

Kandidatnummer: 4010

BSOBAC – BACELOROPPGAVE MED FORSKNINGSMETODE

Relasjonens betydning ved skolevegring



Universitetet
i Stavanger

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Bachelor i sosialt arbeid

UIS vår 2023

Kandidatnummer: 4010

Antall ord: 9891

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	4
1.1 Valg av tema	4
1.2 Presentasjon av problemstilling	5
1.2.1 Avgrensning	5
1.3 Begrepsavklaring	6
1.3.1 Relasjon.....	6
1.3.2 Skolevegning.....	7
1.3.3.Anerkjennelse	8
1.3.4 Stress.....	8
1.4 Formål med oppgaven	8
2.0 TEORI	9
2.1 Stress	9
2.2 Tilknytning	10
2.3 Anerkjennelse	11
2.3.1 Kjærlighet.....	11
2.3.2 Rettigheter	12
2.3.3. Sosial verdsetting.....	12
3.0 METODE	14
3.1 Valg av metode	14
3.1.1 Litteraturstudie som metode	15
3.2 Datainnsamling	15
3.3 Analyse	17
3.4 Studiens troverdighet	18
4.0 FUNN OG DRØFTING	21
4.1 Presentasjon av funn	21
4.1.1 Artikkel 1: Skolens møte med elever som strever med skolevegning	21
4.1.2 Artikkel 2: Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegning møtet med skolen og hjelpeapparatet?	22
4.1.3 Artikkel 3: Betydningen av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegning.	22
4.2 Drøfting av problemstilling	23
4.2.1 Skolevegning møter skolen og hjelpeapparatet.....	23

4.2.2 Relasjon.....	25
4.2.3 Var ting lettere før?	26
4.2.4 Lever vi i et diagnosesamfunn?	28
5.0 AVSLUTTNING	29
6.0 LITTERATURLISTE	30

1.0 INNLEDNING

Grunnskolen i Norge er både gratis og obligatorisk, det er noe staten forventer av oss. Skolegangen vil forfølge oss hele livet, og voksenlivet er lagt opp til at vi har en utdanning som resulterer i selvforsørgelse. Store deler av velferdsstaten og arbeidslinja er basert på lønnet arbeid. Velferdsytelser er igjen basert på opparbeidet rettigheter og tidligere inntekt. Ja vi har et sikkerhetsnett med ytelser, men det skal alltid lønne seg å arbeide. Med andre ord, skole og utdanning er viktig om man skal få et godt liv. Det er derfor til bekymring at flere faller ut av skolen. Noen får det ikke til, noen passer ikke inn, og noen vegrer seg.

Som sosialarbeider i skolen jobber vi *i*, *med* og *gjennom* relasjoner. Det vil si at vi inngår *i* en sosial sammenheng i arbeid med barna, vi jobber *med* relasjoner når vi prøver å forstå situasjonen til barna og vi jobber *gjennom* relasjoner når vi samhandler med barna (Levin & Ellingsen, 2015, s. 112). Sosialt arbeid kan også kalles for endringsarbeid, hvor det handler om å skape endring hos andre mennesker. For å få til et godt endringsarbeid kreves det sosialarbeidere med god kompetanse. Faglig kompetanse hvor man har evnen til å forstå og forholde seg til krav, samt relasjonskompetanse hvor man kan forstå og samhandle på gode måter er viktig når man jobber i spenningsfeltet mellom individ og samfunn (Røkenes & Hanssen, 2012). Levin og Ellingsen (2015) skriver at sosialt arbeid kan beskrives som relasjonsarbeid, hvor relasjonen kan være avgjørende for resultatet. På denne måten løfter de frem noe av det mest vesentlige innenfor sosialt arbeid, nemlig relasjonen og dens betydning.

1.1 Valg av tema

Etter å ha vært innom mange forskjellige temaer og problemstillinger falt valget mitt på det jeg synes er noe av det mest verdifulle i arbeid med andre mennesker, nemlig relasjonen og dens betydning. Som ferdig utdannet sosionom ønsker jeg å jobbe på skole med barn som har det utfordrende, gjerne med de som har havnet litt utenfor det vi kaller normalen. Jeg var derfor aldri i tvil om at oppgaven min skulle ha hovedfokus på barn, nærmere bestemt grunnskolealder. Som sosionom jobber man med relasjonsarbeid, noe jeg ønsker å påpeke viktigheten av i arbeid med sårbare grupper.

Bakgrunnen for valgt tema og problemstilling er delvis personlig erfaring. Jeg har selv et barn med skolevegring. Hen har gjennom sine snart tre år på skole hatt flere forskjellige personal å forholde seg til, hvor relasjonen dem imellom har vært avgjørende for hvordan barnet opplever skolen og hverdagen sin. Samtidig har jeg sett hvordan relasjonen og samarbeidet vi foreldre har med skolen kan påvirke situasjonen. Valget av tema og problemstilling er også delvis grunnet min praksis i barneverntjenesten. Her opplevde jeg at skolevegring har blitt en stor utfordring hos mange barn. Samtlige av samarbeidsmøtene jeg deltok på hadde søkelys på å bedre relasjonen mellom skole-elev, elev-elev og/eller hjem-skole, dette for å gjøre det lettere for eleven å bli på skolen eller komme tilbake etter en lang fraværperiode.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Grunnet personlig erfaring, observasjoner fra praksis og min nysgjerrighet rundt hvordan relasjon og skolevegring kan henge sammen, har jeg valgt denne problemstillingen for min oppgave:

Hvor stor betydning kan relasjonen til skolen ha for barn med skolevegring?

1.2.1 Avgrensning

Jeg så tidlig for meg de ytterste rammene for oppgaven, den skulle omhandle skolevegring for barn på barneskolen og litteraturen jeg skulle lese måtte være på Norsk. Samtidig var jeg åpen for å endre på problemstilling underveis når jeg søkte på litteratur. Etter litteratursøk og første veiledning ble problemstillingens ordlyd endret på, dette for å gjøre den mest mulig sosialfaglig relevant og for at litteraturen skulle passe best mulig.

Etter å ha lest en del av litteraturen så jeg at det er mange grunner til at barn har høyt skolefravær. I oppgaven min vil jeg ha hovedfokus på de med skolevegring som fraværsgrunn. Jeg vil ikke gjøre rede for hvordan sette inn tiltak, ei heller vil jeg gå i dybden på hvordan man konkluderer med skolevegring. Fokuset mitt vil være på hva relasjonen kan gjøre for disse barna, samt hvordan skolen og hjelpeapparatet kan bidra. I kapittel 4 vil jeg nevne New Public Management (NPM), men grunnet begrensninger på oppgaven vil jeg ikke utdype dette videre. Det er allikevel relevant for problemstillingen da NPM har påvirket skolens fokusområder de siste årene; om hvordan målbare faktorer blir vektlagt og ikke-målbare faktorer blir nedprioritert.

1.3 Begrepsavklaring

Under dette punktet vil jeg kort forklare noen begrep som blir svært sentrale gjennom oppgaven. Begrepene er store og kan brukes i flere sammenhenger, det er derfor viktig at vi har en felles forståelse for begrepene knyttet til oppgaven videre.

1.3.1 Relasjon

«En relasjon kan forstås som noe som står i forhold til noe annet, en forbindelse eller sammenheng» (Ellingsen et al., 2021, s. 48). Det vil si at relasjonen står helt sentralt i sosialt arbeid. Som nevnt innledningsvis, jobber sosionomen *i, med og gjennom* relasjoner. I spenningsfeltet mellom individ og samfunn kan man ikke velge å ikke være i relasjon med noen. Sosionomen skal redusere, forebygge og løse sosiale problemer, noe som ofte kan være krevende. Problemene har ofte vært utviklet over tid, samt de kan være sammensatte og komplekse. En god relasjon er derfor svært sentral i arbeidet og kan være avgjørende for utfallet. Noen relasjoner er mer krevende enn andre, det er derfor viktig å være bevisst på at det er mange forhold som kan påvirke relasjonen (Ellingsen et al., 2021). Uavhengig av hvor sosionomen arbeider, er det alltid sosionomens oppgave å utvikle, opprettholde og evt. avslutte en relasjon.

Relasjonen trenger ikke nødvendigvis å være knyttet til personen man skal hjelpe, det kan også være en relasjon til omgivelsene og konteksten rundt personen (Levin, 2004, s. 82). Videre skriver Levin (2004) at vi som sosionomer bruker relasjonen som et tolkningsvektøy i arbeidet vårt. Det vil si at vi forstår mennesker og dens situasjon i lys av relasjonen. Samtidig bruker vi relasjonen som et handlingsredskap da sosialt arbeid utøves gjennom relasjoner når vi samhandler med andre mennesker (s. 82). Relasjonen kan med andre ord brukes som et verktøy til å forstå, samt oppnå personens/situasjonens mål.

Å ha en god relasjon til mennesker rundt oss kan være avgjørende for utviklingen vår. Det å bli møtt på en nysgjerrig og undrende måte, hvor andre «ser deg» og viser tillitt, kan hjelpe oss å bli aktører i egne liv. På denne måte kan vi bli i stand til å utvikle oss i vårt eget tempo (Gustavsson & Tømmerbakken, 2011, s. 71). Som sosialarbeider må man være bevisst på at en relasjon mellom oss selv og den vi skal hjelpe består av to relasjoner: sosialarbeider – person og person – sosialarbeider (Levin, 2004, s. 86). Vi vil begge ha hver vår oppfatning av relasjonen, og her er det den andres oppfatning av relasjon som skal stå i fokus, det er den

som har betydning for videre arbeid og utfall. Det er viktig å ha et kritisk blikk på seg selv og hvordan man selv påvirker relasjonen. Måten vi forholder oss til andre mennesker, kan ha stor betydning på hvordan relasjonen blir (Levin & Ellingsen, 2015, s. 123).

1.3.2 Skolevegring

Skolefravær har mange definisjoner og begrep, det kan være en kort periode eller langvarig, det kan være gyldig og/eller ugyldig fravær, fraværet kan være motivert av barnet selv eller av foreldrene. De vanligste begrepene på skolefravær er skulk, skolevegring og separasjonsangst (Havik, 2018, s. 24–25). Som nevnt i avgrensningen vil oppgaven omhandle de som går under begrepet skolevegring. Det fins ikke en fast fraværsgrense på hvor skolefraværet går fra vanlig fravær til skolevegring. Noe som betyr at man må bruke skjønn i hvert enkelt tilfelle (Holden & Sällman, 2010, s. 14).

Skolevegring kan blant annet defineres som «vansker med å møte på skolen som følge av et emosjonelt ubehag», eller «fravær motivert fra eleven selv som er relatert til emosjonelle plager erfart i møte med faglige eller sosiale situasjoner på skolen» (Havik, 2018, s. 28). Som definisjonene antyder, blir ofte skolevegring knyttet til emosjonelle forstyrrelser og/eller angst. Dette gjør at de med skolevegring kan møte litt bedre forståelse, sympati og aksept på skolen enn de som f.eks. skulker. Skolevegringen må ikke nødvendigvis være knyttet til angst, det kan også være faktorer som negativt skolemiljø, vansker med sosial tilpasning, stress eller mobbing (Havik, 2018, s. 30).

Skolevegring er ikke alltid like lett å oppdage tidlig. Disse barna er sjeldent utagerende eller har utfordrende atferdsvansker. Barna er ofte stille, pliktoppfyllende og flinke. I en travel skolehverdag med mange utfordringer, blir disse barna ofte usynlige (Havik, 2018, s. 29). Holden og Sällman (2010) påpeker at vegringen ofte oppstår akutt hos yngre barn, mens for eldre barn kommer den ofte mer gradvis (s.19). Først når fraværet vedvarer over dager og uker i strekk, anses vegringen som kronisk. Jo lenger tid det går før vegringen blir tatt tak i, desto mer omfattende vil behandlingen og tilretteleggingen bli (Havik, 2016, s. 94). Det er derfor viktig med tidlig innsats og tilrettelegging underveis; det er nettopp her sosialarbeideren og dens kompetanse kommer inn. Skolevegring har de siste årene fått mer fokus i skolen, innen hjelpeapparatet, blant foreldre og media, samt på forskningsfeltet (Havik, 2018, s. 43).

Skolevegring er ikke en diagnose og oppstår uavhengig av alder, kjønn, ferdigheter og evner. Havik (2018) viser til forskning som sier at vegringen ofte oppstår eller øker ved overganger, som f.eks. ved skolebytte, ferier eller ved lengre sykdomsperioder. Begynnende kjennetegn ved skolevegring er ofte sterkt ubehag, typisk om kvelden eller om morgenen, som magevondt eller hodepine. Disse vondtene forsvinner ofte når det ikke er skole, som i helger eller ferier (Havik, 2016, s. 95). Bakgrunnen for skolevegringen kan ha flere grunner og er individuelt. Det kan f.eks. være grunner som risikofaktorer hos barnet eller i familien, uforutsigbarhet, utrygghet, stress, mobbing eller følelsen av tapt kontroll (Havik, 2016). Ofte er grunnlaget for skolevegringen kompleks, mange føler seg maktesløse når de ikke får barnet på skolen. Uavhengig av grunnlag, skolevegring er et økende problem i den norske skolen.

1.3.3. Anerkjennelse

Begrepet anerkjennelse kan knyttes til det å bli sett, respektert og roset gjennom tilbakemelding. Anerkjennelse kan sees på som et grunnleggende behov individet har og er en forutsetning for en sunn identitetsdannelse og det gode liv (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 88). Jeg vil gå mer i dybden på begrepet anerkjennelse i teori-kapittelet.

1.3.4 Stress

Vi opplever alle stress, noen ganger er stresset midlertidig og går fort over, mens andre ganger kan stresset vedvare og vi kan oppleve en form for overbelastning. En overbelastning av stress kan resultere i at vi befinner oss utenfor toleransevinduet vårt, som igjen kan gi kroppslige reaksjoner. Det kan være reaksjoner som hjertebank, ubehag i mage eller hodet, svette hender og humørsvingninger (Bru, 2019, s. 20). Begrepet vil bli nærmere forklart i teori-kapittelet.

1.4 Formål med oppgaven

Formålet med oppgaven er å se på hvor stor betydning relasjonen til skolen kan ha for barn med skolevegring. Hva skjer når et barn ikke har en relasjonell tilknytning til noen på skolen, ingen venner eller voksne som kan hjelpe med å trygge og trøste? Er vi blitt dårligere på relasjon og samhandling siden skolevegringsproblematikken øker? Er skolene flinke til å håndtere skolevegring og hvordan går de frem? Dette er spørsmål jeg undrer meg over og som jeg håper å finne svar på.

2.0 TEORI

Det finnes flere teorier som kan brukes når det kommer til å forstå mennesket, da spesielt barn. I dette kapittelet skal jeg presentere tre teorier jeg mener belyser oppgaven og problemstillingen min godt: stressteorien, tilknytningsteorien og anerkjennelsesteorien. Stressteorien er sentral for oppgaven da den viser forståelse for kompleksiteten som kan oppstå i samspillet mellom miljø og person. Tilknytningsteorien er sentral da den understreker barns behov for kjærlighet, trygghet og omsorg. Mens anerkjennelsesteorien er sentral i forhold til menneskets behov for anerkjennelse i et samfunn som stadig får økte forventninger til oss og en smalere «normalitetsboks».

2.1 Stress

Stressteorien er utviklet av psykologen Richard Lazarus. Han mener stress kan defineres som «en opplevelse av at krav overstiger de individuelle og sosiale ressursene man er i stand til å mobilisere for å håndtere kravet eller situasjonen» (Bru, 2019, s. 20). Slik Bru (2019) har tolket Lazarus sin forståelse av stress er det ikke mulig å gi en situasjon en objektiv belastningskår, dette begrunnes med at mennesket alltid vil vurdere hva situasjonen innebærer for dem selv. Teorien har fokus på å beskrive ulike forhold som ligger til grunn for vurderingen, hvordan vurderingen fører til stress, samt valg av mestringsstrategi for håndtering av opplevelsen (Bru, 2019, s. 20). Enkelt forklart kan man si at personens vurdering av situasjonen står helt sentralt. Er situasjonen håndterbar kan det anses som positivt stress, mens er situasjonen uhåndterbar anses det som negativt stress.

Teorien viser til at stress blir et resultat av en tolknings- eller vurderingsprosess, prosessen kan være bevisst eller ubevisst, og den kan skje fort eller over tid (Bru, 2019, s. 25). Bru (2019) skriver videre at Lazarus deler vurderingsprosessen i to: første del handler om stressorens grad og tilgjengelige ressurser for håndtering, andre del handler om valg av mestringsstrategier for å minske følelsen av stress. Lazarus hevder at personens ulike emosjoner kan knyttes til valg av mestringsstrategi, dette kan være utfordrende for barn da de ofte har færre mestringsstrategier å velge mellom enn voksne (Bru, 2019, s. 25).

Hvor mye stress man kan håndtere er individuelt og avhengig av flere faktorer knyttet til miljøet og ved personen selv. Miljøfaktorer kan f.eks. være hva personen verdsetter, tilgang

på støtte og forutsigbarhet. Faktorer knyttet til personen kan være egne mål, forventninger og kompetanse som gjør det mulig å forebygge stress, samt tillit til mestringsressurser (Bru, 2019, s. 41).

2.2 Tilknytning

Tilknytningsteorien ble første utviklet av psykologen John Bowlby, og videreutviklet av Mary Ainsworth. Teorien beskriver menneskers behov for kjærlighet, nærhet og omsorg (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 192). Den ble først utviklet for å forklare tilknytningen mellom mor og barn, men har i senere tid resultert i mye forskning, og kan i dag brukes som forklaring på ulike relasjoner (Nikolaisen Jordet, 2020). Teorien viser til at tilknytning er et resultat av en kjærlig relasjon mellom to eller flere mennesker. Gjennom tilknytningsteorien kan man si noe om kvaliteten på samspillet som oppstår mellom mennesker.

Gjennom teorien får man en forståelse for hvor viktig og hvor stor betydning en trygg og god tilknytning er for barns fysiske og psykiske utvikling. Teorien viser til at alle mennesker, spesielt barn, trenger en nær tilknytningsperson som kan gi dem trygghet og omsorg når de trenger det. Teorien viser også til hvordan forhold mellom nærhet og distanse er sentralt, samt hvordan dette kommer til uttrykk (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 193). Dette kommer f.eks. godt frem i veiledningsprogrammet COS (Circle Of Security), som blir brukt som et verktøy i store deler av verden.

Nikolaisen Jordet (2020) skriver at tilknytningsatferd kan knyttes til fire mønster: trygg, utrygg unnvikende, utrygg ambivalent og desorientert. Trygg tilknytningsadferd tilsier at barnet er sikker på at foreldrene vil beskytte dem, samtidig som de opplever stor grad av omsorg og kjærlighet. Barn som har ulik opplevelse med omsorgspersoner kan vise en utrygg unnvikende eller utrygg ambivalent atferd. Barna kan ha opplevd voksne som avviser, er passive eller lite sensitive, de er rett og slett usikre på omsorgspersonene rundt seg. Denne atferden kan være vanskelig å tolke, men den kommer ofte til uttrykk via atferd som er unnvikende eller aggressiv. Desorientert tilknytningsatferd kan knyttes til omsorgssvikt, barnet får ikke dekket sitt emosjonelle og fysiske behov. Disse kan fremstå selvstendige, men stressnivået og fravær av mestringsstrategier kan gjøre det vanskelig for dem å kontrollere følelser og atferd i vanskelige situasjoner (s. 195).

2.3 Anerkjennelse

Axel Honneths anerkjennelsesteorien bygger på Hegels og Meads teorier. Hegel mente anerkjennelse var nøkkelen til å forstå den sosiale utviklingen i samfunnet (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 91). Honneths definerer teorien som «det mennesket trenger mest, det som bygger menneskets selvforhold og legger grunnlaget for individets frie og vellykkede selvrealisering og sunne psykiske utvikling» (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 89). Honneths forklarer gjennom sin teori de ulike sosiale endringsprosessene i lys av normative forandringer. Videre hevder han at samfunnets og individets utvikling er avhengig av gjensidig anerkjennelse, da individet bare kan oppnå et sunt selvforhold om de lærer å forstå hverandre ut ifra samhandling. Teorien deles inn i tre underkategorier av anerkjennelsesformer: kjærlighet, rettigheter og sosial verdsetting (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 93–94).

2.3.1 Kjærlighet

Når Honneth bruker kjærlighet som en anerkjennelsesform, er begrepets betydning større enn kjærlighetsbegrepet vi kjenner som romanse og intime relasjoner. Kjærlighet er et grunnleggende behov vi mennesker har, hvor vi har behov for å bli verdsatt, elsket, erfare empati og omsorg (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 95). Slik jeg forstår Honneth så knytter han kjærlighet til relasjoner vi innehar med våre nærmeste, som familie og venner, altså relasjoner i vår private sfære. Slik Honneths ser på kjærlighet er det en måte å verdsette andre på som et helt menneske, med behov og følelser, moralsk verdighet, evner og ulike egenskaper (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 95).

Kjærlighet som anerkjennelse er med på å legge grunnlag for tilliten vår i forhold til andre mennesker og oss selv. På denne måten formes selvet gjennom erfaringer og primære relasjoner, som igjen danner grunnlag for senere relasjoner (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 96). Slik jeg tolker Honneth vil erfaring av kjærlighet lede til selvfølelse, med en god selvfølelse vil individet utvikle evnen til å ytre egne behov, følelse og tanker. I følge Honneth gir erfaring av kjærlighet oss det grunnsjiktet av trygghet og tro på egne verdier som er nødvendig for å kunne delta i det sosiale liv (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 98). På sikt skal kjærlighet som anerkjennelse gjøre oss frie og selvstendige.

2.3.2 Rettigheter

Anerkjennelse som rettighet skiller seg fra anerkjennelse som kjærlighet. Her møter vi mennesker i den offentlige sfæren, altså mennesker vi ikke er følelsesmessig involvert i (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 98). Slik jeg forstår Honneth er rettslig anerkjennelse grunnlaget for all selvrespekt, hvor man anerkjennes som et moralsk subjekt i et samfunn med plikter og rettigheter, der alle har lik moralsk tilregnelighet (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 102). På denne måten blir anerkjennelse som rettighet lik for alle. Gjennom Meads speilingsteori bruker Honneth «den generaliserte andres» syn til å anerkjenne andre mennesker i samfunnet som egne rettsinnehavere, dette fører til at man forstår seg selv som rettsperson samt sikre seg at noen sosiale krav blir oppfylt (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 98). Ved at mennesker følger samme lov, anerkjennes det at individet kan foreta moralske normer og gode beslutninger.

Slik jeg tolker Honneths teori har mennesket et grunnleggende behov for å bli verdsatt som likeverdig, føle tilhørighet, samt være rettighetsinnehaver i det sosiale og kulturelle fellesskapet (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 95). På denne måten mener Honneth at erfaring av rettigheter vil lede til selvrespekt. Honneth hevder videre at «rettslig anerkjennelse kan forstås som anonymiserte tegn på sosial respekt» (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 100). Med andre ord kan erfaring av anerkjennelse som rettighet innebære at man blir respektert og verdsatt i et felleskap som det mennesket man er.

2.3.3. Sosial verdsetting

Vi har alle behov for at vårt bidrag til fellesskapet blir sosialt verdsatt. Sosial verdsetting, eller solidaritet, handler om muligheten hvert enkelt menneske har til å utmerke seg sosialt, samt bruke ferdigheter, evner og kunnskap i dette fellesskapet (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 102). Utgangspunktet for sosial verdsetting er at det må ligge kjærlighet i bunn, den gir forutsetningen for å kunne delta i det sosiale liv, altså i den sosiale sfære. For at mennesket skal tre inn i den sosiale sfære har det et behov om å bli verdsatt, etterspurt og tatt imot i fellesskapet. For at dette skal skje må mennesket oppleve verdsetting i form av sosial verdsetting (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 102).

Sosial verdsetting skiller seg fra kjærlighet og rettigheter ved at anerkjennelsen knyttes til bidrag og ytelser i det sosiale fellesskapet, i motsetning til at man er avhengig av egen bakgrunn og ytelse (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 102). Det betyr at det er personenes

ferdigheter og egenskaper, altså det som skiller oss fra hverandre, som blir verdsatt. Sosial verdsetting knyttes derfor til fellesskapets vurderinger av hvilken grad personenes bidrag er relevante eller avvikende (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 103). Nikolaisen Jordet (2020) knytter på denne måten Honneths sosiale verdsetting til begrepet selvtillit; at sosial verdsetting kan bidra til å øke, eventuelt minske, menneskets selvtillit. Teorien kan derfor knyttes nært til Banduras begrep «self-efficacy» (s. 103).

3.0 METODE

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for valg av metode, hvordan jeg gikk frem da jeg samlet data, samt hvorfor jeg har valgt denne dataen. Jeg skal også analysere dataen jeg fant; dette har jeg valgt å gjøre gjennom en tematisk analysemodell og oversiktstabell. Til slutt skal jeg gjøre rede for oppgavens pålitelighet og gyldighet.

3.1 Valg av metode

En metode er en systematisk fremgangsmåte/oppskrift som følges for å belyse den valgte problemstillingen. Metoden skal være så klar og tydelig at leseren skal kunne gjenta søkene og komme frem til samme resultater, gitt etter de beskrevne premissene (Rienecker & Stray Jørgensen, 2013, s. 187). Prosessen dokumenteres, man beskriver valgene og forklarer hvordan man går frem fra start til slutt (Thidemann, 2020, s. 74). Thidemann (2020) skriver at det er viktig å sette seg godt inn i den valgte metoden for å kunne følge trinnene i forskningsprosessen på en forståelig og god måte. Det er ofte problemstillingen som forteller oss hvilken metode som er mest hensiktsmessig å bruke. Hvordan problemstillingen er formulert og hvilke spørreord som brukes (hvem, hva, hvorfor, hvor, hvordan) kan fortelle oss hvilken metode som bør benyttes (s. 74).

Man skiller vanligvis mellom kvantitativ, kvalitativ og litteraturstudie som metode. Kvantitativ metode kan brukes når man skal forklare noe. Den kjennetegnes ved sin breddekunnskap, hvor man henter målbare enheter (tall) fra mange undersøkelsesenheter (Thidemann, 2020, s. 75–76). På denne måten får man eksakte faktakunnskap. Problemstillingen er ofte formulert med spørsmål som *hvor ofte* eller *hvor mye*, hvor hensikten er å finne årsak-virknings-forhold eller svare på hypoteser (Thidemann, 2020, s. 76). Det benyttes derfor ofte spørreskjema med standardiserte svarsalternativer. Kvalitativ metode kan derimot brukes når man skal forstå noe, og kjennetegnes ved sin dybdekunnskap (Thidemann, 2020, s. 76). Problemstillingen kan ha til hensikt å svare på spørsmål som *hvordan oppleves*, *hva betyr* og *hvordan foregår*. Hensikten med denne metoden er å utvide forståelsen om egenskaper vi innehar, som f.eks. erfaringer, meninger og opplevelser, hvor man er ute etter å få frem ulike nyanser (Thidemann, 2020, s. 76).

3.1.1 Litteraturstudie som metode

Siste form for valg av metode er litteraturstudie, som er mitt metodevalg for å besvare valgt problemstilling. Metoden går ut på å systematisere kunnskap og forskningsmaterialet som er tilgjengelig, hvor hensikten er å kunne gi leseren en god forståelse av kunnskapen som eksisterer ut ifra det problemstillingen etterspør (Thidemann, 2020, s. 78). Å systematisere kunnskapen forklarer Thidemann (2020) som at man samler inn litteratur på valgt tema/problemstilling, går kritisk igjennom denne, for så å sammenfatte alt til slutt. Litteraturstudien ender på denne måten ut i en resultatdel som er en tematisk presentasjon av funnene, samt personens tolkning av artiklene sett opp imot oppgavens problemstilling (Thidemann, 2020, s. 109).

Jeg valgte litteraturstudie som metode for å belyse min problemstilling best mulig. Jeg mener denne metoden er riktig for å få et større innblikk i problematikken rundt valgt tema, samtidig kunne jeg også brukt kvantitativ eller kvalitativ metode. Med kvantitativ metode ville oppgaven vært basert på tall og eksakte fakta, gjerne ut ifra spørreundersøkelser. Mens med en kvalitativ metode ville oppgaven hatt et mer spesifikt område som jeg ville sett nærmere på, da gjerne via observasjoner og/eller intervju. Grunnen til at jeg ikke valgte kvantitativ eller kvalitativ metode er hovedsakelig grunnet tidsbegrensning og begrensingen med at jeg ikke kan observere eller intervju barn med skolevegring. Jeg kunne ha intervjuet sosialarbeideren i skolen, men da ville jeg fått sosialarbeiderens syn og opplevelse på problematikken, ikke barnets, jeg måtte derfor evt. ha endra på problemstillingen min. Jeg tror derfor problemstillingen min vil komme best frem via den litterære tilnærmingen.

3.2 Datainnsamling

Opgavens tema hadde jeg klart tidlig, mens problemstillingen kom til etter hvert som jeg gjennomførte ulike litteratursøk. Jeg søkte i databaser som Google Scholar, Oria, Idunn, utdanningsforskning.no og forskning.no. De første søkene kaller Thidemann (2020) for innledende litteratursøk. Hensikten er å orientere seg om hvilken informasjon som finnes rundt valgt tema og problemstilling (s. 82). Her brukte jeg søkeord som «skolevegring» og «relasjon» for å se hvilken informasjon som kom opp. Det innledende litteratursøket var med

på å avgrense søkene videre, hvor jeg fort så hvilke ekskluderings- og inkluderingskriterier som behøvdes for å finne litteratur knyttet til mitt tema og problemstilling.

Når problemstillingen var satt gikk jeg over til mer planlagte søk, dette kaller Thidemann (2020) for systematisk litteratursøk. Når jeg skulle søke systematisk valgte jeg å ekskludere alt som ikke var på norsk, ikke-fagfelleverderte artikler, artikler som var eldre enn 5 år, artikler som bare omhandlet ungdommer, samt artikler som fokuserte på enten «utredningen» av skolevegring eller spesifikke tiltak. Det jeg ville ha var artikler som var fagfelleverdert, skrevet på norsk, nyere enn 5 år, de skulle omhandle barn i barneskolealder, samt jeg ønsket at de kunne belyse problemstillingen min fra flere sider. Når disse ekskluderings- og inkluderingskriteriene var bestemt, kunne jeg starte å søke systematisk etter relevant litteratur.

Litteratursøket foregikk i perioden 02.01.23 – 25.01.23. Etter runden med innledende søk, så jeg at databasen Oria og utdanningsforskning.no ga best treff i forhold til min problemstilling. De tre artiklene jeg har valgt til oppgaven min fant jeg gjennom søk i databasen utdanningsforskning.no. Jeg søkte først med søkeordet «skolevegring OG relasjon», her fikk jeg opp 4671 treff. Jeg trykket på «filter» og «fagfelleverderte artikler», da fikk jeg opp 534 treff. Ut ifra de første overskriftene så jeg det var mye som omhandlet annet enn det jeg var på jakt etter. Jeg endret derfor søkeord til «skolevegring» hvor jeg fikk opp 76 treff. Dette var for mye å måtte lese igjennom. Jeg trykket derfor på «filter» og haket av på «fagfelleverderte artikler», på denne måte ble alt annet ekskludert. Resultatet ble 12 treff. Jeg leste overskriftene til de 12 søkene, og så jeg kunne filtrere bort flere. Jeg gikk derfor opp på «filter» igjen og haket av på artikkeltema «skolevegring». Dette ga 7 treff. Jeg leste rask igjennom sammendraget, hvor jeg så etter vesentlig informasjon som kunne hjelpe å belyse problemstillingen min (Thidemann, 2020, s. 91).

Jeg gjennomførte også søk i databasen Oria med søkeordet «skolevegring». Jeg satte en avgrensning på at det ikke skulle være eldre enn 5 år og på norsk, det ga 42 treff. Resultatet her ble ikke like bra/relevant i forhold til min problemstilling, samt kun én av artiklene var fagfelleverderte. Jeg valgte derfor å se på noen av masteroppgavene som kom opp, dette ga 32 treff. Masteroppgaven som så ut til å være mest relevant i forhold til min problemstilling het «skolevegrende atferd i tidlig skolealder» (2022). Da jeg så igjennom oppgavens litteraturliste kjente jeg igjen flere av artiklene fra mitt tidligere søk i utdanningsforskning.no,

samt fra min innledende søkerunde. Jeg gikk derfor tilbake til disse 7 treffene som er redegjort for i forrige avsnitt. Jeg klikket meg inn på disse og leste raskt igjennom, med hovedfokus på innledning og avslutning. Alt da kunne jeg utelukke 3 av artiklene, jeg sto da igjen med 4 fagfelleverderte artikler. Jeg valgte derfor å lese disse fire, hvor jeg endte med å ta bort den ene. På denne måten kom jeg frem til mine tre valgte artikler:

1. Skolens møte med elever som strever med skolevegring (Amundsen et al., 2021).
2. Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skolen og hjelpeapparatet? (Amundsen & Møller, 2020b).
3. Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring (Amundsen & Møller, 2020a).

Artiklene er relevante for min oppgave da: Artikkel nr.1 sier noe om hvordan elever med skolevegring blir møtt og forstått av skolen. Artikkel nr.2 ses fra foreldrenes perspektiv, hvor man ser at tverrfaglig samarbeid kan bidra til bedre tjenester, samt viktigheten av det vi sosionomer kaller å se «personen i situasjonen». Artikkel nr.3 viser til mobbing og dårlig skolemiljø, samt mulige konsekvenser av få eller ingen relasjoner til medelever eller ansatte på skolen.

3.3 Analyse

Jeg startet med å lese artiklene flere ganger, både i deler og i sin helhet, dette for å forsøke å forstå materialet best mulig (Thidemann, 2020, s. 92). Fokuset mitt var å lese kritisk og reflektert, med problemstillingen foran meg som en kontinuerlig påminnelse om hva jeg var på jakt etter. Jeg valgte å analysere datamaterialet ved hjelp av en tematisk analysemodell. Det vil si at jeg så på ulike temaer i artikkelen, for å se hvordan disse virket, samt hva de betydde. Jeg hadde først hovedfokus på artikkelens resultatdel (Thidemann, 2020, s. 96). Denne leste jeg flere ganger. Etter anbefaling fra Thidemann (2020) brukte jeg markeringstusjer i ulike farger for å identifisere hovedfunn og temaer som var relevante for min problemstilling, disse noterte jeg ned på et eget ark med samme fargekoder som ble brukt i teksten (s. 96-97). Dette gjorde jeg for å se hvordan de valgte artiklene passet sammen, men også for å gjøre analysearbeidet mer oversiktlig (Thidemann, 2020, s. 92).

Jeg satte så artiklene inn i en oversiktstabell (tabell 1). Dette kan ifølge Thidemann (2020) være en oversiktlig måte å oppsummere artiklene på, samtidig som man samler artiklenes essens og relevant informasjon på en side. På denne måten skriver Thidemann (2020) at det kan bli lettere å se artiklenes likheter og forskjeller, samt få et større helhetsbilde over artiklenes tema og hvordan knytte disse til oppgaven (s. 98). Artiklenes funn vil bli presentert i neste kapittel.

Tabell 1:

NAVN OG ÅR	TITTEL	FORMÅL	METODE	UTVALG	ALDER	SENTRALE TEMAER
Amundsen, Herrebrøden, Mjøberg og Rosenberg. 2020	Skolens møte med elever som strever med skolevegring	Utforske hvordan skolen opplever at barn med skolevegring blir møtt	Kvalitativ metode med intervju.	40 lærere ble intervjuet. Informantene var fra 24 barne- og ungdomskoler i 6 fylker i Norge.	Lærere til barn mellom 1. – 10. klasse.	Skolevegring, årsak-virkning-sammenheng, manglende kompetanse, ressursmangel, kompleksitet, rolleavklaring og relasjonell forståelse
Amundsen og Møller. 2020	Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparatet?	Utforske hvordan foresatte til barn med skolevegring opplever hjelpeapparatet, samt hvilke instanser som kobles på	Kvantitativ metode med spørreskema, Web-basert studie.	256 foreldre svarte på undersøkelsen i en Facebook-gruppe med 600 medlemmer.	Ikke eksakt oppgitt, men foresatte til barn i skolealder.	Skolevegring, tverrfaglig samarbeid, oppfølging, systemperspektiv, helhetlig- og koordinert hjelpetilbud
Amundsen og Møller. 2020	Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring	Utforske hvorvidt elever med skolevegring som har vært utsatt for mobbing, i større grad har utfordringer med skolemiljøet	Kvantitativ metode med spørreskema, web-basert studie.	256 foreldre svarte på undersøkelsen i en Facebook-gruppe med 600 medlemmer.	Foresatte til barn mellom 6 – 19 år	Skolevegring, relasjoner, mobbing, mikro-, meso-, makronivå,

3.4 Studiens troverdighet

All litteratur man vurderer å trekke inn i oppgaven bør sees på med et kritisk blikk, selv om litteraturen kommer fra vitenskapelige fagfeller (Rienecker & Stray Jørgensen, 2013, s. 126).

Fagfelleverderte artikler skal i utgangspunktet være svært troverdige, men samtidig må man passe på at funnene brukes riktig i forhold til oppgavens problemstilling. Funnene må med andre ord være gode nok til å kunne bearbeide stoffet og kunne svare på oppgavens problemstilling.

Rienecker og Stray (2013) skriver at oppgavens troverdighet kan anslås ut fra forskerens forklaring og valg av litteratur. Litteraturens gyldighet skal kunne sjekkes. For at oppgaven skal fremstå troverdig må det være kvalitet i forskningen og funnene som er brukt, samt litteraturen må være relevant for problemstillingen. På denne måten kommer oppgavens pålitelighet og gyldighet frem.

Det ble brukt god tid på å se igjennom hva som fantes av informasjon rundt valgt tema. Grunnet ekskluderings- og inkluderingskriteriene som er redegjort for i starten av dette kapitlet, ble noe litteratur utelukket. Da spesielt med tanke på at jeg valgte å bruke norsk litteratur og forskning. Dette bør tas i betraktning når jeg drøfter senere i oppgaven, konklusjonen kunne også endt annerledes om jeg hadde lest på annet enn Norsk. Jeg valgte samtidig å kun bruke nyere forskning grunnet stadig utvikling rundt mitt tema. En annen ting som bør tas i betraktning er at to av artiklene er utarbeidet av samme forfattere/forskere og gjennom samme Facebook-gruppe. Her er det sannsynlig at flere av informantene har deltatt på begge, noe som kan påvirke funnene i disse. Jeg mener allikevel de er nødvendige for å belyse min problemstilling, samt ved å supplere med annen litteratur vil jeg få et mer helhetlig syn rundt temaet.

Når jeg så igjennom litteraturen og forskningen la jeg spesielt merke til to ting. Det første var at mesteparten er skrevet av og for lærere. Jeg mener allikevel det er generaliserbart til sosionomen i skolen. Dette fordi sosionomen i skolen ofte har bedre tid enn lærere til å bygge relasjoner med barna, da de ikke må fokusere på faglige prestasjoner eller hele klasser. Det er ofte sosionomen som kobles på når læreren ikke strekker til eller når utfordringene er blitt for komplekse. Sosionomens kompetanse og fokus på «personen i situasjonen» kan være nøkkelen i mange tilfeller. Det andre jeg la merke til var at det fantes lite litteratur og forskning som inneholdt nøkkelordene «skolevegring og relasjon». Relasjon er nevnt flere plasser, da spesielt i litteraturen. Jeg har derfor valgt å se på disse delvis separat, hvor forskningen har hovedfokus på skolevegring, mens i litteraturen har jeg hatt mest fokus på relasjonen knyttet til skolevegringen.

Jeg forsøkte ved flere anledninger å finne tall på hvor mange barn som sliter med skolevegring, men det viser seg at det ikke føres data på dette. Det ble ikke presisert noen grunn til hvorfor dette ikke føres, men jeg vil anta det har med grad av målbarhet å gjøre. Skolevegring er som nevnt ikke en diagnose, ei heller finnes det en klar definisjon på når skolevegringen «starter», det vil nok derfor være vanskelig å føre eksakte tall på hvor mange som sliter med dette. Det nærmeste jeg klarte å finne er at skolevegring er et økende problem, hvor det er å anta at det i dag ca. er ett barn per klasse som sliter med dette (Brochmann & Madsen, 2022, s. 31–32).

4.0 FUNN OG DRØFTING

I dette kapittelet skal jeg først presentere funnene fra valgte artikler. Deretter vil jeg med utgangspunkt i min problemstilling drøfte disse funnene sammen med annen litteratur. Jeg skal da forsøke å se hvor stor betydning relasjonen til skolen kan ha for barn med skolevegring.

4.1 Presentasjon av funn

Jeg har valgt å presentere funnene til de valgte fagfelleverderte artiklene i et sammendrag, hvor jeg vil ha fokus på de temaene som er relevante for å belyse min problemstilling videre i drøftingsdelen.

4.1.1 Artikkel 1: Skolens møte med elever som strever med skolevegring

Av Amundsen, M.L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A.G. & Rosenberg, C. (2020).

Artikkelen er basert på svar fra 40 lærere i barne- og ungdomskolen fra seks fylker i Norge. Flere av informantene påpeker at disse barna er sårbare, hvor flere møter en skolehverdag med lite inkludering og/eller mobbing. Det kommer frem at informantene er bevisste på hvor viktig det er med tidlig innsats for denne gruppen, men samtidig forklarer de at tidspress, stress, ressursmangel og manglende kunnskap rundt temaet gjør dette utfordrende. Flere av informantene mener hjelpeapparatet rundt legger for mye ansvar på skolen. De gir inntrykk av at instansene ikke sitter på nok kompetanse og at ingen tar ansvar, dermed blir mange barn en kasteball frem og tilbake i systemet. De opplever stor variasjon i hjelpen som tilbys, og påpeker at hjelpen ofte er personavhengig. Informantene sier at PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) ikke kan bistå raskt nok, de har for lang ventetid, mens BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk) avviser henvisninger når grunnlaget er skolevegring.

Resultatene fra undersøkelsen viser at skolen knytter barnas vegring til sosial utrygghet, manglende trivsel, angst og depresjon. De aller fleste legger skylden på barnet eller familien, hvor de mener at dårlig selvtillit, sårbarhet og/eller underliggende diagnoser er forklaringen på vegringen. Det kommer også frem at skolene ikke skiller mellom skulk og skolevegring. Noe som kan resultere i mindre forståelse og feil håndtering av situasjonen. Flere sier at de ofte ber foreldrene tvinge barna på skolen, de mener foreldrene skal gjøre det mindre «gøy» for barna hjemme. På denne måten indikerer skolen at barna kan gå på skolen om de bare presses hardt nok. Funn viser at kun 2 av 40 informanter mener det er skolens ansvar å legge til rette

for trivsel og sosial inkludering. Det er derfor til ettertanke at de ikke ser sammenhengen mellom skolemiljø og barnets trivsel (Amundsen et al., 2021). Funn viser også til viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid, samt hvordan dette kan ha positiv virkning for barnets trivsel, motivasjon og holdninger. Undersøkelsen påpeker også at emosjonell støtte og gode relasjoner på skolen kan bidra til å forebygge skolevegring.

4.1.2 Artikkel 2: Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skolen og hjelpeapparatet?

Av Amundsen, M.L. & Møller, G. (2020b).

I denne artikkelen ser man at PPT, BUP og skolehelsetjenesten er de vanligste instansene som kobles på ved skolevegring. Til tross for at forskning viser til at godt samarbeid mellom skole og hjem har positiv effekt på barnas opplevelse og tilhørighet til skolesamfunnet, er det bare 30% av foreldrene som er fornøyde med hjem-skole-samarbeidet (Amundsen & Møller, 2020b). Nesten 75% av foreldrene oppgir at de har fått oppfølging fra PPT, mens bare 30% av disse er fornøyd med denne oppfølgingen. Flere av foreldrene oppgir at hjelpen er svært varierende og personavhengig. 76% oppgir at de har vært til utredning hos BUP, hvor 43% er fornøyde med hjelpen her. 34% har fått oppfølging fra skolehelsetjenesten, mens kun 7% har hatt kontakt med statlig spesialpedagogisk tjeneste.

Resultatene fra undersøkelsen viser at oppfølging fra hver enkelt instans har liten betydning. Funn viser at jo flere instanser som er involvert, jo mer fornøyde er foreldrene. Dette kan tyde på at flere instanser gir foreldrene et mer helhetlig og koordinert hjelpetilbud, hvor det er økt sannsynlighet for en av disse kan gi god oppfølging (Amundsen & Møller, 2020b). 30% oppgir at de er fornøyde når én instans er inne, mens 50% er fornøyde når tre eller flere instanser er inne. Ut fra undersøkelsens resultat kan man anslå at samarbeidet mellom skole og hjem ikke blir ivaretatt bra nok, samt at foreldrene er lite imponert over hjelpeapparatet (Amundsen & Møller, 2020b).

4.1.3 Artikkel 3: Betydningen av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring.

Av Amundsen, M.L. & Møller, G. (2020a).

I denne artikkelen kommer det frem blant foreldrene som deltar at 56% av barna har blitt mobba. Hele 84% opplyser at barnet deres ikke opplever skolen som en trygg plass å være.

49% av deltakerne opplyser at barnet har en god relasjon til minst én voksen på skolen. Samtidig kommer det frem at kun 38% av de som mobbes har gode relasjoner til minst én voksen på skolen. Kun 31% opplyser at barnet deres har minst én nær venn på skolen. Deltakerne påpeker at årsakssammenhengen til vegringen ofte er kompleks, at det både er individspesifikke faktorer og/eller miljøfaktorer som spiller inn.

Funn fra undersøkelsen viser at mobbing alene ikke kan være årsaken til at så mange føler seg utrygge på skolen. Samtidig ser man at barn som mobbes er mer utrygge og har færre relasjoner til andre på skolen (Amundsen & Møller, 2020a). Funnene viser at forståelsen og hjelpen som tilbys ikke er bra nok. Uavhengig om barnet har blitt mobba eller ei, viser resultatene at flere har dårlige og/eller manglende relasjoner til skolen. Amundsen og Møller (2020a) skriver at funnene gir grunn til å tro at relasjonen barnet har til andre på skolen har stor betydning. Videre skriver de at ved gode relasjoner til ansatte eller venner får barnet noen å betro seg til, en plass hvor de kan søke støtte og hjelp, som igjen kan bidra til å øke barnets opplevelse av sosial inkludering og tilhørighet (Amundsen & Møller, 2020a).

4.2 Drøfting av problemstilling

Jeg skal nå drøfte min problemstilling: *hvor stor betydning kan relasjonen til skolen ha for barn med skolevegring?* Dette skal jeg gjøre ved hjelp av funn fra mine tre valgte artikler, samt fra annen litteratur.

4.2.1 Skolevegring møter skolen og hjelpeapparatet

Skolevegring er ikke en ny og ukjent utfordring, allikevel kan det se ut som det er stor kunnskapsmangel rundt forståelsen og håndtering av dette. I artikkel 1 sier lærerne at de henviser til hjelpeinstanser som PPT og BUP i håp om å få hjelp og råd, men at disse fraskriver seg ansvaret og legger det tilbake på skolene igjen. Skolene påpeker at de verken har kunnskap, tid eller ressurser til å hjelpe disse barna (Amundsen et al., 2021). Man kan tolke artikkelen dit hen at skolene gjør det samme som de anklager andre instanser for å gjøre, nemlig å fraskrive seg ansvaret. Så hvem er det egentlig som sitter på ansvaret? Er det foreldrene, skolen eller andre i hjelpeapparatet? Ingen ser ut til å være helt enige om dette. Brochmann og Madsen (2022) forklarer utfordringen som «skolevegring er problemet ingen og alle eier» (s. 211).

Det kommer frem i artikkel 1 at skolene ikke skiller mellom skulk og skolevegring. Dette kan ligge til grunn for den manglende forståelsen mange barn og foreldre møter, samt det at skolene ofte knytter vegringen til barnet og/eller foreldrene. Videre i artikkel 1 sier lærerne at det er foreldrenes ansvar å få barna på skolen, om barnet ikke vil må det tvinges, og dersom barnet er hjemme må foreldrene gjøre det «mindre gøy» for barnet (Amundsen et al., 2021). Dette kan vise en manglende forståelse ovenfor barnet og dets situasjon. Når et barn ikke klarer å gå på skolen kan dette ifølge Havik (2018) bety at skolen anses som en utrygg plass og/eller stressende (s. 48). Dersom foreldre og skole presser på i en sårbar og stressende situasjon kan dette føre til at skolevegringssituasjonen blir mer fastlåst eller i verste fall øker i kompleksitet (Amundsen et al., 2021). Her må man lytte og anerkjenne barnet, samt vise at man ønsker dens beste. Som forklart i teorikapittelet innehar ikke små barn like mange mestringsstrategier som voksne. Det er derfor de voksnes ansvar å hjelpe barnet med å utvikle ulike mestringsstrategier som de kan bruke når de opplever stress. Dersom barnet ikke får hjelp til dette, kan mengden av stress bidra til økt skolefravær/vegring (Bru, 2019, s. 26). Det er også viktig at utryggheten og stresset barnet føler på skolen ikke blir overført til hjemmet, da dette kan resultere i mer stress og dårlig psykisk helse (Amundsen et al., 2021). Barnets hjem og dets foreldre skal være en trygg arena, det er her barnet har størst og tryggest tilknytning. Hjemmet skal derfor ikke gjøres mindre trygt, eller «mindre gøy», i håp om å få barnet på skolen. Ettersom skolen uttrykker manglende tid, ressurser og kunnskap om skolevegring, er det til ettertanke når de gir foreldre slike råd, samt legger ansvaret over på foreldrene og andre instanser fremfor å se på eget skolemiljø. Det er derfor positivt det vi ser i artikkel 2, om at nyere litteratur har utvidet perspektivet rundt skolevegring, noe som setter systemperspektiv, tverrfaglige tilnærminger og skolemiljø i større fokus (Amundsen & Møller, 2020b).

Skolevegrere, som alle andre elever, har etter norsk lov rett på et trygt og godt skolemiljø (Opplæringslova, 1998, § 9a). Det er derfor til ettertanke at funn i artikkel 3 viser til at 84% mener deres barn ikke anser skolen som en trygg plass å være. Samtidig ser vi i artikkel 1 at kun to av førti lærere anser det som skolens ansvar å tilrettelegge for trivsel og sosial inkludering. Så hvem sitt ansvar er det? Slik man kan forstå Brochmann og Madsen (2022) går ofte skolen og hjelpeapparatet i forsvar, hvor de er mer opptatt av å fordele skyld enn å ta ansvar (s. 131-132). Samfunnet vårt er i konstant utvikling, funnene som er gjort i disse

artiklene får en derfor til å undre seg over om skolene henger for mye etter? Hvorfor skal alle tilpasse seg skolen og ikke omvendt? Barna er jo ikke like, så hvorfor skal skolen putte alle barna i samme boks? Uavhengig av hva forskning og litteratur sier, kan man ikke unngå å tenke at skolen har et visst ansvar når halve navnet på utfordringen er «skole».

Skolen og foreldre er enige i artikkel 1 og 2 om at hjelpen som gis er svært varierende og personavhengig. Det er derfor kanskje ikke så overraskende at funn i artikkel 2 viser til at jo flere instanser som er involvert, jo mer fornøyde er foreldrene med hjelpen (Amundsen & Møller, 2020b). Man kan tolke resultatene som at sannsynligheten øker fordi det kanskje er i den nye instansen det finnes noen med forståelse og kunnskap, noen som kan hjelpe barnet og som kan veilede skolen og foreldrene. Likevel er det bare 50% av foreldrene som sier de er fornøyde med hjelpen når tre eller flere instanser er involvert (Amundsen & Møller, 2020b). Derfor er det å anta at også andre faktorer kan hjelpe barnet med skolevegring. En ting som er sikkert er at skolevegring må forstås individuelt, som igjen betyr at virkemidler og tiltak må tilpasses etter hvert enkelt tilfelle.

4.2.2 Relasjon

Alle, både i artiklene og i litteraturen, er enige om at emosjonell støtte og gode relasjoner kan bidra til å forebygge skolevegring. Relasjonen til skolen kan være i forhold til voksne, andre barn, men også mellom skole og hjem. I artikkel 3 viser funn at ca. halvparten av barna har en god relasjon til noen på skolen, blant de som mobbes er tallet nede på 38% (Amundsen & Møller, 2020a). Videre kommer det frem i artikkel 2 og 3 at foreldrene ikke er veldig fornøyde med skole-hjem-samarbeidet. Så hvorfor satser ikke skolene mer på relasjonsbygging? Dette kan ha sammenheng med New Public Management (NPM). Mye av kritikken mot skolene går ut på at de fokuserer for mye på det målbare (Brochmann & Madsen, 2022, s. 139). Hvilken relasjon barna har til skolen er ikke målbart, er det derfor det ikke prioriteres? Det kommer flere og flere mål inn i skolen som skal kartlegges og måles, samtidig blir barna som måles yngre og yngre. Dette kan ta opp mye av fokuset til skolen og lærerne. Kanskje det er på dette området det burde vært rom for å frigjøre tid til relasjonsbygging og trygging i skolen? Kanskje det er nettopp her sosialarbeideren i skolen skal være? I boken til Brochmann og Madsen (2022) påpekes det at NPM kan ligge til grunn for at skolene opplever økte forskjeller blant barna, fremfor å redusere dem – som i utgangspunktet er hensikten (s. 140). Videre poengteres det at resultater av det målbare skaper flere «avvik» i skolen, som igjen resulterer

i at «normalitetsboksen» i den norske skolen blir mindre og mindre (s. 160). Dette kan være en mulig årsak, og bør sees i sammenheng med at skolevegring er et økende problem; feil fokus, for lite kunnskap og for lite relasjonsbygging.

Det at barna føler på en tilhørighet, at de føler seg anerkjent, sett og forstått er spesielt viktig når vi snakker om skolevegrere. Dette kommer også frem i artikkel 3, hvor barnas vennskap til andre rundt seg har stor betydning for trivsel og skolemiljø (Amundsen & Møller, 2020a). Hvis vi forsøker å snu litt på det: tenk deg at du har en jobb du hater. Ingen snakker med deg, de overser deg og får deg til å miste all motivasjon. Hva gjør du? Sykemelder deg? Bytter du jobb? Den muligheten har ikke barna. Skolen de hater og anser som utrygg er deres jobb. Hadde ting vært annerledes om du hadde en på jobben som så deg, som du kunne prate med, og som fikk deg opp og ut døren om morgenen? Det skal ikke mer enn én person til for å gjøre en forskjell. Om barnet ikke føler seg sett eller opplever mangel på anerkjennelse kan det resultere i at barnet blir utrygg på seg selv og sine verdier, som igjen kan resultere i økt fravær og skolevegring (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 108). At skolen ser barna og møter dem med anerkjennelse kan endre barnets syn på skolen i en positiv retning (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 132). Ofte er det små ting som kan være avgjørende eller skape endring. Som å bli møtt av et smil etterfulgt av «hei», eller at noen spør «hvordan går det med deg i dag».

Vi lærer tidlig å observere andre rundt oss, når vi blir litt eldre lærer vi å gjøre som dem rundt oss. Barns oppførsel er på denne måten et resultat av «speiling» (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 108). Det er derfor viktig at voksne på skolen, samt generelt i livet, går foran som et godt eksempel. Tilknytningsteorien kan på denne måten være med å forklare hvordan de forskjellige relasjonene henger sammen. Den voksne kan fungere som en «fasilitator», med å være en god rollemodell, slik kan de legge til rette for gode relasjoner i klassen (Havik, 2018, s. 120). Voksne som møter barn med anerkjennelse vinner barnets tillitt, som er en av de viktigste grunnsteinene i en god relasjon (Nikolaisen Jordet, 2020, s. 206). Når barn ser voksne bygge gode relasjoner til de rundt seg, vil de også gjøre dette.

4.2.3 Var ting lettere før?

Skolevegring er som nevnt ikke en ny utfordring, men hvorfor ser det ut som at flere barn synes det er vanskeligere å gå på skolen nå i forhold til før? Man trenger ikke å gå mer enn en generasjon tilbake. Er dagens barn mindre hardføre enn før? Brochmann og Madsen (2022) mener man kan argumentere for dette. De skriver i boken sin at barn i dag «har relativt små

problemer, men sterke følelsesmessige reaksjoner» (s. 97-98). Videre sammenligner de dagens barn med snøfnugg. De forklarer denne metaforen med at barn lett blir krenka, de er skjøre, men samtidig er alle forskjellige (s. 213). Samfunnet er lagt opp til at alle skal få være seg selv, ingen trenger å være like. Men gjør dette livet lettere for oss, eller skaper det mer forventning, som igjen skaper økt stress? Legger dagens digitale samfunn et for stort press på oss? Alt skal fremstå perfekt, med dyre materielle ting og man skal ha perfekte barn som er best i alt. Slik var det ikke før, og vi vet samtidig at dette ikke er realistisk, så hvorfor er vi opptatt av at alt skal fremstå perfekt? Er det slik at voksne er den største bidragsyteren til dagens «snøfnugg-barn»? Når vi voksne er så opptatt av å holde på den perfekte fasade, speiles dette videre til barna. De vokser dermed opp hvor de tror alt må være perfekt. Bør derfor samfunnet endre fokus?

En annen ting som har forandret seg med tiden er arenaer hvor man kan føle tilhørighet. Før gikk man på skolen hver dag, man hadde ikke andre alternativ. På skolen var alle vennene samlet og etter skolen gikk de hjem for å leke med de samme vennene. Slik er det ikke lenger. En faktor som kan ligge til grunn for økt skolevegring, er alternative fellesskap som har vokst frem (Brochmann & Madsen, 2022, s. 220). I dag knytter barna relasjoner og tilhørighet på flere arenaer, som for eksempel dataspill. Overdreven bruk av dataspill har flere ganger fått skylden for skolefraværet. Dette kommer blant annet frem i artikkel 2, når foreldrene får beskjed om å ikke la barnet spille data hjemme i skoletiden. Dette fordi barnet da kan velge å være hjemme fremfor å gå på skolen (Amundsen & Møller, 2020b). Men om barnet ikke føler tilhørighet på skolen, ikke har venner? Er det da så rart at barnet foretrekker å være i spillverdenen, hvor det har venner og opplever tilhørighet og anerkjennelse? Bru og Roland (2019) skriver at overdreven bruk av dataspill kan i noen tilfeller knyttes til høyt skolefravær. Samtidig poengterer de at databruken kan være en kamouflasje for noe annet barnet ikke mestrer i hverdagen. Det er derfor viktig at de voksne involvere seg i barnet og dens spillverden, på den måten kan de bygge relasjoner, vinne tillit og kartlegge hva de strever med (s. 126). Havik (2018) beskriver flere konsekvenser som kan fremkomme av manglende tilhørighet, som ensomhet, psykiske lidelser, stress og økte helseproblemer (s. 87). Det er derfor viktig at alle barn føler seg sett, at de hører til, har venner og blir sosialt akseptert av mennesker rundt seg. Vi mennesker er flokkdyr, det å føle tilhørighet er derfor et grunnleggende behov vi har.

4.2.4 Lever vi i et diagnosesamfunn?

Samtlige av lærerne i artikkel 1 sier de ikke har tid til å hjelpe barn med skolevegring. Når andre instanser som PPT og BUP kommer på banen håper derfor skolen på ekstra ressurser (Amundsen et al., 2021). Det kan på denne måten se ut som det er en sammenheng mellom diagnoser og ekstra ressurser i skolen. I utgangspunktet er det barnets behov for tilretteleggelse som skal styre ressursene, ikke diagnosen. Men fungerer det slik i praksis? I følge Brochmann og Madsen (2022) er det lettere å få hjelp og ressurser når man har en diagnose å slå i bordet med (s. 157). Kan det være en sammenheng mellom skolevegringsproblematikken og økningen av diagnoser, da spesielt ADHD? I 2004 var det registrert i underkant av 12 000 brukere av ADHD-medisin i Norge, mens det i 2020 var registrert i overkant av 57 000 bruker, noe som er en økning på nesten 400% (Brochmann & Madsen, 2022, s. 150). Det kommer blant annet frem i artikkel 2 at BUP henlegger alle som henvises grunnet skolevegring da det ikke er en diagnose (Amundsen & Møller, 2020b). Det er derfor til ettertanke når 76% svarer i artikkel 2 at de har vært til utredning hos BUP. Har alle disse en diagnose, eller er det skolen som håper på ekstra ressurser og fraskriver seg ansvar igjen? Med å sette en diagnose på barnet kan skolen på denne måten legge skylden på barnet fremfor skolen.

5.0 AVSLUTTNING

Skole og foreldre føler seg ofte maktesløse når skolevegningen er blitt sammensatt og kompleks. Konsekvensene for barnet kan være avgjørende for livet videre, både i forhold til utdanning, inntekt og psykisk helse. På kort sikt kan skolevegningen resultere i stress og sosial isolasjon, mens på lang sikt kan den resultere i frafall fra skolen, manglende utdanning og jobb, angst, depresjon og økonomiske utfordringer (Havik, 2016, s. 96). Tidlig innsats er derfor svært viktig når det gjelder skolevegning. Dess raskere problemet fanges opp, dess enklere er det å finne løsninger og tiltak. Her står sosialarbeideren i skolen, med sin faglige kunnskap og relasjonskompetanse, i en unik posisjon. Skolene sier de mangler både ressurser og kunnskap til å hjelpe skolevegrere. Jeg mener derfor at med flere sosialarbeidere i skolen som kan fange opp skolevegning tidlig, både på individ og gruppenivå, vil man ha en reell sjanse til å hjelpe skolevegrere. Vi som sosialarbeidere har muligheten til å bruke relasjoner som en beskyttelsesfaktor mot skolevegning, ikke bare for de som alt vegrer seg, men for alle barna i skolen. Videre kan vi bruke relasjoner til å øke barns anerkjennelse i en stressende hverdag, samt øke deres sosiale ferdigheter og relasjonsbygging med andre mot å gå foran som et godt eksempel. La lærere få være lærere, så kan vi sosialarbeidere jobbe i spenningsfeltet mellom individ og samfunn, hvor vi kan få til et godt relasjonsarbeid, samt gode endringer for barna. Bruk oss sosialarbeidere som koordinator mellom instansene, det vil da bli vanskeligere for de forskjellige å fraskrive seg ansvar og/eller tildele skyld.

Hvor stor betydning relasjonen til skolen kan ha for barn som sliter med skolevegning er vanskelig å si. Barna risikerer å bli kasteballer i et system hvor ingen tar ansvar. Alle er enige om at gode relasjoner er viktig som forebygging. Da vil barna ha noen de er trygge på, samt føle seg sett og anerkjent. Det viktigste er å lytte til barnet, ikke presse på i sårbare og stressende situasjoner, men samtidig ikke gi for lett etter. Denne balansen kan være svært vanskelig. En ting som er sikkert er at skolevegning er et underbelyst tema og må forskes mer på. Det er per nå ikke en god måte å måle dette på, derfor finnes det heller ikke nok data innen norsk forskning og litteratur. Det vi vet, er at utfordringen må løses relasjonelt. Vi sosialarbeidere som jobber *i, med og gjennom* relasjoner har derfor den rette kompetansen som trengs.

6.0 LITTERATURLISTE

- Amundsen, M.-L., Herrebrøden, M., Mjøberg, A. G., & Rosenberg, C. (2021). Skolens møte med elever som strever med skolevegring. *Utdanningsforskning.no*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/skolens-mote-med-elever-som-strever-med-skolevegring/>
- Amundsen, M.-L., & Møller, G. (2020a). Betydning av skolerelaterte faktorer og mobbing for elever som strever med skolevegring. *Utdanningsforskning.no*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/betydning-av-skolerelaterte-faktorer-og-mobbing-for-elever-som-strever-med-skolevegring/>
- Amundsen, M.-L., & Møller, G. (2020b). Hvordan opplever foresatte til elever som strever med skolevegring møtet med skole og hjelpeapparatet? *Utdanningsforskning.no*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hvordan-opplever-foresatte-til-elever-som-strever-med-skolevegring-motet-med-skole-og-hjelpeapparat/>
- Brochmann, G., & Madsen, O. J. (2022). *Skolevegringsmysteriet: Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen*. Cappelen Damm Akademisk. ***285 sider.**
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen—En forståelsesmodell. I P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19–46). Fagbokforlaget. ***kap. 1 og kap. 5. 49 sider.**
- Ellingsen, I. T., Kleppe, L. C., Martinsen, K. H., & Vindegg, J. (2021). *Sosionomen i situasjonen*. Universitetsforlaget.
- Gustavsson, U., & Tømmerbakken, N. (2011). *Sosialfaglig arbeid i skolen: Om samarbeidet mellom lærer og sosialarbeider*. Kommuneforlaget. ***156 sider.**
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93–108). Universitetsforlaget. ***15 sider.**
- Havik, T. (2018). *Skolefravær: Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal. ***197 sider.**

Holden, B., & Sällman, J.-I. (2010). *Skolenekting: Årsaker, kartlegging og behandling* (1. utg., 1. oppl). Kommuneforlaget. ***kap. 1 og kap. 4. 42 sider.**

Levin, I. (2004). *Hva er sosialt arbeid*. Universitetsforlaget.

Levin, I., & Ellingsen, I. T. (2015). Relasjoner i sosialt arbeid. I L. C. Kleppe (Red.), *Sosialt arbeid: En grunnbok* (s. 112–124). Universitetsforlaget.

Nikolaisen Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen—En forutsetning for læring*. Cappelen Damm. ***kap. 4, kap. 5 og kap. 8. 66 sider.**

Opplæringslova. (1998). *Lov om opplæringslova*. Lovdata.
https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11

Rienecker, L., & Stray Jørgensen, P. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg). Fagbokforlaget.

Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller breste: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg). Fagbokforlaget.

Thidemann, I.-J. (2020). *Bacheloroppgaven for sykepleierstudenter* (2. utg.). Universitetsforlaget. ***128 sider.**

Selvvalgt pensum: 938 sider.