi (Heyne et al., 2015; Pina et al., 2009). Ettersom Ole ofte slår seg vrang om morgenen, kan et tiltak for familien være at foresatte bytter roller, f.eks. at far vekker Ole om morgenen i stedet

for mor, eller at mor kjører Ole til skolen i stedet for far. Dette kan ifølge Solheim et al. (2009) bryte den fastlåste situasjonen. Ellers anbefales det at skole, hjem og elev lager en skriftlig avtale slik at det er tydelig hva som forventes av alle involverte, og at alle aktører er lojale til avtalen som er skrevet. Dette sikrer også et bedre skole-hjem-samarbeid (Hargett & Webster, 1996; Solheim et al., 2009). Videre kan et anbefalt tiltak for Ole være fysisk aktivitet, da dette kan hjelpe med å bedre hans selvtillit, selvfølelse og mestringsfølelse (Havik, 2018).

Oppsummering

Fungerende tiltak for Ole har vært å ha reduserte skoledager, å få dra hjem tidlig for å unngå rushtid, reduserte krav, å ha en assistert, terapiridning og skolebytte. Det som ikke har fungert for Ole er å “hoppe i det”, presse han til å gå på skolen og å bytte klasse på den forrige skolen. Anbefalte tiltak for Ole er sosial ferdighetstrening, kognitiv atferdsterapi, rollebytte for mor og far, fysisk aktivitet og at avtaler laget av foresatte, skole og hjem skriftliggjøres.

5.2 Case 2

5.2.1 Risiko og årsaker individuelt

Alle informantene forteller at Kari også hadde fravær på tidligere barneskole og ungdomsskole. Miljøterapeut mener det var bekymringsfravær, men ikke sånn som nå. Dette er i tråd med artikkelen til Ingul et al. (2019) som trekker fram at litt fravær kan ha vært en risikofaktor for at Kari skulle utvikle skolevegring. Thambirajah et al. (2008) hevder at noe fravær kan bli til mer fravær, og det kan tenkes at de tidligere lærerne til Kari burde tatt fraværet hun hadde på alvor, spesielt siden hun ifølge miljøterapeut hadde bekymringsfravær på den tidligere skolen. Hvor mye fravær det var, er vanskelig å si, da det ikke er et “magisk tall”. Ifølge Solheim et al. (2009) sin veileder bør likevel alle skoler ha en grense for når fraværet er bekymringsfullt, og da kan det tenkes at Kari overskred den grensen. Om det ble satt i gang en fraværsintervensjon er vanskelig å si da vi mangler tidligere lærers synspunkt, men ut ifra analysen av informantenes utsagn kan vi anta at det ikke ble gjort nok.

Flere av informantene mener det var i overgangen fra barneskole til ungdomsskole, og ungdomsskole til ny ungdomsskole, at skolefraværet økte. Kari forteller at fraværet

ikke var like høyt før, og at hun da hadde en assistent med seg som hun var trygg på. På ny skole føler hun ikke samme tryggheten som tidligere. Kari var 14 år da hun byttet skole, noe som støttes av Hersov (1985) sin forskning som viser at barn i den alderen ofte har størst risiko for skolevegring. Å gå fra barneskole til ungdomsskole er en risikofaktor i seg selv (Kearney et al., 2004), men det at Kari byttet fra sin tidligere ungdomsskole til en ny ungdomsskole med et nytt miljø vil nok være en enda større risikofaktor. Kari beskriver selv at det ikke er den samme tryggheten som tidligere, og da kan det tenkes at skolebytte var en påvirkende faktor for hennes skolevegring.

Kari blir beskrevet som en jente med mye emosjonelle vansker, og at det er et kaos inni henne. Mor mistenker at Kari har generell og sosial angst. Mor tror også at hun er deprimert, og forklarer at hun stenger seg inne på rommet. Kari beskriver at hun føler en uro i kroppen når hun sitter i klasserommet og at kroppen stritter imot. Egger et al. (2013) hevder at det er en større sammenheng mellom angst og skolevegring enn depresjon og skolevegring, men at de begge er risikofaktorer. Informantenes beskrivelser av Kari er i tråd med forskning viser at nesten halvparten av elever med skolevegring oppnår kriteriene for angstlidelse, depressive lidelse eller begge deler, men at sosial angstlidelse er den vanligste angstlidelsen blant ungdom med skolevegring (Heyne et al., 2011, Heyne et al., 2015). Beskrivelsen av hvordan hun føler det i klasserommet, kan være angsten hun kjenner, men som hun selv ikke klarer å sette ord på. Samtidig er det viktig å poengtere at ikke alle med angst vegrer seg for å gå på skolen (Ingul & Nordahl, 2013), men det kan tenkes at det har vært en risikofaktor her.

Rådgiver i PPT mener Kari har lavere forventninger til seg selv enn hun burde ha, og at hun kan mer enn hun tror. Det kan tolkes som at Kari har lav mestringsforventning, noe som kan bety at angsten hennes for å mislykkes er større enn lysten til å lykkes (Bandura, 1997). Det at Kari har faglige vansker, kan også forklares med at hun legger inn en lunken innsats, da hun er redd for å prøve hard for så å ikke få det til. Det er kanskje enklere for henne å ikke prøve, for da kan hun heller ikke si at hun ikke fikk det til. Her er det viktig at Kari lærer seg en mer hensiktsmessig strategi i møte med situasjoner hun føler hun ikke mestrer, slik at ikke unngåelse er den eneste strategien (Havik, 2018).

PP-rådgiver forteller at Kari på barneskolen fikk diagnosen reaktiv tilknytningsforstyrrelse. Dette kan ha kommet som konsekvens av omsorgssvikt og mors rusproblemer tidligere i barndommen. Diagnosen kjennetegnes blant annet ved at barnet avviser voksne, foretrekker å være alene, aldri føler seg trygg, impulsiv og varierende atferd, og læringsvansker (Wilkinson, 2019). Mange av disse symptomene passer godt for Kari. Mor beskriver at hun er mye alene på rommet, og flere av informantene uttrykker at hun er vanskelig å komme inn på, og at hun til tider kan være avvisende. For Kari kan nok det å avvise voksne være en mestringsstrategi for å håndtere vanskelige følelser. Det kan tenkes at hun ubevisst prøver å beskytte seg selv, og at det er enklere å avvise andre enn å bli avvist selv. Det kan også forklare hvorfor hun fra barneskolen av ofte havnet i konflikter. Det er lite forskning om sammenhengen mellom reaktiv tilknytningsforstyrrelse og skolevegring, men Egger et al. (2013) hevder at ulike diagnoser kan være individuelle risikofaktorer for skolevegring. Kari's diagnose krever en spesiell type tilrettelegging, forståelse og kunnskap. Dersom hun ikke har fått det, kan denne diagnosen ha vært en påvirkende faktor for skolevegringen.

Oppsummering

Kari har flere individuelle risikofaktorer som kan forklare hennes skolevegring. Hun hadde bekymringsfravær på barneskolen og ungdomsskolen, og hun byttet til en skole hvor hun ikke kjente noen. I tillegg har Kari emosjonelle problemer, hvor det mistenkes at hun har angst, depresjon og lav mestringstro. Hun har også diagnosen reaktiv tilknytningsforstyrrelse, som kan forklare hennes avvisende atferd mot andre.

5.2.2 Risiko og årsaker i skolen

De fleste informantene mener Kari ikke har fått så god kontakt med sine to kontaktlærere på den nye skolen, og at hun mener de kan være litt direkte. Kari mener selv at hun blir tatt imot feil når hun først kommer til skolen, og at kontaktlærerne begynner å mase med én gang. Dette er i samsvar med studien til Havik et al. (2014) som viser til at flertallet av foreldre til skolevegrere melder om lite støtte fra læreren. I tillegg kan en dårlig lærer-elev-relasjon føre til stress og negative følelser (Murberg og Bru, 2009). I dette tilfellet virker det som at Kari vet hvordan hun ønsker å bli tatt imot, og at kontaktlærerne ikke tar hensyn til dette. Kontaktlærerne må prioritere å bygge en

god relasjon til henne, og det de som har ansvaret (Pianta, 1999). Ut ifra Karis utsagn kan vi anta at de ikke har brukt god nok tid på det.

Kari blir ikke mobbet, men det kommer fram fra miljøterapeut og PP-rådgiver at det er litt konflikter i jentemiljøet, noe Kari ofte er med på å skape. Rådgiver i PPT sier at jentene får veiledning på skolen, men ettersom dette ofte skjer på tidspunkt der Kari ikke er på skolen, får hun heller ikke deltatt på dette. Dette er ikke i samsvar med Egger et al. (2003) sin studie, som viser at unge med skolevegring ofte er mer utsatt for å være offeret i konflikter. Informantenes utsagn kan tyde på at Kari ofte er den som plager. Det er derfor interessant at Kari som har mye venner, er flink sosialt og har god sosial status, har skolevegring. Likevel sier PP-rådgiver at hun på den tidligere skolen hadde sosial-IOP, hvor hun måtte jobbe med å vise respekt for andre, unngå uheldige kommentarer og blikk, samt ha gode friminutt. Det kan virke som at Kari ofte har hatt en tendens i å havne i konflikter. Hvorfor det er slik, kan være vanskelig å si, men det kan tenkes at hun er usikker på sin plass og heller vil være plageren enn offeret. Det at Kari ikke får deltatt på veiledningen med jentegjengen, kan føre til at jentegjengen lager avtaler, snakker om hendelser og løser opp i konflikter uten henne. Det kan virke som at Kari kunne hatt behov for å være med på veiledningen, slik at hun ble inkludert i konfliktløsningen.

Alle informantene nevner at Kari har faglige vansker, som de forklarer med store faglige hull grunnet all fraværet. Mor mener skolen mangler et bilde av hvordan hun er faglig, og at det har vært snakk om kartlegging rundt det. Kari beskriver selv at hun blir fort oppgitt av oppgavene, enten fordi det er for mye eller fordi hun ikke forstår det. Hvis Kari opplever høye faglige krav og har frykt for faglig nederlag, kan man se sammenhengen med skolefraværet. Samtidig er ikke faglige vansker i seg selv den største risikofaktoren, men den kan være det i kombinasjon med blant annet lav mestringstro og angst (Ingul et al., 2019). Dette er noe informantene mener hun har. Å kartlegge Karis eventuelle fagvansker er i tråd med anbefalingene i veilederen til Solberg et al. (2009), slik at hun kan få tilpasset oppgaver til hennes nivå. Det er viktig at Kari opplever mestring og motivasjon, slik at den onde sirkelen blir sluttet (Thambirajah et al., 2008).

Kari forklarte hvordan vikarer kunne gjøre henne stresset og utrygg. Hun fikk en klump i halsen og visste ikke om kontaktlæreren hennes hadde informert vikaren om at hun hadde fritak for presentasjoner foran klassen. Dette stemmer overens med forskning som viser at en klar risikofaktor for skolevegring er at læreren har mye fravær (Kearney, 2002b). Vikarer skaper ofte forutsigbarhet, spesielt for sårbare elever, og i Kari tilfelle skapte det usikkerhet og utrygghet.

Oppsummering

Det virker som det er flere skolerelaterte grunner til at Kari ikke ønsker å gå på skolen. Det kan tyde på at Kari ikke har fått en god relasjon til hennes nye kontaktlærere. Kari havner ofte i jentekonflikter på skolen, men får ikke deltatt i veiledning på grunn av hennes skolefravær. Hun har også store faglige vansker der skolen mangler et bilde på hvor hun ligger faglig. I tillegg synes hun det er stressende med vikarer.

5.2.3 Risiko og årsaker hjemme

Alle informantene beskriver en jente som har opplevd mye i løpet av hennes 15 år. Kari har bodd i et fosterhjem hvor hun ikke hadde det så bra, og det var rusproblematikk i hjemmet før det. Mor mentale helse blir også nevnt som en faktor. Hun er ny i rollen som mor for en tenåring og får veiledning fra barnevernet. Dette samsvarer med forskning viser at en risikofaktor for skolevegring kan være at barnet kommer fra et utrygt og ustabilt hjem, med blant annet mangel på tilsyn og omsorg fra foresatte, og for eksempel rusmisbruk (González et al., 2019). Veiledningen mor får fra barnevernet er i tråd med anbefalingene til Solheim et al. (2009) sin veileder. Det kan se ut som Kari har blitt kaster litt fram og tilbake, og at barndommen var preget av lite stabilitet, usikkerhet og utrygghet. Det virker som Kari har det stabilt og bra med mor nå, men rusproblematikken tidligere kan også påvirke henne i senere tid.

Mors mentale helse kan også være en risikofaktor (Ingul et al., 2019), og dersom hun har strevd med rusproblematikk tidligere, har hun nok strevd med sitt. Det blir nevnt at det mistenkes at det ikke er så mye krav hjemme. Etersom mor er ny i rollen som tenåringsmor, er det forståelig at det er vanskelig å vite hvor mye en skal presse og kreve. Hun vet hvor vanskelig Kari har hatt det tidligere og ut ifra informantenes utsagn virker det som at hun kun vil det beste for henne. Mor fremstår som en åpen dame som ønsker å hjelpe Kari så godt hun kan, og ber om hjelp og veiledning. Selv om

Olsen & Holmen (2018) hevder at mangel på krav kan være en risikofaktor for skolevegring, kan man anta at det i dette tilfelle spiller en liten rolle sammenlignet med resten av risikofaktorene. Likevel hevder Heyne & Rollings (2002) at det er viktig med gode rutiner, regler og krav de dagene barnet er hjemme fra skolen for å opprettholde en så normal rutine som mulig. Det kan tenkes at det kan være en opprettholdende faktor, men ikke en motiverende faktor.

Ingen av informantene nevner at Karis far er innblandet, men det er grunn til å tro at han ikke er det ettersom miljøterapeut sier at mor er alene om ansvaret. Ingul et al. (2019) hevder at enslige foreldre kan være en risikofaktor for skolevegring. Vi vet lite om grunnen til at far ikke er involvert eller hva Kari tenker om det, men vi kan anta at alle har et ønske om å ha to foreldre som er involvert. Det kan derfor tenkes at ettersom mor er enslig, kan det ha vært en påvirkende faktor for hennes emosjonelle problemer og skolevegringen.

Oppsummering

Det er flere risiko og årsaker i hjemmet som kan forklare hvorfor Kari ikke klarer å gå på skolen. Hun har hatt en tøff barndom med rusmisbruk i hjemmet, bodd i fosterhjem, og det kan tenkes at barndommen har vært preget av lite stabilitet og mye usikkerhet og utrygghet. Det tyder heller ikke på at Karis far er innblandet.

Oppsummering av risiko og årsaker

Også utsagnene fra informantene i case 2, kan ses i relasjon til Bronfenbrenner (1979) sin teori som viser at miljøet rundt Kari, og ikke kun henne selv, kan påvirke at hun har fått skolevegring. Faktorer knyttet til både individ, skole og hjem kan ha påvirket dette.

5.2.4 Tidlige tegn

Som nevnt hadde Kari stadig noe skolefravær gjennom barne- og ungdomsskolen. Kari sier selv at hun i 8. klasse begynte å gå ut av timen uten å gi beskjed. Ingul et. al. (2019) hevder at delvis fravær kan være et tidlig tegn på et problematisk skolefravær. Det kan også ses i relasjon til Thambirajah et al. (2008) sin onde sirkel. Hva som ble gjort av kontaktlæreren til Kari på den tiden er vanskelig å si ettersom vi mangler det synspunktet i denne oppgaven, men alt fravær burde bli tatt på alvor. Her burde

læreren ført ned fraværet, enten det var hele dager eller timer, for å se om fraværet til Kari hadde et mønster (Havik, 2018).

Mor beskriver at Kari på den nye skolen viste tegn til at hun gruet seg veldig til skolen, og ble tappet for energi. Hun kunne sende melding og ringe i løpet av en skoledag, hvor hun var nedfor og lei seg. At Kari gruet seg til å gå på skolen kan tyde på at hun var engstelig for noe, men gjerne ikke klarte å sette ord på det selv. Å være engstelig eller ha angst kan også være et tidlig tegn på et problematisk skolefravær (Ingul et al., 2019). At Kari var nedfor og lei seg kan ifølge Berry & Lizardi (1985) være et tegn på depresjon, noe som også kan være en tidlig risikofaktor for skolevegring. Det er tydelig at Kari tidlig kjente på et psykisk ubehag knyttet til det å gå på skolen, og at dette var vanskelig for henne.

Alle informantene beskriver at Kari tidlig hadde somatiske plager som vondt i magen, kvalme, vondt i øynene og hodet, knyttet til skolesituasjoner. Mor sier at hun har blitt syk og fått feber fordi hun gruet seg slik. Solheim et al. (2009) poengterer viktigheten av å foreta en medisinsk sjekk når barnet har fysiske plager for å utelukke at det er noe alvorlig. Da jeg spurte Kari om hun hadde blitt sjekket, sa hun at det ikke var behov for det ettersom de visste hva det var og at hun alltid hadde hatt det slik. Som Kari nevnte, forsvant plagene da hun ble hjemme fra skolen. Det tyder altså på at Kari hadde somatiske plager som oppstod grunnet skolesituasjoner.

Oppsummering

Kari viste tegn til skolevegring allerede i 8. klasse, da hun begynte å gå ut av timer uten å gi beskjed. Hun gruet seg også mye til skolen og var nedstemt og lei seg. Dette slo også ut som somatiske plager, der hun faktisk ble syk med feber.

5.2.5 Forståelsen av skolefraværet

Her tas det også utgangspunkt i Kearney & Silverman (1993) sin funksjonsmodell, men det har heller ikke her blitt gjennomført funksjonsanalysen SRAS-R. Det kunne vært svært interessant å utføre, men er dessverre utenfor oppgavens omfang.

Informantene gir inntrykk av at Kari ønsker å unngå skolerelaterte faglige situasjoner. Kari beskriver selv at når hun skal på skolen så får hun vondt i magen, blir kvalm og

kjenner på kroppen at dette ikke går. Dette ubehaget gikk vekk når hun ble hjemme fra skolen. Kari sier at dersom hun hadde klart å gå på skolen, hadde hun gjort det med én gang, og at det er det eneste hun vil. Disse beskrivelsene stemmer godt overens med funksjon 1; unngå stimuli som vekker negative følelser eller emosjonelt ubehag (Kearney & Silverman, 1993). Det virker som at Kari kjenner på en generelt ubehag knyttet til det å gå på skolen, uten at det er noe spesifikt på skolen hun gruer seg til (Kearney, 2008b). Videre forteller hun at de dagene hun liker minst, er de dagene det er mye fag. Kari sier hun ikke klarer å lære av lærerne hun har i matte og engelsk, da de forklarer raskt og på en måte som hun ikke forstår. Det kan tyde på at hun ønsker å unngå situasjoner hun ikke mestrer, forståelig nok. Likevel virker det som om hun har forhåndsbestemt at hun ikke kommer til å klare det faglige, noe som kan forklares med hennes lave mestringsforventning (Bandura, 1997). Det kan også tenkes at hun synes det er flaut å ikke mestre det faglige. Ut ifra informantenes utsagn virker hun som en "kul" jente, og kanskje er det da ekstra sårt å ikke få til det hun føler alle andre klarer.

Alle informantene gir inntrykk av at hun ønsker å unngå faglige og sosiale vurderingssituasjoner. Det kommer fram at muntlige presentasjoner er noe hun nekter å ha, og som hun har fritak fra. Mor beskriver at hun ofte hadde somatiske plager de gangene de skulle ha presentasjoner. Videre er kroppsøving og svømming fag Kari ikke liker, og hun sier selv at hun ikke føler seg trygg når hun skal trene med gutter, og begrunner dette med kroppspress. Hun er også redd hun ikke er god nok til ulike aktiviteter og kan grue seg lenge i forveien. Disse beskrivelsene stemmer overens med funksjon 2; unngå ubehagelige sosiale situasjoner eller vurderingssituasjoner (Kearney & Silverman, 1993). Ungdommer under denne funksjonen har ofte generell eller sosial angst, noe det mistenkes at Kari har. Når man har framføringer er alt fokuset på deg, og mange er nok redde for at de skal bli ledd av. Kari har beskrevet at hun fra barneskolen av har hatt fritak fra framføringer, så denne frykten har hun nok kjent lenge på. Det at Kari ikke liker kroppsøving og svømming kan nok forklares med at dette er to fag der prestasjon ofte er i fokus, noe som kan være sårt og vanskelig for mange. I tillegg er dette fag som kan oppleves mindre forutsigbart enn andre. Kari sier at hun liker struktur og forutsigbarhet, og trenger nok mer støtte i disse fagene (Havik, 2018). Kari er i tillegg i en alder hvor kropp er i fokus, og hun uttrykker usikkerhet rundt det å ha kroppsøving med gutter. Hvorvidt læreren tar hensyn til dette er vanskelig å

si, men det kan tenkes at det gjerne burde blitt gjort noen tilpasninger slik at Kari ble inkludert. Her kunne de f.eks. ha delt noen aktiviteter i jenter og gutter.

Elever under funksjon 2 kjennetegner ofte at de strever i interaksjon med andre (Kearney, 2002b). Ut ifra informantenes utsagn virker Kari flink sosialt, har mye venner og er godt likt. Dersom det er konflikter virker det som at Kari ofte er den som plager andre. Kari sier også selv at det ikke er noen sosiale grunner til at hun ikke klarer å gå på skolen. Kari samsvarer ikke med hvordan man “typisk” ser en elev med skolevegning, noe som er svært interessant. Vennskap og det å være “en av flokken” kan være en beskyttende faktor mot skolevegning (Havik, 2018). Man skulle derfor tro at siden Kari har et miljø på skolen, kunne det ha virket beskyttende mot faglige vansker og vurderingssituasjoner. Karis case kan likevel vise at man kan sette på en maske og skjule vanskene man egentlig har. Det at hun ofte kan ha fingeren med i konflikter, kan tyde på at hun er usikker på sin posisjon og heller vil være plageren enn offeret.

Miljøterapeut sier at når Kari først kommer på skolen, ønsker hun ikke noe ekstra oppmerksomhet rundt det. Det kan tyde på at hun ønsker å gli inn i mengden og ikke skille seg ut. Som nevnt er det viktig å være “en av flokken” (Havik, 2018), og da kan det tenkes at Kari, som gjerne er litt usikker, ikke ønsker å skille seg ut på i negativ forstand. Det er nok krevende å være den som trenger ekstra tilrettelegging, og det er forståelig at Kari i noen situasjoner vil føle seg som de andre medelevene.

Flere av informantene sier at Kari gjør kjekke ting som å gå tur, høre på musikk og er sosial de dagene hun er hjemme fra skolen. Hun gjør ikke mye skolearbeid, men miljøterapeuten kommer ofte hjem for å ta en prat. Kearney (2002) hevder at noen elever er hjemme for å oppnå goder. I dette tilfellet virker det ikke som om det å oppnå goder er den motiverende faktoren, da det virker som Kari strever med mye. Likevel kan godene hjemme gjøre det ekstra komfortabelt og behagelig, noe som kan gjøre godene til en opprettholdende faktor.

Oppsummering

Det kan virke som at hovedfunksjonen for skolefraværet til Kari er å unngå faglige situasjoner og vurderingssituasjoner som hun føler hun ikke mestrer. Godene hjemme kan være en opprettholdende faktor for skolefraværet.

5.2.6 Iverksatte tiltak

Her sier vi også «fungerende» og «ikke-fungerende» tiltak. Rådgiver i PPT ytrer at tiltakene ikke har stor effekt, ettersom fraværet til Kari bare øker. Dersom «fungerende» betyr at Kari er på skolen som alle andre, hadde ingen av tiltakene nevnt i avsnittet under vært fungerende. Rådgiver i PPT poengterer likevel at tiltakene som er iverksatt kan få positiv effekt på lengre sikt. I denne casen blir et tiltak sett på som fungerende dersom Kari selv er fornøyd eller viser bedring i forhold til individuelle utfordringer. Et tiltak blir sett på som «ikke-fungerende» dersom situasjonen blir forverret, Kari viser tydelig misnøye eller fraværet øker. Hva som er «fungerende» og «ikke-fungerende» er utsagn fra informantenes synspunkt, samt mine tolkninger, og det vil bli trukket inn relevant teori om forskningsanbefalte tiltak.

Kari synes det er best å ha redusert skoledag, og vite at når hun kommer hjem så trenger hun ikke å gjøre mer skolearbeid. Hun går nå etter planen noen timer på skolen mandag, onsdag og fredag, og har hjemmeundervisning tirsdag og torsdag. Kari mener det å redusere kravene også har lettet på presset hun føler. PPT sier at fokuset i tiltakene har vært å legge listen på et realistisk nivå slik at hun opplever mestring. Dette er i tråd med tidligere forskning (Kearney, 2008) som viser at gradvis disponering er et godt tiltak slik at det ikke blir overveldende for eleven. Det at lærerne reduserer kravene til henne, underbygges av Kearney (2008) som hevder at å modifisere oppgaver og krav, kan være lurt i en periode, slik at eleven opplever mestring og ikke bare nederlag. De dagene hun skal vært fysisk til stede på skolen, men ikke møter opp, kommer miljøterapeuten nå hjem og prater med henne. Miljøterapeuten synes dette fungerer bra, og at det er enklere å prate med henne i en setting der de f.eks. går en tur. Dette er også en form for disponering i form av at hun møter en voksen fra skolen og ikke isolerer seg helt. På den måten holder Kari seg oppdatert på hva de andre elevene gjør, og miljøterapeuten får litt mer kontroll på hva Kari gjør de dagene hun ikke er på skolen. Et annet fungerende tiltak for Kari har vært at hun har tilbud om et eget grupperom som kun er til hennes disposisjon når hun er på skolen. Det er

vinduene frostet sånn at hun skal synes det er trygt og greit. Dette skaper forutsigbarhet for Kari, noe mange elever med skolevegring har behov for (Havik, 2018).

Alle informantene trekker fram at masing ikke fungerer for Kari. Kari mener selv det kan bli mye spørsmål, og at det kan bli litt overveldende at alle skal snakke med henne. PPT nevner at Kari lett kan bli irritert når hun føler hun blir presset eller det er mye på én gang. Å "presse" Kari litt er nok lurt, men det handler om å finne balansen, noe som kan være vanskelig (Solheim et al., 2009). Samtidig er Kari en eldre elev, og forskning viser at press ikke anbefales for eldre elever der skolevegringen er etablert (Kearney & Albano, 2018). Det er likevel vanskelig å vurdere når det er for mye eller for lite, men en løpende evaluering bør bli gjennomført (Solheim et al., 2009). Videre har mor ytret til PPT at mange hyppige endringer ikke har fungert for Kari, og at de ønsker mer stabilitet rundt hver endring som skjer i forhold til å få Kari på skolen. Dette begrunner hun med at Kari blir stresset for hver endring som skjer. Det kan tenkes at dette handler om forutsigbarhet, og dersom det hele tiden skjer endringer vil dette være lite forutsigbart for henne. Kari har tilbudet om at miljøterapeut skal møte henne om morgenen, men dette har ikke fungert bra. Miljøterapeuten sier at hun ikke ønsker ekstra oppmerksomhet når hun møter opp på skolen. Selv om Kari ikke ønsker ekstra oppmerksomhet, kan det likevel tenkes at det er en trygghet å vite at miljøterapeuten er på skolen og klar for å hjelpe henne ved behov. Likevel er det viktig at Kari får medbestemmelse i hvordan hun blir tatt imot på skolen. Dersom hun ikke ønsker ekstra fokus på henne, bør lærere og hjelpeapparat rundt respektere det.

Beskrivelsene Kari gir når hun sitter i klasserommet, tyder på at hun har angst. Angst kan relateres til et negativt tankemønster, som kan bidra til å utvikle skolevegring. Flere studier viser at effekten av kognitiv atferdsterapi er stor i forhold til økt skolegang, og er ofte et anbefalt tiltak for å snu et negativt tankemønster (Heyne et al, 2015; Pina et al., 2009). Samtidig viser en ny metaanalyse at effekten er mindre tydelig med hensyn til å redusere angst (Heyne et al., 2015). Man kan derfor undre seg over om denne behandlingsformen vil bedre ubehaget Kari føler inni seg. Tankemønsteret vil kanskje bedre seg, men man kan stille seg kritisk til om dette er et fungerende tiltak dersom Kari enda kjenner på angsten når hun er på skolen. Kearney (2002) anbefaler blant annet pusteøvelser og muskelavslapning for å få kontroll på angsten, og dette er noe

som eventuelt kan anbefales som et supplement til kognitiv atferdsterapi for Kari. På grunn av Karis tøffe barndom, anbefales det at hun har samtaler med en psykolog eller BUP (Havik, 2018). BUP er nylig blitt involvert, og det kan nok være godt for henne. I tillegg sier PPT at de vurderer en SRAS-R kartlegging av fraværets funksjon, noe som kan være lurt før iverksetting av nye tiltak.

Oppsummering

Selv om fraværet til Kari på nåværende tidspunkt ikke har bedret seg, er det fortsatt noen tiltak som har fungert og andre som ikke har fungert. Det som har fungert for Kari er å ha redusert skoledag og krav. Det har også vært et godt tiltak at miljøterapeut kommer hjem, slik at hun ikke isolerer seg helt. Det har også hjulpet med et eget grupperom på skolen. Tiltak som ikke har fungert for Kari er å mase på henne, ha mange hyppige endringer på tiltak, og at miljøterapeut tar imot henne på skolen foran resten av elevene. Anbefalte tiltak for Kari kan være kognitiv atferdsterapi supplert med pusteøvelser og muskelavslapning. Hun bør prate med en psykolog eller BUP. Kartlegging av fraværets funksjon anbefales.

5.3 En kort sammenligning

Hensikten i dette casestudiet var ikke å sammenligne Ole og Kari sin skolevegringsproblematikk, men det er likevel interessant å se etter noen fellestrekk og ulikheter.

Både Ole og Kari sine skolefraværsproblemer er i tråd med Berg et al. (1969) sine kriterier for skolevegring. Ved første øyekast virker Ole og Kari sine årsaker til skolevegringen ulike. Ole kan virke som en "typisk" skolevegringssak som er i tråd med tidligere forskning, mens Kari har flere trekk som ikke er i henhold til tidligere forskning. Ole er en gutt av få ord, har få venner, har tidligere blitt mobbet og som strever sosialt. Han er faglig sterk til tross for mye fravær. Kari er derimot en ordrik jente med god innsikt i egne følelser, har mange venner og er sosialt kompetent. Hun har ofte en tendens til å være plageren i konflikter og hun er faglig svak. Kari har også hatt en vanskelig barndom med rusmisbruk i familien og bodd fosterhjem, noe som også påvirker henne i dag.

Ved å analysere casene, ser man likevel en del fellestrekk mellom dem. Både Ole og Kari viser tendenser til å være engstelige, nedstemte og har somatiske plager knyttet til skolerelaterte situasjoner. De liker begge god struktur og forutsigbarhet og synes at det er vanskelig å ha vikarer. Både Ole og Kari har en diagnose som krever spesiell forståelse og tilrettelegging. Det virker som funksjonen for skolefraværet til de begge er å unngå ubehagelige skolerelaterte situasjoner, da særlig presentasjoner, svømming og kroppsøving. Begge gjør kjekke ting hjemme de dagene de er hjemme fra skolen, og de gjør ikke så mye skolearbeid. Både Ole og Kari strever med skolevegring i dag, og skole og hjelpeapparat synes det er utfordrende å utarbeide gode tiltak. Det som har fungert for begge er redusert dag og faglige tilpasninger, samt at en assistent eller miljøterapeut er tilgjengelig. Verken for Ole eller Kari har det fungert med «press» og mas.

6. Avslutning

6.1 Svar på problemstilling

Målet med studien var å forstå Ole og Kari sin skolevegringsproblematikk ved å analysere intervjuene av Ole og Kari og relevante personer som har vært involvert. Problemstillingen er: **Hvorfor strever noen elever med å gå på skolen og hva er blitt gjort for å hjelpe?** For å svare på denne problemstillingen ble fire forskningsspørsmål utarbeidet og forsøkt besvart. Gjennom flere informanter for hver case har det gitt en bredere forståelse som øker studiens validitet. Målet var å analysere casene hver for seg, og ikke å sammenligne de. Etter å ha analysert og drøftet datamateriale opp mot teori og tidligere forskning om skolevegring, vil forskningsspørsmålene bli besvart under som svar på problemstillingen.

Forskningsspørsmål 1: Hva er grunnen til at eleven ikke klarer å gå på skolen, sett fra ulike perspektiv?

Hvorfor Ole og Kari ikke klarer å gå på skolen, viser seg å være kompleks. Her er det både faktorer knyttet til individ, skole og hjem som har betydning for begge. Dette er i samsvar med Bronfenbrenner (1979) sin teori om at skolefravær må ses ut ifra et helhetsperspektiv og at både mikro-, meso-, ekso- og makronivåene er dynamiske og spiller inn. Både Ole og Kari har flere risikofaktorer enn beskyttende faktorer, og ettersom de begge har en del risikofaktorer, var sannsynligheten til stede for at de utviklet skolevegring (Ingul og kollegaer, 2012; Thambirajah et al., 2008).

Ole har flere individuelle risikofaktorer som kan forklare noen av grunnene til at han ikke klarer å gå på skolen. Han hadde et økende fravær gjennom hele barneskolen, han har fått diagnosen angst og ADD av BUP, samt han har gode kognitive evner, men lav prosesseringshastighet og arbeidsminne. Det kan også tyde på at det var mange skolerelaterte grunner til at Ole ikke klarte å gå på skolen. Skolehverdagen var preget av et utrygt læringsmiljø med lite ro, forutsigbarhet, struktur, og stabilitet blant lærerne, mobbing, dårlig lærer-elev-relasjon og et ugunstig skole-hjem-samarbeid. Risikofaktorer i hjemmet kan også ha påvirket at Ole ikke klarer å gå på skolen. En overbeskyttende mor og fraværende far kan på et tidspunkt ha spilt inn, samt at ekteskapsproblemer kan ha forsterket skolevegringen. Det er likevel vanskelig å trekke

slutninger rundt dette, da hjemmesituasjonen er minst berørt i denne studien. Alle disse faktorene samlet kan være grunner til hvorfor Ole ikke klarer å gå på skolen.

Kari har flere individuelle risikofaktorer som kan forklare hennes skolevegring. Hun viste tegn til en del fravær på barneskolen og ungdomsskolen, og hun byttet til en skole hvor hun ikke kjente noen. I tillegg har Kari emosjonelle problemer, hvor det mistenkes at hun har angst, depresjon og lav mestringstro. Hun har diagnosen reaktiv tilknytningsforstyrrelse som kan forklare hennes atferd mot andre. Det kan også tyde på at det er skolerelaterte grunner til at Kari ikke klarer å gå på skolen. Etter at Kari begynte på ny skole, har hun ikke fått en god relasjon til sine nye kontaktlærere. Kari har også vært involvert i jentekonflikter, men deltar ikke i veiledning av jentegruppa på grunn av skolefraværet. Hun har store faglige vansker, og føler selv at hun ikke får til noe. I tillegg synes hun det er stressende og utrygt med vikarer, da særlig på den forrige skolen. Videre er det flere risikofaktorer i hjemmet. Hun har hatt en tøff barndom med rusmisbruk i hjemmet, bodd i fosterhjem, og det kan tenkes at barndommen har vært preget av lite stabilitet og mye usikkerhet og utrygghet. Denne bagasjen har preget livet til Kari den dag i dag. Alle disse faktorene kan være med på å forklare hvorfor Kari ikke klarer å gå på skolen.

Forskningsspørsmål 2: Når og hva var de første tegnene til fravær for eleven?

Ole viste tegn til skolevegring tidlig på barneskolen, men informantene mener det ble alvorlig i 4. klasse. Dette viste seg ved at han tidlig hadde noe skolefravær, somatiske plager knyttet til det å gå på skolen, og han virket nedstemt, ulykkelig og uttrykket tydelig misnøye og forakt for å gå på skolen. Tegnene til Ole samsvarer med tidligere forskning.

Kari viste tegn til skolevegring allerede i 8. klasse, da hun begynte å gå ut av timer uten å gi beskjed. Hun gruet seg mye til å gå på skolen og var nedstemt og lei seg. Dette slo også ut som somatiske plager, der hun faktisk ble syk med feber. Også Kari sine tegn samsvarer med tidligere forskning.

Forskningsspørsmål 3: Hvordan forstås eleven sine fraværproblemer?

Dette forskningsspørsmålet handler om hvilken funksjon fraværet har for Ole og Kari. Å utføre en funksjonsanalyse er i tråd med resultatene i Chorpita et al. (1996) sin

studie, som viser viktigheten av å gjennomføre det før en iverksetter tiltak. Dette har ikke blitt gjennomført i denne studien.

Det virker som funksjonen for fraværet til Ole er å unngå faglige og sosiale situasjoner som han synes er ubehagelige. Ole liker ikke fag han føler han ikke mestrer, og heller ikke konkurransepregede aktiviteter. Han er ikke så flink sosialt og han vet ikke alltid hva han skal si i sosial interaksjon med andre. Garderobesituasjonen etter kroppsøving og svømming er en sosial situasjon Ole synes er vanskelig. Annerledes dager som skal være gøy og spennende, for eksempel karneval, liker han ikke og vil helst unngå. De dagene Ole er hjemme fra skolen, spiller han mye. Det kan tenkes at det å spille er en opprettholdende faktor for fravær, men ikke en motiverende faktor.

For Kari virker det som funksjonen for fraværet er å unngå faglige situasjoner og vurderingssituasjoner som hun føler hun ikke mestrer. Hun har fritak fra presentasjoner, men vil heller ikke ha kroppsøving og svømming. Hun sier selv at hun ikke liker de dagene det er mye fag som matte, engelsk og norsk. De dagene Kari er hjemme fra skolen gjør hun lite skolearbeid. Hun går i stedet ofte tur, ligger på rommet, hører på musikk og sminker seg. Godene hjemme kan være en opprettholdende faktor for skolefraværet, men heller ikke her kan det virke som godene er en motiverende faktor.

Forskningsspørsmål 4: Hvilke tiltak er iverksatt rundt elevene og hvordan har de fungert?

Målet med tiltakene er å bedre skolesituasjonen for Ole og Kari, slik at de har det trygt og godt på skolen. Selv om både Ole og Kari strever med å gå på skolen i dag, har det blitt iverksatt tiltak der noen har fungert og andre ikke.

Fungerende tiltak for Ole på den nye skolen var å ha reduserte skoledager, å få dra hjem tidlig for å unngå rushtid og reduserte faglige krav. På den forrige skolen fungerte det å ha en assistent som møtte han om morgenen og fulgte han gjennom dagen. Hun deltok han også på terapiridning, noe som fungerte veldig bra. Videre fungerte det å bytte fra offentlig til privat skole, helt til det ble hjemmeundervisning grunnet pandemien. Det som ikke har fungert for Ole er å "hoppe i det". Det fungerte heller ikke å presse han til å gå på skolen, og foreldrene hans mener dette forverret situasjonen.

Å bytte klasse på den forrige skolen fungerte litt i starten, men ikke på sikt, da han fortsatt var rundt mobberne i friminuttene.

Selv om fraværet til Kari på nåværende tidspunkt ikke har bedret seg, er det noen tiltak som har fungert og noen som ikke har fungert. Det som har fungert for Kari er å ha redusert skoledag og reduserte krav, slik at hun ikke blir overveldet og samtidig opplever mestring. Det har også vært et godt tiltak at miljøterapeut kommer hjem, slik at hun ikke isolerer seg helt. Det har også hjulpet med et eget grupperom på skolen, der hun kan trekke seg vekk og føle seg trygg. Tiltak som ikke har fungert for Kari er å mase på henne, ha mange hyppige endringer på tiltak, eller at miljøterapeut tar imot henne på skolen foran resten av elevene. Hun vil helst ikke ha noe ekstra oppmerksomhet de dagene hun kommer på skolen.

6.2 Avsluttende refleksjon

Ole og Kari er to av mange elever som strever med å gå på skolen. Funn i denne studien viser viktigheten av å kartlegge alle årsaker til en elevs skolevegring, samt å inkludere flere synspunkt, også eleven sitt. Ved å ha gjennomført en multiple casestudie der flere involverte ble intervjuet rundt to elever med skolevegring, har vi fått en bred forståelse og innsikt i to elevers skolevegringsproblematikk. Hver informant ga unik og viktig informasjon, samtidig som de samme svarene økte reliabiliteten.

En svakhet ved studien er at funnene i case 1 bærer preg av et dårlig skole-hjem-samarbeid på den forrige skolen til Ole, noe som også kommer til uttrykk under intervjuene. Risiko og årsaker i skolen blir derfor vektlagt. Det er likevel viktig å være bevisst på at det er flere sider av saken, og at forrige skoles synspunkt mangler. En annen svakhet er at ikke alle aktører deltok, blant annet de tidligere kontaktlærerne til Ole og Kari. Det synspunktet kunne vært svært interessant for å svare på forskningsspørsmål 2 om tidlige tegn.

Studien har flere styrker, blant annet at to caser ga et stort datamateriale, og den korte sammenligningen illustrerte kontrastene og likhetene i hver case. Likhetene kan dermed i større grad generaliseres, og de avvikende funnene har verdi i seg selv. Studien er i tillegg svært omfangsrik med 2 caser og mange informanter, og det er

gode funn som svarer på problemstilling og forskningsspørsmålene. En annen styrke er at elevene sin stemme ble inkludert og dems utsagn ble vektlagt i studien, da skolevegningen angår dem direkte. Selv om målet ikke var å generalisere funnene til en hel populasjon, har studien bidratt til en dybdeforståelse for hvorfor disse to elevene strever med å gå på skolen.

6.3 Forslag til videre forskning

Studien som er blitt gjennomført har sammen med tidligere forskning skapt en nysgjerrighet for framtidig forskning. Det kunne vært interessant og forsket mer på hvordan og i hvilken grad ADD, lav prosesseringshastighet og arbeidsminne, samt reaktiv tilknytningsforstyrrelse, kan være en risikofaktor for skolevegning. Videre kunne det vært interessant og forsket mer på hvor mange elever som faktisk viser tidlige tegn til skolevegning i en normal klasse, og hvordan læreren (eventuelt) fanger dette opp og hva de gjør. Basert på funnene i studien hadde det også vært interessant å se nærmere på effekten grundig kartlegging, f.eks. funksjonsanalysen SRAS-R, vil ha for de iverksatte tiltakene.

Referanseliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.49>
- Berg, I. (2002). *School avoidance, school phobia, and truancy*. In M. Lewis (Ed.), *Child and adolescent psychiatry: A comprehensive textbook* (3 utg.). Sydney, Australia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Berg, I., Nichols, K. & Pritchard, . (1969). School Phobia- Its Classification and Relationship to Dependency. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 10(2), 123-141. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x>
- Berry, G. L., & Lizardi, A. (1985). The School Phobic Child and Special Services Providers: Guidelines for Early Identification. *Special Services in the Schools*, 2, 63–72. https://doi.org/10.1300/J008v02n01_05
- Brand, C. & O'Conner, L. (2004). School Refusal: It Takes a Team. *Children and Schools*, 26(1) 54-64. <https://doi.org/10.1093/cs/26.1.54>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using tematic analysis in psychology. *Qualitive Reasearch in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chorpita, B. F., Albano, A. M., Heimberg, R. G. & Barlow, D. H. (1996). A Systematic Replication of the Prescriptive Treatment of School Refusal Behavior in a Single Subject. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 27(3), 281-290. [https://doi.org/10.1016/S0005-7916\(96\)00023-7](https://doi.org/10.1016/S0005-7916(96)00023-7)
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic

- investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.
<https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Egger, H. L., Costello, J. & Angold, A. (2003). School Refusal and Psychiatric Disorders: A Community Study. *American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797–807.
- 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. <https://doi.org/10.1080/07317107.2013.818899>
- Eriksen, C. H. (2018). *Ute av syne, ute av sinn?: En casestudie av hvordan skolevegring oppleves av en elev, foresatt og skole* (Masteroppgave). Høgskolen i Innlandet, Hamar.
- FNs Barnekonvensjon. (1989, 20. november). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- González, C., Dias-Herrero, Á., Sanmartín, R., Vicent, M., Péres-Sánchez, A. M. & García-Fernández, J. M. (2019). Identifying Risk Profiles of School Refusal Behavior: Differences in Social Anxiety and Family Functioning Among Spanish Adolescents: *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 1-17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193731>
- Gustafsson, J. (2017). Single case studies vs. Multiple case studies: A comparative study. *Litterature Review*. Hentet fra: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf>
- Gutiérrez-Maldonado, J., E. Magallón-Neri, M. Rus-Calafell, and C. Peñaloza-Salazar. (2009). Virtual Reality Exposure Therapy for School Phobia. *Anuario De Psicología*, 40(2), 223–236.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*, 59–71. National Association of School Psychologists.
- Hargett, M. Q. & Webster, R. E. (1996). Treatment Integrity and Acceptability with Families: A Case Study of a Child with School Refusal. *Psychology in the School*, 33(4), 319-324. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199610\)33:4<319::AID-PITS6>3.0.CO;2-H](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199610)33:4<319::AID-PITS6>3.0.CO;2-H)
- Havik, T. (2018). *Skolefravær. Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental Perspectives of the Role of School Factors in School Refusal: *Emotional and Behavioural Difficulties*, 19(2), 131-153. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.816199>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School Factors Associated with School Refusal- and Truancy-related Reasons for School Non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Hersov, L. (1985). *School refusal*. In M. Rutter, & L. Hersov. *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches*. Oxford: Blackwell.
- Heyne, D., Rollings, S. (2002). *School refusal. Parent, adolescent and Child training skills 2*. Oxford: BPS Blackwell.
- Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B. M., Vermeiren, R., & Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(7), 870–878. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.04.006>
- Heyne, D. A., Sauter, F. M. & Maynard, B. R. (2015). *Moderators and Mediators of Youth Treatment Outcomes*. Oxford University Press.
- Huberman, M. (1987). Steps Toward an Integrated Model of Research Utilization. *Knowledge*, 8(4), 586-611. doi:[10.1177/0164025987008004002](https://doi.org/10.1177/0164025987008004002)

- Hughes, E. K., Gullone, E., Dudley, A., & Tonge, B. (2010). A case-control study of emotion regulation and school refusal in children and adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 30(5), 691–706. <https://doi.org/10.1177/027243160934104960>
- 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., Klöckner, C. A., Silverman, W. K., & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 93-100. DOI: [10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x](https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x)
- Ingul, J. M. & Nordahl, H. M. (2013). Anxiety as a risk factor for school absenteeism: what differentiates anxious school attenders from non-attenders? *Annals of General Psychiatry*, 12(25), 1-9. <https://doi.org/10.1186/1744-859X-12-25>
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2002a). Case Study of the Assessment and Treatment of a Youth With Multifunction School Refusal Behavior. *Clinical Case Studies*, 1(1), 67-80. <https://doi.org/10.1177/1534650102001001006>
- Kearney, C. A. (2002b). Identifying the Function of School Refusal Behavior: A Revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235–245. <https://doi.org/10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C. A. (2008). *Helping School Refusing Children and Their Parents. A Guide for School-Based Professionals*. New York: Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2008a). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471. DOI: [10.1016/j.cpr.2007.07.012](https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012)

- Kearney, C. A. (2008b). An Interdisciplinary Model of school Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educ Psychol Review*, 20(3), 257-282. <https://www.jstor.org/stable/23363891>
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2018). *When children refuse school: A Cognitive-Behavioral Therapy Approach, Therapist guide* (3 utg.). Oxford University Press.
- Kearney, C. A. & Graczyk. (2013). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease and Decrease School Absenteeism. *Child Youth Care Forum*, 43(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kearney, C. A., Lemos, A. & Silverman, J. (2004). The Functional Assessment of School Refusal Behavior. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 275-283. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100040>
- Kearney, C.A. & Silverman, W.K. (1995). Family environment of youngsters with school refusal behavior: A synopsis with implications for assessment and treatment. *The American Journal of Family Therapy*, 23(1), 59-72. <https://doi.org/10.1080/01926189508251336>
- Kearney, C. A.; Silverman, W. K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The School Refusal Assessment Scale. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22 (1), 85-86. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_9
- Kinder, K., Wakefield, A. & Wilkin, A. (1996). *Talking back: pupil views on disaffection*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Marec, M. & Sakac, M. (2014). Individual and Social Factors Related to Students Academic Achievement and Motivation for Learning. *Suvremena psihologija*, 17(1), 63-79.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.

- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
<https://doi.org/10.1177/00222194030360040501>
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2009). The Relationships between Negative Life Events, Perceived Support in the School Environment and Depressive Symptoms among Norwegian Senior High School Students: A prospective Study. *Social Psychology of Education*, 12, 361–370. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9083-x>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Olsen, M. I., Holmen, L. (2018). *Tett på: frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationship between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Pina, A. A., Zerr, A. A., Gonzales, N. A. & Ortiz, C. D. (2009). Psychosocial Interventions for School Refusal Behavior in Children and Adolescents. *Child Development Perspectives*, 3(1), 11-20. doi: [10.1111/j.1750-8606.2008.00070.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00070.x)
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2017). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Richardson, D. D. (2013). *Prevention and treatment of School Refusal: A collaborative approach* (Doktorgrad). Allient International University, San Fransisco.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvalitativ metode* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research: Introducing Qualitative Methods*. London: Sage Publication.
- Silverman, W. K. & Ollendick, T. H. (2010). Evidence- Based Assessment of Anxiety and Its Disorders in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(3), 380-411. DOI: [10.1207/s15374424jccp3403_2](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3403_2)
- Solheim, L., Due-Tønnessen, M., Andersen, T. G., & Grønvold, H. (2009). Skolevegring – en praktisk og faglig veileder. Oslo kommune: Utdanningsetaten.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thambirajah, M.S., Granduson, K.J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal. A handbook for professionals in education, health and social care*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Tippett, N., Houlston, C., & Smith, P. K. (2010). *Prevention and response to identity-based bullying among local authorities in England, Scotland and Wales*. London: Equality and Human Rights Commission.
- Torma, S., & Halsti, A. (1975). Factors Contributing to School Phobia and Truancy. *Psychiatria Fennica*, 75, 209–220.
- Universitetet i Stavanger. (2016, 15. januar). Retningslinjer for bruk av video til gjennomføring av intervjuer i studentoppgaver. Hentet fra: <https://www.uis.no/nb/retningslinjer-bruk-av-video-til-gjennomforing-av-intervjuer-i-studentoppgaver>

Wilkinson, S. (2019, 21. Mars). Tilknytningsforstyrrelser. Hentet fra:

<https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-opsatt-etter-inndeling-i-icd-10/tilknytningsforstyrrelser/>

Vedlegg

1. Godkjenning av NSD
2. Informasjonsskriv til foreldre
3. Informasjonsskriv til informanter
4. Intervjuguide elev
5. Intervjuguide foreldre
6. Intervjuguide nåværende kontaktlærer
7. Intervjuguide hjelpeapparat

Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

29.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Skolefravær – forståelse og tiltak fra multi-informanter i en case

Referansenummer

742148

Registrert

21.12.2020 av Lene Kristin Zahl Fjell - lk.fjell@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trude Havik, trude.havik@uis.no, tlf: 51832919

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lene Kristin Zahl Fjell, lenefjell@hotmail.com, tlf: 95446161

Prosjektperiode

01.11.2020 - 11.06.2021

Status

29.01.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

29.01.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 29.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5fd94c0-55fa-4dc9-b09f-b26c5738b3dd>

1/3

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.06.2021.

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 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Prosjektet vil også innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna/elevne. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake. Barna/elevne vil også samtykke til deltakelse.

Lovlig grunnlag for behandlingen er dermed den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre

Vil du og ditt barn delta i forskningsprosjektet

«Skolevegring – forståelse og tiltak fra multi-informanter i en case»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få bedre forståelse for årsakene til en elev sitt skolefravær, og hvordan iverksatte tiltak har fungert. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Mitt navn er Lene Kristin Fjell og jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger. Prosjektet er den avsluttende masteroppgaven for studiet i spesialpedagogikk.

Formål

I denne masteroppgaven vil det være ønskelig å undersøke alle aktører sin forståelse av en elevs utfordringer knyttet til fravær og iverksatte tiltak. Dette vil bli gjort ved å gå i dybden på én case. Det vil være nyttig for eleven selv, skolen og elevens familie dersom eleven, som står i risikozonen for økt skolefravær, kan tilegne seg verktøy som fører til at den mestrer skolehverdagen. Ved å få bedre forståelse for elevens årsaker til skolefravær, vil man også mer suksessfullt kunne iverksette gode tiltak for eleven. Jeg ønsker å fordype meg i en case, hvor jeg får høre synspunkter til både tidligere lærere, nåværende lærere, hjelpeinstanser, foreldre og eleven selv. I forskning rundt skolefravær, kommer sjeldent elevens stemme frem. Dette er noe jeg ønsker å inkludere i min masteroppgave, da elevens stemme er svært sentral.

Problemstilling:

- Hva er grunnen til at eleven ikke går på skolen?

Forskningsspørsmål:

- Når og hva var de første tegnene til fravær for eleven?
- Hvordan forstås eleven sine fraværproblemer?
- Hvilke tiltak er iverksatt rundt eleven og hvordan har de fungert?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta ettersom du er en foreldre av barnet, og derfor har en viktig og sentral stemme i denne saken. Vi ønsker å intervju alle relevante personer i denne casen, og kommer derfor til å spørre nåværende lærer, eventuelt tidligere lærer, barnet selv og andre hjelpeapparat som (eventuelt) har vært innblandet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du/dere velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. I intervjuet vil det bli stilt spørsmål om barnets årsaker til fraværet, forståelsen av fraværet, generelt om trivsel, sosialt nettverk og læringsmiljø på skolen – fra ditt/deres synspunkt. Det vil også bli spurt om tiltak. Dine svar i intervjuet blir registrert med bruk av et lydopptak, slik at jeg i etterkant har mulighet til å skrive ned intervjuene. Lydopptakene vil bidra til at jeg får med korrekte opplysninger fra hvert intervju.

Både elev, foreldre lærere og andre involverte vil bli intervjuet, for å få alle sine synspunkt rundt grunn og tiltak for skolefraværet til eleven. Som foreldre kan dere få se intervju spørsmålene til barnet deres på forhånd. Hvis dette er ønskelig, tar dere kontakt med prosjektansvarlig eller student.

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 beskrevet, og jeg som forsker har taushetsplikt. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptakene vil bli oppbevart konfidensielt, og opptaket vil bli innelåst i en skuff. For å anonymisere datamaterialet vil det bli opprettet en liste hvor hver informant får sitt kodennummer. Listen over kodennummer vil oppbevares adskilt fra datamaterialet. Ved publikasjon av masteroppgaven vil det heller ikke være mulig å gjenkjenne dere som har deltatt. Det vil ikke bli beskrevet detaljer som kan være gjenkjennbart for den som skulle lese oppgaven. Studiet er meldt opp til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er i juni 2021. Datamaterialet vil i etterkant av dette bli anonymiseres.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger, veileder Trude Havik på mail (trude.havik@uis.no) eller student Lene Kristin Fjell på mail (lenefjell@hotmail.com)
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved Universitet i Stavanger ved Kjetil Dalseth. Epost: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Trude Havik

Lene Kristin Fjell

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skolefravær – forståelse og tiltak fra multi-informanter i en case*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mitt barn kan delta i intervju
- at andre relevante personer i denne casen (BUP, PPT, nåværende lærer, tidligere lærer, assistent, helsesykepleier, miljøterapeut osv.) kan delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 11. juni 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Skolefravær – forståelse og tiltak fra multi-informanter i en case»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få bedre forståelse for årsakene til en elev sitt skolefravær, og hvordan iverksatte tiltak har fungert. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Mitt navn er Lene Kristin Fjell og jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger. Prosjektet er den avsluttende masteroppgaven for studiet i spesialpedagogikk.

Formål

I denne masteroppgaven vil det være ønskelig å undersøke alle aktører sin forståelse av en elevs utfordringer knyttet til fravær og iverksatte tiltak. Dette vil bli gjort ved å gå i dybden på én case. Det vil være nyttig for eleven selv, skolen og elevens familie dersom eleven, som står i risikozonen for økt skolefravær, kan tilegne seg verktøy som fører til at den mestrer skolehverdagen. Ved å få bedre forståelse for elevens årsaker til skolefravær, vil man også mer suksessfullt kunne iverksette gode tiltak for eleven. Jeg ønsker å fordype meg i en case, hvor jeg får høre synspunkter til både tidligere lærere, nåværende lærere, hjelpeinstanser, foreldre og eleven selv. I forskning rundt skolefravær, kommer sjeldent elevens stemme frem. Dette er noe jeg ønsker å inkludere i min masteroppgave, da elevens stemme er svært sentral.

Problemstilling:

- Hva er grunnen til at eleven ikke går på skolen?

Forskningsspørsmål:

- Når og hva var de første tegnene til fravær for eleven?

- Hvordan forstås eleven sine fraværsproblemer?
- Hvilke tiltak er iverksatt rundt eleven og hvordan har de fungert?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Læringsmiljøsenteret ved Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta ettersom du er eller har vært læreren til eleven, eller vært involvert på en annen måte (PPT, BUP, helsesykepleier), og derfor har en viktig og sentral stemme i denne saken. Vi ønsker å intervju alle relevante personer i denne casen, og kommer derfor til å spørre eleven selv, foreldre, nåværende lærer, eventuelt tidligere lærer, og andre hjelpeapparat som har vært innblandet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. I intervjuet vil det bli stilt spørsmål om elevens årsaker til fraværet, forståelsen av fraværet, generelt om trivsel, sosialt nettverk og læringsmiljø på skolen – fra ditt synspunkt. Det vil også bli spurt om (eventuelle) iverksatte tiltak. Dine svar i intervjuet blir registrert med bruk av et lydopptak, slik at jeg i etterkant har mulighet til å skrive ned intervjuene. Lydopptakene vil bidra til at jeg får med korrekte opplysninger fra hvert intervju.

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 beskrevet, og jeg som forsker har taushetsplikt. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptakene vil bli oppbevart konfidensielt, og opptaket vil

bli innelåst i en skuff. For å anonymisere datamaterialet vil det bli opprettet en liste hvor hver informant får sitt kodennummer. Listen over kodennummer vil oppbevares adskilt fra datamaterialet. Ved publikasjon av masteroppgaven vil det heller ikke være mulig å gjenkjenne dere som har deltatt. Det vil ikke bli beskrevet detaljer som kan være gjenkjennbart for den som skulle lese oppgaven. Studiet er meldt opp til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes, noe som etter planen er i juni 2021. Datamaterialet vil i etterkant av dette bli anonymiseres.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Stavanger, veileder Trude Havik på mail (trude.havik@uis.no) eller student Lene Kristin Fjell på mail (lenefjell@hotmail.com)
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved Universitet i Stavanger ved Kjetil Dalseth. Epost: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Trude Havik

Student

Lene Kristin Fjell

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Skolefravær – forståelse og tiltak fra multi-informanter i en case*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 11. juni 2021.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide elev

Samtykke og tredjepersoner

Tusen takk for at du ønsker å delta i dette intervjuet. Det er viktig å få fram at selv om du har sagt ja til å bli med, kan du når som helst kan trekke deg, og du skal ikke føle deg presset til å sitte her og snakke med meg. Hvis du kjenner det blir ubehagelig underveis, gir du beskjed, og det er aldri for sent å si at du ikke vil delta likevel. Det er du som styrer.

Ellers er det viktig at vi ikke bruker navn hvis vi snakker om andre, eller beskriver personene på en slik måte at andre kan kjenne dem igjen hvis de leser det. Dette kan jeg minne deg på underveis.

Formålet med studien og hvorfor du har fått spørsmål om å delta

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke deg, lærere, foreldre og andre sin forståelse av dine utfordringer knyttet til å gå på skolen, og se på hvilke tiltak som har fungert og ikke fungert. Det vil være nyttig for deg selv, skolen og din familie dersom du kan få hjelp til å gå på skolen. Ved å få bedre forståelse for dine grunner til skolefravær, vil man også mer suksessfullt kunne iverksette gode tiltak for deg og andre i en lignende situasjon. Jeg ønsker å høre synspunkter til både tidligere lærere, nåværende lærere, hjelpeapparat, foreldre og deg selv. I forskning rundt skolefravær, kommer sjeldent elevens stemme fram. Dette er noe jeg ønsker å inkludere i min masteroppgave, da elevens stemme er svært sentral og viktig.

Problemstilling:

- Hva er grunnen til at eleven ikke går på skolen?

Forskningsspørsmål:

- Når og hva var de første tegnene til fravær for eleven?
- Hvordan forstås eleven sine fraværproblemer?
- Hvilke tiltak er iverksatt rundt eleven og hvordan har de fungert?

Innledning

- Alder, klassetrinn

Først et åpent spørsmål

- Jeg ønsker først at du forteller litt om deg selv, hva du selv ønsker, og om hvorfor du synes det er vanskelig å gå på skolen.

Sosialt/skole

- Hvordan har du det når du er på skolen?
- Er det kjekt på skolen? Hva er kjekt? Friminutt, aktiviteter, timer
- Har du venner på skolen? Hvor mange? I klassen din? Hvordan synes du det er å få nye venner?
- Trives du i klassen din?
- Går du på noen fritidsaktiviteter utenom skolen?

Årsaker til skolefravær

- Når begynte du å merke at du synes det var vanskelig å gå på skolen?
- Husker du første gang du var borte fra skolen uten at du var syk/permisjon?
- Var det en spesiell hendelse som førte til dette? (noe på skolen, blant venner, hjemme, fritiden (sosiale medier), annet)
- La skolen, foreldrene dine eller andre (venner, søsken) merke til det? Hva gjorde de da? Er det noe du synes de skulle ha gjort?

Forståelsen av skolefraværet

- Hva mener du er den viktigste grunnen til at du har skolefravær?
- Hva tror du foreldre (mor/far) dine ville sagt var grunnen? Og hva tror du lærere ville sagt var grunnen?

Spesifikasjoner av årsaker:

- *Forkjølelse, hodepine, magesmerter, muskelsmerter, sykdom, uvelhet, svimmelhet, annen somatisk og psykosomatisk smerte? Sykdom?*
- *Redd/gruet seg til noe på skolen eller på vei til skolen, trist eller lei seg hvis hun/han går på skolen, unngår ubehagelige situasjoner, redd for å gjøre narr av seg selv på skolen, føler seg ikke forberedt nok på en test eller en presentasjon, har en vanskelig test, er sliten, må jobbe med noe kjedelig?*
- *Er det fag som er vanskeligere for deg?*

- *Er det aktiviteter som er vanskeligere (presentasjoner, gym, svømming, garderobe, evalueringer, tester)? Enkelte dager som er vanskelige? Eller lærere?*
- *Hva gjør du når du er hjemme fra skolen? Gaming, god mat, slipper lekser, sove lenge, oppmerksomhet fra foreldre, være med venner?*

Tiltak

- Hva har foreldrene dine gjort for å få deg tilbake til skolen?
- Hva har skolen gjort for å få deg tilbake til skolen?
- Hva opplevde du fungerte? Terapiridning?
- Hva opplevde du ikke fungerte?
- Hva mener du burde blitt gjort annerledes?

Til slutt:

- Er det noe mer du vil tilføye?

Vedlegg 5: Intervjuguide foreldre

Samtykke og tredjepersoner

Tusen takk for at du/dere velger å delta i dette intervjuet. Selv om dere har sagt ja til å delta, kan dere når som helst underveis i intervjuet trekke dere dersom dere ønsker det.

Det er viktig at vi ikke bruker navn dersom vi snakker om andre, eller beskriver personene på en slik måte at andre kan kjenne dem igjen hvis de leser det. Dette kan jeg minne dere på underveis ved behov.

Formålet med studien og hvorfor du har fått spørsmål om å delta

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke alle aktører sin forståelse av en elevs utfordringer knyttet til fravær, og se på hvilke tiltak som har fungert og ikke fungert. Det vil være nyttig for eleven selv, skolen og elevens familie dersom eleven, som står i risikozonen for økt skolefravær, kan tilegne seg verktøy som fører til at den mestrer skolehverdagen. Ved å få bedre forståelse for elevens årsaker til skolefravær, vil man også mer suksessfullt kunne iverksette gode tiltak for eleven. Jeg ønsker høre synspunkter til både tidligere lærere, nåværende lærere, eventuelle hjelpeinstanser, foreldre og eleven selv. Du som mor/far av eleven har en sentral og viktig stemme i denne casen, da du er tett oppi eleven og de utfordringene den står i. Din innsikt og erfaring vil være nødvendig for å få bedre forståelse for elevens fraværproblemer.

Problemstilling:

- Hva er grunnen til at eleven ikke går på skolen?

Forskningsspørsmål:

- Når og hva var de første tegnene til fravær for eleven?
- Hvordan forstås eleven sine fraværproblemer?
- Hvilke tiltak er iverksatt rundt eleven og hvordan har de fungert?

Innledning

- Mor og/eller far

Først et åpent spørsmål

- Jeg ønsker først at dere forteller litt om barnet deres, hva dere selv ønsker, og om noen av årsakene til barnets skolefravær.

Sosialt/skolen/hjemmesituasjon

- Hvordan er han/hun faglig? Hvilke tilbakemeldinger har lærere gitt?
- Får han/hun lett venner?
- Hvordan virker klassemiljøet?
- Hvem følger opp skolearbeidet hjemme?
- Driver han/hun med aktiviteter utenfor skolen?

Årsaker til skolefravær

- Når var de første tegnene til fravær?
- Når mener dere skolefraværet ble bekymringsfullt?
- Har han/hun opplevd noe som fører til at han/hun ikke ønsker å gå på skolen? (traume, skilsmisse, dødsfall osv.)
- Hva var de første tegnene? Hva la dere/skolen merke til, hva fortalte hun/han deg?

Forståelsen av skolefraværet

- Hva tror dere er den viktigste årsaken til skolefraværet? Er dere enige?
- Tror dere andre distanser er enige om dette? (skole, PPT, BUP)
- Hva tror dere barnet selv ville sagt var den viktigste årsaken?
- Hva gjør dere når han/hun ikke ønsker å gå på skolen?

Spesifikasjoner av årsaker:

- *Forkjølelse, hodepine, magesmerter, muskelsmerter, sykdom, uvelhet, svimmelhet, annen somatisk og psykosomatisk smerte? Sykdom?*

- *Redd/gruet seg til noe på skolen eller på vei til skolen, trist eller lei seg hvis hun/han går på skolen, unngår ubehagelige situasjoner, redd for å gjøre narr av seg selv på skolen, føler seg ikke forberedt nok på en test eller en presentasjon, har en vanskelig test, er sliten, må jobbe med noe kjedelig?*
- *Er det fag som er vanskeligere for deg?*
- *Er det aktiviteter som er vanskeligere (presentasjoner, gym, svømming, garderobe, evalueringer, tester)? Enkelte dager som er vanskelige? Eller lærere?*
- *Hva gjør du når du er hjemme fra skolen? Gaming, god mat, slipper lekser, sove lenge, oppmerksomhet fra foreldre, være med venner?*

Tiltak

- Når ble det første tiltaket iverksatt?
- Hvilke tiltak har dere gjort i samarbeid med skolen for å få han/hun på skolen?
- Hvordan har han/hun reagert på tiltakene?
- Hvilke tiltak har fungert?
- Hvilke tiltak har ikke fungert?
- Hva mener dere burde blitt gjort annerledes i startfasen?

Til slutt:

- Er det noe mer dere vil tilføye?

Vedlegg 6: Intervjuguide nåværende kontaktlærer

Samtykke og tredjepersoner

Tusen takk for at du velger å delta i dette intervjuet. Selv om du har sagt ja til å delta, kan du når som helst underveis i intervjuet trekke deg dersom du ønsker det.

Det er viktig at vi ikke bruker navn dersom vi snakker om andre, eller beskriver personene på en slik måte at andre kan kjenne dem igjen hvis de leser det.

Formålet med studien og hvorfor du har fått spørsmål om å delta

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke alle aktører sin forståelse av en elevs utfordringer knyttet til fravær, og se på hvilke tiltak som har fungert og ikke fungert. Det vil være nyttig for eleven selv, skolen og elevens familie dersom eleven, som står i risikozonen for økt skolefravær, kan tilegne seg verktøy som fører til at den mestrer skolehverdagen. Ved å få bedre forståelse for elevens årsaker til skolefravær, vil man også mer suksessfullt kunne iverksette gode tiltak for eleven. Jeg ønsker høre synspunkter til både tidligere lærere, nåværende lærere, eventuelle hjelpeinstanser, foreldre og eleven selv. Du som nåværende lærer for eleven har en sentral og viktig stemme i denne casen, da du er tett oppi eleven og de utfordringene den står i. Din innsikt og erfaring vil være nødvendig for å få bedre forståelse for elevens fraværproblemer.

Problemstilling:

- Hva er grunnen til at eleven ikke går på skolen?

Forskningsspørsmål:

- Når og hva var de første tegnene til fravær for eleven?
- Hvordan forstås eleven sine fraværproblemer?
- Hvilke tiltak er iverksatt rundt eleven og hvordan har de fungert?

Innledning

- Hvor mange år du har vært kontaktlærer for han?

Først et åpent spørsmål

- Jeg ønsker først at du forteller litt om eleven, hva du selv ønsker, og om noen av årsakene til elevens skolefravær – fra ditt synspunkt.

Sosialt/skolen

- Hvordan er han på skolen? (faglig, sosialt, muntlig)
- Vil du si at han får lett venner?
- Virker det som om han er godt likt blant medelever?
- Hvordan er klassemiljøet der han går nå? Vet du hvordan klassemiljøet var før? Har du snakket med hans tidligere kontaktlærer/assistent? Hvis ja – hva har de sagt?
- Vet du hvorfor han byttet skole?
- Hva tror du er annerledes med skolen han går på nå og hans forrige skole?

Årsaker til skolefravær

- Vet du når han viste de første tegnene til fravær?
- Vet du når skolefraværet ble bekymringsfullt?
- Vet du om det var en spesiell hendelse som førte til dette? (noe på skolen, blant venner, hjemme, fritiden (sosiale medier), annet)
- Hva var de første tegnene? Hva har foreldre, tidligere lærere eller eleven fortalt deg?

Forståelsen av skolefraværet

- Hva tror du er den viktigste årsaken til skolefraværet?
- Tror du andre distanser er enige om dette? (foreldre, tidligere lærer, BUP)
- Hva tror du eleven selv ville sagt var den viktigste årsaken?

Spesifikasjoner av årsaker:

- Forkjølelse, hodepine, magesmerter, muskelsmerter, sykdom, uvelhet, svimmelhet, annen somatisk og psykosomatisk smerte? Sykdom?
- Redd/gruet seg til noe på skolen eller på vei til skolen, trist eller lei seg hvis hun/han går på skolen, unngår ubehagelige situasjoner, redd for å gjøre

narr av seg selv på skolen, føler seg ikke forberedt nok på en test eller en presentasjon, har en vanskelig test, er sliten, må jobbe med noe kjedelig?

- Er det fag som er vanskeligere for deg?
- Er det aktiviteter som er vanskeligere (presentasjoner, gym, svømming, garderobe, evalueringer, tester)? Enkelte dager som er vanskelige? Eller lærere?
- Hva gjør du når du er hjemme fra skolen? Gaming, god mat, slipper lekser, sove lenge, oppmerksomhet fra foreldre, være med venner?

Tiltak

- Vet du når det første tiltaket ble iverksatt?
- Hvilke tiltak har dere gjort i samarbeid med foreldre og andre distanser for å få han på skolen? Eller å gjøre skolehverdagen enklere?
- Hvordan har han reagert på tiltakene?
- Hvilke tiltak har fungert?
- Hvilke tiltak har ikke fungert?
- Hva mener du burde blitt gjort annerledes i startfasen?

Til slutt:

- Er det noe mer du vil tilføye?

Vedlegg 7: Intervjuguide hjelpeapparat

Samtykke og tredjepersoner

Tusen takk for at du velger å delta i dette intervjuet. Selv om du har sagt ja til å delta, kan du når som helst underveis i intervjuet trekke deg dersom du ønsker det.

Det er viktig at vi ikke bruker navn dersom vi snakker om andre, eller beskriver personene på en slik måte at andre kan kjenne dem igjen hvis de leser det.

Formålet med studien og hvorfor du har fått spørsmål om å delta

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke alle aktører sin forståelse av en elevs utfordringer knyttet til fravær, og se på hvilke tiltak som har fungert og ikke fungert. Det vil være nyttig for eleven selv, skolen og elevens familie dersom eleven, som står i risikozonen for økt skolefravær, kan tilegne seg verktøy som fører til at den mestrer skolehverdagen. Ved å få bedre forståelse for elevens årsaker til skolefravær, vil man også mer suksessfullt kunne iverksette gode tiltak for eleven. Jeg ønsker høre synspunkter til både tidligere lærere, nåværende lærere, eventuelle hjelpeinstanser, andre involverte, foreldre og eleven selv. Du som et hjelpeapparat/helsesykepleier/annet for eleven har en sentral og viktig stemme i denne casen, og det kan bidra til bedre innsikt og forståelse for elevens fraværspromatikk.

Problemstilling:

- Hva er grunnen til at eleven ikke går på skolen?

Forskningsspørsmål:

- Når og hva var de første tegnene til fravær for eleven?
- Hvordan forstås eleven sine fraværspromer?
- Hvilke tiltak er iverksatt rundt eleven og hvordan har de fungert?

Innledning

- yrke/stilling, hvor lenge du har vært i kontakt med eleven.

Først et åpent spørsmål

- Jeg ønsker først at du forteller litt om eleven, hva du selv ønsker, og om noen av årsakene til elevens skolefravær.

Sosialt/skolen

- Hvordan er han på skolen? (faglig, sosialt, muntlig)
- Vil du si at han fikk lett venner?
- Virker det som om han var godt likt blant medelever?
- Hvordan var klassemiljøet?

Årsaker til skolefravær

- Når ble du kontaktet grunnet elevens fravær?
- Hva var de første tegnene? Hva la skolen og hjemmet merke til, hva fortalte eleven deg?

Forståelsen av skolefraværet

- Hva tror du er den viktigste årsaken til skolefraværet?
- Tror du andre distanser er enige om dette? (foreldre, lærere)
- Hva tror du eleven selv ville sagt var den viktigste årsaken?

Spesifikasjoner av årsaker:

- Forkjølelse, hodepine, magesmerter, muskelsmerter, sykdom, uvelhet, svimmelhet, annen somatisk og psykosomatisk smerte? Sykdom?
- Redd/gruet seg til noe på skolen eller på vei til skolen, trist eller lei seg hvis hun/han går på skolen, unngår ubehagelige situasjoner, redd for å gjøre narr av seg selv på skolen, føler seg ikke forberedt nok på en test eller en presentasjon, har en vanskelig test, er sliten, må jobbe med noe kjedelig?
- Er det fag som er vanskeligere for deg?
- Er det aktiviteter som er vanskeligere (presentasjoner, gym, svømming, garderobe, evalueringer, tester)? Enkelte dager som er vanskelige? Eller lærere?

- Hva gjør du når du er hjemme fra skolen? Gaming, god mat, slipper lekser, sove lenge, oppmerksomhet fra foreldre, være med venner?

Tiltak

- Hva hadde blitt gjort før du ble kontaktet?
- Når ble det første tiltaket iverksatt?
- Hvilke tiltak har dere gjort i samarbeid med foreldre og lærere for å få han på skolen?
- Hvordan har han reagert på tiltakene?
- Hvilke tiltak har fungert?
- Hvilke tiltak har ikke fungert?
- Hva mener du burde blitt gjort annerledes i startfasen?

Til slutt:

- Er det noe mer du vil tilføye?