

Skolevegringsproblematikk i ungdomsskolen

En kvalitativ studie om hvordan pedagogisk-psykologisk tjenester forstår og arbeider med skolevegring i ungdomsskolen med fokus på PP-rådgiverens erfaringer og vurderinger.

MARIA ELERT

VEILEDER

Maryann Jortveit

Universitetet i Agder, [2022]

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

De siste årene har det vært en økende interesse rundt skolevegring, en tilstand som setter sitt preg på akademisk fremgang så vel som på elevens helhetlige utvikling. Begrepet skolevegring og spørsmål om hvordan fenomenet markeres skaper fortsatt debatt i faglitteraturen og i media. Formålet med denne studien er å undersøke den pedagogisk-psykologiske tjenestens (PTT) forståelse av og arbeid med skolevegring i ungdomsskolen.

Studien har en fenomenologisk tilnærming, hvor det ble gjennomført semistrukturerte intervju av fire PP-rådgivere som har hatt jobberfaring med skolevegring. Resultatene blir analysert ved bruk av stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI) og drøftet i lys av relevant forskning og teori.

Funnene belyser hvordan profesjonsutøvere gjennom eksisterende lovverk, institusjonelle forhold og språk utøver sin praksis i møte med fenomenet. Det konkluderes med at PP-rådgivere har helhetlig forståelse av begrepet skolevegring i tråd med aktuell forskning. Imidlertid har de ulik forståelse for hvordan markering av manglende oppmøte kan oppfattes av eleven og familien. PP-rådgivere omtaler sitt arbeid med skolevegring som proaktiv. En tydelig sammenheng mellom sen identifisering i skolen og sen involvering av PPT i skolevegringssaker problematiserer arbeidet med å oppfylle mål med forebyggende arbeid. utfordringer som PP-rådgivere opplever i møte med fenomenet diskuteres med planer for veien videre i arbeid med skolevegring.

Abstract

The phenomenon of school refusal has in recent years gained attention from media and scientific literature because of its effects on students well-being and their academic progression. This study examines the Educational Psychological Service's (EPS) views and experiences with school refusal among middle school students.

The findings from multiple semi-structured phenomenological approach interviews shed light on the complex nature of the phenomenon, and how professions are approaching it through existing legislation, institutional structures, and personal experience.

It is concluded that EP-counsellors have a holistic understanding of the concept of school refusal in line with current research. However, they have different understanding of how the labeling of school attendance can be perceived by the students and parents. EP-counselors describe their work with school refusal as proactive. A clear connection between late identification in school and late involvement of EPS in school problematizes achieving the goals with prevention strategies. Possible implications the EP-counsellors have met are discussed with the intention to address the issue of school refusal and explore future strategies.

Forord:

Først jeg vil takke dem som ville delta i min forskningsprosjektet for deres bidrag! Til tross travle hverdager og mye usikkerhet under Corona pandemien dere har funnet tid for å dele deres erfaringer og tanker.

Mange takk til min veileder, Maryann Jortveit for konstruktive tilbakemeldinger, ideer og godt samarbeid!

Den største takken går til venner og familie for deres tålmodighet og forståelse gjennom min lange akademiske reise!

Kristiansand 15. mai 2022

Maria Elert

1 Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1 Skolefravær og skolevegring i ungdomsskole	7
1.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste og tverrfaglig samarbeid	8
1.3 Formål og problemstilling.....	10
1.4 Avgrensninger	11
1.5 Oppbygging av oppgaven	11
2 Teoretisk rammeverk	12
2.1 Skolefravær	12
2.2 Skolevegring.....	15
2.3 Bronfenbrenners bioøkologiske modell	18
2.4 Identifisering av skolevegring	21
2.5 Tiltak rettet mot skolevegring	25
2.6 Oppsummering av kapittel 2	28
3 Metode	28
3.1 Vitenskapsteoretiske grunnlaget.....	28
3.2 Intervjuguiden.....	29
3.3 Utvalgskriterier og rekrutteringsprosessen.....	29
3.4 Gjennomføringen av intervju	30
3.5 3.5 Analyse.....	31
3.6 Kvalitetsvurdering	32
3.7 Etske vurderinger	33
4 Presentasjon av funn	34
4.1 Forståelse av skolevegring.....	35
4.2 Identifisering og tiltak.....	38
4.3 PPT sin rolle i tverrfaglig samarbeid	42
4.4 Veien videre for PP-rådgivere	42
4.5 Oppsummering av funnene.....	44
5 Diskusjon	44
5.1 Hva vil vi med begrep skolevegring.....	45
5.2 Ulike tilnæringer i identifisering og tiltak rettet mot skolevegring	47
5.3 PPT jobber proaktivt i skolevegringsaker.....	50
5.4 Tverrfaglig samarbeid i skolevegringsaker	51
6 Hovedfunn	52

7	<i>Oppgavens styrker og begrensninger</i>	55
	<i>Referanser:</i>	56
	<i>Figurer</i>	64
	<i>Vedleggliste:</i>	65

1. Innledning

Fravær i skolen er et alvorlig og voksende problem både internasjonalt og nasjonalt (Havik et al., 2015b; Karlberg et al., 2015; Kearney & Graczyk, 2014). En rapport fra PISA (Programme for International Student Assessment) legger frem resultater om skulking og forsentkomming, gjennom undersøkelsen av 15-årige elever i norsk grunnskole i 2018. Undersøkelsen viser at norske elever skulker mindre enn OECD-gjennomsnittet (Organisation for Economic Cooperation and Development), men når det gjelder å komme for sent på skolen, ligger de på gjennomsnittet (Jensen et al., 2019). Antall norske elever i grunnskolen som mangler vurderingsgrunnlag på grunn av høyt fravær og går ut av skolen uten grunnskolepoeng, har økt i de siste ti år (Statistisk sentralbyrå, 2021). I tillegg vokser stadig andel elever som har negative skoleerfaringer og velger å være borte fra skolen. Undersøkelse av 32 norske kommuner i Norge viser at 3,7 prosent av elevene i grunnskolen hadde relativt høy fravær i året 2018. Omregnet til landsgjennomsnitt tilsvarte dette 22.000 elever med fravær på en måned eller mer (Holterman, 2019). Frafall fra skolen grunnet skolevegning og tall på elever som strever med skolevegning i grunnskolen er upresis, og det kan skyldes uklare forståelse av begrepet. Studie utført av Havik (2015b) har funnet at 3,6 prosent av elevene strever med fravær som kan forbindes med skolevegning. Regnet om til landsgjennomsnitt kan det tyde på at omtrent en elev i hver skoleklasse strever med skolevegning (Havik et al., 2015b). Selv om skoler i Norge ikke har felles rutiner for registrering av skolevegning, bekrefter funn fra studier ovenfor at tallene er høye. Tidligere forskning har vist at langvarig skolefravær er kritisk både for elevens kognitive utvikling, sosial-emosjonelle utvikling og livskvalitet eller «well-being», som innebærer bl.a. psykisk helse og trivsel (Maynard et al., 2018). Konsekvensene for elever med fraværproblematikk kan være alvorlige, da de kan miste muligheten for å fullføre utdanning, noe som fører til økonomiske usikkerhet i fremtiden (Amundsen et al., 2022). For det første er skolevegning et problem for ungdommen og familien, men etter at problemet har utviklet seg over tid, er det flere hjelpetjenester som involveres.

1.1 Skolefravær og skolevegning i ungdomsskole

Barn og unge i den norske grunnskolen har opplæringsrett og opplæringsplikt. Fraværsgrensen gjelder videregående skole hvor elever med et ugyldig fravær som er over ti prosent i et enkelt fag, ikke kvalifiseres for vurdering i det faget (Opplæringslova, 1998, § 3-3). Opplæringsplikt i grunnskolen er ikke det samme som skoleplikt, og den innebærer at

opplæringen kan skje på fire forskjellige måter: (1) offentlig grunnskole, (2) privat hjemmeundervisning etter friskoleloven; (3) privat grunnskole etter opplæringsloven, eller (4) grunnskole godkjent etter friskoleloven. Opplæringsplikten tilføyer at eleven skal delta i den ordinære opplæringen, og ved elevens fravær skal foreldre søke om permisjon (Utdanningsdirektoratet, 2021). Elev kan være helt eller delvis fritatt fra opplæringsplikten og det er lovfestet krav at Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) har vurdert at det er til beste for eleven. Hjemmeundervisning betyr at foreldre skal være ansvarlig for undervisning av sine barn hjemme under tilsyn av kommunen. Den private undervisningen skal være i tråd med den offentlige opplæringen. Hvor mange elever som mottar hjemmeundervisning i Norge er vanskelig å beregne fordi kommunene registrerer antall elever med hjemmeundervisning på forskjellige måter, men det rapporteres om 261 barn som har hjemmeundervisning i grunnskolen i skoleår 2021/2022 (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det er midlertid ikke noen tall på hvor mange elever i ungdomsskolen som mottar hjemmeundervisning.

I opplæringsloven (1998, § 1-3) står det at skolen skal møte eleven med tillit, respekt og krav, og at opplæringen skal tilpasses den enkelte elevens evner og forutsetninger. Enkelte elever opplever likevel møtet med skolen som en utfordring, og det kan utløse negative emosjonelle reaksjoner (Heyne et al., 2019). Dette vil kunne føre til skolefravær, skolevegring og i enkelte tilfeller totalt frafall fra skolen. Skolefravær og frafall fra skolen kan ha alvorlige konsekvenser for unges emosjonelle, sosiale og faglige utvikling på både kort og lang sikt (Kearney, 2008b). Hvordan disse elevene og deres situasjon blir forstått av samfunnet generelt og av fagpersoner spesielt vil påvirke det arbeidet som skal gjøres for å hjelpe dem.

Begrepet skolevegring inneholder flere variasjoner og det er vanskelig å fremstille seg en bestemt forståelse av skolevegring. Skolevegring og skolefravær i forskningslitteratur beskrives ofte ved bruk av flere lignende begreper (Heyne et al., 2019). Et tydelig skille mellom skolevegring, skulk og skolefravær er mest avgjørende. Forskningen understreker at sistnevnte begreper inneholder distinkte fenomener som krever ulik behandling (Egger et al., 2003). I tillegg når profesjonsutøvere bruker det ene eller det andre begrep, kan det være spesielt gunstig å reflektere over hvilke konsekvenser det kan ha for eleven og familien.

1.2 Pedagogisk-psykologisk tjeneste og tverrfaglig samarbeid

Tidligere har PPTs arbeid bestått av utredning og tiltak rettet mot det enkelte barn som trengte spesialpedagogisk hjelp, og det ble etablert en tradisjon for å jobbe individrettet (Cameron et

al., 2011). I dag har tjenesten både system- og individrettede oppgaver i skolen (Opplæringslova, 1998, §5-6, 2. ledd). I forskningslitteratur omtales det som «dobbel» mandat, hvor individrettet arbeid og systemrettet arbeid har utgangspunkt i nasjonale styringsdokumenter (Tveit et al., 2012). I opplæringsloven § 5-6 står det at oppgavene skal sees i sammenheng når elever med særlige behov skal ivaretas før det skal utføres andre oppgaver: «Både de system- og individrettede oppgavene for barn med særlige behov, skal ivaretas før tjenesten utfører andre oppgaver som for eksempel å bistå i skolemiljø saker» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Skolemiljø er et samlebegrep som benyttes i regelverket og omfatter både det fysiske miljøet (inne- og utemiljø), det psykososiale miljøet (psykologiske og sosiale forhold i skolen) og læringsmiljøet (samlende kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene i skolen). Psykososialt miljø påvirkes av samfunnet, skolekulturen, grupper og enkelte individer. Med læringsmiljø menes de samlede forholdene som påvirker elevens læring, helse og trivsel (kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene). Godt læringsmiljø innebærer gode elev-lærer relasjoner, godt samarbeid skole-hjem, og god klasseledelse. Læringsmiljø inkluderer i tillegg ledelse, organisasjon og kultur i skolen (ibid.).

Siste politiske føringer utfordrer profesjonsutøvere på det spesialpedagogiske fagfeltet til å operere både fra et kategorisk perspektiv hvor fokus er rettet mot individet, og fra et relasjonelt perspektiv med vekt på systemet. Det kan oppfattes slik at tilnærminger i det ene perspektivet forhindrer tilnærmingen i det andre. Forskning viser imidlertid at profesjonsutøvere ser behov for å endre den simplifiserte todeling som kreves for å finne balanse mellom de to perspektivene (Jortveit et al., 2020; Tveit et al., 2012). Alternativet til dikotomien individrettet eller systemrettet innsats er en helhetlig tenkning med barnet som utgangspunkt, hvor betydning av miljøet vektlegges. Generell nedgang i de siste årene av ansatte med psykologisk utdanning i PPT kan være et resultat av denne bevegelsen mot mer systemrettet arbeid (Andrews et al., 2018; Cameron et al., 2011). Samtidig kan prevalens av pedagogiske stillinger føre til at tjenestens behov for psykologkompetanse blir nedvurdert, og det kan resultere i at helsetjenestene skal overta noen av arbeidsoppgavene til PPT (Pettersen, 2021).

Et eksempel på hvordan PPT utfører systemrettet arbeid i skolen er utviklingen av kommunale veiledere for håndtering av skolefravær. I tillegg til nasjonale retningslinjer har veileder mer kunnskap om temaet, faktorer som skolen burde være bevisst på, og forslag til hvordan man starte samtaler og kartlegging. I noen kommuner gir PPT veiledning for både

familie og skole hvor bekymringer kan tas opp før saken er henvist til PPT i en konsultasjonsform. Stavanger kommune har utarbeidet en konsultasjonsmodell for intervensjoner for å kunne håndtere saken på et tidlig tidspunkt (Stavanger, 2022). Konsultasjoner gis til elever som har stigende ugyldig fravær, men som ikke er mer enn syv dager (Bjordal & Vigran, 2012).

Tjenesten samarbeider tett med skolen og får på den måten innsikt i hva slags kompetanseheving det er behov til. I skolevegringssaker omfatter PPT sin rolle som deltakelse i tverrfaglige samarbeidsmøter og veiledning til skole og foreldre. Tjenesten skal sikre at elevene får et likeverdig, inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud og skal samarbeide med foresatte, Avdeling for barn og unges psykiske helse (ABUP), Helsetjenesten og Barneverntjenesten (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det tverrfaglig samarbeidet er en samarbeidsform når flere yrkingsgrupper arbeider sammen på tvers av etater og sektorer i kommunen. En av de nødvendige forutsetninger for tverrfaglig samarbeid er at man har kunnskap i eget fag med både teoretisk forståelse og praktiske erfaringer. For å utvikle et godt samarbeid trengs det felles målsetning, verdigrunnlag og samarbeidskompetanse (Glavin & Erdal, 2000). Samarbeid mellom støtteinstanser, skolen, eleven og familie er avgjørende for tverrfaglig samarbeid hvor forskjellige fagpersoner på tvers av etater utarbeider felles mål for videre arbeid (Havik, 2018). Målet for tverrfaglig samarbeidet er at elever som trenger hjelp, blir oppdaget tidlig og får støtte samt at både eleven og familien skal ha helhetlig oppfølging av de ulike tjenester (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ansvarsgruppe i skolen er en spesiell kontekst hvor representanter fra skolen, PPT, ABUP og andre instanser har et forpliktende delansvar (Omdal & Thygesen, 2018). Organisatorisk avstand mellom tjenester sikrer at de ikke mister selvstendighet for vurderinger i rådene man gir, men utfordringer kan være at de har forskjellig terminologi og perspektiver på problematikken.

1.3 Formål og problemstilling

Et grunnleggende hensyn i opplæringslovens formålsparagraf er elevens beste (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å sette disse verdiene ut i praksis trenger ansatte i skolen god kompetanse for tidlig identifisering og for å gi nødvendig hjelp til elever med skolevegringsproblematikk. En av skolens hovedsamarbeidspartnere er Pedagogisk-psykologisk tjeneste, spesielt når det vurderes og jobbes med klassemiljøsaker, med elevens individuelle forutsetninger for læring og kompetanseutvikling i skolen. PPT skal hjelpe skolen med

kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, men det presiseres ikke hvordan slik bistand skal organiseres. Studiens problemstilling ble derfor formulert som følger:

«Hvordan forstår og arbeider PPT med skolevegring i ungdomsskolen?»

Videre ble det formulert to forskningsspørsmål for å nyansere problemstillingen:

Hvilken forståelse av begrepet skolevegring har rådgivere i PPT?

Hvilke erfaringer har PP-rådgivere for å forebygge og jobbe med skolevegring i ungdomsskolen?

Bakgrunnen for valg av dette temaet er interessen for å undersøke variasjoner i forståelse og arbeidspraksis knyttet til skolevegring hos PP-rådgivere, og for å undersøke utfordringer i arbeidet med skolevegring i ungdomsskole. Det ble utført fire semistrukturerte intervju av PP-rådgivere fra et interkommunalt PPT. Resultater av dataanalysen er presentert i fire hovedtemaer: (1) Forståelse av skolevegring, (2) Identifisering og tiltak rettet mot skolevegring, (3) PPT sin rolle i tverrfaglig samarbeid, (4) Veien videre for PP-rådgivere. Deretter ble disse funnene drøftet i lys av valgt teori og tidligere forskning.

1.4 Avgrensninger

Oppgavens tema er skolevegring i ungdomsskolen, andre begreper som skolefravær, skulk, skoleangst med fl. bli tatt med for å presisere utfordringer knyttet til begrepsbruk. Jeg har valgt å undersøke PPT rådgiveres arbeid knyttet til skolevegring på bakgrunnen av at PPT som organisasjon antas å være den kunnskapsbærende tjenesten som skal bidra med kunnskap og handlingskompetanse i skolen. Dette betyr at skolens, andre samarbeidspartners, elevens og foreldres perspektiv ikke er sentrale i oppgaven, men at disse perspektivene er viktige å ta hensyn til.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av seks kapitler. Første kapittel introduserer fenomenet skolevegring, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og tverrfaglig samarbeid samt med en en beskrivelse av studiens formål og problemstilling. I kapittel to presenteres det teoretiske rammeverket, og i kapittel tre blir det presentert, begrunnet og reflektert rundt de metodiske valgene for studien. I kapittel fire fremstilles empiriske funn. I kapittel fem vil resultatene bli drøftet i lys

av det teoretiske rammeverket. Til slutt, i kapittel seks, oppsummeres studiens resultater fra analysen, det trekkes konklusjoner og studiens begrensninger vurderes.

2 Teoretisk rammeverk

For å kunne besvare studiens problemstilling er det interessant å se nærmere på de forskjellige måter å konseptualisere begrepet skolevegring og utfordringer rundt temaet i ulike sammenhenger. Deretter presenteres den utviklingsøkologiske modellen av Bronfenbrenner (2005) som gir et innblikk i å forstå interaksjoner mellom individuelle- og miljøfaktorer som er involvert i skolefravær (Melvin et al., 2019). Videre blir det presentert forskning rettet mot identifisering og tiltak med den hensikt å skape en forståelsesramme for arbeid med skolevegring (Havik, 2018; Holden & Sällman, 2010; Kearney & Graczyk, 2014).

2.1 Skolefravær

Skolefravær har vært et anerkjent problem lenge før det ble innført opplæringsplikt og obligatorisk skolegang (Tonge & Silverman, 2019). Flere begreper for skolefravær tas i bruk ved overgangen til felles obligatorisk skole i begynnelsen av forrige århundre, og de mest kjente begreper var skoleangst og skulk (Kearney, 2003). Fra begynnelsen av 1990-tallet var fravær i skolen forbundet med et klinisk syn på barnet som fordrer medisinsk behandling. I tillegg var det kjent at årsaken til fraværet kan være separasjonsangst, og at vedvarende skolefravær fører til uheldige resultater for eleven (Broadwin, 1932; Tonge & Silverman, 2019).

I senere tid er det anerkjent at elever med fravær er en heterogen gruppe, og en klarere kategorisering førte til mer hensiktsmessig registrering av skolefravær. Registrering av skolefravær er en måte å sikre at eleven mottar opplæringen, men per i dag eksisterer det ikke retningslinjer som krever registrering av fravær i grunnskolen (Ulriksen, 2021). Identifisering av type fravær og årsak til fravær kan være komplisert, derfor blir det i det følgende foretatt en oppsummering av forskjellige typer skolefravær.

Skolefravær (*School Attendance Problem*) refererer i dag til forskjellige typer fravær som involverer et bredt spekter av individuelle og systemrelaterte faktorer (Kearney, 2016).

Eksempler på slike fravær inkluderer: å komme for sent til skolestart, å miste noen timer på

skolen, å være borte en hel dag, måned eller år (Gonzálvez et al., 2021). Begrepet skolefravær blir omtalt i faglitteraturen som dokumentert/udokumentert fravær, problematisk eller alvorlig fravær, skolevegring eller skolenekting, skulk, skoleutstøting, separasjonsangst, ufrivillig fravær, frafall, dropout, foreldremotivert fravær og mange flere begreper. Heyne et al. (2019) foreslår å klassifisere skolefravær etter elevenes symptomer og atferd, og støtter differensiering mellom skulk, skolevegring, foreldremotivert fravær og skoleekskludering. Kategorisering av skolefravær kan gå etter lengden på skolefraværet, men det er ikke konsensus i forskningsmiljø om begrepet problematisk fravær eller alvorlig fravær og hvor stort fraværet skal være for å være problematisk for eleven i grunnskolen. Kearney (2008b, s. 265) definerer problematisk skolefravær (*problematic absences*) slik: (1) når en elev har gått glipp av mer enn 25 prosent av skoletiden i løpet av de to siste ukene, (2) har hatt betydelige vansker med å gå på skolen i over to uker, (3) eleven har hatt mer enn 10 dager (15 prosent) fravær i løpet av en periode på 15 uker i et skoleår. I en norsk studie anser forskere fravær over 15 prosent i løpet av halve skoleåret som problematisk fravær, og de argumenterer for tidlig identifisering og intervensjoner i grunnskolen (Askeland et al., 2015).

Det er lite relevant forskning i Norge på foreldremotivert fravær og skoleekskludering, men dette er noen av de fraværstypene som viser kompleksiteten ved begrepet skolefravær. Foreldremotivert fravær (*school withdrawal* og *parental condoned absennce*) refererer til fravær hvor foreldre holder eleven hjemme av forskjellige grunn (Kearney, 2008). Det kan være foreldre som har behov for hjelp fra barna sine hjemme, de som vil beskytte barna mot virkelige og muligens farer på skolen eller foreldre som tillater barnet å være hjemme (Havik, 2018; Heyne et al., 2019). Skoleekskludering (*school exclusion*) forekommer når skolen, kommune eller skolemyndigheter er årsak til at eleven ikke er på skolen. Det kan dreie seg om bruk av disiplinære tiltak, manglende tildeling av ressurser eller behov for å oppfylle kravene til skolens resultat. Foreldre kan føle at de er nødt til å hente barnet før skoledagen er slutt når skolen ikke kan tilrettelegge nødvendig støtte. I tillegg kan skolen fraråde eleven å delta på noen arrangementer eller felles reise grunnet ressursmangel eller andre praktiske årsaker (Heyne et al., 2019).

Skulk (*truancy*) defineres som ikke dokumentert fravær fra skolen, og at foreldre ikke vet om at barnet er ikke på skolen (Kearney, 2008b). Elever som skulker, informerer heller ikke skolen, og de prøver å skjule fraværet. Elever med skulk har mindre grad av bekymringer eller angst til skolen, men de har som regel lite motivasjon og interesse for skolearbeid.

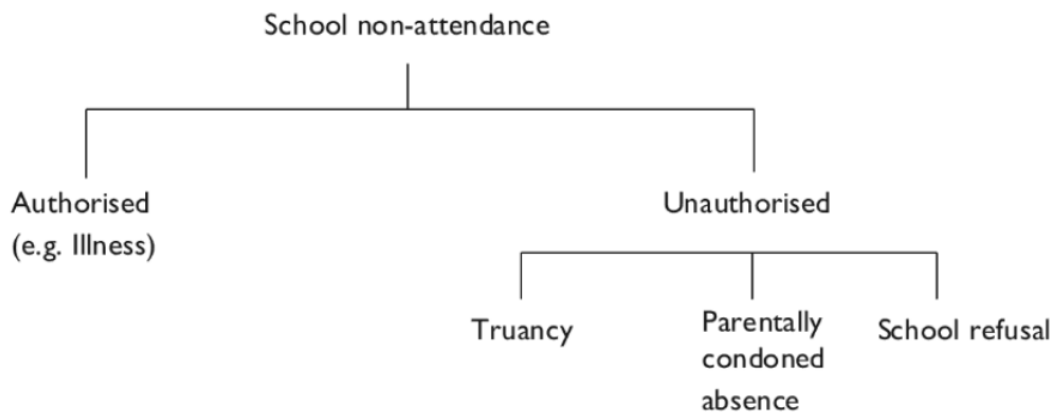
Utydelig differensiering i forhold til problematisk skolefravær og skulk kan virke stigmatiserende for elever som kan bli sett som «skulkere», og oppfattes som late, umotiverte elever eller elever med problematisk atferd. Elever med problematisk fravær kan imidlertid ha andre motiver for et udokumentert fravær enn skulk (Ulriksen, 2021).

Skolevegring (*school refusal*) beskriver skolefravær som er relatert til elevens indre tilstand i form av emosjonelt ubehag, og fravær kan være en strategi for å unngå utfordrende situasjoner som forbindes med skolen (Befring & Duesund, 2014). Skolevegring kan føre til fravær, men ikke i alle tilfeller, fravær er ikke den eneste indikasjonsfaktor for skolevegring (Heyne et al., 2019). Begrep skolenekting er en annen variant av oversettelse fra det engelske begrepet *school refusal* og knyttes i større grad til elevens bevisste nektning av å være på skolen (Holden & Sällman, 2010). Holden og Sällman (2010) argumenterer for valg av begrepet skolenekting og henviser til at ordet «vegring» i begrepet skolevegring indirekte antyder årsaksforhold forbundet med individet. Denne oppgaven forholder seg imidlertid til skolevegringsbegrepet hvor «vegring» blir sett i sammenheng med emosjonelt ubehag. Imidlertid negativ undertone knyttet til begrepet skolevegring kan være belastende for både elev og familie, og det kan oppfattes som problemet ligger hos eleven uten at miljørelaterte faktorer tas i betraktning (Baker & Bishop, 2015).

Tradisjonelt har skolevegring blitt sett på som "udokumentert fravær" (Heyne et al., 2019). Udokumentert fravær (*unauthorised school absence*) omfatter ulike grunner til at en elev velger å ikke gå på skolen uten gyldig dokumentasjon (Havik, 2018). Dokumentert fravær (*authorised school absence*) er når barn har gyldig dokumentasjon på fravær (legeerklæring) eller når foreldrene har meldt til skolen og har fått utvidet permisjon (Kearney, 2008a).

Skolefravær kan skisseres som udokumentert fravær med skulk, skolevegring og skoleekskludering på en side og gyldig fravær på den andre side. Skissert bilde av skolefravær utført av Thambirajah et al., (2008) inkluderer imidlertid ikke skoleekskludering (Figur 1).

Figur 1. Skissert bilde av skolefravær



Thambirajah et al., (2008), s. 16.

Skolefravær er et komplekst fenomen og det gjenspeiler den heterogeniteten som finnes i temaet. Derfor finnes det ikke per i dag et fast bestemt begrep som kan avdekke alle sider av skolefravær (Knage, 2021).

2.2 Skolevegning

Skolevegning utvikler seg svært ofte i møtet med de faglige og sosiale prestasjonskravene som stilles på skolen (Havik et al., 2014). Ungdom som har problemer med å regulere eget aktivitetsnivå, takle stress og sterke følelser, kan til slutt velge å ikke møte på skolen (Bakken, 2018). De første tegnene til skolevegning er mest vanlig i før-puberteten og puberteten (Egger et al., 2003). Større individuelt ansvar for å leve opp til forventninger om selvrealisering kan kobles til stress og psykiske helseplager. Vekst av diffuse psykosomatiske plager i ungdomsalderen kan være grunnen til økning av skolevegning i ungdomsskolen (Havik et al., 2015a). Årsaken til denne økningen må sees i lys av at skolevegning ofte ble brukt for å omtale alle elever med udokumentert fravær. Med den manglende presisjon på begrep og definisjon av skolevegning og skulk er det vanskelig å beregne nøyaktig forekomst av skolevegning (Havik et al., 2015a).

Skolevegning kjennetegnes av at fraværet er forbundet med utrygghet eller engstelse og skiller seg slik fra andre typer problematisk fravær. Fenomenet kan defineres som vansker med å gå

på skolen grunnet emosjonelt ubehag (King & Bernstein, 2001). Skolevegringsbegrepet er ikke det samme som skulk siden elever ikke bryter noen regler og foreldre kjenner til fraværet. Mer utfyllende definisjon innebærer: (1) eleven er ikke motivert eller nekter å gå på skolen grunnet emosjonelle plager inkludert angst, diffuse somatiske plager og kroniske emosjonelle plager som depresjon eller søvnproblemer; (2) skolevegring kan innebære å komme for sent på skolen, å være borte noen timer fra skolen eller hele skoledager, fravær som varer uker, måneder eller år; (3) eleven er åpen om fravær for foreldre; (4) eleven har ikke alvorlig antisosial atferd, men viser kun motstand mot foreldrenes forsøk for å få han/hun til skolen; (5) foreldrene har gjort sin innsats for å sikre oppmøte på skolen og har intensjon om at barnet skal være på skolen på heltid (Heyne et al., 2019, s. 7-8).

Det er en kontinuerlig debatt rundt begrepet skolevegring (Finning, Waite, et al., 2020). Til tross for at begrepet skolevegring er ikke ideelt, er det den vanlige begrepsbruken i skolen og hjelpethenester når eleven vil på skolen, men får det ikke til. «Labelling Dilemma» (Lissack, 2021) og diskusjon rundt begrepet skolevegring har ført til flere forslag fra både praksisutøvere og forskere om bruk av mer nøytrale begreper. Diskurs rundt temaet handlet stort sett om at fenomenet ble sett fra forskjellige fagdisipliner med et pedagogisk, psykologisk eller samfunnsmessig blikk, uten å ta hensyn til valg av hverandres begreper (Thambirajah et al., 2008). I forskningslitteratur kan valg av begrep referere til den enkelte forskerens interesse. Forskerens faglige perspektiv kan være forskjellige i psykologi og pedagogikk (Kearney & Graczyk, 2013). I tillegg kan eleven, familie og fagpersoner forstå egenskapene, årsakene og utviklingen av skolevegring forskjellig. Alt dette kan gjøre samarbeid om etablering av felles mål og tiltak i skolevegringssaker mer utfordrende (Havik & Ingul, 2021). Minde og Mæhle (2011) foreslår det alternative begrepet skoleutstøting som ifølge forfatterne åpner muligheter for utvidet forståelse av fenomenet. Forfatterne sammenligner begrepet utstøting fra arbeidslivet med skolevegringsbegrepet og reflekterer over hvordan man kan være arbeidsvegrer i den sammenheng (Minde & Mæhle, 2011). Det er relativt lite forskning om hvordan markering av manglende fravær oppleves fra elevens perspektiv og hvordan situasjonen påvirker familien, men Baker & Bishop (2015) anerkjenner at negativt ladede begreper som inneholder «nekter» eller «vegrer» (*refuser*) kan føre til stigmatisering.

Ufrivillig skolefravær (*involuntary absenteeism*) er et av de forslagene til begrep der det argumenteres for bruk av mer nøytrale begreper enn skolevegring (Birioukov, 2016). Ved å

betrakte begrepet skolevegring fra ulike synsvinkler, kan man utdype problematikken og hindre at ensidig forståelse tilslører det reelle innholdet.

Hvordan fagpersoner oppfatter begrep som beskriver barns vanskeligheter med å møte opp til skolen påvirker valg av tiltak og intervensjoner (Norwich, 1999). Dermed er det behov for å gjenkjenne spenningen og kompleksiteten knyttet til begrepsbruk når det gjelder manglende skoleoppmøte. Skolevegring kan føre til fravær, i noen tilfeller kan elever være fysiske på skolen, men fortsatt oppleve dette som vanskelig. Skolevegring må ikke forbindes med diagnose, men det er et symptom på at eleven ikke ønsker å være på skolen, samtidig som eleven har interesse for å lære. Somatiske plager som vondt i magen, hodeverk, svette og oppkast forbindes ofte med skolevegring (Kearney, 2008c). Vegring i generell forståelse oppfattes som sterk vilje imot, et forsøk på å unngå noe som er uønsket. Skolevegring som begrep er mer nøytralt med hensyn til årsak og skyld enn skulk. Ved bruk av begrepet skulk kan miljøfaktorer bli neglisjert, og man gjør ikke klart skille mellom ulike grupper av elever når det gjelder forståelse av deres manglende oppmøte på skolen. Slik forståelse av skolefravær kan føre til at virkeligheten til ungdom og foreldre skyves vekk og blir nedvurdert (Lissack, 2021). Begreper som skolevegring og skulk beskriver eleven med en negativ undertone og flytter oppmerksomhet mot en elev som ikke passer inn i felleskapet. Når kontekstuelle faktorer blir brukt som risikofaktorer, fører det til en negativ effekt. I stedet for å flytte fokus bort fra individ, opprettholder det en beskrivelse av eleven og bidrar til stigmatisering (Knage, 2021). Begrepet skolevegring forbindes allikevel ikke direkte med psykiske tilstander ved individet som ved bruk av begrep skoleangst. Skoleangst (school phobia) er et begrep som har blitt kritisert i forskningslitteratur for et patologisk perspektiv og for forenklet forståelse av kompleksiteten til skolevegring (Kearney, 2008b; Thambirajah et al., 2008). Fokuset på en klinisk tilnærming til problematikken har blitt sett som deterministisk med manglende forståelse for hvor mangfoldige årsakene til skolefravær kan være (Billington, 2018; Kearney, 2008b).

Samspill mellom ulike kontekstuelle faktorer involvert i skolefravær har fått større oppmerksomhet i forskningsmiljøet i det siste årene (Melvin et al., 2019). Perspektivet på skolevegring hvor man vurderer flere medvirkende faktorer på tvers av forskjellige systemer, utvider forståelse av problematikken i ulike sammenhenger (Thambirajah et al., 2008). Den bioøkologiske modellen av Bronfenbrenner (2005) kan i den sammenheng anses som et

verktøy for å forstå møtet mellom samfunnsmessige, individuelle og organisatoriske aspekter når man undersøker fraværproblematikk i skolen.

2.3 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Flere forskere bruker i dag den bioøkologiske modellen som utgangspunkt for videre undersøkelser, noe som viser at modellen er fortsatt aktuell i dag (Melvin et al., 2019; Merçon-Vargas et al., 2020; Navarro & Tudge, 2022). Den bioøkologiske modellen plasserer individet i sentrum av en hierarkisk spiral av systemer. Mikrosystemer er nærmest til barnet, og består av familie, skole og nærmiljøet. Mesosystemet omfatter relasjoner mellom mikrosystemer rundt barnet, det kan være relasjon mellom skole og hjem. Eksosystemer har ikke direkte kontakt med barnet, men har påvirkning indirekte, for eksempel arbeidsplassen til foreldre. Makrosystemer beskriver normer, verdier og ideologier rundt eleven, det kan være opplæringslover eller fraværregler. Alle de fire sistnevnte miljøkontekstene danner grunnlag for barnets utvikling. I senere tid er det lagt til et nytt systemet, kronosystemet, som innebærer konseptet om endringer som skjer gjennom levetid og påvirker individets relasjon til miljøer.

I en situasjon hvor ungdommens nærmiljø blir preget av stress, kan eleven bli kastet inn i en «økologisk overgang» som innebærer endring i et av systemene (Bronfenbrenner, 1979). Ved skolebytte, foreldrenes skilsmisse eller overgang fra barndom til ungdom må barnet skifte mikrosystem eller ta på seg en ny rolle. Slike endringer kan være en positiv faktor og stimulere til normal utvikling, men de kan også føre til en problematisk periode med muligheter for feilutvikling (Mjaavatn & Frostad, 2018). Utvikling i overganger kan gå over lang tid, og dermed er det viktig at barnet får støtte fra omgivelsene. Betydningen av godt samarbeid, informasjonsflyt og en god og tillitsfull dialog mellom hjem og skole er spesielt viktig i overganger (Tveit, 2014).

De fire miljøkontekstene ble senere utviklet av med ytterligere fire komponenter Prosess-Person-Context-Time (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Prosess (proksimal prosess) er sentral i den nyere versjon av den utviklingsøkologiske modellen og finner sted når et individ er i interaksjon med andre mennesker over en lang periode. For barnets effektive utvikling skal proksimale prosesser være forutsigbare og regelmessige (Bronfenbrenner, 2005). Bronfenbrenner beskriver proksimale prosesser som

utelukkende positiv virkning for barnets utvikling. Imidlertid kan disse gi forsterket negativ effekt i vanskelige omgivelser (Merçon-Vargas et al., 2020).

Person inkluderer personlige karakteristikk, opplevelser, evner og ferdigheter ved individet, og de påvirker proksimale prosesser.

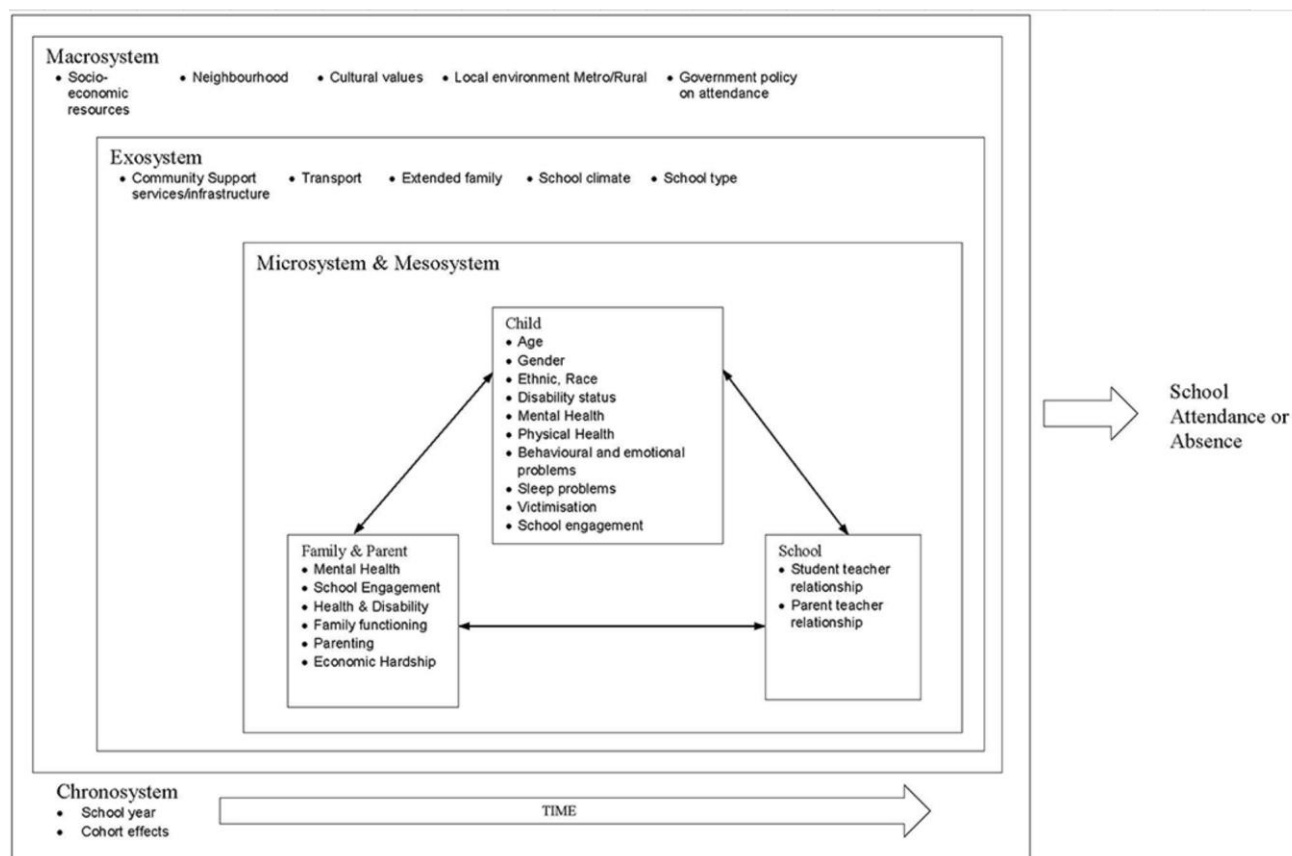
Context i PPCT-modellen representerer de systemer barnet utviklet seg innenfor (mikro-, meso-, ekso- og makrosystem).

Time er det siste elementet i PPCT-modellen, hvor proksimale prosesser, person og kontekst endrer seg over tid (Bronfenbrenner & Morris, 2007). For eksempel negativ effekt av fattigdom kan være kumulativ og stigende med livets forløp.

Bioøkologiske modellen har sin styrke ved at den viser kompleksiteten i overgangene, vektlegger individets erfaringer og kontinuitet i relasjonene mellom ulike systemer (Hogsnes, 2019). Samspill mellom personlige karakteristikk, prosess, kontekst og tid danner en kunnskapsrik modell for å implementere intervensjoner på en helhetlig basis. Svakheter med denne modellen er at personlig utvikling forklares gjennom det kontekstuelle aspekt, men selv om genetiske elementer er utsatt for miljøer, kan de også påvirke utviklingen. Videre kan det nevnes at Bronfenbrenners bioøkologiske modell ble ferdig utviklet i forrige århundre og beskriver ikke hvordan den digitale verden og informasjonsteknologi påvirker ungdomsutvikling (Navarro & Tudge, 2022).

Med bakgrunn i Bronfenbrenners bioøkologiske modell har Melvin et al. (2019) utviklet et utvidet rammeverk for faktorer som kan påvirke skolefravær. Studiens design er en teoretisk systematisk gjennomgang, hvor forskere presenterer en bioøkologisk modell for tilnærminger til forebygging og intervensjon. «The Kids and the Teens at School» (KiTeS) modellen inkluderer elever i alle alder og har til hensikt å ha et helhetlig og multifaktoriell rammeverk for undersøkelse av skolefravær (Figur 2). Det komplekse samspillet mellom risiko- og beskyttelsesfaktorer kan gi rike data for videre forebyggende arbeid rettet mot elever med fraværproblematikken (Melvin et al., 2019).

Figur 2. The KiTeS Bioecological Systems Framework for School Attendance and Absence



Melvin et al., 2019, s. 5.

Ifølge Melvin et al. (2019) er det proksimale prosesser (utvikling som skjær i samhandling mellom aktiviteter, relasjoner og roller) og distale prosesser (interaksjon mellom individ og miljø) som sammen med miljøfaktorer påvirker skolefravær. Et eksempel på hvordan samspill mellom barnet og familien (proksimale prosesser) påvirker skolefravær er forberedelse til skole om morgenen. Som regel skjer det i samspill med familiemedlemmer og prosessen ble påvirket av barnets og foreldrenes individuelle egenskaper som alder, mental og fysisk helse (Egger et al., 2003). Barn som vegrer seg for skolen og får lov til å være hjemme, kan ha forelder som ikke takler stress forbundet med å få barnet til skolen. I det tilfellet gir forelder tillatelsen til å ha en «fridag» basert på sitt eget behov (Melvin et al., 2019).

Eksosystemfaktorer som foreldres langvarige arbeidsledighet kan også har innflytelse på proksimale prosesser. Her kan det stilles spørsmål om hvordan foreldres arbeidsledighet oppfattes i forhold til skolevegring. Foreldres fravær fra jobb assosieres ofte med ungdommens livskvalitet. Eleven kan vegre seg for ansvar og forpliktelser som forbindes med skole, og de kan også vegre seg for skolen når de oppfatter sin helse og velvære som dårlig

(Ingul et al., 2012). Tidspunkt for skolestart og transportmuligheter virker inn når man snakker om eksosystemfaktorer. Mulighet for å være sammen med noen for å ta offentlig transport til skolen (venner fra nabolag eller søsken) kan ha en positiv effekt på skoleoppmøte (Gottfried & Gee, 2017).

En systemisk tilnærming til forskning ved bruk av Bronfenbrenner (1979) og Melvin et al. (2019) sin modell, vil redegjøre for kompleksiteten til skolevegring, og det konseptuelle rammeverk legges til grunn for drøfting av studiens funn i kapittel fem.

2.4 Identifisering av skolevegring

Forebyggende arbeid mot skolefravær og skolevegring innebærer tidlig identifisering av problemet. Det krever en bred forståelse for risikofaktorer som ligger både ved individ og risikofaktorer som er kontekstrelaterte (Havik, 2018; Kearney, 2016; Kearney & Graczyk, 2014). Individuelle faktorer kan øke risikoen for skolevegring, og tradisjonelt var det klinisk fokus på problemet for å forklare elevens manglende oppmøte på skolen (Baker & Bishop, 2015). Forskning viser at elever som strever med skolevegring sannsynligvis vil vise symptomer på depresjon og/eller angst (Kearney, 2008b). Nyere forskning antyder at depressive symptomer har påvirkning på forekomst av skolevegring og funnene peker på at depresjon kan være en større risikofaktor for skolevegring enn angst (Fornander & Kearney, 2020). Skolefravær kan være en indikator på emosjonelle eller psykiske vansker og skolen burde være klar over forbindelse mellom skolefravær og emosjonelle vansker. Med den forståelse øker sjansen for at eleven mottar individuelt tilpassede tiltak (Finning, Ford, et al., 2020). Samtidig kan kontekstuelle faktorer, som hjemmesituasjon eller dårlig klassemiljø ha like stor innvirkning på forekomst av skolevegring (Dalziel & Henthorne, 2005).

Evidensbaserte funn viser at risikofaktorer og opprettholdende faktorer til skolevegring er av multisystemiske grunner. Fokus på systemiske faktorer kan utfylle eksisterende individfokuserte tilnærminger (Lyon & Cotler, 2009).

Identifisering av skolevegring kan foregå på et generelt nivå og omfatter alle elever. Tidlig identifisering på et generelt nivå inneholder systematisk registrering av elevens fravær, faglige prestasjoner og atferd (Kearney & Graczyk, 2014). Hensikten med tidlig identifisering er å fange opp endringer i elevens atferd, faglige prestasjoner og livssituasjonen, samt registrering av fravær på et tidlig tidspunkt (Havik, 2018; Kearney, 2016). Å begynne å registrere elevens

fravær etter et visst antall dager, for eksempel etter 10 dagers fravær, kan være uheldige siden «vente og se» holdning kommer i konflikt med selve ideen om tidlig innsats (Kearney, 2016).

Ved å bygge opp gode relasjoner til hjemmet ved bruk av tilbakemeldinger og god kommunikasjon, åpner man muligheter for å skape helhetlig forståelse av elevens og familiens opplevelser (Havik, 2018).

Identifisering på et målrettet nivå referer til arbeid med elever som allerede har fraværproblematikk (Kearney & Graczyk, 2014). God dialog med hjemmet, samtaler med eleven og samarbeidsmøter på skolen er de metodene som brukes på nivå to. Når skoleansatte tar kontakt med eleven eller foreldre angående bekymringer knyttet til skolefravær eller skolevegring, kan de få hjelp fra kommunale veiledere til håndtering av fravær. En kartleggingssamtale ved bekymring for fravær har rammer for samtalestart, forslag til spørsmål til eleven og foreldre, samtale avslutning og forslag til hva man kan gjøre etter samtalen. Veileder for forebygging og håndtering av alvorlig skolefravær fra Nittedal kommune har blitt mal for arbeidet med fravær i en rekke kommuner (Nittedal, 2022). Et eksempel på hvordan man kan formulere spørsmål til eleven presenteres nedenfor.

Figur 3. Kartleggingssamtale, forslag til spørsmål

Forslag til spørsmål:	<ul style="list-style-type: none">• Trives du på skolen og på fritiden?• Har du venner på skolen? Hva liker du å gjøre på fritiden?• Er det noe du opplever som vanskelig eller ubehagelig på skolen? Er det spesielle fag du liker/ikke liker? Hvordan opplever du prøver? Hvordan går det med lekser?• Er det noen lærere eller andre voksne på skolen som du har et godt/ikke godt forhold til?• Bli du plaget eller mobbet på skolen, i friminuttene, på skoleveien eller i fritiden?• Hva gjør du når du ikke er på skolen?• Hvordan kunne du ønske at skoledagen din var?• Er det noe jeg kan gjøre annerledes for at du skal ha det bra på skolen?
------------------------------	--

Hver dag teller! Veileder for forebygging og håndtering av alvorlig skolefravær. Samarbeidsavtale og evaluering. Nittedal kommune (2020), s. 22.

Malen for samtale gir tilgang til verktøy utviklet av pedagogisk-psykologisk tjeneste som har relevant kompetanse om skolefravær herunder skolevegring. Verktøyet skal gjøre det mer sikkert at elever skal få nødvendig hjelp uavhengig av skole eller lærer (Havik, 2018). I tillegg bruker man et skjema for samarbeidsavtale der elevens og foreldrenes stemme kan bli hørt, og individuelle opplevelser av situasjonen kan komme fram.

Et annet kartleggingsverktøy for identifisering av forskjellige typer fravær er utviklet av Kearney (2006). SRAS-R står for «Skjema for vurdering av skolenekting, revidert» (School refusal assessment scale, revised) og består av to sett med spørreskjemaer (Havik, 2018; Heyne et al., 2017; Kearney, 2002, 2006). Den første skjema består er barneversjon SRAS-R-B (School Refusal Assessment Scale- Child, SRAS-C) og den andre skjema er foreldreversjon SRAS-R-F (School Refusal Assessment Scale- parent, SRAS-P). Hver skjema inneholder seks spørsmål for hvert av de fire leddene. Ved hjelp av kartleggingsverktøy SRAS-R kan man finne årsaker til skolefravær ved å analysere fravær med situasjoner som motiverer eleven til å ikke være på skolen. Slike indirekte analyser foregår ofte ved at fagpersonen stiller spørsmål til ungdommen eller til foreldre om skolefravær uten å bruke observasjoner av elevens atferd. SRAS-R opererer med fire ulike ledd av mulige opprettholdende årsaker til skolenekting (Holden & Sällman, 2010):

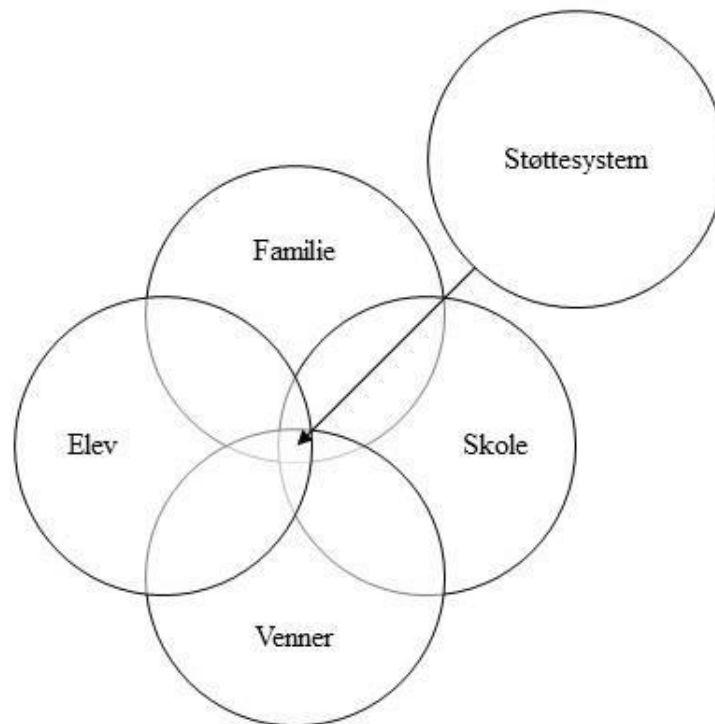
1. Unngåelse av skolerelatert stimuli som gir negativ affekt. Det kan være situasjoner i garderoben, i friminutt eller testsituasjoner på skolen.
2. Flukt fra krevende sosiale situasjoner. For eksempel vanskelig forhold og problemer med lærer eller medelever.
3. Søker etter oppmerksomhet. Kan bli observert ved raserianfall, gråtetokter eller somatiske plager.
4. Fristende opplevelser utenfor skolen. Som eksempel kan nevnes dataspill eller tid med venner.

I SRAS-R kartleggingsverktøy er både kartlegging og anbefalinger for tiltak samlet i ett verktøy som er lett å bruke i praksis (Heyne et al., 2017). Imidlertid det er noen svakheter med modellen, den dekker ikke alle faktorer ved fravær, som for eksempel familiesituasjonen eller skolemiljø (Thambirajah et al., 2008). Bruk av skalaer er også kritisert for nedvurdering av miljømessige og sosiale elementer for å fange opp kontekstuelle faktorer (Heyne et al., 2019). Det kan konkluderes at det er et utviklingspotensial for modellen.

Ifølge Havik (2018) er skolefravær i seg selv er en risikofaktor for utvikling av skolevegring, men skolefravær er ikke en enestående eller framtreddende faktor. Isolering fra sosiale miljøer i skolen og mulig faglig hull kan forverre situasjonen og gjøre det vanskeligere å komme tilbake. Når fraværet stiger, blir terskelen for å komme tilbake til skolen høyere, og det bidrar til utvikling av langvarig fravær. Ingul (2014) beskriver en sirkuler virkningen av fravær og argumenterer for en bevisst holdning fra pedagogiske profesjonsutøvere til fravær før

situasjonen ikke lar seg endre (Ingul, 2014). Hvilke faktorer som påvirker utvikling av problemer knyttet til skolefravær, herunder skolevegring, illustreres også i en modell av systemisk tilnærming utviklet av Havik (2018).

Figur 4. Systematisk tilnærming til skolefravær



Havik, (2018), s. 47.

I Havik (2018) sin systemiske tilnærming til skolefravær beskrives det fire sentrale faktorer som kan påvirke utvikling av problematikken: eleven selv, familie, venner og skole (Figur 4). Følgende fire faktorer er en skissert oversikt over sentrale risikofaktorer for utvikling av skolefravær. Personlighetstrekk og tidligere erfaringer har innvirkning på hvordan eleven opplever stressende og ubehagelig situasjoner. Forskning viser at elever som strever med med lav selvtillit og er emosjonelt sårbare har forutsetninger for utvikling av skolevegring (Egger et al., 2003; Havik et al., 2015b). Skolefaktorer som uoversiktlige organisatoriske strukturer, svak klasseledelse, problematisk relasjon til lærer og medelever, mobbing, overganger,

prestasjon- og akademisk press kan virke inn på utvikling av skolevegring. Risikofaktorer knyttet til venner eller jevnaldrende inkluderer problematisk sosial interaksjon på skolen, ekskludering og mobbing. Opprettholdende faktorer for utvikling av skolevegring kan være familiefaktorer som bl. a. svak foreldrestøtte og eheldige samspillsmønstre i familien.

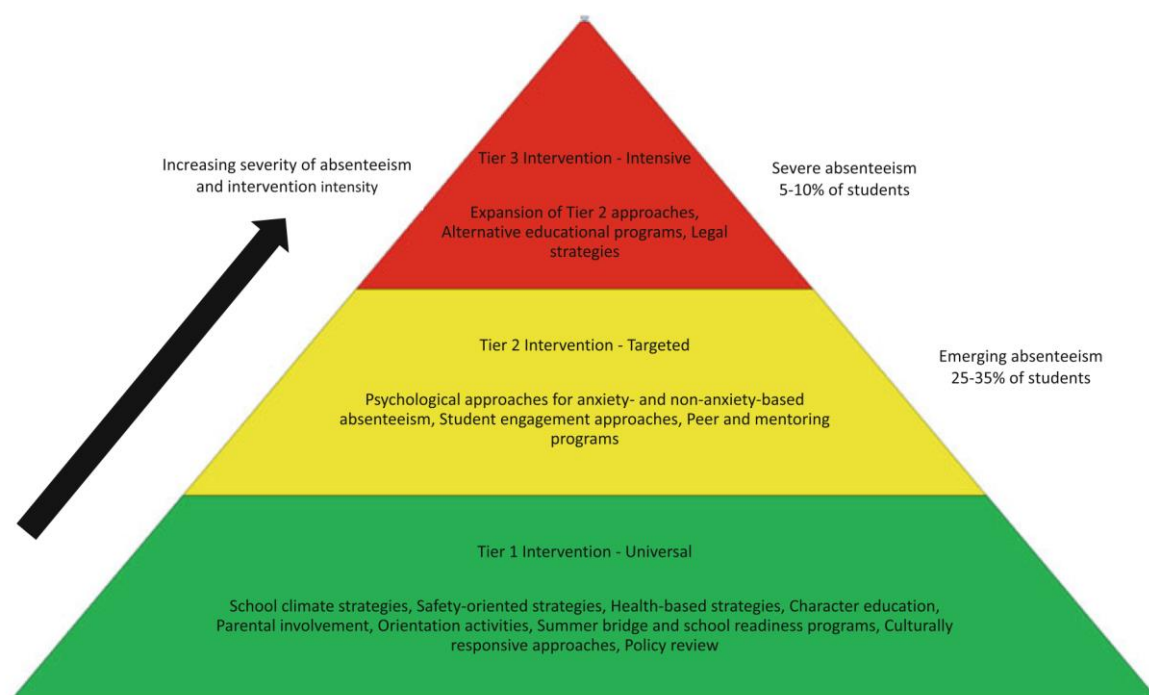
2.5 Tiltak rettet mot skolevegring

Intervensjoner rettet mot elever med et problematisk skolefravær og skolevegrere har for det meste vært individorienterte heller enn systemorienterte. Slik tilnærming til problemet reflekterer ikke de miljømessige utfordringene. En bioøkologisk modell som utgangspunkt for identifiseringsarbeid kan derimot omfatte multisystemiske årsaker (Lyon & Cotler, 2009). Basert på denne tankegangen om multisystemiske intervensjoner samt opplevde utfordringer knyttet til tidligere intervensjonsmodeller videreutviklet Kearney and Graczyk (2014) den interdisiplinære modellen til Kearney (2008b) til en Response to Intervention (RtI) basert modell for elever med problematisk skolefravær (Figur 5.). Modellen inkluderer tre "nivåer" av intervensjon, inkludert universelle intervensjoner for å forhindre fravær (nivå 1), målrettede intervensjoner rettet mot ungdom med risiko for problematisk fravær, de som kommer for sent til skolen eller mister noen timer (nivå 2), og intensive intervensjoner mot de som oppfyller noen kriterier for alvorlig eller kronisk fravær (nivå 3). RtI-modellen for håndtering av fravær har fått mye oppmerksomhet både i forskning og i praksis (Ingul et al., 2019; Skedgell & Kearney, 2018). RtI modell for elever med problematisk skolefravær innebærer både universelle tiltak for alle elever (relasjonsbygging, sosialopplæring, tverrfaglig samarbeid (sosial lærer, helsesøster), god kommunikasjon med hjemmet og utvide tiltak for elever med skolefravær (gruppeundervisning, problemløsning og tett samarbeid med hjemmet og tverrfaglig samarbeid). Forebygging og målrettede intervensjoner kan kombineres med tilsyn og oppfølging av fravær (Havik, 2018).

Tiltak på generelt nivå omfatter alle elever og innebærer registrering og monitorering av fravær, faglige prestasjoner og atferd. Systematisk identifisering krever at man skal se etter tegn og symptomer i sammenheng med skole- og hjemmemiljø (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014; Lyon & Cotler, 2009). Kearney (2016) understreker at tidlig identifisering av fravær må gjøres før fravær stiger opp til ti dager. Regelmessig kartlegging av både fravær og atferd sikrer effektivitet i den forebyggende arbeidet. God kommunikasjon med hjemmet gir bedre oversikt over elevens opplevelser i skolen og øker sjansen for å gjøre noe før situasjonen utvikler seg i en negativ retning. God kommunikasjon er også inkludert på et generelt nivå i

RtI modellen (Havik, 2018; Kearney, 2016). Foreldreinvolvering styrkes ved å bygge bro mellom skolen og familien. De bærer to forskjellige kunnskapsformer til å dele: foreldre har «kjennskap til» problemet gjennom daglig kontakt med ungdom, og skolen har «kunnskap om» problemet eller mer generell kunnskap (James, 1890 i Tveit & Cameron, 2018, s. 72). Forståelse av elevens erfaringer og opplevelser er noen ganger ikke mål i tidlig identifisering, men er mest vanlig fra den voksnes sin side for å lete etter årsak eller definere årsak til fravær.

Figur 5. A Response to Intervention model for problematic school absenteeism



Kearney & Graczyk, 2014, s. 5.

Utfordringer og mangel på mestring kan være grunnen til at eleven ikke vil være på skolen, og en anerkjennelse av deres valg som naturlig reaksjon for overbelastende situasjoner som de opplever eller har opplevd tidligere, er nødvendig (Lissack, 2021). Trygt skolemiljø, tydelig klasseledelse og godt samarbeid med foreldre kan i stor grad forbedre elevens oppfatning av forutsigbarhet og redusere negative følelser, spesielt i stressende situasjoner (Havik, 2018). Forutsigbarhet minimaliserer den subjektive følelsen av stress (Lazarus, 2006) som er en av de opprettholdende faktorer for skolefraværproblematikken. Mange vikarer i skolen eller

overgang fra barneskole til ungdomsskole er noen av de risikofaktorer som kan virke inn på utvikling av fravær, og det kan undersøkes allerede på det første nivå i RtI modellen.

Arbeid med psykososialt miljø i skolen og implementering av kommunale veiledere for håndtering av skolefravær inkluderes også på det universelle og forebyggende nivå. I tråd med RtI modellen tilbyr også Stavanger kommune konsultasjon ved skolevegring for elever i grunnskolen uten henvisning til PPT. Konsultasjon gis raskt, før ugyldig fravær stiger over syv dager, så det gjelder elever som begynner å vise tegn på skolevegring. I konsultasjoner deler PPT sin kunnskap med familie og skolen om fraværproblematikken i skolen (Bjordal & Vigran, 2012).

Måltrettede intervensjoner er det andre nivå i RtI modellen og er rettet mot elever som står i faresonen for utvikling av mer alvorlig skolefravær. Mål med tiltak og strategier på andre nivå er å redusere faktorer som bidrar til elevens manglende oppmøte på skolen (Kearney & Graczyk, 2014). Opptrappende og tydelig plan for tilbakeføring eleven til skolen, felles målsetninger for både skole og hjem og samarbeid med andre hjelpetjenester er også sentrale på det andre nivået i RtI modellen (Kearney, 2016; Kearney & Graczyk, 2014). Alle involverte skal jobbe mot samme mål for å få ungdom tilbake på skolen. Klare konsekvente forventninger til atferd både hjemme og på skolen, organisert og strukturert klassemiljø med tett oppfølging både i klasserommet og i friminuttene er viktig for å skape trygghet i hverdagen, spesielt for sårbare elever (Pianta et al., 2003).

I en situasjon der fraværproblematikken hos elever tilsvarende nivå 2 i RtI modellen, må skolen, hjelpeinstanser og foreldre handle aktivt. Rask handling fører nødvendigvis ikke til raskt resultat, spesielt ikke når det gjelder kognitiv-atferdsteoretisk tilnærming som er vanlig tilnærming for ungdom med angstlidelser, depresjoner eller traume (Maynard et al., 2018). Det er behov for oppfølging og tilsyn av elever som er tilbake til skolen etter at de har lært strategier. Dette fordi målet med slik tilnærming er ikke bare at eleven fysisk på skolen, men også for å hjelpe eleven med å bruke de lærte strategier videre (Sauter et al., 2009).

Intensiv, senere behandling er det tredje nivå i RtI modellen, og retter seg mot elever med alvorlig fraværproblematikk (mer enn 15 prosent ugyldig fravær). Fravær for elever i nivå 3 har vart i uker, måneder eller år, med risiko for frafall fra skolen. Elever med fraværproblematikken har ofte faglige, sosiale eller angstrelaterte problemer (Kearney & Graczyk, 2014). Skolevegring er ikke en diagnose i seg selv, men ungdommer som strever

med skolevegring er ofte diagnostisert med flere internaliserte lidelser (Heyne et al., 2014). I situasjoner når eleven har behov for spesialister med terapeutisk kompetanse, kan andre helsetjenester involveres i prosessen. Familierapi kan også være aktuelt (Gelso et al., 2014; Kearney, 2016; Kearney & Graczyk, 2014).

2.6 Oppsummering av kapittel 2

Skolevegring som et komplekst fenomen er analysert i kapitlet ovenfor med hensyn til dagens utdanningspolitikk, skolepraksis og PP-tjenestens mandat. Skolevegring er resultat av elevens indre emosjonelle ubehag og det kan føre til fravær. Mer systematisk tilnærming til identifisering av skolevegring kan involvere jevnlig monitoring av elevens atferd, skoleprestasjoner og fravær. God kommunikasjon med familien og bruk av kartleggingsverktøy som «Skjema for vurdering av skolenekting, revidert» (SRAS-R) anbefales (Holden & Sällman, 2010). Kriterier for målrettet kartlegging baseres ofte på omfang av fravær, men det kan være i strid med mål for tidlig innsats som baseres på proaktive prinsipper (Kearney & Graczyk, 2014).

Multisystemisk karakter av tiltak som presenterer Response to Intervention (RtI) modellen, har tre nivåer hvor målet er å skape struktur i arbeidet med tiltak basert på angitte kriterier (Kearney & Graczyk, 2014). Funksjonell vurdering av atferd og tett oppfølging etter at intervensjoner er gjennomført, er inkludert i modellen.

3 Metode

3.1 Vitenskapsteoretiske grunnlaget

For å få innsikt i informantenes erfaringer og innhente kunnskap som kan besvare studiens problemstilling ble kvalitativ metode valgt som hensiktsmessig. Studiens problemstilling har som mål å undersøke PP-rådgiverens erfaringer i møte med skolevegring og løfte frem deres perspektiv, noe som er essensielt i kvalitativ forskning (Postholm, 2010). Dette forskningsarbeidet er bygget på fenomenologi, kvalitativ forskningsmetodikk som undersøker fenomener gjennom erfaringer og subjektive opplevelser (Kvale et al., 2015).

Fenomenologisk forskning inneholder både fenomenologi som filosofi om hva er det å eksistere i verden og kvalitative metodiske tilnærminger (Valentine et al., 2018). I denne

studien ble det brukt teoretisk, filosofisk og metodisk samlende rammeverk for å undersøke informantenes erfaringer. Fenomenologi baserer seg på antakelser om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den (Kvale et al., 2015). Det betyr at rådgivere som samtykker å delta i intervju, deler sin forståelse om hva fenomenet skolevegring innebærer. De samlede informantenes erfaringer kan utvikle forståelse av fenomenet som undersøkes i studien (Creswell & Creswell, 2017; Thagaard, 2018). Det ble vurdert å bruke dybdeintervju, en form for semistrukturerte intervju, som mest hensiktsmessig for oppgavens formål. Med denne metoden er spørsmålene forhåndsbestemt og de samme spørsmålene blir stilt til utvalgte kandidater (Kvale et al., 2015). Utfordringen med den type intervju er å balansere mellom en utformet intervjuguide med strukturerte spørsmål og samtidig skape plass for informantenes refleksjoner rundt temaene (Tjora, 2021).

3.2 Intervjuguiden

Intervjuguiden i studien bygget på åpne spørsmål for å unngå å lede informantenes svar i en bestemt retning. Dette kan det utvide muligheten for en bredere kunnskap om skolevegring fra rådgiverens perspektiv, slik at informanter kan dele sine tanker og erfaringer. De fleste spørsmål i intervjuguiden er utarbeidet ved hjelp av tidligere forskning på temaet og teoretisk grunnlag. Guiden ble delt inn i tre temaer: begrepsbruk, identifisering og tiltak og perspektiver på skolevegring (individ- og systemisk perspektiv). Disse spørsmålene ble formulert for å få frem informantenes erfaringer om skolevegringsproblematikk i ungdomsskolen; deres forståelse av begrepet skolevegring; strategier for identifisering og tiltak i skolen og deres tanker rundt individ- og systemisk perspektiv på skolevegring (Vedlegg 2).

3.3 Utvalgsriterier og rekrutteringsprosessen

I studien ble det brukt tilgjengeligbasert og systematisk utvelgelse, hvor informanter har egenskaper som passer for oppgavens formål og er tilgjengelig for deltakelse (Thagaard, 2018). Hovedregelen for utvalg av informanter i kvalitative studier er basert på at informantene kan uttale seg på en reflektert måte om studiens tema. Informantene er ikke tilfeldig utplukket og kan ikke representere en populasjon. Informantene representerer seg selv, men senere i analysen kan de stå som representanter for en populasjon eller som representanter for et konkret syn på problematikken (Tjora, 2021). Geografisk nærhet og muligheten for raskt svar var avgjørende for rekruttering av informanter. Det totale utvalget

bestod av personer som jobber i PPT og kunne uttrykke sine opplevelser i arbeid med skolevegringsproblematikk i ungdomskolen.

I kvalitative studier intervjues så mange personer som nødvendig for å finne ut av det en undersøker (Kvale et al., 2015). Utvalget i denne studien består av fire informanter fra et PPT kontor som hadde erfaring med skolevegringsaker. Rekruttering av informanter var gjennomført ved bruk av formelle brev via e-post og snøballmetoden. Første steg var å kontakte enhetsleder fra et interkommunal PPT for å få bekreftelse på at jeg kan kontakte aktuelle PP-rådgivere. Andre steg var tilsending av informasjonsbrev med beskrivelse av oppgavens mål og hvilke informanter jeg lette etter. Jeg tok kontakt via e-post med PPT rådgivere med en forespørsel om deltakelse i prosjektet. Invitasjon til intervju ved bruk av e-post fungerer godt når man ønsker å rekruttere relativt likeverdige deltagere fra en begrenset gruppe (Tjora, 2021). Jeg fikk svar fra to informanter som var engasjerte i temaet og som ble til nøkkelinformanter. De satt meg i kontakt med andre aktuelle deltakere med lignende erfaringer og interesse for problematikken. Ved bruk av snøballmetoden kontaktes det først informanter som har de nødvendige egenskapene for oppgaven, via disse nøkkelpersoner kan man få kontakt til nye informanter. Utfordringen med slik metode kan være å finne de første nøkkelinformanter og å være sikker på at de vil ta på seg forskningsassistentensrolle ved å rekruttere andre (Andrews & Vassenden, 2007). I tillegg kan det stilles etiske spørsmål angående personlige opplysninger om potensielle deltakere, de kan deles uten at disse selv ønsker det.

3.4 Gjennomføringen av intervju

Intervjuene ble gjennomført i februar 2022. Alle informanter valgte digitale møter grunnet COVID-19 pandemien. Mulige ulemper med digitale intervju kan være tekniske problemer og at man ser mindre kroppsspråk enn ved fysisk møte. Fordeler med digitalt møte kan være fleksibilitet i sted og tid. Lydopptak ble brukt for at svarene kunne brukes i detaljert tematisk analyse, og alle informanter ga sitt samtykke til å bruke lydopptak under intervju. Ved å ta lydopptak kunne jeg også rette min oppmerksomhet mot informanter under intervjuet, uten å notere alt som ble sagt (Kvale et al., 2015). For å skape struktur i intervjusituasjonen ble hele prosessen delt i innledning, intervju og avrundning. Innledningsdelen bestod av en liten oppvarming, eller «*small talk*» og kort introduksjon hvor ble det viktig å skape en mer avslappende tone, til tross for at intervjusituasjon oppleves som kunstig i seg selv. I innledningsdelen sikret jeg at informantene forstod sine rettigheter og at prosjektet er

godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (Vedlegg 3). Det ble gitt informasjon til informanter om formålet med studien, innholdet i intervjuene og bruk av lydopptaker (Kvale et al., 2015). I tillegg fikk informantene mulighet til å stille spørsmål angående intervjuet.

Intervjuene varte i en time og innimellom stilte jeg oppfølgende spørsmål for å bekrefte at jeg hadde forstått svarene riktig. Informanter viste engasjement og interesse for de temaene jeg tok opp i intervjuet og ville stille opp for mer oppklarende spørsmål ved behov. Åpen og fleksibel samtale for å innhente deskriptive beskrivelser fra informantenes livsverden bidro til å få deres erfaringer fra feltet (Kvale et al., 2015).

3.5 3.5 Analyse

Intervjuene ble gjennomført i løpet av tre sammenhengende uker og lydopptakene ble transkribert rett etter gjennomføring av intervju. Transkribering er en form for konvertering av muntlig språk til tekst og virket som inngangen til analysen, hvor jeg inkluderte pauser, gjentakelser og halvferdige setninger for å fange opp nyanser i informantenes utsagn (Kvale et al., 2015). Jeg leste transkripsjonene flere ganger og markerte uttalelser relevante for oppgaven med forskjellige fargekoder etter tema. Uttalelser som var aktuelle for oppgaven og som forekom hyppigst, ble skrevet ned. I denne delen av analysen behandlet jeg alle informantenes utsagn som likeverdige med vekt på det som ble gjentatt flere ganger (Moustakas, 1994). Deretter ble utsagnene kategorisert i temaet og hovedkategoriene delt i mindre deler.

I starten på analyseprosessen gjorde jeg tankenotater relatert til det videre mer systematiske arbeidet. Tekstmateriale ble skrevet ned i en fortettet form og delt i hovedkategorier (Kvale et al., 2015). Eksempelvis er begrepsforståelse, tidlig innsats og tverrfaglig samarbeid temaene som det ble snakket mest om i intervjuene. Ved justering, problematisering og nyansering av teksten dannet det seg hovedinntrykk. I denne delen av analysen stilte jeg kritiske spørsmål til meg selv om: Hva er viktig for meg og hva er viktig for studiens formål? Samsvarer min opplevelse av fenomenet jeg undersøker med deltakerens? Deretter ble de mest irrelevante utsagn utelatt.

I den andre fasen ble det brukt koding og kategorisering av felles mønstre og spenninger i funnene (Anker, 2020). Koding er en strategi som hjelper oss å gå tett på hovedkategoriene i materialet (Malterud, 2017). Videre ble det utført kategorisering, en mer systematisk samling av ulike koder under kategorier (Nilssen, 2012). Både koding og kategorisering er den

vanligste måten å minimisere store tekstsegmenter. Det bringer essensen fra individuelle beskrivelser av fenomenene til dens generelle natur (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

I arbeidet med analyse ble det brukt Tjoras (2021) stegvis deduktive induktive metode (SDI). Med denne metoden ble induksjon i koding og abduksjon (kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming) brukt i teoriutvikling. Koding av data startet med ren induktiv strategi for å få en helhetlig oppfatning av fenomenet som kommer fra empiri. Koder inneholdt korte meninger av utsagn, en prosess som kalles “meningsfortetting” (Kvale et al., 2015). Den induktive metoden vises gjennom analysen av empiriske data uten at man på forhånd bruker bestemte koder eller kategorier. Induktiv tilnærming til data oppdager det som kommer frem hyppigst, og det som er mest interessant i materialet (Johannesen et al., 2018). I neste steg ble brukt abduktiv metode med bruk av analyse fra empiriske materialer og innspill fra teori (Tavory & Timmermans, 2014). Med slik analyse utvikler empiriske beskrivelser teoriperspektivene og gjensidig utvides forståelse av fenomenet (Tjora, 2021; Anker, 2020). For å kunne se sammenhenger og stille analytiske spørsmål ble det brukt relevante teorier og tidligere forskning. Eksempelvis ble Heyne et al. (2019) definisjon av skolevegring knyttet opp mot informantenes erfaringer.

3.6 Kvalitetsvurdering

I kvalitative studier beskrives kvalitet gjennom begrepet troverdighet og innebærer informantenes og andre forskeres vurderinger og funnene i forskningsprosjektet (Marshall & Rossman, 2016). Troverdighet i en studie vurderes gjerne gjennom reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018). Begrepet reliabilitet blir mest brukt for kvantitative metoder, men kan brukes i kvalitativ forskning så lenge den fylles med innhold som passer for kvalitative metoder (Anker, 2020). I dette kapitlet presenteres oppgavens relevans i forhold til pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet (overførbarhet).

Pålitelighet i en studie kan sikres med beskrivelser av metodiske tilnærminger, valg av informanter og de mulige utfordringer en har møtt. Det er den «interne logikk» (Tjora, 2021) eller forklaring på hvordan interne forhold i undersøkelsen har bidratt til å styrke studiens pålitelighet. Transparens av framgangsmåte i analysene og mitt forhold til egen forforståelse og posisjon er en måte å sikre påliteligheten til funnene (Anker, 2020). Detaljerte beskrivelse av utvalgsriterier, intervjuguiden, datainnsamlingen, transkribering og analysen kan øke oppgavens pålitelighet. I tillegg kan oppgavens fenomenologiske utgangspunkt og kritisk

blikk til de valgene som ble tatt, styrke tilliten til oppgaven. Førforståelsen til forsker og eksisterende kunnskap påvirker forskningsprosessen (Thomas, 2017). Jeg anerkjenner at mine verdier, antakelser og bias kan påvirke valgene jeg tar og tolkningen av studiens funn. For å være bevisst på min egen påvirkningskraft og innflytelse på resultatene av studien, har jeg skrevet ned min forforståelse og forventninger til empiriske data før oppstart av intervjuprosessen (Malterud, 2017).

Gyldighetsspørsmålet er komplisert i kvalitativ forskning og handler om de svarene vi finner i forskningen, er faktiske svar på de spørsmålene vi forsøker å stille (Tjora, 2021). En av de grunnleggende forutsetninger for et godt intervjuprosjekt er at den lærer oss om menneskers livsverden, påvirker teoriutvikling og bidrar til nytenkning innen et avgrenset område (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2010) har gode intervjuprosjekter både kommunikativ og pragmatisk gyldighet. Kommunikativ gyldighet testes i dialog med forskersamfunnet, og pragmatisk gyldighet ved å stille spørsmål om forskningen fører til noen endring eller forbedring (Tjora 2021). Denne oppgaven har sterk forankring i tidligere forskning og teori som ifølge Tjora (2021) er kilden til kommunikativ gyldighet.

Funnene fra en avgrenset kvalitativ studie er ikke *generaliserbare*, men kunnskapen som kommer frem er allikevel mulig å overføre til andre studier (Anker, 2020). Selv om studien har fire informanter og ikke kan gi statistiske generaliseringer av funnene, kan det være mulig å gjøre en analytisk generalisering (Kvale et al., 2015). Samtidig har informantene i denne studien bred erfaring i skolevegringsaker. Dette gjør dem til mer oppdaterte PP-rådgivere på dette feltet sammenlignet med mange andre.

3.7 Ethiske vurderinger

Intervju er en moralsk undersøkelse hvor menneskelig samspill påvirker deltakere og kunnskap som kommer fra intervjuet påvirker synet på den menneskelige situasjon (Kvale et al., 2015). Fra begynnelsen av intervjuundersøkelsen ble det stilt etiske spørsmål: Hvilke konsekvenser bringer deltakelse i prosjektet for informanter? Hvordan kan studien bidra til å forbedre deltakerens situasjon? Hvordan kan deltakerens konfidensialitet ivaretas? Hvem kan ha tilgang til intervjuene? Hvordan påvirker forskerens rolle studien? Disse spørsmål belyser de etiske problemområder som en forsker må forholde seg til i alle stadier av forskningsprosessen. Tradisjonelt diskuteres det fire etiske aspekter ved gjennomføringen av

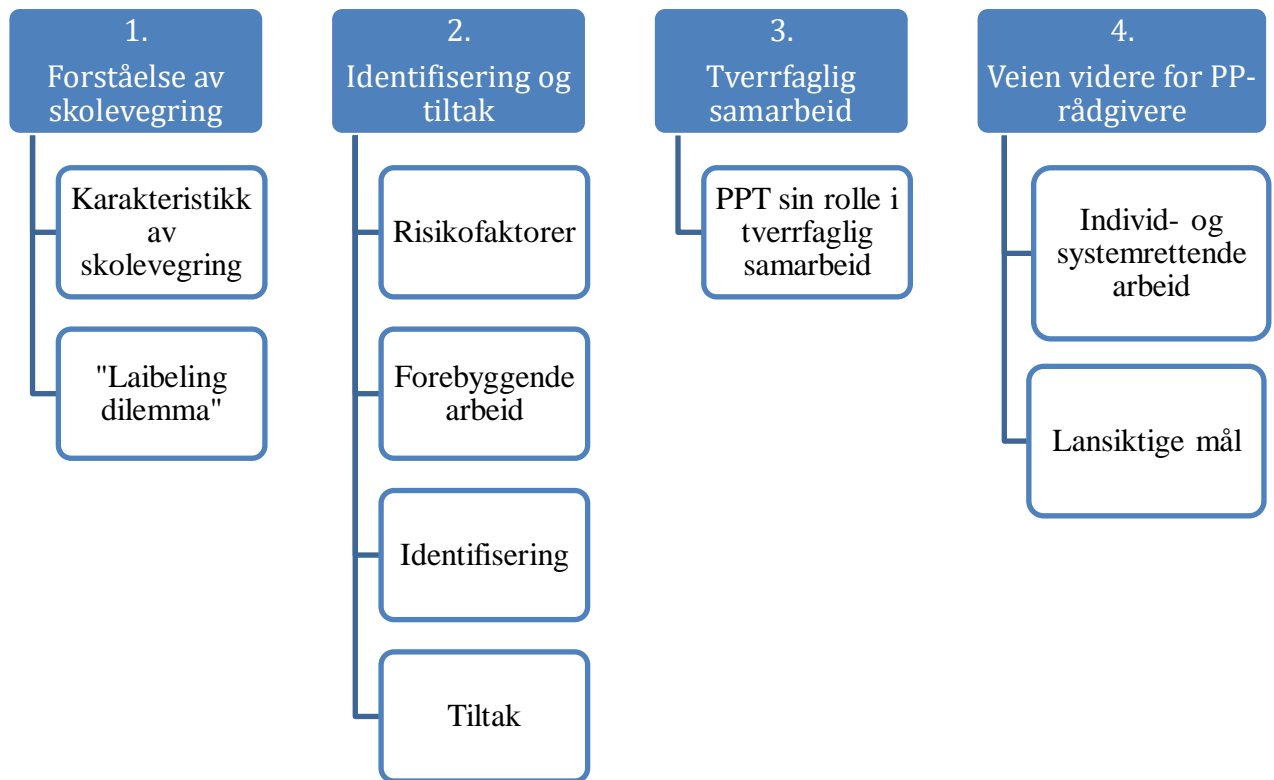
forskningsintervju: informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskernes rolle (Kvale et al., 2015).

Under hele forskningsprosessen forholdt jeg meg til de forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi (2021). I tråd med forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora for fritt, informert og uttrykkelig samtykke, har alle informanter fått informasjonsskrift og samtykkeskjema (Vedlegg 1). I informasjonsskriftet ble prosjektets formål og innhold presentert. Det ble opplyst at deltakelse i prosjektet var frivillig og informanter kunne trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunnen når som helst uten at det skulle påføre dem negative konsekvenser (Kvale et al., 2015). Før starten av selve intervjuet ble formålet med prosjektet, prosjektens formål og informantens rettigheter gjennomgått.

For å sikre konfidensialitet ble alle informanter i prosjektet anonymisert (Thagaard, 2018). I transkriberingen ble informantens dialektord omskrevet til bokmål for å sikre anonymitet. Ifølge den Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi (2021) kan informasjon ikke gjengis på et vis som vil identifisere informantene. Deler i lydopptaket med helseopplysninger og navn på personer ble utelatt fra transkripsjonene og lydopptakene ble slettet kort tid etter transkriberingen.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysen av studiens empiriske funn i en strukturert rekkefølge (Figur 6). For det første presenteres deltakerens forståelse av fenomenet skolevegring og deres forståelse for begrepsbruken i praksis. Videre presenteres informantens beskrivelser av identifisering og tiltak i arbeid med skolevegring. Informantens erfaringer rundt tverrfaglig samarbeid og deres skisserte bilde av veien videre i arbeid med skolevegringsproblematikk, presenteres til slutt.



Figur 6. Hovedtemaer og undertemaer i presentasjon av funn

4.1 Forståelse av skolevegring

Informanter beskriver elever med skolevegringsproblematikk som elever som kommer for sent til skolen eller er helt borte, og at elevens foreldre har kjennskap til fraværet og har gjort sin innsats for at eleven skal være i skolen på heltid. Alle informanter knyttet skolevegring til vansker med å gå på skolen, og de ga tydelig uttrykk for at årsakene til problemet kan være komplekse. Det ble nevnt utfordringer med psykisk helse, stressende situasjoner hjemme og utfordrende skolesituasjoner.

Intervjuer: Forskning viser at skolevegring er et økende problem. Opplever du det? Hva tror du grunnen kan være?

Informant A: *Det er akkurat nå alle føler mer depresjon og ensomhet som følge av pandemien. I tillegg handler det mye om samfunnskrav som ble stilt til ungdom i dag. Pluss prestasjonskrav, skolesystem er heftig for mange elever som ikke tåler motstand. «Hvis ikke jeg er på toppen, så er jeg på bunnen».*

Informanter vektlegger at etter to år med COVID-19 har situasjonen til elever som strever med skolevegring forandret seg til å være et vanlige tema i den offentlige debatt. Informanter vektlegger at depresjon, spiseforstyrrelser og utfordringer med psykisk helse generelt er kategorier som kan være bakteppe for skolevegring.

Skolevegring ble sett på som et økende problem og informantene gjentok i sine uttalelser at i tillegg til kroppslige, hormonelle og sosiale endringer som ungdom må gå gjennom, er dagens skolesystem og de nye samfunnskravene risikofaktorer som kan utløse skolevegring.

Informanter avslører at psykiske plager har økt i skolen i de siste årene, og derfor må skolevegring sees som et komplekst fenomen hvor mange faktorer fra forskjellige systemer rundt eleven spiller inn. Informanter A og B forbinder skolevegring med psykisk helse og/eller utfordrende situasjon hjemme.

Informant A: *Skolevegring er en del av høyt skolefravær. Skolevegring kan også handle om å være usikker.*

Informant B: *Skolevegring er et symptom på at en elev føler seg ensom eller utenfor, det er vanskelig å være på skolen. Det er ikke alltid at eleven ikke vil gå på skolen. Det er ofte at eleven ikke makter å gå på skolen.*

Informant C beskriver at skolevegring ikke bare handler om tilstedeværelse på skolen, men om elever er mentalt med på å delta i undervisning i timene eller å være med noen i friminutt. Videre understreker PP-rådgiver at slike elever er vanskelig å identifisere siden det ikke registreres noen fravær på dem. Informant D uttaler at elevene har behov for å være sett og anerkjent for den de er.

Informant C: *Jeg opplever at forståelse av problemet endret seg, før var det mer negativ ladet fokus – de er late, de vil helst være hjemme. Og så var det negative omtaler om foreldrene til disse elevene. Når har vi mer erfaring om skolevegring, forståelse handler om erfaring. Skolevegring handler mer om følelser og opplevelser enn om fysisk fravær fra skolen.*

Informant D: *Hvis jeg gå i klassen og ser at ingen bryr seg om meg, så vil jeg ikke komme. Anerkjennelse er viktig, det er ikke bare deres vilje, men også psykisk motstand, det er ikke rasjonelt.*

Refleksjoner rundt elevens opplevelser av situasjonen kommer fram i informantenes utsagn, de setter et større fokus på områder som omfatter relasjonskompetanse. Informanter løfter opp foreldrenes opplevelser og hjemmesamarbeid og framhever at det er like viktig som systematisk kartlegging og tilrettelegging for elever som strever med skolevegring.

Når informanter ble spurt om begrepet skolevegring og hvordan markering av manglende oppmøte på skolen påvirker forståelse av fenomenet, svarte de ulikt. For to informanter ble markering av fenomenet ikke sett som noe signifikant i arbeidet med skolevegring og disse informanter ga uttrykk for at problemene ikke ligger i selve begrepet.

Informant A: *Jeg er ikke opptatt av teori, det er ikke i det daglige språket. Eleven er hjemme og det er problemet, vi må ta eleven på skolen og ikke snakke om hva det kalles.*

Informant B: *Det er ikke så viktig hva vi kaller det, viktig å forstå.*

Informanter C og D ga uttrykk for at de har reflektert forhold til bruk av begrepet og de beskriver at markering av elever med fraværproblematikk i skolen er noe som må jobbes med. Elevens medvirkning er viktig for å fremme deres subjektive opplevelse av situasjonen, utarbeiding av tiltak skal skje i samarbeid med ungdommen. Disse informantene mente at «labeling dilemma» er et aktuelt problem, og at feil begrepsbruk kan føre til negative assosiasjoner. Begreper som «skolevegrer» og «skulker» kan føre til at både eleven og familien kan få skyldfølelse og bli enda mer stigmatisert.

Informant C: *Det er et negativt ladet begrep som gjør eleven ansvarlig for å gjøre dårlige valg, men det er ikke der. Også det var mye negative omtale om de som ikke kommer på skolen og ikke minst negative omtaler av foreldre til disse elever. Jeg opplever at begrepsbruk og forståelse rundt det har endret seg.*

Informant D: *Det betyr veldig mye, elever er på nettet, de leser mye og foreldre leser mye og den dagen du sier at eleven er skoleveger, så forholder alle seg til han som en elev med skolevegring. Det er viktig å nyansere vi hva legger i dette uten at det en «label».*

Informantene holder frem at hver skolevegring sak er unik, og det finnes ikke en klar og presis definisjon som kan fange opp alle nyanser i situasjonen. I tillegg avslører de at

skolevegring ikke er enkelttilfelle lenger, men et problem som har vist økende tendens de siste årene.

4.2 Identifisering og tiltak

Informant B beskriver manglende oppfølging av elever som står i risiko for utvikling av skolevegring.

Informant B: *En annen ting er når barn og unge bli overlatt mye for seg selv. De har behov for tett oppfølging og kontakt, men de får ikke det, vi har ikke nok ressurser.*

Informant C: *Jeg tror det er et økende problem i takt med at psykisk helse er et økende problem.*

Digitalisering og sosiale media som risikofaktorer for utvikling av skolevegring ble nevnt i utsagn av to informanter A og C.

Informant C: *Særlig sosialt når samfunn skal være så gjennomsiktig fordi alt skal gå på sosiale media og man kan føle seg ekskludert. Jeg tror det er også en faktor som kan virke inn og forsterke problemet.*

I tillegg bringer informant D fram at dobbelt kommunikasjon i skolen kan utløse maktløshet hos eleven, og som reaksjon på det kan eleven velge å være hjemme. Dobbelt kommunikasjon kan føre til stress som er en av risikofaktorene for utvikling av skolevegring. Informant beskriver det med et eksempel: når voksne forteller at det er trygt å gå på skolen og det faktisk ikke er trygt for eleven, så velger eleven å fjerne seg fra ting som han/hun mangler språk for.

Informanter ga uttrykk for at de ikke er tilfreds med sitt arbeid knyttet til skolevegring. For å jobbe på et universelt og forebyggende nivå med alle elever må de disponere mer ressurser i form av tid og bemanning. Skolen kontakter PPT hovedsakelig for å ha en sakkyndig vurdering og sjelden når det gjelder systemrelaterte saker. Det er komplisert i praksis å balansere individrettete saker som haster med systemrelaterte saker som er forebyggende. To informanter ga uttrykk for at de jobber reaktivt i skolevegringsaker og ble kontaktet når fraværspromatikken utviklet seg til alvorlig fravær. Informant B framhever mangler på ressurser som hinder for forebyggende arbeid.

Informant A: *Vi er sent ute, vi kommer når eleven allerede er hjemme, vi er ikke inne på saken fra begynnelsen. Vi kan ikke forebygge, vi kommer når det er et faktum. Kanskje jeg*

skulle oppdage det, men jeg har ikke sjanse hvis ikke skolen gir meg noen indikasjoner på hva som skjer. Jeg som PP-rådgiver er helt avhengig av informasjon fra skolen.

Informant B: *Forebygging handler mye om å være tidlig ute. Hvis der er noen ressurser rundt elev, så kan man forebygge gjennom dette.*

Informant C og D anerkjenner den jobben som allerede ble gjort i familien og i skolen. Informant C ga inntrykk for at skolen jobber mye med å bygge relasjon til elever som strever med skolevegring og at eleven skal føle seg sett og forstått. Likevel er det elever som føler seg utenfor og bærer ansvar for å komme på skolen alene. Eleven etterlates hjemme til seg selv og får ikke den nødvendige hjelp til å løse sine problemer. Når eleven blir presset til å komme på skolen, men ikke klarer det, kan problemet forsterkes med nye bekræftelser av at ungdommen ikke mestrer livet. Informanten snakker om elevens egne ord og elevens subjektive opplevelser av situasjonen og beskriver ungdom som har manglende tro på egen mestring.

Informant C: *Generelt opplever jeg at skolen er interessert i å forstå situasjonen fra elevens synsvinkler, jeg ser at de strekker seg langt og har forståelse for trygghet og relasjon som må ligge til grunn.*

Informanter trakk fram sin deltakelse i Spesialpedagogisk Team i skolen som et forebyggende tiltak, hvor saken kan drøftes på et anonymt grunnlag. Det kan gi mulighet for å veilede skolen før fravær utvikler seg til å være alvorlig, bidra til forebygging, kompetansedeling og tidlig identifisering av skolevegring. I tilfelle saken ikke kommer noen vei, blir det henvist til neste trinn.

Informantene nevnte flere ganger at PPT kommer for sent i skolen når det gjelder skolevegringssaker, og ansvar for identifisering av skolevegring ligger i stor grad hos familien og skolen. Dermed vektlegges foreldresamarbeid i identifiseringsfasen. Registrering av fravær ble trukket fram som den mest systematiske faktor for å innhente informasjon, samtidig understreker informanter at fravær ikke er den eneste indikator for skolevegring.

Informant A: *Skolen noterer antall dager med fravær, men de noterer ikke hva som foregår. De teller, men de ser ikke på kvaliteten av fraværet.*

Informant B bekrefter at identifisering av skolevegring kan være vanskelig for en lærer med stor klasse. Familien derimot, kan identifisere problematikken tidligere og dermed er god kommunikasjon med foreldre viktig for å komme tidlig inn i en dialog med eleven.

Informant B: *Identifisering starter ofte med fravær og hvis det er mange elever i klassen - det kan være vanskelig for en lærer å observere og registrere fravær.*

Informant C poengterer at tidlig identifisering av skolevegring hviler på dem som opplever det daglige livet til eleven, og at skolen identifiserer problematikken for sent.

Informant C: *Skolevegring begynner med at barn har vondt i magen og ikke orker å gå på skolen. Det begynner med tanke- og følelseslivet, det begynner ikke med at eleven plutselig er vekke. Så skolen kommer for sent inn og vi kommer for sent.*

Informant D trakk fram at mistillit til fagpersoner fra familien sin side grunnet tidligere dårlige erfaringer, kan hemme åpen kommunikasjon mellom familie og PPT. Familie som kjenner ungdommen best, er en likeverdig partner i samarbeidsmøter, med det må bli nevnt at familien er den mest sårbare og slitne deltaker i slike møter. Informant D presiserer at nøkkelen for identifisering av skolevegring ligger i foreldresamarbeid og god kommunikasjon.

Informant D: *Mange foreldre tenker at de ikke skal plage skolen med det som de strever med hjemme. De tenker ikke at det gjelder skolen, de tror ikke at det kan være tegn på psykiske utfordringer. Så jeg tenker at i avdekkingsfasen handler det mye om god kommunikasjon, skolen må være tydelig på hva slags informasjon de vil ha fra familien.*

Identifisering av skolevegring i skolen ser ut til å være utfordrende å gjennomføre hvis skolen har fravær som hovedidentifiseringsfaktor. I tillegg beskriver informanter problemet med ressurser for tett oppfølging av elever som er i risiko. Godt samarbeid og informasjonsdeling mellom skole og PPT må være på plass før problemet utvikler seg.

Rådgivere omtalte at de jobber med psykososialt miljø i skolen, noen ganger er det helserelevante tiltak rettet direkte mot eleven, og familieveiledning. God kommunikasjon og samarbeid mellom ulike partnere (skole, familie, helsetjeneste, PPT) ble nevnt som et viktig aspekt når tiltak skal gjennomføres. Informanter understreker at evaluering av tiltak kan være utfordrende når samarbeidspartnere ikke er enige i startfasen om hva man ser etter i sin

vurdering av tiltak. Informant A vektlegger samarbeid med andre tjenester når tiltak skal utarbeides og gjennomføres.

Informant A: *Det er skolen som eier eleven og hovedkriteria for å komme til PPT er at eleven ikke har utbytte fra ordinær opplæringen. Eleven som er på skolen og har femere og seksere og samtidig utviklet angstproblematikk er ikke en sak for oss, det er for helseinstanser. Vi kommer ikke frem til et tydelig tiltak alene når det er psykiske plager.*

Informant B fremhever at de forsøkte å bruke skoleansatte som eleven allerede har god relasjon til i utarbeidingen og gjennomføringen av tiltak.

Informant B: *Der er egentlig veldig ønskelig at eleven kommer inn tidlig både på møter, og eventuelt gjennom kontaktperson, kan formidle sine ønsker. Det er veldig vanskelig å gjennomføre tiltak hvis eleven ikke ønsker det.*

Informant C ga uttrykk for at de jobber ikke med spesifikke kriterier for evaluering av tiltak. Evaluering baseres hovedsakelig på fraværsmønster og hvordan samarbeidspartner opplever tiltak. Tiltakene har som mål å få eleven tilbake til skolen samt å redusere elevens vansker (emosjonelle eller psyko-sosiale).

Informant C: *Skolen ønsker at eleven skal være hundre prosent til stedet, men hovedmålet er at eleven skal få det bra, trives og har det godt med seg selv ellers kan de ikke lære noe uansett hvor mye de er til stede. Det er å ta vare på hele barnet og ikke bare på et eleven. Det er individuelt hvilke forståelser alle samarbeidspartner har i den biten.*

Informant D: *Ofte fungerer tiltakene en periode, og så kommer problemene tilbake til status quo eller forverres. At eleven ble henvist til oss betyr at de tidligere tiltakene ikke fungerte. Folk er ofte utålmodige, men relasjonen til eleven må bygges fra bunn.*

Informantene ga uttrykk for at målrettede intervensjoner for elever som står i faresonen for utvikling av mer alvorlig skolefravær iverksettes som regel for sent, grunnet sen identifisering. Informantene framhever at identifisering av skolevegring baseres hovedsakelig på fravær som ikke kan isoleres til et enkeltstående problem. Eksisterende retningslinjer og kommunale veiledere for håndtering av fravær i skolen er, ifølge informantene, for vage til å registrere alle typer fravær. Informant D vektlegger at iverksetting av tiltak innebærer god planlegging og oppfølging. Samtidig opplever rådgiver at det kan oppstå spenningsforhold

når PPT involveres sent i skolevegringssaker, og skolen forventer raskt iverksetting av tiltak. Skolen kan forvente positive endringer i løpet av kort tid, men informanten beskriver arbeid med relasjoner som en tidkrevende prosess.

4.3 PPT sin rolle i tverrfaglig samarbeid

Informantene uttaler at tverrfaglig samarbeid har som mål å bygge et lag rundt barnet, og familien ble ansett som en likeverdig deltaker i samarbeidsmøter. Informant A ga uttrykk for at tverrfaglig samarbeid er ekstra tidkrevende når koordinatorrolle og ansvarsområde til hver deltaker ikke er avklart på forhånd. Informant B beskrev at ansvar for koordinering i samarbeidsmøter varierer fra sak til sak.

Informant A: *Det er ingen som vil ha koordineringsansvaret, det er ikke noe mandat og det tar fryktelig mye tid. Før hadde PPT bedre rammer enn vi har nå, nå har vi ikke ressurser til å gjennomføre dette.*

Informant D opplever spenning mellom skolens forventninger til raske positive endringer og de langsiktige planer PPT kan ha i forhold til relasjonsbygging.

Informant D: *Jeg opplever at det er godt samarbeid, men skolen kan forvente at vi kommer inn og «fikser» barnet. Det er viktig at alle er med på en langsiktig plan.*

Informanter beskriver utfordringer som de kan møte i tverrfaglig samarbeid: etablering av langsiktige mål/delmål og vurderingskriterier, generelle tiltak og ansvarsfordeling, plan B og felles forståelse for ressurser og behov. Forskjellige perspektiver på problematikken ut fra kompetansenivå og fagområde deltakere representerer, kan være en positiv faktor i tverrfaglig samarbeid, når alle enheter kjenner til sitt oppdrag. Utarbeiding av felles kompetanse i tillegg til faglig kompetanse i hver tjeneste, ble angitt som mål for tverrfaglig samarbeid.

4.4 Veien videre for PP-rådgivere

Informantene ga uttrykk for at tidligere har PPT vært mest i fokus med hensyn til individrettet arbeid, men nå er det mer balansert forhold mellom jobb på individ- og systemnivå. Informant D ga inntrykk at han opplever at nøkkelen ligger hos den som opparbeider vegring, eleven må ha vilje til å komme tilbake. I de tilfeller når det er miljø som er utfordrende, skal det jobbes

med miljø også. Informant C framhever viktigheten av barnets evne til å mestre livet. Faglige målinger i skolen skal ikke være prioritet når ungdom opplever sterkt emosjonelt ubehag i møte med skolen. Her beskrives det som hovedmål å hjelpe ungdom til å være et selvstendig medlem i felleskapet og gi eleven hjelp til å få det best mulig ut fra egne forutsetninger.

Informant C: *Vår fremste jobb på systemnivå i PPT, å jobbe for at skolen skal være en psykisk helsefremmende arena og bygge robuste resiliente barn, med tro på seg selv og andre, som har kapasitet og verktøy til å mestre livet. På individnivå: senke prestasjonskrav, fremme mestring, individrettete tiltak ut fra elevens behov og ønsker, gjennomprette selvfølelse og tro på egen mestring.*

Informanter ga uttrykk for at nå har PPT og skoler mer erfaring om skolevegring enn før, og at det er generelt bedre forutsetninger for å identifisere skolevegring på et tidlig tidspunkt. Samtidig opplever de at arbeid med forebygging og identifisering ligger hovedsakelig hos skolen siden PPT involveres når skolefravær allerede er etablert. Informant A og B opplever at skolen involverer PPT når skolefravær har utviklet seg til alvorlig fravær. Begge informantene ønsker at skolen skal jobbe mer systematisk med identifisering av skolevegrere. Plan for systematisk gjennomgang i prosessen og systematisk kartlegging ble sett som forebyggende tiltak for skolevegring. Kartlegging av risiko, opprettholdende faktorer kan hjelpe å forutsi hvor er det største risiko for utvikling av skolevegring. Informant A snakket om risikofaktorer fra Øyvind Kvello «Barn i risiko» og ønsket noe tilsvarende for skolevegring. Imidlertid teller bare skolen antall dager på fravær uten å ta i betraktning hva som foregår med eleven og rundt eleven.

Informant C opplever at foreldre er generelt sårbare og slitne når skolevegring har utviklet seg over lang tid og ønsket at foreldre ikke skal forholde seg til mange deltakere i samarbeidsmøter. Mange deltakere å forholde seg til kan være overbelastende og virke som en hemmende faktor for god kommunikasjon. Informant foreslo at foreldre kunne hatt en kontakt å forholde seg til, for eksempel kontaktlærer eller helsesøster. Når skolevegring har utvikler seg over tid ble det flere instanser involvert for å hjelpe eleven og familien. Samtidig trenger både skole og PPT mer kunnskap om skolevegring og psykisk helse. Det viser seg at spesialister på skolevegring ikke finnes siden det er et komplisert og omfattende fenomen som berører flere områder. En spesialist er ikke en generalist, men informant D avslører at skolevegring handler mer om psykologi og det kunne de hatt mer om både i skolen og i PPT.

Til sammen beskriver informanter fire suksessfaktorer som kan avdekke skolevegringsproblematikk i ungdomsskolen: (1) det må være gode rutiner for føring av alt fravær i skolen; (2) kartlegging må gjøres raskt for å finne årsaken til fraværet; (3) trygt og inkluderende skolemiljø; (4) kompetanseheving om skolevegring for skole- og PPT ansatte; (5) god kommunikasjon og informasjonsflyt mellom familien og støttepersonell.

4.5 Oppsummering av funnene

Informantene har en helhetlig forståelse av begrepet skolevegring i tråd med eksisterende forskning (Heyney et al., 2019). Imidlertid har de forskjellige oppfattelser om hvordan begrepsbruk kan påvirke eleven og familien. Risikofaktorer som kan forårsake utvikling av skolevegring ble nevnt, både individuelle egenskaper og utfordringer som kan ligge i elevens nærmiljø. Forebyggende arbeid ser ut til å være komplisert å utføre. Ifølge informantene involveres de for sent for å jobbe forebyggende. Deltakelse i ressursmøter før saken er henvist til PPT er den formen for forebyggende arbeid som gir mulighet for å sette inn tidlige intervensjoner. Identifisering i skolen går som regel ut på antall fraværsdager i skolen, men rutiner på registrering av fravær varierer fra kommune til kommune og i tillegg fra skole til skole. Måltette tiltak iverksettes i grunnen for sent, og informanter mener at kriterier for iverksetting av måltette tiltak må være strengere. Tverrfaglig samarbeid beskriver informanter som et godt samarbeid mellom ulike faggrupper og foreldre i utredning av behov for planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak. Veien videre i arbeid med skolevegring ser informanter som et kompetanseløft om skolevegring i PPT og skole, mer systematisk arbeid for føring av alt fravær, systematisk arbeid for inkluderende og trygt skolemiljø og etablering av god kommunikasjon med familie.

5 Diskusjon

Skolevegring er en kompleks og gjennomgripende tilstand som berører den enkelte det gjelder og er utfordrende for omgivelsene rundt. Elever som strever med skolevegring har behov for tidlig iverksetting av tiltak, og dette stiller krav både til skole og Pedagogisk-psykologisk tjeneste. PPT er en sakkyndig instans i spørsmål om spesialpedagogisk hjelp og skal jobbe i både med systemretede- og individrelaterte saker. Formålet med denne studien har vært å undersøke PPTs arbeid med skolevegring i ungdomsskolen. Individuelle intervju av fire rådgivere fra en interkommunal PPT danner det empiriske grunnlaget i studien.

5.1 Hva vil vi med begrep skolevegring

Funn fra intervju viser at informanter opplever at de forstår skolevegring som et komplekst fenomen hvor flere faktorer spiller inn. Informantenes utsagn indikerer at de definerer skolevegring i tråd med Heyney et al. (2019) sin definisjon av skolevegring, hvor eleven beskrives som ikke motivert eller den som nekter å gå på skolen grunnet emosjonelle plager, diffuse somatiske plager og kroniske emosjonelle plager som depresjon eller søvnproblemer. Informanter ga uttrykk at de har opplevelse at skolevegring er et økende problemet i takt med at psykisk helse er et økende problemet.

Skolevegring ble omtalt som en alvorlig utfordring for både eleven og omgivelsene rundt, hvor det er vanskelig å skaffe oversikt over alle mulige årsaker til problematikken. Noen av informantene ga uttrykk for at elever som vegrer seg for skolen er elever som gjerne vil lære, men ikke makter å være i skolen. Informantenes utsagn indikerer at de har et klart skille mellom skolevegring og skulk, og oppfatter skolevegring som et gjennomgripende problem som berører flere parter. Informanter hevder at skulk blant elever på slutten av forrige århundre var en form for avmakt og det var et forsøk på å «teste verden». Det som oppleves i møte med skolevegring i dag, handler om elevens sterke motstand mot akademiske- og prestasjonskrav i skolen. Informanter oppfatter skolevegring som en unngåelsesstrategi elevene bruker for å være borte fra ubehagelige eller stressende situasjoner i skolen. Ifølge informanter viser denne gruppen elever i tillegg lite tegn på utagerende eller asosial atferd. Derfor er det vanskelig å legge merke til dem. Det stemmer overens med gjellende forskning, ifølge Havik (2018) og Heyne med fl. (2019) er elever som strever med skolevegring, ikke lett å oppdage siden de ikke viser ulike former for regelbrytende- eller utagerende atferd.

Til tross for felles forståelse av fenomenet, mangler informanter en helhetlig forståelse for markering av manglende oppmøte på skolen og hvilke konsekvenser det kan føre til for eleven og familien. I tillegg ble det ikke markert noe engasjement eller interesse fra informantenes side for andre typer markering av fravær i skolen som skoleutstøting eller ufrivillig fravær. Noen informanter ga uttrykk for at det har liten betydning for den jobben de utfører i skolen. De argumenterer for at deres erfaringer og kunnskap om skolevegring er mer signifikant i arbeid med skolevegring enn spørsmål om markering av fenomenet. Disse informantene opplever at markering spiller en mindre rolle for profesjonelle utøvere så lenge fagpersoner har en god innsikt i problematikken. Skolefraværsrelaterte begreper gir følelsen av å være både vitenskapelig og profesjonell, men det gjør ikke PP-rådgivere til eksperter på

skolevegring. Praksisutøvere i PPT bærer sin egen forståelse av hvordan de jobber med skolevegring og den kontinuerlige debatten rundt skolevegringsbegrepet engasjerer de seg ikke i, med henvisning til sin spesialpedagogiske kvalifikasjon og profesjonelle skjønn. Informantenes svar kan være en indikasjon på mistillit til en autorisert begrepsbruk når virkeligheten til elever og foreldre er annerledes enn det som signaliseres med begrepet. Hvordan begrepsbruk påvirker eleven og familien som strever med skolevegring, har disse informantene ikke uttalt seg om. Dette kan være en indikator på at den forståelsen eller tolkningen av begrepet skolevegring PP-rådgivere har i dag, er den forståelse som domineres av fagpersoner, men ikke av eleven eller familien.

De andre informantene opplever at markering av manglende oppmøte i skolen er et viktig tema, og deres forståelse passer inn i det omdiskutert tema «labeling dilemma» (Lissack, 2019). Informantenes utsagn indikerer at de har reflektert over forholdet til dagens begrepsbruk og ser mulige komplikasjoner for ungdom som ble omtalt som skolevegrere. Informantene mener at individuelle opplevelser av situasjonen fra eleven og familien sin side, har en signifikant rolle i arbeid med skolevegring. Begreper som inneholder ordet «vegre» retter fokus mot eleven som bærer problematikken alene, og med det fraskrives det ansvar fra voksne og omgivelsene rundt ungdommen. Det er ikke så mye forskning som undersøker elevens og foreldrenes syn på markering av manglende oppmøte, men Baker og Bishop (2015) og Lissack (2019) viser til funn som indikerer at et negativt ladet begrep, kan være stigmatiserende for både eleven og familien. Informantenes utsagn om stigmatiserende begrepsbruk stemmer overens med de sistnevnte forskere. Minde og Mæhle (2011) bruker en analogi på hvordan det kan være å bruke begrepet *jobbvegring* når det gjelder voksne som ikke kan være på jobben grunnet psykiske vansker. Den samme analogien bruker informantene til å reflektere over hva som skjer med en voksen som blir fraværende fra jobben og hvilken hjelp og oppfølging den voksne har i sammenligning med ungdommen. Disse funnene kan utdype spenning knyttet til markering av elevens manglende oppmøte på skolen og gi nyttig innsikt i problemstillingen. Spenning i debatten om begrepet skolevegring kan forstås ut fra et kategorisk og relasjonelt perspektiv. I et kategorisk perspektiv vurderes vansker som individrelaterte, og i et relasjonelt perspektiv blir vansker sett i samspill mellom individ- og miljøfaktorer. Når begreper skolevegring bli sett ut fra et kategorisk perspektiv, beskriver det at eleven velger å vegre, til tross at det er langt fra er tilfellet.

5.2 Ulike tilnæringer i identifisering og tiltak rettet mot skolevegring

Informanter omtaler risikofaktorer som kan utløse skolevegring som individfaktorer og systemfaktorer (skolefaktorer, familiefaktorer, og sosiale faktorer). Individuelle faktorer inkluderer kjennetegn som lav selvtillit, emosjonell sårbarhet, angst, depresjon, andre emosjonelle plager som øker risiko for utvikling av skolevegring. For innadvendte og utrygge elever er risikoen for å utvikle skolevegring større, spesielt ved skolebytte eller overganger fra barneskole til ungdomsskole. Stressende situasjoner som oppfattes som overbelastende kan føre til at ungdom velger å trekke seg fra uønskede situasjoner. Skolevegring forklares uten fokus på diagnoser eller psykisk tilstand, men likevel trekker informantene frem at elever med skolevegring ofte har depressive eller angstrelaterte symptomer. Kommunikasjon mellom skole og familie som fungerer dårlig, kan også føre til utvikling av problemet. Akademiske krav i skolen og prestasjonspress kan påvirke utvikling av skolevegring sammen med økende samfunnskrav til ungdom. Skolebytte, hendelser i familien og generasjonseffekt kan forsterke negativ utvikling av skolevegring.

Stressende situasjoner hjemme eller psykiske helseproblemer hos foreldre er noen av familiefaktorene som informantene trekker frem. I tillegg kan det være ekstra belastende for familier å ha en ungdom som strever med skolevegring. Skolefaktorer som svake lærer-elev relasjoner, uforutsigbarhet og dårlig struktur ble også nevnt. Elever som har problemer med sosiale interaksjoner og som ikke føler seg inkludert, kan miste sosial tilhørighet og velger å være hjemme. Overgangen mellom barneskole og ungdomsskole er et eksempel på økologiske overganger (Bronfenbrenner, 1976) med nye krav og forventninger som kan øke følelse av stress. Informanter beskriver positivt skoleklima og god relasjon med lærer og jevnaldrende som mest vesentlige beskyttende faktorene. Anerkjennelse og sosial tilhørighet dekker de grunnleggende sosiale behovene hos ungdom. Foreldre med et bevisst forhold til grensesetting er en av beskyttende faktorer i barnets nærmiljø som kan hindre utvikling av skolevegring. Informantenes utsagn ovenfor stemmer overens med systemisk teoretisk rammeverk for faktorer som kan påvirke skolefravær (Havik, 2018; Melvin et al., 2019).

Informanter understreker at det er en øking av skolevegring i skolen i de siste årene som følge av endringer i samfunnet. Ungdom i dag har mer frihet til å velge identitet og framtid, men likevel er det begrensninger for noen. Med tidligere tradisjonelle rollemønstre var det enklere å være en del av et felleskap, med dagens frihet blir det større risiko for å mislykkes og for å

være utenfor. I tillegg til alle faktorer i Melvin et al., (2019) sitt rammeverk for risiko- og beskyttende faktorer som kan påvirker skolefravær, peker informanter på hvor stor rolle sosiale medier spiller for ungdom i dag. Ungdom lever i daglig interaksjon med sosiale media og bruker digitale verktøy i større grad enn før. Økt bruk av sosiale media og hendelser på sosiale media ble sett som en av risikofaktorene for utvikling av skolevegring.

De mest sårbare elevene har hatt store belastninger under koronapandemien. Informanter forteller at det ble enda vanskeligere for enkelte elever å komme tilbake til skolen. De trekker frem konsekvenser av nasjonal stengning av skoler for ungdom som allerede har problemer med oppmøte og behov for hjelp. Isolasjon og ensomhet, psykiske helseproblemer er konsekvenser som kan bli synlige etter en tid. På grunn av restriksjoner ble det redusert tilbud fra tjenester og derfor er det behov for å følge opp disse elevene etter gjenåpningen, og sikre at de får tilstrekkelig tilbud og livskvalitet. Restriksjoner har ført til anerkjennelse av hvor viktig skolegang for ungdom og forståelse for de negative virkninger av skolefravær er.

Fysiske endringer som følge av puberteten kan forandre følelser og atferd. I tillegg går ungdommer gjennom indirekte endringer som kommer fra sosiale sammenhenger, for eksempel endringer i relasjoner mellom jevnaldrende. Når puberteten starter og hvor lenge den varer er ulikt for hver elev og kan derfor forsterke spenningen i relasjoner mellom jevnaldrende. «Time» i den bioøkologiske modellen illustrerer de endringer som skjer over tid og påvirke individets utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Informanter ga uttrykk for at forebyggende tiltak handler om å bygge gode relasjoner i klassen, sikre gode overgangssituasjoner og etablere et godt samarbeid med hjemmet. Et forebyggende perspektiv handler om innsats på et tidlig tidspunkt for å redusere omfanget av elever med skolevegring. Til tross til god generell forståelse av forebyggende arbeid opplever informanter at de ikke har mulighet til å jobbe proaktivt i skolen når de involveres i saken for sent. Som konsekvens av sen identifisering i skolen, kommer PPT når fraværet allerede har utviklet seg til alvorlig fravær.

Informanter nevnte også mestringsfølelse og trygghet som nøkkelfaktorene for å lykkes med forebyggende arbeid. Det samsvarer med forskerens funn på dette feltet (Havik et al., 2014; Egger et al., 2003). Skolen bærer ansvaret for å etablere gode relasjoner til elever, organisatorisk struktur, og kontroll. I en situasjon hvor læreren er bekymret, kan PPT komme med gode innspill og råd som deltaker i Spesialpedagogisk Team, før saken er henvist. Tidlig

innsats for å redusere skolevegring krever kompetanse fra ansatte i skolen og PPT. Ifølge informanter er både kompetanse og bedre samarbeid mellom skole og hjelpeinstanser en viktige forutsetninger for en vellykket implementering av tidlige intervensjoner.

Informantenes utsagn viser spenninger i debatten om tidlig innsats, hvor informantenes beskrivelser av forebyggende arbeid går i to hovedretninger. På den ene side understreker de betydning av systematisk arbeid i skolen ved bruk av standardiserte programmer, som fanger opp «avvik» fra de gitte standarder, for eksempel SRAS-R (School Refusal Assessment Scale-Revised) som står for «Skjema for vurdering av skolenekting, revidert» (Holden & Sällman, 2010). For å jobbe forebyggende må man benytte klare indikasjonfaktorer for å finne ut hvilket område som trenger innsats, men standardiserte programmer beveger seg bort fra tradisjonen med fokus på barnets individuelle egenskaper. På den andre siden vektlegger informantene arbeid med relasjoner mellom eleven og andre aktører i skolen som sentrale i forebyggende arbeid. Ved fokus på relasjonsbygging blir egenskaper ved eleven og hva som er best for ungdom prioritert.

Identifisering av skolevegring anbefales ikke basert bare på antall dager av fravær (Heyne et al., 2019). Informantenes utsagn indikerer imidlertid at antall dager med fravær blir vektlagt i en større grad i skolen enn andre identifiseringsfaktorer knyttet til skolevegring. Det er en spenning mellom informantenes forståelse av identifisering av skolevegring, og deres erfaringer fra praksisfeltet. Informanter uttaler at det er svært uheldig når man skal vente med å starte målrettede tiltak til eleven har falt ut fra skolen. Skolefraværet er som regel resultat av en lang prosess, der eleven over tid har vist tegn på emosjonell ubehag i møte med skolen. Samtidig er oversikt over elevers fravær en viktig del av arbeidet med å identifisere skolevegrere, den gir et estimat på antall dager og mulige mønstre i fraværet. Informasjonen om fravær kan sees i sammenheng med andre risikofaktorer (Havik, 2018; Kearney & Graczyk, 2014).

Informantene understreker at de er avhengige av informasjon fra dem som har daglig kontakt med eleven, nemlig skolen og familien. I situasjoner hvor skolen, som kan kontakte PPT, allerede er for sene, kan familien være de som oppdager problematikken på et tidligere tidspunkt. Familien kan være de første som legger merke til endringer i elevens atferd, men de ofte velger å vente med å varsle skolen av forskjellige grunner. En av de grunnene for «vente og se» holdningen kan være tidligere negative erfaringer med skolen, dårlig kommunikasjon

og en forestilling om at problemet med barnet må de fikse selv. Hvis kommunikasjon mellom fagpersoner og familien har vært preget av dårlige opplevelser fra før, blir det enda vanskeligere å dele sine bekymringer. I tillegg kan det være at problemer som oppstår hjemme, er grunnen til skolevegringsproblematikk og familien står i en situasjon der de faktisk trenger hjelp, men velger å vente.

Rutiner og kommunale veiledere for registrering av skolefravær omtales av informanter som alt for omfattende, og at de fungerer bedre på papiret enn i praksis. I tillegg varierer kvaliteten på oppfølging av skolefravær fra kommune til kommune. PP-rådgivere understreker at det er påfallende mange elever som slipper unna systemet og informantene ønsker mer systematisk tilnærming fra skolen sin side. En utfordring for tidlig identifisering som også ble nevnt, var at fravær kan være den eneste identifiseringsfaktoren for skolevegring. I noen kommunale veiledere for forebygging og tiltak ved alvorlig skolefravær, brukes begrepet skolevegring ofte for å beskrive alvorlig skolefraværproblematikk (Flekkefjord, 2015). I veilederen for alvorlig skolefravær av Stavanger kommune (2022) står det at konsultasjonsteamet for skolevegring skal informere om alvorlig skolefravær. Når fravær anses som en vesentlig markør for skolevegring, kan det forklare hvorfor PPT involveres for sent til å jobbe forebyggende mot skolevegring.

5.3 PPT jobber proaktivt i skolevegringsaker

Informantenes utsagn indikerer at innholdet i skolens og PPTs arbeid med forebygging av fravær og iverksetting av tiltak er i tråd med tiltak på generelt nivå. Målrettede intervensjoner iverksettes derimot for sent, det vil si når fravær allerede er problematisk. Informanter omtaler sitt arbeid med skolevegring som proaktiv. For å jobbe reaktiv kreves det multisystemisk registrering av risikofaktorer som er i tråd med forskningslitteratur (Melvin et al., 2019). Imidlertid hindrer den proaktiv tilnærming som foregår i dag, muligheter for forebyggende arbeid. Når skolen bruker antall dager med fravær som primær indikator for skolevegring, involveres PPT for sent. PP-rådgivere beskriver sin jobb med skolevegringsaker som brannslukking og at skoler forventer at de skal komme for å «fikse barnet». Til tross for at skoler forholder seg til retningslinjer for registrering av fravær i kommunale veiledere, opplever ikke informanter at rutiner på registrering av fravær er gode. Samtidig kan interne rutiner i skolen fungere bedre enn PP-rådgivere kan se, siden PPT ofte involveres i alvorlige saker. Informanter opplever at skolen har mulighet til å kontakte PPT før henvisning for å

drøfte saken i Spesialpedagogisk Team, med det bli ikke prioritert. Grunnen til det kan være at PPT kontaktes når skolen mener de trenger sakkyndig vurdering.

I tillegg omtaler informantene sin jobb som mest individprioritert, grunnet ressursmangel. Systemrettet arbeid må settes på vent på grunn av antallet på sakkyndige vurderinger som venter, ifølge informanter. Det er en spenning mellom informantenes beskrivelser av sin praksis og det multisystemiske arbeid som anbefales i forskningslitteratur (Kearney and Graczyk, 2014).

Informanter ga inntrykk for at identifisering av skolevegrere krever tilstrekkelig kunnskap om problematikken både i skolen og hjelpetjenester, spesielt innen psykologi om angstrelaterte vansker og det samsvarer med forskning (Havik, 2018). PP-rådgiver bli omtalt som en generalist, men, ifølge informantene, krever arbeid med skolevegring spesifikke kunnskaper. Informanter opplever at i dag er det mer bevisst fokus på skolevegring i skolen, og den anerkjennelsen av problematikken gjør dem mer åpne for å anvende ny kunnskap.

5.4 Tverrfaglig samarbeid i skolevegringsaker

Informanter deler sine erfaringer fra tverrfaglig samarbeid i skolevegringsaker, og beskriver det som et godt samarbeid med lyttende holdning, når skole, PPT og andre hjelpeinstanser involveres. Tverrfaglig samarbeid ble omtalt som etablering av et lag rundt barnet av fagpersoner med forskjellige bakgrunn og kompetanse, og den beskrivelsen stemmer godt overens med definisjonen av tverrfaglig samarbeid i faglitteratur (Glavin & Erdal, 2000). Alle informanter opplever at deltakere i tverrfaglige samarbeidsmøter har autoritet på sine spesifikke områder og de har lyttende holdning til hverandre. I tillegg beskriver de Spesial Pedagogisk team på skolen som et lavterskeltilbud hvor saken drøftes før henvisning til PPT, der man kan løfte bekymringer og få råd fra spesialister.

Samarbeid med forskjellige faggrupper kan bringe utfordringer, spesielt når en ansvarsgruppe ikke har utarbeidet et felles mål eller en langsiktig plan fra starten. Ifølge informanter forventer skolen et raskt positivt resultat etter implementering av tiltak, men PP-rådgivere har erfaringer som viser at skolevegringsaker krever tid. Etter en periode med forbedring kan situasjonen forverre seg igjen og komme til status quo. Det kan oppleves som PP-rådgiverens innspill og bidrag nedvurderes i situasjoner når eleven ikke er tilbake på skolen raskt.

Skolevegringssaker kan være en langvarig og krevende prosess med mange involverte deltakere. Det kan være avgjørende å sette realistiske mål og ikke gå for fort fram.

Informanter beskriver at et godt samarbeid mellom alle involverte partner inkludert eleven selv og familien, er en nøkkelfaktor i arbeidet med skolevegring. Informanter ga uttrykk for at de kan være selvkritiske innenfor sin egen enhet og at de har et realistisk syn på samarbeidsmuligheter mellom forskjellige tjenester. De beskriver sitt bidrag i samarbeidsmøter som begrenset i forhold til psykiske vansker, bl. a. angstrelaterte vansker, og fremhever nytten av ABUP sin kompetanse. Det viser at de har kunnskap om andre tjenesters kompetanse, roller og sterke sider. Likevel forteller de at det er ekstra belastende for tjenesten å inneha koordinatorrolle. For mange arbeidsoppgaver i egen tjeneste kan føre til nedprioritering av tverrfaglig samarbeid. Muligheten for å utføre en god jobb i tverrfaglig samarbeid i slike tilfeller kan handle om ressurser.

Samarbeid med familie og etablering av god og åpen kommunikasjon er avgjørende i arbeidet med skolevegring. Imidlertid synliggjør informanter hvor vanskelig det kan være for familien å forholde seg til mange instanser og ønsker at det kan være en fast kontaktperson å forholde seg til. Kommunale veiledere med forslag til håndtering av skolefravær utarbeides lokalt og danner rammene for tverrfaglig samarbeid. Imidlertid kan det være variasjon i hvordan kommunale veiledere blir utformet og i hvilken grad de benyttes. PPT har en rådgivende rolle i skolevegringsaker, og det er ønskelig at de involveres allerede i første fasen i RtI modellen. Det praktiseres å kalle inn PPT til Spesialpedagogisk Team sine møter, for veiledning og/eller direkte konsultasjon med lærer før saken er henvist til PPT. Slike lavterskeltilbud har en ambisjon om å forhindre negative utviklingsløp og utenforskap, og møte elevers behov for oppfølging og tilrettelegging på et tidlig tidspunkt (Olsen & Fasting, 2021).

6 Hovedfunn

Formålet med denne studien var å undersøke PP-rådgiverens perspektiver på skolevegringsproblematikk i ungdomsskolen. Empiriske funn fra studien indikerer at informanter har en helhetlig forståelse av begrepet skolevegring som stemmer overens med definisjon av skolevegring i forskningslitteratur (Heyne et al., 2019). Fenomenet beskrives som vansker med å gå på skolen grunnet emosjonelt ubehag inkludert angst og somatiske

plager og at eleven er åpen om fraværet for foreldre. I tillegg handler skolevegring om elever som kommer for sent på skolen, elever som borte fra skolen noen timer, dager, måneder eller år. Skolevegring er et komplekst fenomen som innebærer mer enn fraværproblematikken, men i arbeidssammenheng beskriver informanter at fravær ble hovedkriteriet for identifisering av skolevegring.

Spørsmål om markeringen av manglende oppmøte i skolen retter svaret i to retninger. Noen informanter er mer interessert i hvordan de forstår og erfarer problemet enn i hvordan fenomenet markeres. Informantene opplever at autorisert begrepsbruk neglisjerer deres spesialpedagogiske praksis, og at riktig begrep kan ikke gjøre fagpersoner til eksperter. Informantenes svar kan være en indikasjon på mistillit til en autorisert begrepsbruk, spesielt når virkeligheten til eleven ikke er den sammen som assosieres med begrepet. Informanter velger å fokusere på de utfordringene som elever med manglende oppmøte i skolen står foran. Selve begrepet har ikke mening for dem hvis det ikke knyttes til konkrete situasjoner og kontekster.

Andre informanter har et reflektert forhold til begrepet skolevegring og anerkjenner at spørsmål om «labelling dilemma» spiller en viktig rolle for elever som strever med å være på skolen. De understreker at skolevegring i noen tilfeller er mer enn «vegring» fra krevende skolesituasjoner. I tillegg kan bruk av negativt ladede begreper som skulk, skoleangst eller skolevegring føre til stigmatisering. I sin helhet viser informantenes svar at det viktig å rette oppmerksomhet mot elevens og familiens opplevelser av situasjonen. Feil valg av begrep kan føre til komplikasjoner for alle involverte. Et relasjonelt perspektiv bringer utvidet forståelse til spørsmålet om markering av manglende oppmøte på skolen. Problemer knyttet til manglende oppmøte på skolen burde ikke omtales som elevens egenskap, og det er en god kunnskapsmessig støtte for å hevde at skolevegringsproblemer er et resultat av samhandling mellom eleven og omgivelsene rundt. Konklusjonen er at kvaliteten på relasjonene mellom elev-lærer og elev-jevnaldrende må underbygges, i samarbeid med relasjonskompetansen i skolen.

Flere risikofaktorer for utvikling av skolefravær ble vektlagt i tillegg til fravær, individuelle og systemrelaterte faktorer. Lav selvtillit, emosjonell sårbarhet, angst, og depresjon hos eleven øker sjansen for utvikling av skolevegring. Systemrelaterte faktorer som skole- og familiefaktorer, endringer i samfunnet med økende prestasjonspress og krav til selvrealisering

kan virke inn i utvikling av problematikken. Høy bruk av sosiale media blant ungdom ble vurdert som en av risikofaktorene for utvikling av skolevegring. Dobbel kommunikasjon med voksne kan forvirre elever som ikke har språk for å beskrive den vanskelige situasjonen. Det kan resultere i at de velger å trekke seg fra skolen.

Informanter ga uttrykk for at det er svært uheldig at fravær ble en framtrødende faktor for identifisering av skolevegring og forklarer den reaktive rollen som PPT spiller i skolevegringsaker. I tillegg har kommunale veiledere for håndtering av skolefravær variasjon i hvordan de er utformet, og det varierer i hvilken grad de benyttes. Informanter opplever at nasjonale retningslinjer for håndtering av fravær er for vage og ikke fungerer optimalt i alle tilfeller med skolevegring. Målrettede intervensjoner iverksettes ifølge informanter for sent og kriterier for målrettede innsats skal være mer presise.

På individnivå opplever informanter at det er viktig å jobbe med individrettede tiltak ut fra elevens behov og ønsker samt bygge opp elevens tro på egen livsmestring. Det stemmer overens med funn fra tidligere forskning som ble brukt i studien (Kearney & Graczyk, 2014). En av de viktigste oppgavene på systemnivå i PPT som ble nevnt, er å jobbe målrettet for at skolen skal være en psykisk helsefremmende arena hvor elever opplever mestring og trivsel. Systemrettet arbeid beskrives som deltakelse i Spesialpedagogisk Team m ter, og saken kan drøftes intern på skolen f r henvisning. Tverrfaglig samarbeid, utvikling av kommunale veiledere og kompetansedeling er også former for systemrettet arbeid som beskrives av deltakerne. Flere informanter beskriver at systemrettet arbeid krever ekstra ressurser og derfor må nedprioriteres i forhold til de individrettede saker som gjelder barn med særlig behov. Samarbeid mellom forskjellige instanser er bygget på tverrfaglighet og oppleves som godt samarbeid med god lyttende holdning. Informanter mener at godt samarbeid mellom alle involverte partner inkludert eleven og familien er en nøkkelfaktor og at ansvar for koordinering i samarbeidsmøter skal variere fra sak til sak.

Det er grunn til å tro at vi går mot en felles standard for registrering av fravær og skolevegring i ungdomsskolen. Overvekten av funnene på de fremmende faktorene som vektlegger tidlig identifisering, grunnleggende helhetsperspektiv fra praksisutøvere og forutsetninger for tverrfaglig samarbeid understreker betydningen av forebyggende arbeid i skolen. Enkelte spenninger i begrepsforståelsen viser at PP-rådgivere har profesjonelt handlingsrom som er

basert på tillit til profesjonsutøvere. PPT spiller en betydningsfull rolle i skolevegringsaker og deres erfaringer kan bidra til skolens suksess i møte med nye krav for et godt og trygt skolemiljø for alle elever.

7 Oppgavens styrker og begrensninger

Studien er basert på kvalitative forskningsdesign med fokus på informantenes opplevelser av PP-rådgiveres arbeid med skolevegring. Studiens sterke sider er at semistrukturerte intervju åpner mulighet for å utdype ytre beskrivelser av de temaene som er sentrale for deltakerne. Intervju som metode åpner for at man kan stille oppfølgingsspørsmål gjennom hele intervjuprosessen for å unngå mulige misforståelser. Bruk av sitater i presentasjon av funn støtter oppgavens temaer og synliggjøre informantenes stemme.

En av begrensningene ved en kvalitativ studie er et relativt lite utvalg av informanter fra et spesielt geografisk sted. Utvalget er begrenset på grunn av tilgjengelighet og forteller oss ikke hvilken forståelse og erfaringer rådgivere fra andre interkommunale og kommunale PPT har. Kvantitative metode med sikte på å innhente informasjon fra et større geografisk område og fra et større antall informanter kunne vært mer generaliserbart. Informanter som ble valgt er PP-rådgivere som bærer profesjonsutøverens rolle, og det kunne påvirke svarene i en sosialt ønskelig retning. Studiens mål har vært å belyse PPTs arbeid med skolevegring i ungdomsskolen. Individuelle aspekter og oppfølging av elever etter iverksetting av tiltak har ikke funnet sted i studien.

Skolevegringsproblematikk i ungdomsskolen ble undersøkt fra PP-rådgiverens perspektiv, videre kunne det være interessant å utforske fenomenet fra flere aktører involvert i skolevegringssaker. Det kunne være interessant å undersøke hvilke perspektiver elever, foreldre, lærere og andre skoleansatte har på problematikken. Å bringe inn flere ulike perspektiver kunne nyansere oppgavens tema og danne et helhetlig bilde av opplevelser og erfaringer i møte med skolevegring.

Referanser:

- Amundsen, M.-L., Kielland, A. & Møller, G. (2022). School refusal and school-related differences among students with and without diagnosis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. 34-48.
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/3514/6244>
- Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I., & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap - Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. Nordlandsforskning. <https://hdl.handle.net/11250/2727366>
- Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 15(2), 151-162.
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2928-2007-02-02>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Askeland, K. G., Haugland, S., Stormark, K. M., Bøe, T. & Hysing, M. (2015). Adolescent school absenteeism and service use in a population-based study. *BMC public health*, 15(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1978-9>
- Baker, M. & Bishop, F. L. (2015). Out of school: a phenomenological exploration of extended non-attendance. *Educational psychology in practice*, 31(4), 354-368.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1065473>
- Bakken, A. (2018). Ungdata 2018. Nasjonale resultater.
<https://hdl.handle.net/20.500.12199/5128>
- Befring, E. & Duesund, L. (2014). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I: Befring, E. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (5. utg.), (s. 448-470). Cappelen Damm.
- Billington, K. F. (2018). Using an active listening approach to consider the views of three young people on the topic of missing education. *Educational psychology in practice*, 34(4), 337-351. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1466268>
- Birioukov, A. (2016). Beyond the excused/unexcused absence binary: Classifying absenteeism through a voluntary/involuntary absence framework. *Educational Review*, 68(3), 340-357. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1090400>
- Bjordal, I. V. & Vigran, H. (2012). Tidlig intervensjon i arbeid med skolevegring. *Spesialpedagogikk*, 4, 30-37. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/tidlig-intervensjon-i-arbeid-med-skolevegring/>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Broadwin, I. T. (1932). A contribution to the study of truancy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 2(3), 253.
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1111%2Fj.1939-0025.1932.tb05183.x>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage publications.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P., A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In Damon, W. & Lerner, R., M. (Ed.), *The Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human development*, (6 ed., pp.793– 828). John Wiley & Sons Inc. <https://www.childhelp.org/wp-content/uploads/2015/07/Bronfenbrenner-U.-and-P.-Morris-2006-The-Bioecological-Model-of-Human-Development.pdf>
- Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Universitetet i Agder. https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/rapport_ppt_og_barnehagen.pdf
- Dalziel, D., & Henthorne, K. (2005). *Parents'/carers' attitudes towards school attendance*. London: DfES Publications. <https://dera.ioe.ac.uk/5548/1/RR618.pdf>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Egger, H. L., Costello, J. E. & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 42(7), 797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Finning, K., Ford, T., Moore, D. A. & Ukoumunne, O. C. (2020). Emotional disorder and absence from school: findings from the 2004 British Child and Adolescent Mental Health Survey. *European child & adolescent psychiatry*, 29(2), 187-198.
- Finning, K., Waite, P., Harvey, K., Moore, D., Davis, B. & Ford, T. (2020). Secondary school practitioners' beliefs about risk factors for school attendance problems: a qualitative study. *Emot Behav Diffic*, 25(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1647684>
- Flekkefjord. (2015). *Flekkefjord kommune. Veileder ved alvorlig skolefravær*. https://flekkefjordungdomsskole.no/files/2015/09/0-veileder_forebygging_og_tiltak_ved_alvorlig_skolefraver.pdf
- Fornander, M. J. & Kearney, C. A. (2020). Internalizing symptoms as predictors of school absenteeism severity at multiple levels: Ensemble and classification and regression tree analysis. *Frontiers in psychology*, 10, 3079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03079>

- Gelso, C. J., Fretz, B. R. & Williams, E. N. (2014). *Counseling psychology* (3rd. ed.). American Psychological Association.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2000). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Kommuneforl.
- Gonzálvez, C., Kearney, C. A., Vicent, M. & Sanmartín, R. (2021). Assessing school attendance problems: A critical systematic review of questionnaires. *International journal of educational research*, 105, 101702. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101702>
- Gottfried, M. A. & Gee, K. A. (2017). Identifying the determinants of chronic absenteeism: A bioecological systems approach. *Teachers College Record*, 119(7), 1-34. <https://doi.org/10.1177%2F016146811711900704>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær : å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and behavioural difficulties*, 19(2), 131-153.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015a). Assessing reasons for school non-attendance. *Scandinavian journal of educational research*, 59(3), 316-336.
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015b). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-240.
- Havik, T., & Ingul, J. M. (2021). How to Understand School Refusal. In *Frontiers in Education* (p. 348). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.715177>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G. & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and behavioral practice*, 26(1), 8-34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Heyne, D., Sauter, F. M., Ollendick, T. H., Van Widenfelt, B. M. & Westenberg, P. M. (2014). Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescent school refusal: Rationale and case illustration. *Clinical child and family psychology review*, 17(2), 191-215. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10567-013-0160-0>
- Heyne, D. A., Vreeke, L. J., Maric, M., Boelens, H. & Van Widenfelt, B. M. (2017). Functional assessment of school attendance problems: An adapted version of the School Refusal Assessment Scale–Revised. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 25(3), 178-192. <https://doi.org/10.1177/1063426616661701>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Holden, B. & Sállman, J.-I. (2010). *Skolenekting: årsaker, kartlegging og behandling*. Kommuneforl.

- Holterman, S. (2019). *Det er høyt fravær i grunnskolen*.
<https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-fravaer-grunnskole/22000-skolebarn-har-bekymringsfullt-mye-fravaer/156000>
- Ingul, J. M. (2014). Anxiety and Social Phobia in Norwegian Adolescents: Studies of risk factors, school absenteeism and treatment effects. [Doktorgradsavhandling, NTNU].
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/271292>
- 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.
- James, W. (1890). The principles of psykologi. I Tveit A., D. & Cameron D., L. (2018). I Omdal H. & Thygesen R. (Red.), *Å falle mellom to stoler: samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 72). Universitetsforl.
- Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. (2019). PISA 2018: *Norske elevers Kompetanse i lesing, matematikk og naturfag* [PISA 2018: Norwegian students' competencies in reading, mathematics, and science]. Universitetsforlaget.
- Johannesen, L. E., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). Hvordan bruke teori. *Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jortveit, M., Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Lindqvist, G. (2020). A comparative study of Norwegian and Swedish special educators' beliefs and practices. *European journal of special needs education*, 35(3), 350-365.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1689716>
- Karlberg, M., Friberg, P., Sundberg Lax, I. & Palmér, R. (2015). *Hemmasittare och vägen tillbaka: insatser vid långvarig skolfrånvaro*. Columbus Förlag.
- Kearney, C. A. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment*, 24(4), 235-245. <https://doi.org/10.1023/A:1020774932043>
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.34.1.57>
- Kearney, C. A. (2006). Confirmatory factor analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Child and parent versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(3), 139-144. <https://doi.org/10.1007/s10862-005-9005-6>

- Kearney, C. A. (2008a). *Helping school refusing children and their parents: a guide for school-based professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2008b). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational psychology review*, 20(3), 257-282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Kearney, C. A. (2008c). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clin Psychol Rev*, 28(3), 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Kearney, C. A. (2016). *Managing School Absenteeism at Multiple Tiers: An Evidence-Based and Practical Guide for Professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2013). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & youth care forum*, 43(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kearney, C. A. & Graczyk, P. (2014). A Response to Intervention Model to Promote School Attendance and Decrease School Absenteeism. *Child & youth care forum*, 43(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- King, N. J. & Bernstein, G. A. (2001). School refusal in children and adolescents: A review of the past 10 years. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 40(2), 197-205. <https://doi.org/10.1097/00004583-200102000-00014>
- Knage, F. S. (2021). Beyond the school refusal/truancy binary: engaging with the complexities of extended school non-attendance. *International Studies in Sociology of Education*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1966827>
- Kunnskapsdepartementet, B. (2019). *Tett på-tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Meld. St. 6 (2019–2020)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.)*. Gyldendal Akademisk.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer publishing company.
- Lissack, K. (2021). *School attendance difficulties: An exploration of perceived barriers to attendance and the support offered for non-attendance from the perspectives of parents and school staff*. [PhD thesis, University of Exeter]. <http://hdl.handle.net/10871/126272>
- Lyon, A. R. & Cotler, S. (2009). Multi-systemic intervention for school refusal behavior: integrating approaches across disciplines. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 20-34.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag. (4. utg.)*. Universitetsforl.

- Marshall, C. & Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research*. (6 utg.). Sage publications.
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M. & Pigott, T. D. (2018). Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on social work practice*, 28(1), 56-67. <https://doi.org/10.1177/1049731515598619>
- Melvin, G. A., Heyne, D., Gray, K. M., Hastings, R. P., Totsika, V., Tonge, B. J. & Freeman, M. M. (2019). The Kids and Teens at School (KiTeS) Framework: An Inclusive Bioecological Systems Approach to Understanding School Absenteeism and School Attendance Problems. *Frontiers in education (Lausanne)*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00061>
- Merçon-Vargas, E. A., Lima, R. F. F., Rosa, E. M. & Tudge, J. (2020). Processing proximal processes: What Bronfenbrenner meant, what he didn't mean, and what he should have meant. *Journal of Family Theory & Review*, 12(3), 321-334. <https://doi.org/10.1111/jftr.12373>
- Minde, G. T. & Mæhle, S. (2011). Skolevegring eller skoleutstøting—eller begge deler. *Spesialpedagogikk*, 9, 11-18.
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole—hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 282-297.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Sage publications. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- Navarro, J. L. & Tudge, J. R. (2022). Technologizing Bronfenbrenner: Neo-ecological Theory. *Current Psychology*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforl.
- Nittedal kommune (2022). *Hver dag teller!* Veileder for forebygging og oppfølging av alvorlig skolefravær. <https://www.nittedal.kommune.no/globalassets/02-dokumenter/ppt/hver-dag-teller-alvorlig-skolefravar-rev-2022.pdf>
- Norwich, B. (1999). The Connotation of Special Education Labels for Professionals in the Field. *British journal of special education*, 26(4), 179-183. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00135>
- Olsen, M. H. & Fasting, R. B. (2021). *Tidlig innsats* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Omdal, H. & Thygesen, R. (2018). *Å falle mellom to stoler : samarbeid til barnets beste i barnehage og skole*. Universitetsforl.
- Opplæringslova (1998). Loven om grunnskolen og den videregående opplæringa. LOV-1998-07-17-61. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Pettersen (2021) Ny opplæringslov bør lovfeste krav om psykologer i PPT. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. <https://psykologtidsskriftet.no/node/23983/pdf>
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, Vol. 7, (pp. 199–234). John Wiley & Sons Inc. http://t5303.oceanikpsi.org/downloads/handbook_of_psychology_vol_7.pdf
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforl.
- Sauter, F. M., Heyne, D. & Michiel Westenberg, P. (2009). Cognitive behavior therapy for anxious adolescents: developmental influences on treatment design and delivery. *Clinical child and family psychology review*, 12(4), 310-335. <https://doi.org/10.1007/s10567-009-0058-z>
- Skedgell, K. & Kearney, C. A. (2018). Predictors of school absenteeism severity at multiple levels: A classification and regression tree analysis. *Children and Youth Services Review*, 86, 236-245. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.043>
- Statistisk Sentralbyrå (2021). 11688: Elever, etter kjønn og grunnskolepoeng (F) 2015 – 2021: *Karakterer og nasjonale prøver fra grunnskolen*. <https://www.ssb.no/statbank/table/11688/>
- Stavanher kommune (2022). Veileder for alvorlig skolefravær. <https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/Kvalitet-skolen/veileder-for-alvorlig-skolefravar/#9215>
- Stavanger kommune (2022). *Veileder for alvorlig skolefravær*. <https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/skole/Kvalitet-skolen/veileder-for-alvorlig-skolefravar/#9119>
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. University of Chicago Press.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J. & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal : a handbook for professionals in education, health and social care*. Jessica Kingsley Publishers.
- Thomas, G. (2017). *How to do your research project: A guide for students*. Sage publications.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.). Gyldendal.
- Tonge, B. J. & Silverman, W. K. (2019). Reflections on the field of school attendance problems: for the times they are a-changing? *Cognitive and behavioral practice*, 26(1), 119-126. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.004>

- Tveit, A. D. (2014). Researching teachers' and parents' perceptions of dialogue. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 823-835.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2013.841296>
- Tveit, A. D., Kovac, V. B. & Cameron, D. L. (2012). Ja takk, begge deler. *PPTs individ-og systemrettede arbeid i barnehagen. Spesialpedagogikk*, 77(4), 43-56.
- Ulriksen, R. (2021). *Registrering av skolefravær*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/registrering-av-skolefravar/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). Overordnet del–verdier og prinsipper for grunnopplæringen.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2018, 9. februar). *Regelverkstolkning på Udir. Svar på spørsmål om PP-tjenestens ansvar i skolemiljø saker*.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/pp-tjenestens-ansvar-i-skolemiljosaker/>
- Utdanningsdirektoratet (2017, 29. august). *Hva gjør PP-tjenesten? PP-tjenesten er en forkortelse for pedagogisk-psykologisk tjeneste*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Valentine, K. D., Kopcha, T. J. & Vagle, M. D. (2018). Phenomenological methodologies in the field of educational communications and technology. *TechTrends*, 62(5), 462-472. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0317-2>

Figurer

Figur 1. Skissert bilde av skolefravær	15
Figur 2. The KiTeS Bioecological Systems Framework for School Attendance and Absence	20
Figur 3. Kartleggingssamtale, forslag til spørsmål	22
Figur 4. Systematisk tilnærming til skolefravær	24
Figur 5. A Response to Intervention model for problematic school absenteeism	26
Figur 6. Hovedtemaer og undertemaer i presentasjon av funn	35

Vedleggliste:

Vedlegg 1 – Samtykkeskjema

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Vedlegg 3 - NSDs godkjenning av prosjektet og tilrådning for gjennomføring

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet « Skolevegringsproblematikk i ungdomsskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan forstår og arbeider PPT med skolevegring i ungdomsskolen.

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

Formål

Formålet med masteroppgaven er hvordan PPT letter etter årsak til skolevegring og hvordan de setter inn tiltak i skolen? Gjennom egen forskning ønsker jeg å finne svar på dette. Oppgavens problemstilling er derfor: *Hvordan forstår og arbeider PPT med skolevegring i ungdomsskolen?* For å belyse denne problemstillingen bli fokus rettet mot PPT som kompetansebærende instans og det foretas en refleksjon over samarbeid mellom PPT og skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Maryan Jortveit ved Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og Institutt for pedagogikk er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å gjøre en kvalitativ intervju med fire rådgivere i PPT. Problemstillingen legger opp til at opplevelsene og erfaringene til rådgivere kommer frem. Målet i studien er å finne ut av hvordan det arbeides med skolevegring i praksis. Da må informantene ha erfaringer og noen meninger om hvordan dette fungerer.

Jeg har vært tidligere i praksis i PPT og har fått deres kontaktopplysninger av PPT rådgivere med tillatelse fra min veileder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du skal gi intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuguiden inneholder tre temaer: begrepsbruk, identifisering og tiltak og perspektivet på skolevegring. Alle temaene inneholder syv spørsmål. Dine svar blir registrert med lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Tilgang til innsamlet data skal bare min veileder ved Universitet i Agder Maryann Jortveit. Navnet og kontaktopplysningene dine skal erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet skal lagres på forskningsserver. Datamaterialer skal være innelåst.

Jeg er underlagt taushetsplikt og opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.06.2022. Opptakene slettes når oppgaven er ferdig innen 15.06.2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk/Institutt for pedagogikk har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Maryann Jortveit ved Universitet i Agder, Fakultet for humaniora og Institutt for pedagogikk:
maryann.jortveit@uia.no.

Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold: johanne.lavold@uia.no

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

Personverntjenester på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen
veileder

Maryann Jortveit,

Maria Elert, student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Skolevegringsproblematikk i ungdomsskolen», 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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide.

Guiden ble delt inn i tre temaer: begrepsbruk, tiltak og perspektivet på skolevegring.

Alle temaene inneholder syv spørsmål.

Introduksjon (før start av lydopptak).

Introduksjon av prosjektet (formålet, veileder, godkjent av NSD). Kort gjennomgåing av temaene). Når jeg begynner lydopptaket ønsker jeg at vi skal unngå å nevne dine personopplysninger. Dersom dette allikevel skulle skje vil de opplysningene det gjelder bli strøket i transkripsjonen.

Innledende spørsmål.

Kan du fortelle litt om ditt arbeid i PPT? Hvor mange skoler jobber du med, og kan du beskrive samarbeidet ditt med disse? Individrettet og systemrettet arbeid, og opplevd forhold mellom disse.

Er det noe du ønsker å legge til?

A. Generelt om skolevegring.

1. *I arbeidssammenheng, hva er dine tanker om skolevegring? Hvordan forstå du skolevegring, har du arbeidet med skolevegringssaker tidligere etc.*
2. *Forskning viser at skolevegring er et økende problem. Opplever du det? Hva tror du grunnen kan være?*
3. *Hvordan identifiseres skolevegring etter din erfaring (forståelse) i ungdomsskolen?*
4. *Hvis det settes opp kritiske grenser for hva som regnes som alvorlig skolefravær, hvor mange dager fravær man snakke om?*
5. *Når blir PPT koblet inn i prosessen? Gjør PPT noe før saken er henvist?*
6. *Etter din erfaring, er det hjem, skole eller PPT som først fatter mistanke om skolevegring?*

Er det noe du ønsker å legge til?

B. Identifisering av tiltak.

1. *På et generelt nivå (omfatter alle elever), hva gjør PPT og skoler for å forebygge skolefravær?*
2. *Hva er din opplevelse av bruk av generelle retningslinjer for skolefravær i skolen?*
3. *Hva skal til for at PPT eller skolen iverksetter tiltak utover dette? Mengde fravær, mistanke om sårbarhet hos eleven, bekymring fra lærer/foresatte...*
4. *Hvordan avgjøres hvilke tiltak som skal iverksettes?*
5. *Hva skjer dersom tiltakene ikke fungerer? Hvordan vurderer du hvorvidt tiltakene har en effekt?*
6. *Hvilke opplevelser du har om dialog mellom familie og tjenesteyterne når tiltak skal ivareta?*
7. *Kan du beskrive hvilke rolle har PPT i ansvarsgruppe når det gjelder implementering av tiltak?*

Er det noe du ønsker å legge til?

C. Perspektivet på skolevegring.

1. *Når og hvilke samarbeidspartnere kobles til for å jobbe med skolevegringssaker i ungdomsskolen?*
2. *Kan du beskrive din erfaring i samarbeid med skolen, hjem og andre instanser om skolevegringssaker?*
3. *Hva er du opptatt av i den tverrfaglige samhandlingen?*
4. *Hvordan fungerer elevens medvirkning i prosessen?*
5. *Hva tenker du PPT kan bidra skoler med i arbeidet med skolevegring?
Kompetansedeling med ansatte, konkrete tiltak, veiledning av elev/foreldre...*
6. *Hvordan individperspektivet på skolevegring fungerer i praksis (DAI-Kon) i skolevegringssaker?*
7. *Etter din mening negativ markering av manglende oppmøte på skolen («problematisk fravær», «vegring fra skole», osv.) bidrar eller hemmer til forståelse av fenomenet?*

Er det noe du ønsker å legge til?

Avrundning.

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering
Referansenummer

470294

Prosjekttittel

Skolevegringsproblematikk i ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Maryann Jortveit , maryann.jortveit@uia.no, tlf: +4740065590

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maria Elert, mariael@student.uia.no, tlf: 46551989

Prosjektperiode

01.01.2022 - 15.06.2022

Vurdering (2)

01.02.2022 - Vurdert med vilkår

Personverntjenester bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

Vi har for øvrig registrert at dato for prosjektslutt er endret fra 01.06.2022 til 15.06.2022. Vi vil da ta kontakt for å avklare om prosjektet er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet.

Vennlig hilsen Hildur

14.01.2022 - Vurdert med vilkår

Vi har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

Vi vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper.

Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

- At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
- At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
- At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
- At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
- Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse.

Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig

Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes

- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring °

- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi) - At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Ta gjerne en titt på våre nettsider og vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-tildeltakerne

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

PERSONVERNTJENESTERS VURDERING

Vår vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer vi at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer vi at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!